



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

AMISTAD Y COMPAÑERISMO EN ESTUDIANTES MUJERES DE
BACHILLERATO: ANÁLISIS DE SUS TENSIONES Y PRÁCTICAS DE SORORIDAD
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:

MARÍA KENIA PORRAS OROPEZA

TUTORA PRINCIPAL
DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM.

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM.

DRA. TANIA ESMERALDA ROCHA SÁNCHEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

DRA. ALBA LUZ ROBLES MENDOZA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM.

DRA. OLIVIA TENA GUERRERO
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y
HUMANIDADES

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2022.



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.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. Las prácticas relacionales desde la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista.....	10
Intersecciones teóricas.....	14
Puntos de convergencia.....	17
<i>Sisterhood, sororité, sororidad, affidamento y amistades políticas</i>	28
Sociabilidades, prácticas relacionales y género en la escuela.....	51
CAPÍTULO 2. Investigaciones sobre las relaciones de género en el bachillerato: poder, violencia y sororidad.....	56
Tres décadas de la investigación educativa y el género.....	57
Los estudios sobre juventudes, violencia y género en la escuela.....	62
Las jóvenes en la escuela de nivel medio superior.....	64
Las conductas violentas en la escuela media y media superior.....	67
Las conductas violentas de las mujeres en la escuela.....	81
Las investigaciones con perspectiva de género sobre las estudiantes.....	88
Las investigaciones sobre la sororidad y otras expresiones de apoyo entre mujeres.....	95
CAPÍTULO 3. Sobre la investigación.....	106
Planteamiento del problema.....	107
Justificación.....	110
Preguntas de investigación.....	113
Propósitos de la investigación.....	114
El ingreso al campo de investigación.....	114
Las y los participantes situados.....	117
El contexto: un colegio de bachillerato mexicano.....	124

Recolección de datos.....	128
Análisis e interpretación de los datos.....	137
CAPÍTULO 4. Mujeres en el bachillerato: el aula como contexto situado de práctica	142
El CCH Oriente como un contexto situado de práctica.....	144
Rutinas compartidas.....	155
Geografía de las aulas.....	173
CAPÍTULO 5. Prácticas de compañerismo y amistad entre las estudiantes de bachillerato.....	193
Prácticas de compañerismo en el bachillerato.....	194
Prácticas de amistad en el contexto escolar.....	212
Prácticas de amistad en el aula.....	218
Prácticas de amistad fuera de las clases y la escuela.....	234
CAPÍTULO 6. Prácticas relacionales de género en el bachillerato: poder, cuerpos y emociones.....	245
Conflictos y ejercicio de poder entre compañeras.....	248
Emociones y conflictos entre compañeras.....	260
Conflictos y ejercicios de poder entre amigas.....	265
Emociones y conflictos entre amigas.....	270
Conflictos entre las estudiantes por las relaciones con los estudiantes hombres.....	286
CAPÍTULO 7. Discusión y conclusiones.....	295
Psicología sociocultural y perspectiva de género feminista en el estudio de las jóvenes en la escuela.....	296
Aportaciones analíticas en la investigación educativa sobre y con las estudiantes de bachillerato.....	302
Reflexiones metodológicas sobre el estudio de la amistad y el compañerismo en las estudiantes de bachillerato.....	308

Exploración de las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato en el contexto escolar.....	313
Identificación de las formas de violencia y las expresiones de sororidad en las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato.....	318
Análisis de las prácticas relacionales, las formas de violencia y las expresiones de sororidad en su condición de género y las dinámicas de poder en el ámbito educativo.....	320
Limitaciones del estudio y horizontes de investigación.....	325
 REFERENCIAS.....	 331
 Anexo 1. Consentimiento informado para estudiantado mayor de edad.....	 352
Anexo 2. Consentimiento informado para alumnado menor de edad.....	355
Anexo 3. Guía de observación cualitativa.....	358
Anexo 4. Guía de entrevista cualitativa.....	359
Anexo 5. Indicaciones para la elaboración del Diario.....	363
Anexo 6. Sugerencia de portada para la escritura del Diario.....	364

INTRODUCCIÓN

La participación de las mujeres en las aulas de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha incrementado hasta alcanzar y rebasar el 50% del estudiantado en algunos planteles tanto de la Escuela Nacional Preparatoria (9 planteles) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (cinco planteles) (PUEG, UNAM, 2012).

Desde el 2015, hay inscritas en todos los Colegios de Ciencias y Humanidades unas 30 mil mujeres estudiantes. En ese mismo año en el CCH Oriente, el Índice de Feminidad (IF) fue superior al del CCH Sur y al del CCH Vallejo. Esto significa que por cada 100 hombres había 102 mujeres en el CCH Oriente ese año. Dichas estudiantes participan de múltiples formas en relaciones sociales con otras mujeres y construyen significados sobre el género, el compañerismo y la amistad en el contexto escolar.

Alrededor de las relaciones entre las mujeres existen discursos dominantes sobre la enemistad, la rivalidad y la dificultad de expresar abiertamente desacuerdos, todo ello desde una mirada androcéntrica y sexista. Sin embargo, poco se ha investigado sobre las prácticas de compañerismo y amistad que ocurren entre las mujeres en distintos ámbitos de la vida cotidiana como las relaciones familiares, el trabajo o la escuela.

Particularmente, el estudio de las relaciones entre las estudiantes mujeres en la escuela dentro del aula se ha centrado en las formas de violencia entre ellas, la rivalidad y la competencia por la atención de los estudiantes hombres (Mejía, 2013). También se han investigado las relaciones entre las estudiantes mujeres alrededor de la diversión (Paulín, Tomasini, Bertarelli, D'Aloisio, García, Martínez, Torres y Vallejo, 2015), los procesos de diferenciación entre ellas (Bertarelli, 2014) y se ha dejado de lado el papel de las demandas

del contexto escolar en las relaciones de amistad y enemistad en la escuela. Aunque se han desarrollado investigaciones sobre el ejercicio de poder entre las mujeres desde perspectivas feministas (De la Fuente, 2013), aún está pendiente abordarlo en contextos situados de práctica como la escuela.

Así, desde un posicionamiento que integra la psicología sociocultural (Colás, 2007) y la perspectiva de género feminista (Martínez, 2012) en la presente investigación analizo las prácticas relacionales entre las mujeres estudiantes de bachillerato con la intención de desmontar la idea extendida de la “naturaleza conflictiva” de las relaciones entre las mujeres que la cultura patriarcal promueve (Lamas, 2015).

El análisis que expongo se centra en tres ideas: 1) mostrar la profundidad y complejidad de la estructura escolar que condiciona los encuentros entre las mujeres estudiantes y del aula de bachillerato como un contexto situado de prácticas de género, 2) las prácticas de compañerismo y amistad en el contexto escolar vinculadas al género, particularmente, la caracterización de dichas prácticas desde la perspectiva y voz de la estudiantes, lo que implica la distinción entre las prácticas de amistad y las prácticas de sororidad que se despliegan en el ámbito escolar y algunos contextos interrelacionados, y 3) el ejercicio de poder en las prácticas relacionales que implican formas de violencia o conflictos entre las estudiantes de bachillerato.

A partir de la noción de contextos situados de práctica (Dreier, 2005), considero a la escuela como un lugar en el que las estudiantes mujeres participan en prácticas de género, es decir, hacen género a través de prácticas corporales que implican emociones (Esteban, 2009). Así, las estudiantes devienen mujeres (Tomasini y Bertarelli, 2014) a partir de demandas de

participación propias de ese contexto. A través de las prácticas relacionales las estudiantes crean, re-crean y rechazan las normas de género vinculadas a la feminidad tradicional en dos dimensiones: como jóvenes y como alumnas en el contexto escolar (Weiss, 2015).

De esta forma, en el primer capítulo de este trabajo, señalo ocho puntos de intersección entre la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista. Así, me posicioné desde una mirada en la que el género es una construcción social y cultural que produce y reproduce relaciones jerarquizadas a través de las prácticas relacionales entre las estudiantes que participan en el contexto escolar. Además, en este capítulo, retomo las nociones que la perspectiva de género feminista ha aportado para el estudio y la comprensión de las relaciones entre las mujeres como la sororidad, el *affidamento* y las amistades políticas.

En el segundo capítulo, presento una revisión y organización de los estudios realizados en México y en otros países alrededor de las estudiantes, particularmente, en lo que respecta a las construcciones de género y las expresiones de violencia de y entre las estudiantes de bachillerato. Así, resumo las tres décadas de la investigación educativa y el género en nuestro país, así como algunas de las investigaciones sobre las juventudes, la violencia y el género en la escuela. Analizo algunas de las investigaciones que se han realizado acerca de la presencia de las mujeres en el bachillerato en México. Expongo las conductas violentas en los contextos escolares en la educación secundaria y de bachillerato de las mujeres. Además, presento algunos estudios con perspectiva de género sobre las estudiantes y cierro el capítulo con la investigación sobre la sororidad y el *affidamento* en el contexto escolar.

En el tercer capítulo, presento el diseño metodológico cualitativo empleado e incluyo el planteamiento del problema, la justificación, las preguntas y los propósitos de la

investigación. Incluye el procedimiento para ingresar al campo de estudio, así como la descripción de las personas que participamos en ella y del contexto en el que se desarrolló. Describo además los tres métodos empleados para la recolección de datos (observación y entrevista cualitativa y diarios). Este capítulo lo cierro presentando los ejes que guiaron el análisis e interpretación de los datos desde la integración de la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista.

En el cuarto capítulo inicio la presentación y el análisis de los datos, por lo que ubico al bachillerato y las aulas como un contexto en el que se ubican algunas prácticas, con una estructura y organización particular que incluye personas participantes, demandas y trayectorias particulares. Incluyo el análisis del diario de campo que escribí y me apoyo en una selección de fotografías tomadas durante las clases para presentar las rutinas compartidas y la geografía de las aulas encontradas.

Siguiendo con los resultados y su análisis, en el quinto capítulo abordo las diferencias y la caracterización de las prácticas relacionales de las estudiantes que se consideran compañeras, en contraste con aquellas que se consideran amigas en el bachillerato, poniendo en el centro de los estudios de las juventudes, las voces de las estudiantes a través de la transcripción de fragmentos de las entrevistas. En este capítulo el análisis está centrado, por un lado, en las prácticas de compañerismo entre las estudiantes que tienen como escenario principal las aulas y por el otro, en las prácticas de amistad que se caracterizan por extenderse a otros espacios y actividades alrededor de la escuela y que interpreto como prácticas de sororidad, *affidamento* y acuerpamiento aunque no son nombradas así por ellas, ni se limitan a las relaciones de amistad.

Para finalizar con la presentación y análisis de los datos, en el sexto capítulo expongo la voz de las estudiantes alrededor de las prácticas relacionales en las que la normatividad de género se manifiesta en sus actuaciones en la vida escolar. Además, describo las prácticas relacionales que implican conflictos y ejercicio de poder a través de la violencia física tanto entre compañeras como entre amigas. Incluyo un apartado para considerar las emociones que están presentes en los conflictos entre las estudiantes que son amigas y otro sobre los conflictos entre las estudiantes por las relaciones que tienen con sus amigos o compañeros hombres en la escuela.

En el séptimo y último capítulo discuto el contenido de los capítulos expuestos en la tesis e incluyo algunas de las limitaciones que tuvo la investigación. Además, presento los horizontes diversos y amplios de estudio con respecto a las relaciones entre las estudiantes vinculadas al género y al ejercicio de poder entre las mujeres, Considero que esta investigación es una aproximación que toma las experiencias y las voces de las mujeres jóvenes, que es sensible y crítica al género y evita sesgos sexistas, androcéntricos y adultocéntricos. Sin embargo, aún queda hacer mayores precisiones sobre las relaciones entre las estudiantes mujeres desde perspectivas como esta.

CAPÍTULO 1

Las prácticas relacionales desde la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista

“...ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana”.

J. Bruner

Los estudios sobre psicología educativa y del desarrollo se han nutrido de diferentes tradiciones de la psicología y otras disciplinas como la antropología, la historia y la sociología, para producir un campo de conocimiento amplio y diverso. En él se estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y los fenómenos sociales, culturales e históricos que ocurren en la escuela y a través de ella, para tener una visión profunda del estudiantado y de las personas que participan en el contexto escolar, a lo que añado la necesidad de incluir la crítica feminista (Colás, 2003) para retomar los aspectos socioculturales, éticos y políticos que la escuela conlleva.

En este capítulo teórico ofrezco un diálogo interdisciplinario entre autoras y autores de la antropología, la sociología, la filosofía, la pedagogía y la psicología para exponer puntos de encuentro entre la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista, como una alternativa con mayores alcances conceptuales para la comprensión de las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato en el contexto escolar y nutrir los estudios sobre psicología educativa y del desarrollo.

Particularmente, la perspectiva de género feminista la entiendo como un posicionamiento en el que se reconoce que el género, como categoría analítica para el estudio de las desigualdades e inequidad entre hombres y mujeres, comenzó a gestarse desde los estudios feministas, sin embargo, se separó de ellos al adquirir cada vez un carácter más académico y conformar el cuerpo de los llamados estudios de género. Desde este posicionamiento, se busca recuperar la dimensión política y la capacidad de transformación social de los feminismos (Montero, 2001; Korol, 2015) en los estudios de género, es decir, teniendo como resultado una mirada de género feminista.

Desde esta perspectiva, existe una preocupación por estudiar las formas de exclusión basadas en el género y consolidar un patrimonio crítico enriquecido con múltiples tradiciones epistemológicas y culturales. Implica posicionar el género como un objeto conceptual y como un instrumento categorial y analítico (Martínez, 2012), y no solo como una variable equivalente al sexo biológico (mujer-hombre). Desde esta mirada, se resaltan los aspectos culturales que se conjugan para la construcción y comprensión de las condiciones históricas, y las situaciones de las mujeres, que son diferentes de las de los hombres y que no se reducen a las diferencias de carácter biológico en las que tienen punto de partida (Lagarde, 2014).

De esta forma, la perspectiva de género feminista la entiendo como un posicionamiento ético y político desde el que se analiza el orden patriarcal e implica una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género (Lagarde, 1997, p. 3). Así, a partir de este cruce de perspectivas, considero la

complejidad del desarrollo psicológico humano en el estudiantado como un proceso que ocurre y seguirá ocurriendo a lo largo de toda su vida en ambientes socioculturales.

El capítulo está dividido en dos partes, en la primera presento el cruce entre algunos conceptos de la psicología sociocultural con nociones de la perspectiva de género feminista alrededor de siete puntos de encuentro entre ambas perspectivas:

- a) *Las mujeres y hombres somos sujetos activos en la producción y reproducción de recursos y contenidos culturales.*
- b) *La construcción de significados está acotada por el contexto, la situación social y cultural, así como por los matices que otorgan las perspectivas de los actores sociales a través de su experiencia.*
- c) *Las vivencias poseen un carácter compartido, histórico, contextual y situacional.*
- d) *Las mujeres y los hombres situados como sujetos históricos y en construcción cultural en y a través de contextos.*
- e) *Las “identidades” son construidas a través de las prácticas.*
- f) *Los hombres y las mujeres tienen capacidad de agencia y negocian sus posiciones sociales y posturas personales en los contextos.*
- g) *La consideración del cuerpo y las emociones en la construcción de las mujeres y los hombres.*
- h) *La violencia es una construcción cultural, social e histórica que se expresa a través de prácticas relacionales.*

Para este cruce de perspectivas en dichos puntos de encuentro, retomo algunas aportaciones de autores como Vygostky (1995) sobre los procesos de exteriorización-interiorización para la construcción de significados, Bruner (1990) sobre los actos de significados y la identidad, Werstch (1999) acerca de las acciones mediadas, Gergen (2006) acerca de los significados y sus funciones, Esteban (2011a) acerca de la geografía vital, Dreier (2005) sobre los contextos situados de práctica, Wenger (2001) sobre las identidades en la práctica, entre otras autores y sus aportaciones.

Las propuestas conceptuales de dichos autores son puestas en diálogo con algunas de las aportaciones teóricas de las teorías feministas clásicas y modernas (Pujal y Mora, 2018). Particularmente, las aportaciones de Lagarde (2014) sobre la sororidad, de Cigarini (2000) acerca del *affidamento*, y las contribuciones de las teorías posestructuralistas de Butler (1998; 2001) sobre las actuaciones de género, de De Laurettis (1989) sobre las tecnologías de género, de Esteban (2009) y de Ahmed (2015; 2018) sobre el lugar del cuerpo y las emociones. Esto, para enmarcar y comprender las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato en el contexto escolar que se estudian en esta investigación.

En la segunda parte del capítulo, expongo el papel de las instituciones educativas en la producción y reproducción recíproca de las relaciones de género entre las mujeres a través del contexto escolar y los otros contextos por los que transitan las mujeres estudiantes. Todo esto, para enmarcar el estudio de las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato, el papel del género y el ejercicio de poder en el contexto escolar que planteo en los capítulos siguientes.

Intersecciones teóricas

La psicología sociocultural tiene sus antecedentes en los trabajos de Lev S. Vygotsky, psicólogo y analítico del ser humano que desarrolló su pensamiento en los años 30 del siglo XX. La visión de Vygotsky del mundo estaba inspirada en la filosofía materialista dialéctica y trató de crear una imagen de la actividad psicológica humana sobre esa base, considerando como producto de una evolución filo y ontogenética, que se entrelaza con el desarrollo cultural humano. Se trata de un proceso biológico condicionado históricamente (Vygotsky, 1995).

En el segundo periodo de investigación de la trayectoria de Vygotsky uno de sus intereses principales fue analizar el *proceso de interiorización-exteriorización* a través del cual se solidifica la relación entre la persona y la cultura mediada por el lenguaje. El pensamiento y el lenguaje forman una unidad dialéctica, en la que surge el lenguaje interior, resultado de la *interiorización* del diálogo que el niño/a desarrolla primero con otras personas en el exterior.

Así, el posicionamiento desde la perspectiva sociocultural y la perspectiva de género feminista implica considerar el desarrollo psicológico como un “proceso interminable de convertirse” y no una “forma de ser”, ya que, en cada periodo de edad, las mujeres y los hombres tienen posibilidades de construirse (Pérez, 2012). En dichos procesos, el género como categoría relacional, tiene un papel central. Antes de profundizar en este tema, me gustaría abordar a qué me refiero con la perspectiva de género feminista.

Inicialmente, el movimiento feminista y las teorías derivadas de él, tuvieron un desarrollo y evolución en el terreno social y político alrededor de las posiciones de las mujeres en los diferentes contextos en los que participaban. Posteriormente, en el terreno académico, el

interés por las condiciones y las situaciones de las mujeres dio forma a los estudios de género que ubicaron las mujeres como el centro de temas como la división sexual del trabajo, la identidad de género, las atribuciones a los hombres y las mujeres, la ideología, los símbolos y las metáforas, las normas, el prestigio y el papel de las mujeres en las instituciones y las organizaciones (Blázquez, 2005). Sin embargo, se separó de la dimensión política de la participación de las mujeres.

Recientemente, se busca incorporar la dimensión política y ética en los estudios alrededor de las mujeres y el género desde los espacios académicos y de investigación. De esta forma, Martínez (2012) propone la *perspectiva de género feminista* como un posicionamiento que se ocupa de estudiar las formas de exclusión y desigualdad basadas en el género. Así, la perspectiva de género recupera la dimensión política y ética en la investigación psicológica, esto es, el estudio académico considerando las dimensiones políticas y éticas que tiene la psicología y que con frecuencia se dejan de lado (Montero, 2001) para estudiar las condiciones de las mujeres y el género en distintos contextos.

Colás (2007) retoma el proceso de interiorización-exteriorización para comprender el desarrollo de la identidad de género, ya que considera que la teoría sociocultural aporta un marco conceptual que explica la construcción de la identidad personal de género a través de dos principios básicos: 1) supone un proceso de asimilación y reintegración de las pautas sociales de género establecidas y, 2) se configura en la mutua interrelación entre sujeto, sociedad y cultura. Por tanto, la identidad individual de género se construye en interdependencia respecto de los grupos sociales de los que se forma parte y en los que las

personas tienen un peso y un protagonismo importante. Los contextos sociales y la mediación cultural juegan un papel determinante en la construcción de la identidad de género.

En este entendido, los niños y las niñas, como parte de la vivencia del mundo cultural, se construyen en prácticas que diferencian a unas y a otros en función del género y a través de los procesos de socialización. Desde esta posición, el *género es* entendido como un conjunto de normas y prescripciones que las sociedades y las culturas dictan sobre lo masculino y lo femenino, con variaciones y diferencias, considerando el contexto en el que se sitúan las personas (clase social, etnia de pertenencia o auto- adscripción y generación). Con ello, el género es "...el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas" (Lamas, 2003, p.12).

De esta forma, las niñas y los niños interiorizan a través del lenguaje, los contenidos culturales alrededor del sexo que les es asignado al nacer y se piensan a sí mismas/os y a las otras personas como personas con género (*generizadas*). Para algunas niñas y niños, el sexo asignado no corresponde con la identidad de género vivenciada por sí mismos/as, es decir, refieren una experiencia personal y subjetiva de pertenencia a un género (masculino, femenino o a ninguno) distinto al sexo asignado, dando lugar a la vivencia transgénica (Álvarez y Balsa, 2019).

En resumen, desde la perspectiva sociocultural, la construcción de la identidad de género se halla estrechamente ligada al proceso de *internalización* que implica, por un lado, el *dominio* de los instrumentos culturales mediadores y, por el otro, la apropiación por el cual un sujeto toma algo que pertenece a otros y lo hace propio. Todo esto supone que los planos

interpsicológico e intrapsicológico coexisten en interacción dialéctica en un único y continuo proceso, como se observa en la Figura 1.



Figura. 1. Proceso de construcción de las identidades de género desde la psicología sociocultural. Elaboración propia

Hasta este punto podemos señalar que la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista tienen raíces epistemológicas en el construccionismo social y, de acuerdo con Beiras, Cantera y Cassanta (2017), eso implicaría que ambas posiciones convergen en que: a) las personas construimos el mundo; b) las realidades son producidas por el lenguaje; c) todo lo que aceptamos como obvio puede ser cuestionado y, d) la verdad se deriva de modos de vida compartidos dentro de un grupo y no hay una verdad única, absoluta y legitimadora.

Puntos de convergencia

A continuación, expongo los puntos de convergencia que encontré entre la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista para acercarme a la comprensión de las

prácticas relacionales de género como formas situadas de participación en el contexto escolar.

a) *Mujeres y hombres somos sujetos activos en la producción y reproducción de recursos y contenidos culturales.*

El sujeto sexuado (mujer, hombre, intersexual, etcétera) y generizado¹ (femenino, masculino o trans) lo considero, tomando como base la psicología sociocultural, como un agente activo, generador de significados en un momento histórico particular. Los *significados*, de acuerdo con Vygotsky (1995), encuentran su origen en las nuevas conexiones que las personas, hombres y mujeres, establecen a partir de los signos, cuyos sentidos son heredados y transformados a partir del encuentro entre la cultura previa con una nueva, produciendo nuevos significados y nuevas prácticas (Rockwell, 2000).

Al posicionarse en los contextos sociales de práctica, las personas se apropian del capital simbólico y establecen una relación entre las prácticas culturales y los procesos sociales, en contextos históricos particulares. La persona es, entonces, activa y transformadora de la herencia cultural. Las nuevas generaciones se apropian, seleccionan y utilizan fragmentos de cultura encontrados en su radio de acción. En dicho proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adoptan a nuevas tareas, y además los transforman de diferentes maneras.

Las personas pueden apropiarse de los recursos culturales a través de múltiples y complejos procesos: cuando se apropian de diversos recursos en un escenario cultural particular

¹ Se trata de un sujeto subordinado a una categoría de género específica (Amigot y Pujal, 2009). Son sujetos con cuerpos identificables partir de la diferencia sexual en el sistema-género (Rubin, 1996) y, a los disiden de él (Butler, 2001).

(múltiple), cuando la apropiación de los recursos culturales permite establecer nuevas relaciones entre las personas (relacional), cuando se reinterpretan los contenidos culturales y se transforman las prácticas sociales (transformativa) y cuando la apropiación es producto de una lucha social (arraigada en conflictos sociales) (Rockwell, 2005).

Los significados se construyen a partir de los estímulos de primer orden (objetos o acontecimientos) y de segundo orden (signos), que se expresan a través del lenguaje. Esto sucede intensamente durante el desarrollo infantil en la interacción constante entre los tres dominios genéticos: la filogénesis, la ontogénesis y la cultura. Las palabras y los significados evolucionan al mismo tiempo que el niño/a (ontogénesis) y al usarlos (mediación) tienen la capacidad de transformar al medio, los signos y al sujeto mismo.

b) La construcción de significados está acotada por el contexto, la situación social y la cultura.

Tanto para la psicología sociocultural como para la perspectiva de género feminista el lenguaje es una condición previa del pensamiento que se dota de significados y sentidos a partir de cómo son usados y negociados en las interacciones sociales, es decir, a través de la práctica de los significados sociales. De esta forma, mediante el lenguaje los sujetos construyen significados histórica y culturalmente en los contextos y situaciones alrededor de la diferencia sexual y el género. Así, el lenguaje es entendido como una práctica de producción y reproducción de sentidos sujeto a normas históricas, culturales, económicas y políticas situadas que se aprenden tempranamente.

Las nociones de *mujer* y *hombre* tanto desde la perspectiva sociocultural del género (Salguero, 2021) como desde la perspectiva de género feminista son conceptualizadas como una construcción social atravesada por relaciones de poder y que están acotadas siempre en

un tiempo y lugar determinados. De esta forma, el *género* es una construcción social de la diferencia sexual, una forma primaria de las relaciones de poder, una construcción de significados que varía de un lugar a otro, de un grupo social y cultural a otro, y de un momento histórico a otro (Scott, 1996). El género es una categoría social y cultural, es una noción heurística y teórica desde la cual se interpreta y se pretende explicar la construcción acotada de significados sociales en momentos determinados de la historia y las culturas, no es solo una categoría descriptiva.

Las personas, tanto hombres como mujeres, se restringen al sistema sexo-género que opone el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, lo público a lo privado, entre otras formas de exclusión binarias y opuestas. En ellos, las identidades subjetivas tienen orígenes biológicos y sociales (Scott, 1996). El poder juega un papel central en el sistema sexo-género, es decir, que sus componentes (división sexual de actividades, instituciones y organizaciones, identidades, prestigio, atribuciones, normas, símbolos y metáforas) son atravesados por la capacidad de las personas o grupos, de provocar obediencia de otras personas al margen de la legitimidad y/o justicia de tal ejercicio (Maquieira, 2008).

Desde las teorías feministas y los estudios de género existen diversas teorías que se pueden organizar a partir de la aproximación, comprensión e implicaciones de las categorías sexo y género. Pujal y Mora (2018) las organizan en cinco grupos teóricos: 1) el feminismo de la diferencia de género, 2) el pensamiento feminista de la desigualdad de género, 3) las teorías de la opresión de género, 4) los feminismos de la opresión estructural y, 5) las teorías de la opresión y la desigualdad performativa. En éstas últimas, se desafía la noción estática de la identidad de género, es decir, el género es algo que *se hace* y no algo que *se es*. En la Tabla

1 expongo las principales características y autoras de los primeros tres ejes teóricos feministas y de género.

Tabla 1
Principales teorías feministas y de género.

	Categoría sexo-género	Causas	Teorías y autoras
Feminismo de la diferencia de género	Posición de las mujeres y su experiencia es diferente de hombres	Biológicas, roles institucionales, socialización e interacción social	Feminismo cultural Carol Gilligan Nancy Chodorow Feminismo biologicista Helen Fischer
Feminismo de la desigualdad de género	Género se construye socialmente	División sexual del trabajo, explotación, relaciones de producción basadas en la propiedad, aparición de las sociedades clasistas, la familia, la falta de libertad de elección, la ideología patriarcal, la construcción de alteridad sexista	Feminismo marxista Betty Friedan Feminismo liberal Feminismo existencialista Simone de Beauvoir
Teorías de la opresión de género	Mujeres son diferentes, viven desigualdad, opresión, subordinación, uso y abuso.	Prácticas de dominación derivadas de patriarcado que produce diferencias y desigualdad de género.	Feminismo psicoanalítico Jessica Benjamín Feminismo radical Kate Millet
Feminismos de la opresión estructural		Las diferencias, las desigualdades y la opresión varían en función de posición social dentro del patriarcado, el capitalismo y el racismo.	Feminismo materialista Christine Delphy, Heidi Hartmann Feminismo de la dominación Dorothy E. Smith Feminismo materialista cultural Valerie Walkerdine, Rosemary Hennessy y Chrys Ingraham Feminismo interseccional Angela Davis y Patricia Hill Collins

Elaboración propia a partir de Pujal y Mora (2018).

En este trabajo, considero para el análisis algunas de las lecturas que se han hecho del género como un dispositivo de poder (Amigot y Pujal, 2009). En ellas, el *género* es un efecto discursivo y el sexo es un efecto del género, producto de un conjunto de prácticas reguladoras de la identidad de género que se piensa como diversa y variable más allá de la imposición de la heterosexualidad (Butler, 1998). Desde esta perspectiva el género posee una dimensión emocional donde el cuerpo es un lugar en el que se aprecian los complejos procesos afectivos del poder. Los feminismos posestructuralistas de Monique Wittig, Teresa de Lauretis, Silvia Tubert, Donna Haraway, así como los feminismos *queer* de Judith Butler y Paul B. Preciado se incluyen en esta aproximación (Pujal y Mora, 2018). La evolución teórica de Donna Haraway y de Paul B. Preciado son considerados posicionamientos *posfeminista* y *posqueer* respectivamente (Preciado, 2010).

Regresando al tema del lenguaje como medio para construir realidades, Bruner (1990) desde la teoría sociocultural afirma que el lenguaje es un sistema simbólico que permite a los seres humanos participar en la cultura, entender y construir sus significados. Los significados son siempre culturales y tienen una base biológica, esto quiere decir que los seres humanos están capacitados biológicamente para comprender algunos significados a través de representaciones protolingüísticas, y constantemente están negociando (consensuado) significados con otros seres humanos para ser partícipes de la cultura en que se encuentran inmersos los sistemas simbólicos.

En el plano histórico, las personas construyen, deconstruyen y co-construyen significados de manera constante a través del lenguaje, el sentido y las acciones. El lenguaje es polisémico y adquiere variedad de significados, dependiendo del contexto y la relación en la que se utilice (Gergen, 2006). Precisamente, los significados tienen la capacidad de generarse de forma

continua y cualquier significado es válido. Los significados tienen diversas funciones, entre ellas: dotar al ser humano de la capacidad de crear signos con significados que son fuente y guía para la acción, permitir al ser humano descontextualizarse (tener la capacidad de hablar sobre acontecimientos que no ha vivido, pero que culturalmente se han transmitido) y autorregularse (Vygotsky, 1995).

Los significados favorecen la construcción de sentido para el ser humano y mantienen unida a la comunidad (Gergen, 2006), es decir, conectan a la cultura y a las personas, hombres y mujeres median lo culturalmente establecido (lo canónico) con lo inusual (lo excepcional) y favorecen la construcción de las identidades a partir de los actos de significado (Bruner, 1990). Esto implica que las personas construyen sus identidades a partir de lo que piensan sobre lo que hacen, esto en la interacción con otras personas que también hacen y piensan sobre lo que hacen, estableciendo relaciones intersubjetivas en un proceso de identidades en la práctica (Wenger, 2001).

De esta forma, los significados sobre el género son construidos y validados culturalmente en las relaciones intersubjetivas en las que mujeres y hombres practican los contenidos culturales disponibles en sus contextos sobre la feminidad y la masculinidad. Así, practican ser mujeres y hombres, asumiendo identidades como femeninas y masculinas dependiendo de las normas y expectativas establecidas culturalmente para cada sexo. Al hacer y pensar una persona que lo que hace es femenino o masculino es como construye su identidad de género en la práctica.

De acuerdo con Tomasini y Bertarelli (2014) las *identidades de género* son las prácticas heterogéneas e híbridas que señalan la materialización de la coexistencia de diferentes normativas de género (socialmente constrictivas, aunque no homogéneas), que dependen de

las demandas de identidad que emergen en distintos escenarios de interacción; así, la producción de identidades de género está anclada a diversos discursos, espacialidades y contextos. Esto implica que no existe *la* identidad de género o *una* identidad de género esencial detrás de las expresiones de género, sino una multiplicidad de identidades de género que se construyen situacional, relacional (Bertarelli 2014) y performativamente (Butler, 1998).

Así, las identidades de género están sostenidas por actos repetidos, re-actuaciones, re-experimentaciones de las normas sociales en prácticas corporales *con* y *para* otros, en ellas se intersectan modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales (Butler, 1998), esto es, que el género no puede desligarse de las intersecciones políticas y culturales en que se mantiene y reproduce (Butler, 2001). El resultado son múltiples masculinidades y feminidades como posibilidades identitarias, es decir, como una repetición de actos que no se encuentran atadas o definidas por el cuerpo sexuado. Esta idea es similar a lo señalado por Bruner (1990) quien considera al *Yo* siempre distribuido en los contextos de práctica social, en plural e integrado en un relato unificador.

c) Las vivencias poseen un carácter compartido, histórico, contextual y situacional.

Otro punto de encuentro entre la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista es el carácter compartido de las vivencias. Desde la psicología sociocultural, Bruner (1990) señala que la cultura humana tiene un papel constitutivo, y es un conjunto de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos, los cuales están arraigados profundamente en el lenguaje y la cultura como un “juego de herramientas comunal”.

Así, en la psicología la cultura ha de ser un concepto fundamental por los procesos de construcción y utilización de los significados que conectan a las personas con la cultura. La creación y el uso de significado se hacen públicos y compartidos, es decir, cuando la niña o niño participa en un proceso público más amplio de negociación de significados (también públicos) y comparte significados con otras personas, hace pública y accesible su interpretación.

Particularmente, con respecto al carácter compartido de las vivencias entre las mujeres, Lagarde (2014) conceptualiza dos dimensiones para comprender las experiencias de las mujeres desde la perspectiva de género: la condición histórica de las mujeres y la situación de las mujeres. La primera, la *condición histórica de las mujeres*, hace referencia al conjunto de circunstancias, cualidades y características que definen a las mujeres como seres sociales y culturales *generizados*, es decir, está formada por el conjunto de relaciones de producción, de reproducción y vitales en que las mujeres están sumergidas independientemente de su voluntad y de su conciencia. Entonces, la condición histórica de las mujeres está constituida por las formas de su participación en los distintos contextos, está sujeta por las normas que regulan a las personas desde las instituciones políticas y jurídicas vigentes.

La segunda dimensión que aporta Lagarde (2014) es la *situación de género*, para referirse al conjunto de características que tienen las mujeres a partir de su condición histórica de género y expresa la existencia concreta de las mujeres particulares a partir de sus situaciones de la vida cotidiana, que van desde el aprendizaje social y cultural en que nace, se desarrolla y muere cada una, hasta la particular concepción del mundo, de la vida y de las relaciones con las otras personas. De este modo, las mujeres comparten la misma condición genérica histórica, pero se distinguen en cuanto a sus situaciones de vida, en los niveles y grados de

la opresión que viven en cada situación. Así, las mujeres ocupan diferentes posiciones en el entramado social y experimentan diferentes formas de opresión relacionadas con dicha posición.

Al respecto, las teorías feministas de la interseccionalidad pusieron atención no solo a la condición histórica de género compartida por las mujeres sino en otras características como la clase social, la escolaridad, la identidad sexual, la etnia, la edad, la funcionalidad (capacidad/discapacidad), entre otras (Figura 2), para señalar que las diferencias, las desigualdades y la opresión que viven las mujeres varían en función de su posición social dentro del patriarcado, el capitalismo y el racismo (Pujal y Mora, 2018). Esto coincide con la propuesta de Lagarde (2014) sobre la condición y situación de género, lo que permite señalar y reconocer que el sujeto del feminismo son las mujeres: diversas y concretas, y no *la mujer* como sujeto homogéneo y abstracto. Implica, además, el reconocimiento y análisis de los privilegios de unas mujeres sobre otras para que dejen de serlos (Ruiz, 2019).

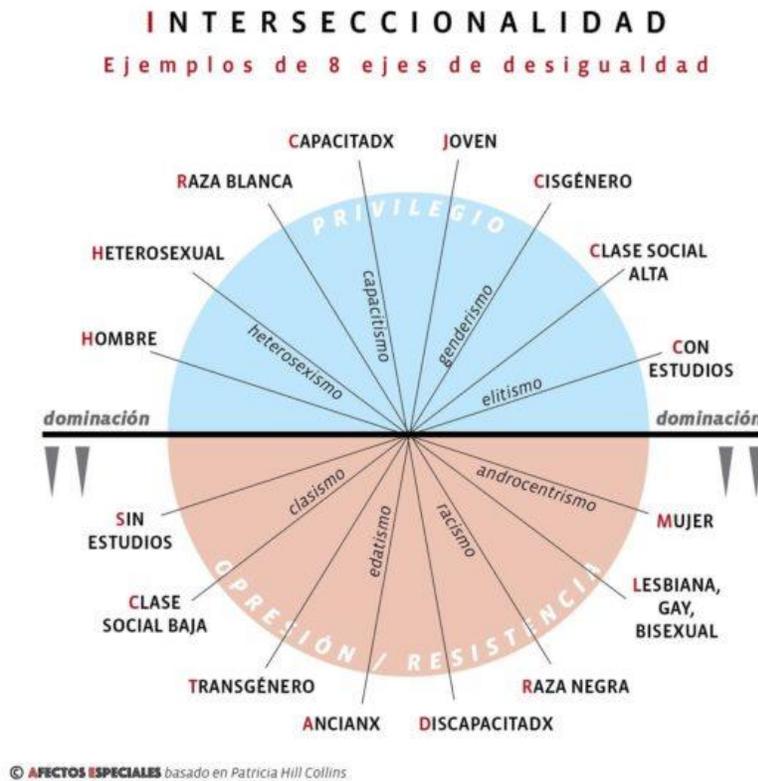


Figura 2. Ejes de desigualdad, opresión y resistencia propuestos desde los feminismos interseccionales. Elaboración propia

Recientemente, con el reconocimiento de estas diferencias y semejanzas en la situación de género de las mujeres a lo largo de las teorías feministas y los estudios de género existen diferentes aproximaciones para describir y comprender las relaciones de solidaridad y apoyo entre las mujeres frente a la misoginia, el androcentrismo, el sexismo, el machismo y la discriminación por la orientación sexual. En Estados Unidos de América, la noción utilizada es *sisterhood*, en Francia es *sororité*; en Italia es *affidamento*; en México *sororidad*; y en Guatemala se han referido a las relaciones de solidaridad y apoyo entre mujeres feministas como *amistades políticas*. A continuación, describiré cada una de ellas para después volver a los puntos de convergencia entre la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista.

Sisterhood, sororité, sororidad, affidamento y amistades políticas

En Estados Unidos de Norteamérica, en 1970 apareció la antología de textos feministas titulada *Sisterhood is powerful* compilada por Robin Morgan, que inspiró a varias mujeres a comprometerse con el movimiento feminista para incorporar cambios en sus vidas. Esto sucedió durante la segunda ola feminista y puso en auge la amistad femenina, sacándola del lugar de “relación menor” que tenía al lado de las relaciones de pareja y estaba centrada en la vida familiar (matrimonio, hijos/as, escuela, vecindario, etcétera) durante los años cincuenta. Empezaron a usar la palabra *sisterhood* (hermandad) para referirse a la relación entre ellas, comenzaron a llamarse *sisters* (hermanas) y compartían los ideales de las luchas feminista (Yalom y Donovan, 2018).

Recientemente, el término *sisterhood* (hermandad) es considerado “pintoresco” por algunas feministas, como ingenuo, anacrónico, y por otras, como etnocéntrico y dogmático. Reformulado desde los modelos feministas interseccionales, la hermandad implica manifestaciones de resistencia ante el racismo, el capitalismo, la homofobia, el sexismo, entre otras formas de opresión. Implica la formación de *coaliciones* para hacer frente a la desigualdad que viven las mujeres (cisgénero) y quienes se identifican con mujeres (transgénero). Así, ahora se usa la noción *sisterhood of coalitions* (coaliciones de hermandad). La hermandad requiere ir más allá de la amistad, para conectar a otras mujeres con las mujeres que trabajan de forma organizada, política y formal en beneficio de las mujeres (cisgénero y transgénero) (Zaytoun y Ezekiel, 2016).

También, se ha propuesto el concepto *intertextual sisterhood* (*hermandad intertextual*) para referirse a una hermandad que cruce las líneas raciales basada en la práctica de la escucha

atenta y cuidadosa de la diversidad de voces que surgen entre las mujeres de diferentes orígenes raciales. Aunque se ha propuesto abandonar el concepto *sisterhood* (hermandad), ya que lo consideran como un constructo que supone similitudes entre las mujeres que desdibujan las intersecciones de etnia, clase, género y sexualidad de las realidades políticas, personales y encarnadas (*embodied*) (Magnusson y Marecek, 2012), por lo que se sugieren nociones teóricas como la de *coaliciones feministas* que reconocen dichas categorías culturales y la desigualdad, opresión y resistencias que implican una lucha contra las estructuras patriarcales.

Formar y participar en coaliciones feministas implica cuestionar los intereses comunes entre las mujeres para alcanzar metas específicas y fomentar la comprensión mutua en beneficio de sí mismas. El concepto coalición se vuelve importante y plantea que el *conocimiento* es un proceso de alianza que implica las dificultades y posibilidades de trabajar en vinculación con las mujeres a través de sus diferencias, más allá de la amistad y en solidaridad contra la opresión que viven para posibilitar acciones. Este tipo de *solidaridad feminista* requiere la profunda construcción relacional y condicional de subjetividades y formaciones colectivas, basadas en la exploración de las diferencias y las jerarquías sociales en las que el género es solo una de muchas relaciones sociales (Zaytoun y Ezekiel, 2016).

Yalom y Donovan (2018) consideran que, en Estados Unidos de América, la hermandad ya no tiene la intensidad política que tuvo en los años sesenta y setenta. Sin embargo, esta idea del poderío entre genérico y colectivo entre mujeres y del empoderamiento vital de cada una, ha tomado fuerza y forma en México en los últimos años bajo el concepto sororidad acuñado por Marcela Lagarde.

La hermandad o *sisterhood* entre mujeres de los Estados Unidos de América, tuvo un desarrollo paralelo e importante en Francia durante la segunda ola del feminismo. Ahí, la *sororité* surgió como una forma de solidaridad femenina. La *sororité* requiere tomar distancia de los referentes y modelos masculinos que promueven la desconfianza de las mujeres en sí mismas y en cada una con las otras. Recientemente, desde esta postura, se ha propuesto la defensa de los derechos como una postura contra el falso universalismo y el racismo entre las mujeres, de modo que se rechaza la homogeneización y las estructuras jerárquicas entre las mujeres.

La noción *sororité* ha recibido críticas desde los modelos poscoloniales de algunas feministas afroamericanas, y han sugerido retomar los términos que en las diferentes culturas son equivalentes en su uso, por ejemplo, en el Caribe *macoumere*, o *comadre* en el uso latino, para alejarse de la noción *sor* que implica una relación familiar entre mujeres por su equivalencia con la palabra *hermana* que tiene una connotación de vinculación sanguínea.

En México, Marcela Lagarde ha desarrollado el concepto de *sororidad* y, a partir de ello, lo entiendo como el pacto político de género entre mujeres que se reconocen como interlocutoras, en el que no existe jerarquía, sino un reconocimiento de la autoridad de cada una de las mujeres. Está basado en el principio de la equivalencia humana, esto es, que todas las personas poseen igual valor porque si el valor es disminuido por efecto del género, el género es disminuido en sí. La sororidad está basada en un principio de reciprocidad que potencia la diversidad y exige de las mujeres la revisión de la propia misoginia, particularmente cómo nos legitima para dañar a otras mujeres. Sacando del terreno afectivo al plano del respeto a la diversidad, lo que no implica que las mujeres se quieran, sino que se respeten entre sí mismas como humanas (Lagarde, 2009a).

La sororidad nombra los principios éticos políticos de equivalencia y relación paritaria entre mujeres y promueve cambiar la vida y el mundo con un sentido justo y libertario para las mujeres. La sororidad lleva a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad entre mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión, así como al apoyo mutuo entre ellas para lograr la autoridad genérica de todas y el empoderamiento vital de cada una.

La sororidad es un pacto político entre mujeres pares para el apoyo y la solución a la construcción de caminos sociales para la igualdad entre mujeres, considerando las diferencias entre ellas que con frecuencia son sinónimo de discriminación, explotación y violencia. La sororidad implica extender cada vez a más mujeres los avances en derechos, recursos, bienes y poderes que tienen algunas de ellas, y traspasar las fronteras patriarcales del género para la construcción corresponsable de la igualdad intragenérica de las mujeres (Lagarde, 2009b).

Lagarde (2012b) se refiere a esto como *poderío con equidad*, que se basa en el poderío personal y de género de las mujeres para ser autónomas y ejercer el control sobre sus vidas y apropiarse de sus cuerpos. Desde este poderío es posible desmontar la violencia de los hombres, deslegitimarla y desarrollar en ellos experiencias derivadas de la ética del cuidado. En el caso de las mujeres, implica llevar la ética del cuidado de otros hacia sí mismas, más allá de las formas de cuidado hacía el otro, en la posibilidad de cuidar cada una de sí misma y de otras mujeres como pares.

Al respecto, se han propuesto algunas formas de poner en práctica la sororidad en un decálogo de la Colectiva Feminista Sororidad Radical (Ruiz, 2019, p. 523-524):

1. Las demás mujeres somos nosotras mismas: aprendo, comprendo y respeto el camino de la vida de las demás mujeres.
2. Me permito sentir una profunda compasión hacia las demás mujeres, aun cuando no entiendo su comportamiento o pensar.
3. No me exijo perfección a mí misma ni a las demás mujeres, la perfección es una trampa del patriarcado para deshumanizarnos.
4. Me comprometo a ser cómplice de las demás, protejo y respeto sus decisiones, libertades y camino de vida.
5. Mientras más distintos nuestros pensares, más necesito hermanarme con las demás. Querernos en la diversidad es revolucionario.
6. Me permito apoyar y reivindicar el poder y protagonismo de cada mujer en mi vida, incluyéndome a mí misma.
7. Me permito relacionarme con las demás mujeres de una manera horizontal sin permitirme verlas superiores o inferiores, todas estamos caminando en la espiral de la existencia.
8. Trabajo en mí misma y en mis dinámicas con las demás mujeres para eliminar la competencia, los celos y la envidia de mis miradas y acciones.
9. Recuerdo que las mujeres tenemos una pequeña fracción de los recursos del planeta y por eso me permito a mí y a las demás, acceso a los recursos sin sacrificios.

10. Recuerdo que las mujeres estamos sujetas a un triple estándar y al equivocarnos somos penalizadas por las instituciones, los hombres y por otras mujeres. Por lo que no participo en el castigo público de las demás mujeres.

Estas propuestas y otras de apoyo entre mujeres (ej. #Sororitips, #mareaverde, El violador eres tú, etcétera), se han movilizado como recursos culturales a través del uso de Tecnologías de Información y Comunicación como blogs, redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, entre otras), aplicaciones móviles de mensajería, que ponen de manifiesto las movilizaciones masivas y globales frente a la opresión de género y otras formas de desigualdad que vivimos las mujeres en todo el mundo.

Además de la sororidad, existen otras nociones teóricas feministas como *affidamento* para referirse a las relaciones que existen entre las mujeres y que implican reconocer las jerarquías que existen entre las mujeres.

El concepto de *affidamento* es de origen italiano y surgió del feminismo de la diferencia. Apareció por primera vez en 1983 en la revista feminista *Sottosopra* de los grupos de la escuela de Milán en el texto: *Más mujeres que hombres*. No hay una traducción literal de la palabra *affidamento* al español, aunque puede ser sinónimo *custodia o acogida entre mujeres*. Esta noción combina los conceptos de confiar, apoyarse, dejarse aconsejar y dejarse dirigir. Se refiere, a grandes rasgos, a la práctica de mediación entre mujeres, de forma que unas puedan apoyarse en el valor o el saber de otras. Es una forma de solidaridad femenina, que parte de la idea de que existe disparidad entre las mujeres, que unas tienen más fuerza que otras, o un conocimiento que otras no tienen. Este concepto puso y pone en juego en el mundo, la diferencia femenina, que puede establecer jerarquías.

Affidarse o acogerse forma parte de un feminismo que propone más solidaridad entre las mujeres y puntualiza la necesidad de una sociedad que permita a las mujeres tener conflictos, amores entre ellas y algo más que la simple solidaridad: una práctica política de autoconciencia e identificación recíproca entre mujeres: “Yo soy tú, tú eres yo, las palabras que una dice son palabras de mujer, tuyas y mías” (Librería de mujeres de Milán, 1991 en Nieto, 2019). El reflejo es el instrumento para modificar la realidad: mirar a su semejante y descubrir una nueva imagen de sí misma, liberada del miedo de ser menos que otra mujer a través del reconocimiento de la disparidad, valorándose, valorando a otras mujeres y apoyándose en ellas.

Así, la noción *affidamento* hace referencia a “...la práctica de una contradicción, práctica necesaria para que haya libertad del miedo de ser menos que otra mujer, y que cada una llegue al sentido de su valor pudiendo apoyarse, como elemento de fuerza, en el valor de otras, semejantes tuyas” (Cigarini, 2000, p. 31). *Affidarse* es un acto político en el que se descubre y se afirma la común identidad femenina, las mujeres tienen conciencia de sí mismas, la adquieren de manera política, es decir, de forma pública (Nieto, 2019).

El *affidamento* postula relaciones de intercambio entre mujeres, es una práctica social y política, en la que se actúa reconociendo la autoridad y saber en una relación de confianza. Posibilita que las relaciones significativas entre mujeres se vuelvan visibles socialmente desde la diversidad y diferencia entre ellas (Sales, 2006). Las relaciones de *affidamento* implican una relación social entre mujeres, en la que una mujer “se confía o encomienda” a otra, quién reconoce como semejante y de quién reconoce un diálogo y tiene un carácter político. No es una práctica nueva entre las mujeres, ha existido siempre, por lo que habrá que recuperar su huella en la historia (Cigarini, 2000).

Affidarse es una actividad espontánea entre las mujeres a veces sin conciencia de su potencial político, dado por la necesidad de un ámbito colectivo para que ocurra; es decir, se requiere de la mediación de las mujeres para dar un sentido al mundo y, por tanto, para dar sentido al mundo, ejercer la libertad como mujeres y sus semejantes (De la Fuente, 2013).

Aunque el *affidamento* se puede considerar un tipo de relación entre las mujeres, aquí lo pienso como una práctica, es decir, como un conjunto de acciones que se caracterizan por reconocer en otra mujer características propias y respetar las diferencias, hacer nacer entre iguales un acto de confianza y voluntad en que una podrá tomar decisiones propias con el apoyo de la otra.

La práctica del *affidamento* puede producir ganancias, ventajas y modificaciones del contexto en el que actúan las mujeres, ya que hace referencia clara a las mujeres como poseedoras de competencias y saberes útiles y valoradores de las propias mujeres (Cigarini, 2000). En ella se reconoce la autoridad femenina como “...una cualidad simbólica, relacional donde no median las instituciones (patriarcales), ni la representación y que por tanto no es fija y ni estable, sino móvil y cambiante” (De la Fuente, 2013, p. 98), lo que permite buscar relaciones de autoridad entre las mujeres para una política y una vida alternativas al orden simbólico patriarcal. Así, implica el reconocimiento de una jerarquía entre las mujeres que conduce al bienestar de todas.

Justamente, en el capítulo dos de la presente tesis abordaré algunas de las investigaciones que se han hecho sobre el *affidamento* en la escuela, que implica el reconocimiento de la autoridad femenina de las profesoras por parte de las alumnas en la producción y transmisión del conocimiento de las mujeres para las mujeres (Nieto, 2019).

d) Las mujeres y los hombres situados como sujetos históricos y en construcción cultural en y a través de contextos.

Desde la psicología sociocultural, como ya señalé, los procesos psicológicos son fenómenos que se construyen en la relación dialéctica entre lo interior y lo exterior del sujeto, es decir, entre los aspectos individuales y los culturales. Lo que posiciona a las personas como *personas situadas socioculturalmente* (Vygotsky, 1995).

Situarse como un cierto “tipo” de persona implica tener una *vivencia* en el mundo cultural. Vygotsky desarrolló poco esta noción (*perezhivanie*), sin embargo, hizo algunos planteamientos esenciales, entre ellos que la vivencia es la unidad en la que está representado tanto elementos del medio ambiente como lo que es experimentado por la persona (el niño/a) y lo que éste aporta (relación afectiva con el medio), por lo que los fenómenos psíquicos debían ser estudiados como fenómenos vivenciales, y no sólo como cognoscitivos o afectivos. Así, la vivencia incluye emociones, cogniciones, acciones y se sitúa siempre en circunstancias socioculturales particulares. De esta forma, la vivencia es un prisma a través del cual se puede volver a leer y a estructurar el conocimiento para mirar y construir el nuevo saber psicológico (Fariñas, 1999).

Esteban (2011b) señala que la *vivencia* también posee el carácter de situada, ya que se coloca y distribuye en un determinado escenario social, pero, a diferencia de Vygotsky, la vivencia es cognitiva para este autor, ya que la define como un modo de pensamiento que utiliza el lenguaje y la narración para interpretar y organizar aquello que nos sucede. Así, propone el concepto de geografía vital y psicológica para enfatizar el origen, contenido y funciones culturales de toda vivencia y fenómeno psicológico (Esteban, 2011a).

En concordancia con Esteban (2011a), *una geografía vital y psicológica* está compuesta por artefactos (el lenguaje, las computadoras, los mapas), relaciones sociales (en las que se encarnan las prácticas), un ambiente físico-simbólico (conceptos culturales sobre el tiempo, la educación, el desarrollo humano), actividades o prácticas (explícitas e implícitas de la vida compartida que regulan y controlan la conducta de las personas) y las instituciones sociales (escuela, familia, trabajo) en las que se sitúa y distribuye la vivencia. Desde esta postura, la vivencia expresa determinadas ideologías, reglas, normas, valores o discursos y tiene una dimensión política.

De este modo, la geografía vital y psicológica es un concepto que permite la comprensión del cambio psicológico en sus *coordenadas histórico-culturales* (Esteban, 2011b), ya que la geografía implica lo psicológico en dos aspectos: 1) en la mediación lingüística, semiótica, cognitiva que hace que, por ejemplo, una determinada montaña tenga una simbolización o significación (la primera montaña que escalé con mi pareja) y, 2) que esa geografía simbolizada y culturalizada ofrece contenido, función y propósito a nuestra acción (ir en la montaña en cada aniversario); es decir, que cualquier aspecto psicológico y social tiene un origen y función vinculada a la geografía vital y psicológica, a determinado territorio psicológico, a instituciones sociales (como la escuela), artefactos y conceptos culturales (Esteban, 2011a).

Lo anterior implica que el desarrollo psicológico y la conducta de las personas son resultado de la participación en contextos de actividad, de modo que ciertas geografías vitales y psicológicas producen procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la apropiación de artefactos, ideas o recursos para la acción. Estas geografías personales son resultado de una más amplia y necesaria geografía vital y psicológica formada por otras personas, objetos

y símbolos, es decir, de una geografía histórica, social y cultural, esto a través de la ley general del desarrollo de Vygotsky en la que toda función psicológica aparece primero a nivel social y después a nivel personal.

Entiendo, con lo señalado hasta aquí, que el sujeto desde la psicología sociocultural, es un *sujeto situado* y activo para usar y transformar los instrumentos culturales y los sistemas de significados asociados a ellos a través del lenguaje, las prácticas y los contextos en los que se ponen en juego.

e) Las “identidades” son construidas a través de las prácticas (situadas, diversas y dinámicas).

Pensar las identidades desde la psicología sociocultural implica pensar al sujeto como un *Yo*. Para Bruner (1990), en el *Yo* la persona negocia los significados en los distintos contextos en los cuales se encuentra, es decir, se trata de un *yo transaccional* en el que hay un conjunto de *yoes*, resultado de los procesos de construcción de significados que se encuentran distribuidos de forma interpersonal y adquieren significados de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión. Esto significa que la vida de la persona transcurre en y a través de trayectorias en contextos situados de práctica. Entonces, cada persona encarna una pluralidad de *yoes* en función de los distintos contextos de práctica social en los que participa. No se es el mismo *yo* si interactúa con un docente en la escuela, con la madre de familia, con un sacerdote, con una amistad. Para cada encuentro, el *yo* se ajusta a las demandas de participación dialógica.

Al respecto, Dreier (2005) propone la noción de *trayectorias personales* para referirse a los *cursos de vida* individuales que se alargan a través del tiempo y en los espacios sociales. Éstos están compuestos de una configuración particular y cambiante de participaciones

personales en diversos contextos sociales, lo que permite a la persona proyectar y *transyectar* (*transportar significados*) en la vida cotidiana, creando trayectorias con una dimensión histórica. En los moldes arreglados institucionalmente para las trayectorias personales, por ejemplo, la escuela, las trayectorias de vida ofrecen las transiciones y la comprensión de sí mismas en relación a la estructura de la práctica social. De este modo, la estructura personal de las participaciones a través de los contextos cambia durante la trayectoria de vida.

Con base en lo anterior, podemos pensar las trayectorias de participación que propone Dreier (2005) como aquellas en las que se llevan y traen contenidos de diferentes contextos; y en las trayectorias sociales de Bertaux (2005) que se refieren a los recorridos de vida, a la variedad de trayectorias en la vida, que incluyen los mecanismos y los procesos mediante los cuales ciertos individuos terminan encontrándose en una situación dada y las formas en que tratan de acomodarse a esa situación.

De esta forma, la persona se constituye *en y a través* de los actos de significado y las acciones mediadas. En los *actos de significado* enfrenta la relación entre decir y hacer. Así, el significado que los seres humanos atribuyen a una interacción cotidiana depende de lo que se dicen antes, durante y después de actuar; o de lo que presuponen acerca de lo que el otro *habría* dicho en una situación determinada (Bruner, 1990). En consecuencia, cuando la persona dice o hace algo, produce actos de significado. El principio fundamental de ellos es que la relación entre lo que se hace y lo que se dice es interpretable, es decir, tiene una congruencia públicamente interpretable.

De esta forma: “Decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente” (Bruner, 1990, p. 34), por lo que el significado de las

palabras está determinado por el tren de acción en que ocurre, y el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que las personas que las actúan dicen que pretenden hacer o dejar de hacer. Aunque también es posible que el sujeto hombre y mujer interprete sus actos cuando no los expresa verbalmente.

Con respecto a las *acciones mediadas*, Bruner (1990, p. 34) señala que el ser humano se constituye en contextos culturales y, al mismo tiempo, se los apropia y los recrea, a través de acciones mediadas por contenidos y recursos culturales poniendo de manifiesto la estrecha relación entre subjetividad y cultura. Además, plantea que la acción mediada posee tres características, la primera es que, entre la persona y el uso que hace de las herramientas culturales, existe una tensión irreductible; la segunda es que, al usar una nueva herramienta cultural, la persona se libera de limitaciones previas e introduce nuevas limitaciones que le son propias a la acción que está llevando a cabo y, la tercera, es que el sujeto al introducir nuevas herramientas culturales transforma sus acciones. La noción de acción mediada pone de manifiesto la estrecha relación entre lo individual y lo cultural.

En la conceptualización de la acción mediada se plantea de forma implícita la noción de agencia. Esto significa que en la acción mediada el sujeto hace un uso concreto individual, singular y no reiterativo de los recursos mediacionales que son convencionales y válidos dentro de los límites de una colectividad dada. En ella, la persona participa en una tensión entre los recursos mediacionales (instrumentos culturales) que toma del escenario sociocultural y el uso contextualizado que hace de ellos en las acciones concretas y particulares a través de las prácticas.

Rockwell (2005) señala que las prácticas discursivas son maneras en las que las personas producen realidades sociales y psicológicas de manera activa a través del habla. De igual

manera, Bruner (1990) conceptualizó la noción del sujeto que se narra a sí mismo. Este sujeto usa la narración para pensarse a sí mismo, pensar a los otros y guiar la conducta como un camino para el estudio del *yo*. Una postura similar en la que el sujeto se construye a sí mismo en formas narrativas es la propuesta etnosociológica de Bertaux (2005) sobre los relatos de vida.

En la apropiación que el sujeto lleva a cabo -o no- de los significados culturales toma una posición frente a ellos, como ya se ha señalado, y se relaciona afectivamente con ellos. Esto coloca a las emociones como indicadores de la indiferencia o relevancia, del grado de interiorización, del compromiso o del rechazo con los contenidos culturales que son asimilados por los grupos y las personas dentro de una misma comunidad en la vida cotidiana. Así, las personas aprenden a sentir emociones portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones sociales y culturales. Se asume que las crean y sostienen a partir de interacciones intersubjetivas y relaciones sociales que indican, expresan o revelan significados culturales.

Identificar los significados culturales que las personas usan en sus vidas permite enfrentar metodológicamente la complejidad de las significaciones cotidianas y sus niveles de apropiación. Las personas y los grupos sociales ofrecen y negocian sentidos sobre lo valioso y lo justo, a partir del bienestar o los juicios emocionales que se producen en las prácticas culturales. Esto significa que las emociones habilitan a las personas a prestar atención a las continuidades y discontinuidades entre los ideales culturales y las experiencias personales que viven, así como entre los significados culturales públicos y los significados culturales recreados por las personas en lo individual (Rodríguez, 2008).

f) Los hombres y las mujeres tienen capacidad de agencia y negocian sus posiciones sociales y posturas personales en los contextos.

Dreier (2005) ha señalado que las estructuras sociales de las sociedades modernas están cada vez menos confinadas a lugares particulares y áreas limitadas, ahora se encuentran más interrelacionados los lugares y las diversas prácticas. Tanto las personas como la información se mueven *alrededor y a través* de ellos. De tal forma que las personas participan en más de un contexto de acción social y pueden participar durante un largo o corto tiempo, de forma regular o en una sola ocasión y por diferentes razones, en un conjunto diverso de contextos sociales, por lo que la práctica social personal siempre es *translocal*.

De acuerdo con lo anterior, Dreier (2005) señala que las personas son participantes en estructuras de práctica social en curso. Esto significa que la subjetividad, la acción y los procesos psicológicos son fenómenos temporales y parciales en relación con la práctica social concreta de la que son parte, es decir, que además de que las personas participantes son diferentes y no uniformes, poseen una estructura personal particular y parcial para configurar su participación en una práctica social distribuida posicionalmente.

La persona trata –a través de la reflexión- de ver las cosas desde posiciones y ubicaciones distintas, sean propias o de otras personas, en un contexto común o en otros contextos. Una *ubicación* para Dreier (2005) es el lugar particular en el mundo donde está presente un sujeto, dentro de un contexto particular, y a partir del cual se abre al mundo la perspectiva personal, que da a la práctica personal el carácter de situada y concreta. Por otro lado, entiendo como *posición*, el lugar social particular que ocupa una persona en su contexto social presente.

Tanto la ubicación como la posición cambian cuando la persona se desplaza hacia otros contextos. Esto implica que adquiera posturas *personales*, es decir, puntos de vista que adopta

sobre su compleja práctica social en las ubicaciones y posiciones por las que transita y su participación en ellas. De esta manera, Dreier (2005) ofrece una visión personal e indeterminada de la persona y defiende como fundamento de la personalidad la estructuración de la participación personal en la estructura de la práctica social. Por su parte, Wenger (2001) apunta que las personas construyen sus identidades a partir de lo que hacen y de lo que piensan sobre lo que hacen en la interacción con otras personas que también hacen y piensan sobre sus acciones, es decir, establecen relaciones intersubjetivas, construyendo identidades en la práctica.

Lo anterior implica que los procesos de subjetivación ocurren a través de las relaciones con otras personas en la socialización y la sociabilidad. Weiss (2015) plantea que en la *socialización* se transmiten normas y reglas de convivencia social entre personas de la misma edad (intrageneracional) o de diferentes edades (intergeneracional), mientras que la sociabilidad, como señala Simmel (2002), implica las formas de estar juntos “porque sí” fuera de cualquier otro fin; es una forma pura de la socialización que tiene un carácter lúdico exclusivamente. Esto implica que las personas participan en *procesos de subjetivación colectiva* de manera simultánea en los contextos de práctica situados en los que participan.

Al tomar las posiciones que las prácticas discursivas le ofrecen, la persona se pone en contacto con un repertorio conceptual y una ubicación dentro de la estructura de derechos y obligaciones. Esto significa que, toda vez que una persona tomó una posición particular, percibe el mundo desde el punto de vista de la posición asumida y la inviste de un carácter central dentro de las prácticas discursivas en las que esa persona ha sido posicionada. Entonces, en los discursos que las personas hacen sobre sí mismas se pueden resaltar las virtudes personales o se pueden identificar problemáticas personales.

Existen diversas modalidades de rechazo o de aceptación con respecto al posicionamiento que cada persona hace. La persona puede rechazar la posición que otros le otorgan, así como las reglas alrededor de posicionamiento y la identidad que se plantea desde esa posición, por ejemplo, una persona puede decir que no es un alumno mal portado, o puede asumir solo ciertas características de la posición, por ejemplo, decir: “soy medio mal portado”. Sobre la aceptación, las personas pueden aceptar el posicionamiento con una justificación para hacerlo, es decir, la identidad surge del posicionamiento, así como la ubicación que se da a la persona en determinada etapa de la vida (Saucedo, 2005).

Así, las personas son agentes que deciden, por un lado, usar un recurso cultural en la acción que despliegan y, por el otro, interpretarla a partir de los recursos culturales que están a su alcance. Esto pone de manifiesto la capacidad de las personas de manejar activamente los modelos culturales que hay sobre ser persona, en los que, a través de la apropiación, pueden forjar significados subjetivos diferentes, distantes y desconectados de formas culturales tradicionales, incluso pueden cuestionar la posición social -en la que se coloca a sí mismo o en la que otros lo colocan- e intentar cambiarlos por la capacidad de agencia que poseen (Ortner, 2006).

Así, en acuerdo con Dreier (2005), las personas participan *en* y *a través* de contextos culturales, es decir, construyen y crean significados a través del tránsito en diferentes escenarios culturales como la familia, la escuela, la iglesia, etcétera, llevando y trayendo a cada uno de ellos *parcelas de identidad integradas*. Entre esas parcelas se encuentran las *identidades juveniles*, entendidas como configuraciones colectivas y culturales a través de las cuales -como ya se señaló- los y las jóvenes se posicionan socialmente, de acuerdo con

las necesidades de uso y a las demandas de entretenimiento, moda, actividades e intereses del contexto en el que se encuentran con sus pares y con las personas adultas.

g) La consideración del cuerpo y las emociones en la construcción de las mujeres y los hombres.

Lindón (2009) desde la sociología señala que el sujeto es un sujeto-cuerpo y un sujeto-sentimiento. El *sujeto-cuerpo* es el actor *territorializado*, para quien el lugar constituye un espacio atravesado y desarrolla formas de apropiación del lugar en tanto marcajes físicos del lugar. Alcanza una identificación a partir de la práctica de residir prolongadamente en un lugar determinado o bien de pertenecer a él de alguna forma. Se constituye en un activo constructor de distancias espaciales y sociales con las otras personas y de un lugar. El *sujeto-sentimiento* es un sujeto para quien las prácticas no sólo tienen sentido, sino que se cargan emocionalmente. El sujeto-sentimiento orienta al sujeto-cuerpo, por ejemplo, en algunos casos se encuentra orientado por el rechazo, el desagrado, y a veces miedo, por el lugar y los otros que lo habitan (Lindón, 2009). Desde esta postura el sujeto es separado en dos dimensiones en las que por un lado está el cuerpo como un territorio apartado de los sentimientos aunque tienen lugar en él.

Desde los estudios culturales, Ahmed (2015) considera al sujeto como un sujeto cuerpo-emoción que vive las emociones en el cuerpo como experiencia social, ya que siempre afectan a quienes rodean. Este sujeto vive las emociones en el cuerpo y aprende socialmente su definición y su expresión por lo que pueden ser distintas, dependiendo de la particularidad de la cultura en la que se conocen.

A partir de lo anterior y de acuerdo con Ahmed (2015), pienso que las emociones se actúan en el cuerpo, con los pensamientos, son parte de la performatividad del género (*doing gender*), de las identidades de género (Butler, 2009). No es posible considerar las emociones y el género sin el cuerpo. Son inseparables, construidas social y culturalmente a través de las prácticas. Hay una performatividad del género, de las emociones y del cuerpo conjunta, esto es, que a partir de lo que se dice sobre ellos producen un conjunto de acciones, en prácticas en las que los sujetos les construyen y se construyen a sí mismas y a sí mismos.

Tomasini (2015a) señala que el cuerpo es un espacio en el que se manifiestan estéticas y usos, a través de él las personas actúan la regulación y el control explícito e implícito, formal o difuso que los diferentes contextos les demandan por ser hombres o mujeres. La escuela como institución social es un espacio homogeneizador y tiene una tradición normalizadora de los cuerpos e identidades desde la norma heterosexual, en la que la regulación de los cuerpos de las mujeres es fuertemente restrictiva y promueve feminidades tradicionales.

Aunque Tomasini (2015a) considera la dimensión corporal como un espacio de reproducción de las tecnologías del género en la escuela no aborda la dimensión afectiva que se produce a través de él con respecto a las normas y las relaciones de género que se producen en la escuela entre las estudiantes.

El cuerpo es portador y productor de signos, es interpretado según pautas sociales y culturales, tiene estilos corpóreos inscriptos en una red de significaciones y produce un orden de cuerpos jerarquizados, sobrevalorados o devaluados, es decir, los cuerpos dialogan y son leídos de acuerdo con la puesta en escena que se hace de ellos (Pérez y Piñero, 2011 en Tomasini, 2015a). Así, se producen identidades genéricas a través de los cuerpos, se

construyen feminidades mediante los usos de los cuerpos y las producciones estéticas que despliegan las mujeres en los contextos escolares. Algunas de las prácticas corporales son el resultado de la resistencia de las mujeres a la *pedagogización del cuerpo* (idea tradicional de mujer ligada al recato corporal vigente en el imaginario social) en las prácticas educativas, esto es, buscan no ajustarse a las normas de feminidad heterosexual constrictivas (Tomasini, 2015a).

Las *prácticas corporales* implican distinciones dinámicas en las que los atributos cambiantes del cuerpo permiten a las personas construirse como personas genéricos-sexuadas, con guiones dominantes sobre el cuerpo y la moda como referencia desde las que se producen identificaciones, diferenciaciones y valoraciones, produciendo jerarquizaciones en las que se conjuga una dimensión estética y una socio-moral, que se atribuye a un ser existente debajo de la apariencia, con una *identidad generizada* construida en un marco de esquemas reguladores que articulan discursos de género, sexualidad, clase, edad y moda, entre otros (Tomasini, 2015b).

Así, en el cuerpo las emociones pueden ser entendidas como *prácticas*, resultado de la participación de las personas que conllevan posiciones y posibilitan sus acciones (López, 2016). Estas prácticas no sólo tienen sentido, sino que se cargan emocionalmente, orientando al sujeto en la realización de diversas acciones (Lindón, 2009).

h) La violencia es una construcción cultural, social e histórica que se expresa a través de prácticas relacionales.

Desde la articulación que propongo de la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista, la violencia hacia las mujeres encuentra sustento en prácticas culturales que se

trasmiten a lo largo de las trayectorias personales de los hombres y las mujeres a través de un proceso de aprendizaje social que implica la interiorización y exteriorización de significados sobre el ejercicio de poder entre las personas a lo largo de la vida.

El ejercicio de poder se ubica cultural e históricamente en la dominación de las mujeres a través de distintos tipos de violencia: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y digital y mediática, que pueden ocurrir en el ámbito de lo familiar, en la comunidad, en lo laboral, lo educativo y lo institucional, llegando al nivel más extremo de la violencia contra las mujeres: el feminicidio (Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021).

Las formas de violencia hacia las mujeres encuentran legitimidad en el *androcentrismo*, que es la valoración y apoyo social a los hombres y a lo masculino como superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las mujeres. Se manifiesta en el *machismo* como magnificación de la virilidad, como una mezcla de agresión, fuerza dañina y depredadora, así como de dominación sexual. El machismo puede ampliarse a otros hombres cuando actúan contra otros hombres para ejercer su dominio de género sobre ellos y empoderarse (Lagarde, 1997).

El androcentrismo se entreteje y se completa con la *misoginia*, que implica creer en la inferioridad y subvaloración natural de las mujeres y todo lo que hay alrededor de lo femenino, es decir, se hostiliza, agrede y somete a las mujeres haciendo uso de la legitimidad patriarcal. Se hace presente la misoginia cuando se piensa y actúa como si fuera natural que las mujeres vivan daño, marginación, maltrato y se promueven acciones y formas de

comportamiento hostiles, agresivas y machistas hacia lo considerado femenino o hacia las mujeres y lo que hacen.

El machismo, la misoginia y la homofobia son formas del *sexismo* que dan soporte sólido a la cultura patriarcal, que los contextos educativos producen y reproducen a través de pensamientos, sentimientos y formas de comportamiento sexistas de forma naturalizada e ineludible, como un deber basado en que la creencia de que “así ha sido siempre”. El sexismo es generado socialmente, está en las estructuras y las relaciones sociales; así, las personas lo aprenden, lo internalizan, lo adecuan y recrean, es decir, lo convierten en formas de afectividad, pensamientos, prejuicios y veredictos, en principios morales, normas de conducta, en un lente para ver el mundo y a las otras personas (Lagarde, 1997).

De esta forma, tanto hombres como mujeres pueden tener conductas sexistas cuando juzgan y actúan en contra de comportamientos que no se consideran propias de un sexo o género. Hay misoginia en las relaciones entre las mujeres cuando se descalifican y enjuician a sí mismas o a otras mujeres, cuando se refieren a otras mujeres como locas, inadecuadas o enfermas por actuar de formas distintas a las que se esperan socialmente o que son desvalorizadas desde el machismo. Las mujeres pueden ser misóginas cuando se dominan o someten unas a otras, y hacen uso de la opresión –a la que también están sometidas- para usar, abusar, explotar, someter o excluir a otra mujer. Entonces, las mujeres son misóginas cuando anulan, hostilizan, descalifican, agreden, discriminan, explotan y dañan a otras mujeres.

Con frecuencia las mujeres creen que han ganado a otras mujeres en formas de competencia que son dañinas, colocándose como superiores a otras mujeres, sin darse cuenta que todas las

mujeres son inferiorizadas y se incrementa la opresión de todas al ganar entre ellas poderío patriarcal, es decir, el ejercicio de *poder sobre*, que implica dominación y sometimiento de otras mujeres. Esto ocurre cuando algunas mujeres establecen *alianzas misóginas* con los hombres en detrimento de otras mujeres que implican acciones al servicio y beneficio de los hombres (Lagarde, 1997).

La riqueza, la clase, la educación, los hombres, la disponibilidad de tiempo, entre muchos otros poderes tradicionales entre las mujeres son la base de la enemistad histórica entre ellas (Lagarde, 2012a) y de la polarización en las que se han ubicado las relaciones entre las mujeres como “verdaderamente maravillosas” o “absolutamente terribles”.

Entre los esfuerzos por comprender las dificultades en las relaciones entre las mujeres se desarrolló la noción de *agresión relacional*, que entiendo como un conjunto de prácticas situadas en contextos sociales particulares en los que cada acto es dirigido y producido por la interacción entre mujeres e implica conductas que lastiman a otras mujeres a través de daños (o amenazas de daño) a sus relaciones, a los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión grupal u otros aspectos que son valiosos para el grupo de pares (Crick y Grotpeter, 1996 en Mejía, 2013).

Se han distinguido tres dimensiones de la agresión relacional en su estudio y son: la agresión relacional pura, reactiva e instrumental. La primera implica comportamiento de exclusividad que lleva actos claros y firmes de exclusión. La segunda se presenta en respuesta a una agresión recibida o percibida de una persona externa que solicita al grupo de pares tomar la misma postura de rechazo hacia la persona en cuestión y, finalmente, la agresión relacional

instrumental, que busca manipular o alcanzar un propósito en el comportamiento de las otras mujeres (Buelga, et al., 2009 en Mejía, 2013).

Aunque recientemente han surgido discusiones sobre esta conceptualización de las formas de agresión entre las mujeres, muchas reproducen la idea de que las mujeres no pueden expresar su enojo, ira o frustración de forma directa, naturalizando las formas indirectas de agresión como propias de las mujeres y negando, de alguna manera, la posibilidad discursiva de tener feminidades que impliquen la expresión de formas de violencia a través de peleas o enfrentamientos verbales directos (Levy, 2012). Con frecuencia, desde posicionamientos sexistas y androcéntricos, este tipo de expresiones son consideradas como formas de masculinización de las mujeres, partiendo del planteamiento de que existen maneras legítimas de ser hombre y de ser mujer y, en consecuencia, ser una “mujer diferente” tiene una carga de descredito que supone el juicio de la diferencia que se traduce en desigualdades (Tomasini y Bertarelli, 2014).

Sociabilidades, prácticas relacionales y género en la escuela

La historia de los estudios de género a nivel internacional en educación se asocia a la aparición de la revista *Gender and Education* en 1989 en Londres. Esto abrió la posibilidad de iniciar la reflexión y el debate sobre el género en la investigación educativa (González, 2009). Es sabido que en el pasado, las escuelas eran espacios en los que se contribuía de manera importante en la desigualdad de género, las conductas y patrones sexistas que caracterizan las sociedades patriarcales (Dorantes y Torres, 2015). Sin embargo, recientemente se busca desde la investigación feminista, no solo analizar la transmisión y

perpetuación de las estructuras patriarcales, sino reflexionar sobre la estructura y naturaleza de los saberes que se transmiten en la escuela (Colás, 2007).

El género como categoría para el análisis, atraviesa prácticamente todo el campo educativo. La historia de la educación es un campo disciplinario que ha estudiado la presencia de las mujeres en las aulas de diferentes niveles escolares y áreas de estudio. Recientemente en Europa, se ha llegado a la creación de ensayos sobre la posibilidad de una educación posfeminista, esto al repensar las políticas sexuales implicadas en la escolarización de las estudiantes jóvenes. Lo anterior implica sacar a la luz los discursos y las prácticas alrededor del poder y éxito femenino en las actividades escolares y del temor a la agresión femenina en la escuela (Ringrose, 2013).

Los estudios de género derivados del movimiento feminista en México se desarrollaron a partir de los trabajos de Simone de Beauvoir, Jill Conway, Susan Bourque, Mabel Burin, Joan Scott, Sherry Ortner, Harriet Whitehead, Judith Butler, entre muchas autoras, que llegaron y fueron distribuidos por feministas como Marta Lamas, Gloria Careaga y Marcela Lagarde, que tomaron fuerza y fueron desarrolladas ampliamente en los terrenos académicos y políticos. Dichos estudios tienen como objeto de estudio las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres, entre hombres y hombres, y entre mujeres y mujeres (González, 2009).

Particularmente, en América Latina se han escrito diversos ensayos y reportes de investigación educativa y género. Algunas de las autoras más representativas en México en el tema de educación y género son Gabriela Delgado, Olga Bustos, María del Pilar Miguez, Mercedes Palencia, Paula Rojas, Alicia Pereda, Oresta López, Patricia Piñones, entre otras. En el capítulo siguiente, se presentan de manera más amplia algunas de sus aportaciones.

Uno de los temas que aborda la perspectiva de género es la corporalidad de las mujeres en la escuela y al respecto, Tomasini (2015a) articula tres dimensiones para comprender la inquietud particular que genera el tema del cuerpo en el profesorado: 1) la pauta histórica de normalización escolar de los cuerpos y la sexualidad, 2) la distancia entre las instituciones educativas y el mundo vivido por las y los estudiantes de distintos sectores sociales, esto es, la divergencia entre la cultura escolar y las culturas juveniles y, 3) la construcción histórico cultural del cuerpo de las mujeres como espacio crítico que implica el deseo del otro, el moldeamiento según parámetros de belleza y el control de la sexualidad. Por lo que la escuela ofrece un contexto simbólico en el que convergen la normalización de los cuerpos, la disociación entre “lo juvenil” y “lo escolar”, y el cuerpo de las mujeres como objeto privilegiado de mandatos de restricción y autocontrol.

Particularmente, en las relaciones entre las mujeres, para Tomasini (2015a) las actuaciones del cuerpo en la escuela giran alrededor de la “vestimenta”, es decir, en torno a los contratos o acuerdos sobre la ropa y los accesorios que utilizan como signos de las identidades femeninas cercanas o alejadas de las feminidades tradicionales. Esto implica jerarquizaciones, formas de exclusión, ciertas hostilidades y formas de violencias interpersonales, que son in-visualizadas por la indiferencia social en el contexto escolar que normaliza la violencia hacia y entre las mujeres estudiantes en prácticas culturales de *largo arraigo*. Rockwell (2000) se refiere a ellas como prácticas de *larga duración*, esto es, que en el acontecer escolar las formas de violencia están presentes histórica y culturalmente en las aulas a través de signos, objetos y prácticas producidas hace tiempo, que emergen en la *co-construcción cotidiana*, en la interacción entre las estudiantes, conjugándose historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales.

Finalmente, para cerrar el capítulo quiero señalar desde el marco de la psicología sociocultural, que la investigación realizada considera que el estudio de los fenómenos psicológicos debe tomar en cuenta las propiedades totales involucradas del objeto estudiado. Esto implica que el análisis de los fenómenos debe hacerse por unidades para conservar todas las propiedades básicas del fenómeno total a estudiar, por consiguiente, no puede ser dividido sin perderlas (Vygotsky, 1995). Por tal motivo, la unidad de análisis en la que se centra la investigación realizada son las *prácticas relacionales*, que entiendo como prácticas situadas dentro del tiempo y espacio de la convivencia, vinculadas a la estructura social, al cuerpo, configuradas a partir de acciones, actividades y formas de dialogar cargadas emocionalmente (socioemocionales) y que guían las acciones tanto individual como colectivamente (Morales y López, 2020). En las prácticas relacionales las personas participan como entidad total: pensando-sintiendo-actuando, y no es posible diferenciar los límites entre uno y otro proceso psicológico.

Las prácticas relacionales que se han estudiado entre las mujeres en la escuela son: la complicidad entre “compañeras”, la amistad, la hermandad, el compañerismo, la agresión relacional, la violencia verbal y física, y la rivalidad (Mejía, 2013). Éstas se distinguen de las prácticas relacionales con una dimensión erótico-afectiva como el noviazgo entre mujeres u otras formas de relacionarse como pareja, pero este es un campo que se aleja de los objetivos de la investigación que planteo, por lo que no serán abordadas dichas prácticas a pesar de la relevancia que pueden tener en el campo de las relaciones que se establecen entre las mujeres en el contexto educativo.

El estudio de las prácticas relacionales, particularmente la amistad y el compañerismo entre las mujeres en la escuela, es un territorio para explorar y comprender no solo el ejercicio de

la violencia entre las mujeres como se ha hecho en otros trabajos (Mejía, 2013; Mejía y Weiss, 2011; Bertarelli, 2014; García, De la Rosa y Castillo, 2012; Levy, 2012). También es necesario analizar las expresiones de sororidad o hermandad feminista entre las mujeres desde un marco crítico de género feminista, como un tema de interés para las mujeres, en el que sus voces sean el punto de partida para la comprensión de lo que ocurre entre ellas y no sólo lo que se ha dicho desde las voces masculinas con las que se ha creado el discurso validado sobre la enemistad histórica entre las mujeres (Fontana y Frey, 2015).

Los ocho apartados que he presentado en este capítulo, posibilitan el análisis de los datos a partir del entrecruce entre posturas analíticas de la psicología sociocultural y de la perspectiva de género feminista. Como he sostenido, busco que se complementen y enriquezcan el análisis de datos para pensar a las estudiantes de mi investigación como mujeres con género, estudiantes situadas en contextos de práctica social, amigas, compañeras, jóvenes, como parcelas de identidad que se juegan en los encuentros de distinto tipo (intersubjetivos, corporales, sociales, en trayectorias, en tensiones por conflictos, entre otros).

Las nociones teóricas presentadas hasta aquí fueron retomadas para el análisis de los datos que se presenta en el capítulo cuatro, cinco y seis de este trabajo. Particularmente, aquellas que permitieron comprender profundamente la vivencia de las estudiantes mujeres en las prácticas relacionales en su paso por el bachillerato.

En el siguiente capítulo se exponen algunas de las investigaciones realizadas en años recientes para abordar las relacionales de las mujeres estudiantes en el ámbito escolar y delinear la pertinencia e importancia de la investigación que se presenta en este documento.

CAPÍTULO 2

Investigaciones sobre las relaciones de género en el bachillerato: poder, violencia y sororidad

En este capítulo presento una revisión y organización de los estudios que se han realizado en los últimos diez años alrededor de las mujeres estudiantes, particularmente, en lo que respecta a las construcciones de género y las expresiones de violencia de y entre las mujeres estudiantes de bachillerato. El objetivo es ubicar los temas y las formas en las que se ha investigado la presencia de las estudiantes en la escuela, específicamente en el aula. También es ubicar el papel de la perspectiva de género en la investigación educativa y sus implicaciones. Entre ellas, pensar a quién se estudia como un sujeto con género (*generizado*) y otros marcadores sociales como la edad, la condición socio-económica y el nivel de estudios.

Este capítulo está organizado en siete apartados, en ellos se agrupan investigaciones realizadas en México y en otros países. En el primer apartado se expone el campo de la investigación educativa que se ha tejido a lo largo de treinta años como un lugar para la perspectiva de género. En el segundo, expongo algunas de las investigaciones sobre las juventudes, la violencia y el género en la escuela. En el tercer apartado analizo algunas de las investigaciones que se han realizado acerca de la presencia de las mujeres en la escuela de nivel medio superior en México. En el cuarto apartado del capítulo abordo las conductas violentas en los contextos escolares en la educación media y en el nivel medio superior hacia distintas direcciones: de las mujeres hacia los hombres, de los hombres hacia las mujeres, la violencia entre las mujeres, entre otras formas de violencia en el ámbito escolar.

En el quinto apartado, me centro en las investigaciones sobre las conductas violentas de las mujeres en la escuela y sobre las funciones o fines que tiene para ellas. En el apartado seis presento algunas investigaciones con perspectiva de género sobre las estudiantes. Finalmente, en el apartado siete, cierro el capítulo dirigiendo la mirada hacia la investigación sobre la sororidad que, desde la perspectiva de género feminista, es una alternativa conceptual y práctica para las mujeres frente a las formas de violencia en las que participan con otras mujeres, no solo en el terreno político sino también en el de la vida cotidiana (Lagarde, 2012a). La revisión de este tema llevó al rastreo de otras expresiones de apoyo entre las mujeres en el contexto escolar como el *affidamento* que se manifiesta entre las profesoras y alumnas.

Tres décadas de la investigación educativa y el género

El campo de estudio de la educación y el género supone visibilizar las estructuras sociales y los mecanismos de relaciones sociales que operan en la creación de las identidades *generizadas*. De esta forma, la investigación educativa con perspectiva de género implica eliminar los sesgos androcéntricos en la recogida, el análisis y la interpretación de los datos, así como en la publicación de los resultados, lo que supone poner de manifiesto las especificidades de las experiencias de las mujeres en el ámbito educativo, así como atender la intersección del género con otros ejes de desigualdad (Donoso y Pessoa, 2016).

Los estudios de género en educación tienen sus antecedentes a nivel internacional con la aparición a finales de los años ochenta de la revista *Gender and Education* en Londres. En México, a partir de la década de los ochenta, comenzó a considerarse el género en la investigación educativa y fue hasta 1993 que el Consejo Mexicano de Investigación

Educativa (COMIE) incluyó los estudios de relativos a las mujeres en los estados de conocimiento en el área de cultura. De esta forma, la categoría de género fue utilizada como un instrumento conceptual, una herramienta metodológica y/o de intervención para enfrentar las asimetrías en los estudios sobre la educación en temáticas como la igualdad de oportunidades, los usos del lenguaje, la historia del magisterio y el sexismo en los libros de texto (Delgado, 2003).

En los años noventa las investigaciones sobre género y educación se agruparon en tres grandes subcampos: los que consideraban a las mujeres como una categoría de análisis o como una variable (sexo), los que partían de cuestionamientos emanados del movimiento feminista y, los que consideraban la categoría género como una construcción histórico cultural y de relaciones de poder. Muchos de los estudios de esos años se hacían fuera de una estructura institucional y de apoyos específicos, ya que se estaban gestando aún algunos de los programas dedicados a la investigación sobre las mujeres y los géneros, entre ellos el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer del Colegio de México y el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, creado en 1992 (Delgado, 2003).

A mediados de los años noventa, a partir de la declaratoria y la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional de la Mujer, se abrió el campo de estudios en las universidades de otros estados, programas y centros de investigación en México. Ejemplo de esto, fue la creación del Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara que elaboró un directorio de personas investigadoras en el marco del I Coloquio Nacional de Centros y Programas Feministas en Institutos de Educación Superior (Delgado, 2003), vinculando las investigaciones con los movimientos feministas en México y el avance en las políticas públicas.

Cerca del año 2000, la investigación educativa sobre género en México se descentralizó y amplió a otros estados con programas como la especialización en Género y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional que llevó a la creación de la Red Nacional de Estudios de Género en Educación que incluyó a ocho estados de la república mexicana (González, 2009).

En Chihuahua, la investigación que se hacía en los años 2000 era sobre los géneros alrededor de tres núcleos: el histórico, el de las identidades y el de las prácticas educativas. El primero contiene las investigaciones de corte histórico sobre la incorporación de las mujeres al sistema educativo, de las formas de vida de las mujeres y las instituciones que las acogieron. El segundo núcleo agrupa las investigaciones sobre la feminización de la enseñanza como consecuencia de la construcción social de roles y estereotipos, su acercamiento al poder y las masculinidades. Por último, se encuentran los estudios que analizan la reproducción o transformación de las prácticas educativas sexistas, así como las investigaciones sobre el género y la salud en el contexto educativo (Aguirre e Hinojosa, 2010).

De forma paralela, en España, en los primeros años de la década del 2000, se planteaba la vinculación de la investigación educativa y la crítica feminista de la ciencia. El énfasis estaba puesto en la estructura organizativa y social de la ciencia, la forma de hacerla y la correspondencia entre los valores sociales y los valores morales. Se señalaron los sesgos androcéntricos a nivel estructural en la producción científica, en el discurso y lenguaje científico y se planteó el paradigma feminista para el análisis de la ciencia. Las críticas que se hicieron fueron hacia: la interpretación del mundo de forma binaria y jerárquica, la regulación de la ciencia por valores capitalistas y patriarcales, la discriminación de las mujeres en las estructuras de la ciencia y la ciencia marcada por su propia ideología y sistema de justificación (Colás, 2007).

De esta manera, se propuso una agenda en la investigación educativa crítica desde una perspectiva de género que proponía la formación de personas investigadoras, la creación de líneas de investigación educativa, el desarrollo de estudios empíricos educativos, la promoción y divulgación de resultados de investigación, todo desde la mirada crítica feminista, para generar y producir conocimiento científico sobre género y educación (Colás, 2007). Esto produjo una muy productiva reflexión y propuestas concretas alrededor de los estudios de género en educación a finales de la década de los años dos mil (González, 2009).

Regresando a México, entre el 2007 y 2008 se hizo un análisis y revisión de las investigaciones realizadas por la Secretaría de Educación y Cultura de Chihuahua, a través del Departamento de Investigación y surgió el campo de estudio *Género y sujetos de la educación*. Los temas recurrentes en él fueron las identidades de las y los sujetos de la educación, es decir, el profesorado, el alumnado y las madres de familia alrededor del imaginario social del ejercicio de la docencia, la elección de carreras profesionales, los estereotipos y los roles tradicionales de madre, esposa y ama de casa, así como la doble y triple jornada de las docentes. Esto dejó al descubierto la necesidad de investigar, desde la perspectiva de género, otros temas como la violencia en la escuela, la discriminación, el poder, los presupuesto y recursos educativos, los hombres y las masculinidades (Aguirre e Hinojosa, 2010).

Hasta este periodo, no eran consideradas para la investigación educativa las relaciones en la escuela entre los y las estudiantes, mucho menos las formas de relacionarse entre las estudiantes. Muestra de ello, es que, para la convocatoria que hizo la Revista Mexicana de Investigación Educativa en 2009, se recibieron cuarenta textos provenientes de México, Argentina, Brasil, Chile, Venezuela y España, en lo que destacó el tema de la violencia en la

escuela y las masculinidades. De estos textos fueron seleccionados cinco, de los cuales dos tomaban como marco la teoría de las masculinidades de Connell. Las otras tres, aunque estuvieron enfocadas al estudio de la condición de género, están centradas en las mujeres como docentes en educación preescolar, básica y secundaria (González, 2009). Esto resalta que también estaba fuera del foco de indagación lo que ocurría en las escuelas de nivel medio superior y superior en México.

De esta forma, durante la primera década del año 2000, las investigaciones educativas en género tuvieron como focos de análisis el currículo oculto o implícito, las dinámicas grupales en el aula entre el profesorado y el alumnado a lo largo de una década, se centraron en el aula y en las y los maestros como principales reproductores de valores, estereotipos y roles de género, pero sin conciencia clara y enfocados en enseñar los contenidos académicos. Dejando de lado el papel de la escuela como instancia socializadora, como una de las vías de transmisión y reforzamiento de los roles y estereotipos de género y, por tanto, de prácticas de discriminación dentro del aula (Delgado, 2003). Durante este periodo, destacó la carencia de estudios educativos sobre género en el nivel medio superior, así como la poca producción de investigación a realizarse en escuelas secundarias (Aguirre e Hinojosa, 2010).

En los últimos diez años, la investigación educativa en género ha tenido un gran desarrollo alrededor de los procesos de socialización en el contexto escolar. Se han realizado estudios en Estados Unidos y en América Latina, particularmente en Argentina, Colombia y Costa Rica. También en Europa, específicamente en España. Para la presente investigación interesan los estudios sobre las estudiantes mujeres alrededor del género, particularmente aquellos en los que se han investigado las formas de relacionarse entre ellas en la escuela. En la indagatoria para el presente estado del arte, fue necesario atravesar el campo de estudio

sobre las juventudes y las sociabilidades, en la medida en que las estudiantes a la vez son jóvenes y tienen una amplia variedad de participación social con sus pares.

Los estudios sobre juventudes, violencia y género en la escuela

La investigación educativa se ha interesado en el estudiantado de nivel medio y medio superior como estudiantes y como jóvenes (Weiss, 2012; Weiss, 2015). Un ejemplo de las investigaciones realizadas en el contexto educativo que retoman ambas dimensiones sociales del alumnado es el trabajo de Di Napoli (2017). Dicho autor señala que las sociabilidades juveniles en estudiantado de secundaria están delimitadas, por un lado, por el grado de rotación del alumnado en los cursos de cada institución y, por el otro, en el tiempo que llevan de conocerse. Esto implica que cuando los alumnos tienen poco tiempo de conocerse los lazos son menos íntimos y más abiertos. Una de las conclusiones más relevantes de dicho estudio es que en la elección de las relaciones de amistad y de noviazgo la dimensión subjetiva es más marcada que en el compañerismo, ya que en esta última forma de relación, el alumnado tiene que convivir con sus pares sin haberles elegido como en la amistad o el noviazgo.

En otro estudio, Di Napoli (2019) señala que el estudiantado habita la escuela secundaria en su carácter de alumnos e incorporan en su formación escolar saberes, valores y normas como jóvenes. En esta investigación retoma las voces de los y las estudiantes de dos escuelas para analizar la amistad y el noviazgo en los espacios escolares de una escuela secundaria de Buenos Aires. Particularmente, con respecto a la amistad señala que, para el estudiantado, implica un vínculo afectivo que requiere de un mayor compromiso e intimidad emocional que trasciende el propio espacio escolar donde se construye la relación. Así, plantea que la

sociabilidad caracteriza la vida juvenil y que existen sociabilidades recreativas que incluyen reuniones en bares o asistir a fiestas y que son diferentes a las formas lúdicas de relacionarse en el contexto escolar (por ejemplo, los deportes).

Además, la investigación de Di Napoli (2019) apunta a que en las sociabilidades juveniles en la escuela existe un equilibrio entre lo personal y lo colectivo, se trata de una interacción recíproca para pasarla bien entre estudiantes que tienen una buena relación. Este autor señala, a partir del uso de sociogramas, que la trama de la vida escolar se compone de un tejido complejo de complicidades y competencias, de amistades y antagonismo, atravesados por relaciones de poder, en los que la indiferencia a veces juega un papel relevante como una forma de violencia en el ámbito escolar. Sin embargo, en esta investigación no se analizan las diferencias entre las experiencias de las estudiantes ni el papel del género en el ejercicio de poder en la amistad y la enemistad entre el estudiantado, así como tampoco se indagan ni analizan las relaciones entre las estudiantes mujeres.

Regularmente, cuando se investigan las relaciones de poder en la escuela, los focos de análisis están centrados en el ejercicio de poder entre el profesorado y el estudiantado, o en las relaciones de poder entre los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres -casi siempre alrededor de las relaciones de noviazgo- dejando de lado aquellas relaciones en las que se ejerce poder entre pares, ya sea en las relaciones de amistad entre los hombres o entre las mujeres en el espacio escolar.

Pereda, Hernández y Gallegos (2014), documentaron las investigaciones realizadas en México sobre la violencia de género y la violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo entre 2002 y 2013. Encontraron que, en 95 estudios, la categoría género se usa con

mayor frecuencia como una categoría relacional con énfasis en las relaciones inter e intragenéricas, aunque no señalan en cuál proporción son mayores, si en la primeras o en las segundas. Por lo que interpreto que las investigaciones no han tenido como foco de indagación la violencia en contra de las mujeres por parte de otras mujeres en el ámbito escolar, ya sea entre las docentes (profesora-profesora), entre las estudiantes (mujer estudiante-mujer estudiante) o entre profesora y estudiantes mujeres (profesora-estudiante mujer) porque no se reportan datos al respecto en México.

Estos autores también señalan que en algunas de las investigaciones revisadas no se problematiza el concepto género como una categoría que analice las diferencias y desigualdades de la violencia en los contextos escolares, a pesar de que en muchas de las investigaciones la categoría género se usa como un elemento que define identidades, roles y estereotipos. Esto, a diferencia de solo aquellas que usan la categoría género para referirse a la presentación de resultados desagregados por sexo en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo (Pereda, Hernández y Gallegos, 2014).

En el siguiente apartado presento algunas de las investigaciones que han tenido como sujeto de investigación a las niñas y las estudiantes jóvenes en la escuela, aunque eso no implica que tengan una mirada crítica de género o feminista.

Las jóvenes en la escuela de nivel medio superior

En México, la presencia de las mujeres en la educación media superior o bachillerato se remonta a febrero de 1882, en el que *Matilde Montoya* con 24 años de edad, se inscribe e ingresa a la Escuela Nacional Preparatoria (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 2016). Esto ocurrió 14 años después de que se iniciara el primer ciclo escolar

en dicha institución. En 1971, se creó una nueva modalidad de educación media superior también perteneciente a la UNAM, el Colegio de Ciencias y Humanidades, con la idea de ofrecer una formación encaminada a promover la autonomía del estudiantado. Al año siguiente, se amplió la oferta educativa con un plantel más, el ubicado en la zona Oriente de la Ciudad de México.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, para marzo de 2016, había 4 millones 740 mil 831 estudiantes (hombres y mujeres) de bachillerato en México, de los cuales, 2 millones 363 mil 168 eran mujeres, es decir, el 49.84 % de la población total que estudiaba el nivel medio superior.

Particularmente, en el bachillerato de la UNAM (9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades) los porcentajes de mujeres estudiantes incrementó del 23.4% en 1980 a más del 50% a partir del 2001. La incorporación de las mujeres como estudiantes de bachillerato se incrementó a diferentes velocidades en los distintos planteles de bachillerato de la UNAM. Hubo una mayor velocidad de ingreso de las mujeres entre 1995 y 2009 al Colegio de Ciencias y Humanidades (planteles Vallejos, Azcapotzalco y Naucalpan) que, en la Escuela Nacional Preparatoria, lo que se ha traducido como un *proceso de feminización en los planteles del nivel medio superior* (Programa Universitario de Estudios de Género, 2012).

De esta forma, para el 2015 había 55 mil 755 estudiantes mujeres en todo el bachillerato de la UNAM y, particularmente, en el Colegio de Ciencias y Humanidades había casi 30 mil mujeres estudiando, esto es, el 50.44% del total de estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2
Total de mujeres estudiantes en los Colegios de Ciencias y Humanidades.

Año 2015	
Mujeres estudiantes que ingresaron	9 339
Mujeres estudiantes que reingresaron	20 657
Total de mujeres estudiantes en el CCH	29 996

Fuente: elaboración propia con base en datos del Portal de Estadística Universitaria (20 de septiembre de 2015: http://www.estadistica.unam.mx/sideu/html/2015/docencia/pob_escolar_2014-2015.php).

Lo anterior indica que, en los diversos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCHs), *el Índice de Feminización (IF) es superior al de las escuelas preparatorias de la UNAM*. Esto significa que en el semestre 2016-1 había más de 100 mujeres por cada 100 hombres en los CCHs Azcapotzalco, Naucalpan y Oriente de acuerdo con el #TendenciasDeGénero de la UNAM. El IF se define como el cociente entre el número de mujeres sobre el número de hombres. Normalmente se expresa por cien y su resultado se interpreta como la cantidad de mujeres por cada 100 hombres. El IF es un indicador básico para el análisis de la distribución por sexo de la población y permite realizar comparaciones de cualquier tamaño de población, debido a que utiliza un número dado de hombres (100) que permite relativizar la participación de las mujeres.

En los CCHs el IF más alto en el semestre 2016-1 era de 107 mujeres por 100 hombres en el plantel Naucalpan, y el menor era de 93 mujeres por cada 100 hombres en el plantel Sur. El CCH Plantel Oriente tiene un IF de 102 mujeres por cada 100 hombres colocándolo en el tercer índice más alto con respecto a los otros planteles, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3
Índice de Feminidad en los planteles del CCH en el semestre 2016-1.

Plantel	Mujeres	Hombres	Total	IF
Azcapotzalco	6009	5822	11831	103
Naucalpan	5665	5285	10950	107
Oriente	5926	5801	11727	102
Sur	5837	6261	12098	93
Vallejo	6017	6234	12251	97

Fuente: Elaboración propia

A pesar del incremento de la presencia de las mujeres estudiantes en el bachillerato de la UNAM, las investigaciones que se han realizado sobre las formas de violencia en la escuela, no presentan datos que ayuden a comprender cómo es la participación de las mujeres en la misma.

Las conductas violentas en la escuela media y media superior

Los contextos escolares han sido el centro de muchas investigaciones en diferentes países sobre las conductas violentas. En Costa Rica, Oliva (2013) estudió la violencia narrada por el alumnado de distintos niveles educativos, a partir de cuatro ejes temáticos tanto en hombres como en mujeres: dirección de la violencia, espacios de expresión, tipología y formas de expresión. Sobre el eje *dirección de la violencia*, encontró que la violencia se presenta entre estudiantes en todos los niveles escolares y son cinco las direcciones de la violencia: hombre hacia hombre, hombre hacia mujer, mujer hacia mujer, mujer hacia hombre, grupo hacia estudiante, estudiante hacia grupo. La dirección de la violencia mujer hacia mujer se presentó con mayor frecuencia en el nivel universitario, mientras que en el discurso del estudiantado de bachillerato no se presentó.

Sobre el eje temático *espacios de expresión*, la investigación de Oliva (2013) mostró que el baño fue un lugar común para manifestar conductas violentas en los cinco niveles escolares, incluido el bachillerato. El salón se situó en el tercer lugar, aunque se considera como el de mayor vigilancia aparente en la escuela. Con respecto a los *tipos de violencia* se encontró que la violencia física tuvo mayor incidencia en los cinco niveles educativos, luego la violencia psicológica que tuvo mayor incidencia para los estudiantes de primaria hasta universidad, y se encontró mayor frecuencia en la universidad y el bachillerato. Finalmente, en este estudio las *formas de expresión de la violencia* más comunes son los golpes, desde preescolar hasta el bachillerato. Particularmente en el bachillerato y la universidad se ubican como formas de expresión de violencia las agresiones verbales (burlas o reírse de alguien). En el bachillerato y la universidad los insultos tienen mayor presencia que en los otros niveles educativos. Y se identificaron como formas de expresión de la violencia exclusivos del nivel universitario el desvío de llamadas, no contestar el celular, señalar, vengarse, hablar mal del desempeño de un compañero, regañar delante de todos, aventar agua y nalguear. En este estudio no se describen ni analizan las formas de expresión de violencia entre las mujeres ni se realiza un análisis de género alrededor de las diferencias que se encuentran entre los hombres y las mujeres estudiantes en la narración de la violencia en las escuelas.

Las conductas violentas tanto de las y los jóvenes se ha estudiado particularmente en la escuela media y media superior en varios países en los últimos años. Muchas de estas investigaciones han establecido diferencias por sexo con la intención de comprender de manera más específica lo que ocurre en los estudiantes hombres y en las estudiantes mujeres, aunque no consideran el género como una categoría de análisis. Un ejemplo de este tipo de estudios es el de Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009), quienes analizaron

las diferencias conductuales (características personales y relacionales) según el sexo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España, particularmente, en el acoso escolar.

En el estudio de Postigo et al. (2009) se encontró que el acoso escolar en secundaria está relacionado con la inadaptación en el caso de los estudiantes hombres, y en el caso particular de las estudiantes mujeres está vinculado con la aceptación social. Esto significa que entre más rechazadas y menos aceptadas, las estudiantes presentan mayores conductas relacionadas con el acoso hacia otros estudiantes (hombres y mujeres), y son también menos aceptadas por el estudiantado cuando son consideradas como estudiantes “acosadoras”. Este trabajo señala que la popularidad y el sexo son variables determinantes de la tolerancia del estudiantado hacia las agresiones. Lo anterior implica que las diferencias que se presentan entre hombres y mujeres en las conductas de acoso escolar son más cualitativas que cuantitativas y personales, ya que están vinculadas con motivaciones de tipo social.

Otro estudio en España sobre la violencia entre el estudiantado, pero que no considera el género como una categoría de análisis, aunque señala que se trata de una investigación con perspectiva de género es el trabajo de Díaz y Martín (2011). En dicha investigación, analizaron algunos de los estudios que se han hecho sobre aprendizaje y convivencia escolar. Revisaron los indicadores: aprendizaje escolar, participación en la violencia en función del género y estilos de afrontamiento emocional en distintos estudios. Me enfocaré en los resultados de este trabajo en el indicador de violencia en función del género, aunque lo que reportan en dicha investigación son datos diferenciados por el sexo del estudiantado y no analizados desde la perspectiva de género. De esta forma, se encontró que en referencia a *la*

frecuencia con la que participan en la violencia, los hombres afirman participar más que las mujeres en la violencia verbal y relacional.

Sobre el papel que reconocen adoptar cuando surge la violencia hacia un/a estudiante, las mujeres se muestran contra la violencia, mientras que los estudiantes están sobrerrepresentados dirigiendo y promoviendo las peleas o siendo indiferentes hacia la violencia. Con respecto al *género del agresor* reconocido por la víctima, las mujeres son ubicadas como realizadoras de agresión en un 29%, mientras que los hombres en un 71%. Se encontró que cuando el estudiantado es de niveles escolares superiores se incrementa el porcentaje de las mujeres como agresoras al 35-36% y disminuye el de hombres. También hay diferencias entre el estudiantado en cuanto a la *socialización y justificación de la violencia*, porque se encontró que los estudiantes han escuchado más consejos que las estudiantes mujeres sobre responder a la violencia con violencia. De acuerdo con la investigación, los estudiantes hombres manifiestan un nivel superior de racismo y xenofobia en contraste con las mujeres estudiantes, lo que, de acuerdo con los autores, refleja mayor identificación de los hombres con un modelo de relación caracterizado por el dominio y el sometimiento de otras personas, fuertemente asociado al estereotipo masculino tradicional. En este estudio no se analiza si el racismo y xenofobia que manifiestan las mujeres está vinculado también a dicho estereotipo o puede ser comprendido de otra forma.

También en España, Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto (2007) revisaron diversas investigaciones sobre la violencia en el ámbito escolar. En ella señalan que los estudios que revisaron llegan a conclusiones parecidas, entre ellas que: a) se produce una progresiva disminución del número de agresores y víctimas entre primaria y secundaria; b) suele haber más agresores y más víctimas entre los hombres; c) los hombres son agredidos

sólo por hombres, mientras las mujeres son agredidas tanto por mujeres como por hombres; d) las mujeres reciben más agresiones verbales y sociales que los hombres, quienes reciben más agresiones físicas; e) son más proclives a ser víctimas los y las alumnas con alguna diferencia significativa (física o psicológica) con la que pueden considerarse como inferiores de alguna forma y, f) no se incorporan nuevos agresores en los niveles escolares avanzados y muchos estudiantes que fueron agresores en las primeras etapas escolares, dejan de serlo en los niveles avanzados; así como el estudiantado que ha sido agresor/a en grados avanzados lo han sido también en niveles anteriores.

Además, Gómez, et al. (2007) apuntan que las *características personales* como la impulsividad y reactividad, el temperamento agresivo e impulsivo, la hiperactividad, entre otros, son rasgos del estudiantado agresor. Otro señalamiento que hacen es que hay *características psicosociales* que influyen en la producción del acoso escolar (*bullying*), esto es, que el agresor al sentirse dominante sobre la víctima puede cubrir la necesidad social de poder y prestigio social que tiene.

En México, hay algunas investigaciones sobre las conductas violentas en la escuela tanto a nivel medio como medio superior. Mejía y Weiss (2011) estudiaron la experiencia de las mujeres entre los 12 y los 15 años de edad calificadas por el profesorado como estudiantes “problemáticas” (académicamente destacadas o no) y que formaban parte de grupos escolares considerados como “desordenados”. Observaron que los principales motivos por los que pelean las mujeres adolescentes son la discriminación social y la traición entre compañeras. Otro hallazgo relevante es que los conflictos entre las mujeres adolescentes derivaron en violencia física a causa de violencias simbólicas y ocurren sin que el profesorado ni el personal de la oficina de orientación o la dirección se enteren.

En la investigación de Mejía y Weiss (2011) se establece una diferencia entre el “chismorreo” y el “viboreo” entre las estudiantes, ambas prácticas tienen como objetivo dañar la reputación de una mujer rival, generar una percepción negativa de la mujer en cuestión e influir en el comportamiento de los demás hacia la otra estudiante. La diferencia entre dichas prácticas es que el chisme busca dañar y herir abiertamente a quien está dirigido, mientras que el viboreo suele mantenerse en el grupo de amigas, como una agresión que fortalece y posiciona a las mujeres creadoras en una jerarquía superior respecto de la adolescente criticada.

En la investigación referida también se observó que hay peleas físicas entre las mujeres estudiantes y son consideradas dentro de las normas grupales como un medio natural para dar salida a un coraje fuerte o como defensa legítima, aunque es sabido que las mujeres pocas veces recurren a ella. El grupo de estudiantes y pares participa de la violencia física con frecuencia como incitador de ella y como regulador cuando alcanza grados percibidos como excesivos o cuando una mujer rival queda en clara desventaja. En el estudio se discute la expresión, contención y regulación de la violencia por parte de los grupos de pares, así como la construcción de la identidad femenina entre las adolescentes de secundaria (Mejía y Weiss, 2011). Resulta de interés entonces, qué es lo que sucede con estas prácticas cuando las mujeres estudiantes ingresan al bachillerato y tienen la posibilidad de conformar grupos escolares y de amistades nuevos.

Mejía (2013) investigó en la educación media la presencia cotidiana de diversas violencias de carácter interpersonal y físico, de muy larga tradición en los grupos de estudiantes hombres y mujeres, como los juegos de manos, los chismes para desprestigiar a una estudiante o las peleas entre rivales. Además, encontró que tanto los hombres como las

mujeres adolescentes emplean conductas violentas e indisciplinadas dentro de la escuela para identificarse, diferenciarse e integrar sus grupos de pares.

Con respecto a la identidad de género, Mejía (2013) señala que las mujeres adolescentes respetan el rol tradicional y esperan ser conquistadas por un hombre idealizado o desean ser reconocidas como “decentes”, esto toma sentido alrededor de la heterosexualidad como norma de desarrollo (heteronormatividad) que despliegan en el contexto escolar (Magnusson y Marecek, 2012). Mejía (2013) señala que las estudiantes también buscan romper con algunas reglas tradicionales en su contacto físico con los hombres al “tortearlos” (tocar o pegar los glúteos con las manos abiertas), ya que se trata de una forma de comportamiento considerada como exclusiva de los hombres.

Mejía (2013) señala que ya no es posible hablar de una feminidad estrictamente tradicional, pues las prácticas que realizan ya no se rigen por la subordinación, el sometimiento, la dependencia y la pasividad hacia los hombres en las prácticas escolares que estudió. De esta forma, las mujeres adolescentes buscan parecerse a aspectos de comportamiento masculino, por ejemplo, en el terreno de la competencia, la confrontación, el uso de la fuerza física y el predominio. Es importante señalar que la perspectiva de la autora apunta a “la” masculinidad y a “la” feminidad tradicional, sin embargo, en la construcción de las identidades de género, es necesario usar el plural para referirse a las masculinidades y las feminidades (Magnusson y Marecek, 2012) ya que, en cada cultura, las expectativas para los hombres y las mujeres son distintas. En la investigación educativa es indispensable abordar el papel del poder en las dinámicas de relación en las que participan tanto los estudiantes como las estudiantes y que pueden ayudar a comprender las formas de violencia en el estudiantado.

Finalmente, Mejía (2013) señala que ante las formas de violencia en el contexto escolar, el estudiantado de secundaria busca la regulación externa a través del grupo de pares, que con frecuencia no considera que algunas de sus prácticas relacionales sean formas de violencia, sino formas de relacionarse “naturalmente” entre ellos y ellas, lo que abre un espacio de tolerancia a las conductas violentas en el contexto educativo, ya que tanto hombres como mujeres señalan que no les generan malestar y son formas cotidianas de relacionarse (INSAD, 2010). Esto puede deberse a la normalización de las conductas violentas que se alcanza a través de la socialización en la que se minimiza el impacto de dichas conductas.

Para cerrar con los estudios sobre las conductas violentas en la escuela media, me gustaría exponer los resultados de la investigación en España de Bascón (2013), que apunta a la resolución de la conflictividad que puede surgir entre los y las estudiantes en el entorno escolar. Para hacerlo planteó a los estudiantes dos dilemas hipotéticos, uno que implicaba un conflicto de grupo o pandilla y otro sobre violencia en el noviazgo. Me centro en el conflicto de grupo por los intereses que persigue la investigación que presento más en el siguiente capítulo. El escenario hipotético del conflicto de grupo que se planteó en la investigación fue: “Se trata de una pandilla de chicas/os que comparten desde hace varios años una gran amistad. Un día alguien comenta que su prima/o va a pasar otra vez el mes de agosto en casa, y que como el año anterior vendrá al grupo. Rápidamente, un/a chica/o se niega porque esta persona intentó quitarle a su pareja, encontrando apoyo en algunos miembros del grupo, sin embargo, otras aceptan que venga. La situación genera acalorada discusión” (Bascón, 2013, p. 269). Este dilema se planteó tanto a un grupo de estudiantes hombres, a uno de mujeres y a uno mixto.

Los resultados de dicha investigación apuntan a que las estudiantes mujeres argumentan más de forma impositiva (36.6%) y resolutive (35.85%) que los estudiantes hombres en los dos dilemas hipotéticos. Y son las estudiantes mujeres las que utilizan más contenidos de resolución (36.6%) y acomodación (33%) cuando discuten entre ellas que los estudiantes hombres. Y cuando lo hacen con estudiantes hombres usan más argumentos impositivos (42.2%), disminuyen las acomodaciones (27.7%) y se mantienen las argumentaciones resolutivas (35.1%) en las soluciones que plantean ante los conflictos que se les prestaron.

En la investigación de Bascón (2013) surgió entre el estudiantado participante la votación como un recurso resolutivo para los conflictos tanto en los hombres como en las mujeres estudiantes. Destacó también la práctica del debate y la discusión grupal como una forma de exposición de puntos de vista y posicionamiento a través de las narrativas, la negociación de significados durante la conversación y el autoconocimiento entre el estudiantado.

Bascón (2013) señala que las diferencias entre hombres y mujeres desaparecen cuando se analiza el contenido de los argumentos, esto parece indicar que la argumentación no es exclusivamente determinada por el hecho de ser mujer u hombre, sino que hay condiciones situacionales o contextuales que condicionan el discurso ante los conflictos. Cabe destacar que el planteamiento del conflicto de grupo en esta investigación tiene un sesgo sexista, en el que se plantea el histórico conflicto entre las mujeres, que implica competencia y rivalidad por la atención de un hombre o el sostenimiento de un vínculo afectivo con él que, sin lugar a dudas, tiene implicaciones distintas cuando se presenta a un grupo de hombres en lugar de al grupo de mujeres en la investigación.

Sobre las conductas violentas en la escuela de nivel medio superior en México, en el 2013, la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Secretaría de Educación Pública (SEP)

presentaron los resultados de la tercera *Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia* en las Escuelas Públicas de Educación Media Superior. En ella, se señala que el 72% de los estudiantes y el 65.2% de las estudiantes han vivido algún tipo de agresión o violencia en la escuela. En dicha encuesta se señala que el 18.1% de los estudiantes hombres se reconoce “a veces” como agresor en alguna situación de violencia mientras que las estudiantes que se reconocen así son el 8.4% (Instituto Nacional de Estadística y Educación, 2014). Ante estos resultados no se aclara si la dirección en la que se ejerce la violencia es hacia compañeras o compañeros del mismo sexo, lo que deja abierta la interpretación de este dato.

Además, en el *Reporte temático* de dicha encuesta se señala también que: “Lo anterior implica que no únicamente los varones sufren más evento de violencia con sus compañeros (as) que las mujeres, sino que también generan más eventos de este tipo” (Instituto Nacional de Estadística y Educación, 2014, p. 6), lo que sugiere de alguna forma que el foco de atención de la violencia en la escuela de nivel medio superior son los estudiantes. En la encuesta referida se señala además que la proporción de estudiantes mujeres que experimenta cuatro o más situaciones de agresión o violencia es del 25.8% frente al 40% de los estudiantes hombres, aunque tampoco se señala si las personas que les agreden o violentan son hombre o mujeres pares. Lo anterior deja abierta a la interpretación las características sexo-genéricas de quién agrede o violenta al estudiantado en la escuela.

En la encuesta señalada, el estudiantado que reporta que participaría intentando detener una situación de agresión o violencia si quien participa es su amigo es del 71.3% pero no se especifica que proporción del estudiantado son mujeres y cuál hombres. Incluso parece ser que existe un sesgo de género en el reactivo que fue presentado al estudiantado ya que dice: “En

los últimos 12 meses ante problemas que hayan ocurrido entre los compañeros en la escuela yo...” Aunque las opciones de respuesta si indican que puede tratarse de un hombre o una mujer, parece que solo se responde los problemas de los estudiantes hombres.

Con respecto a la participación del profesorado en parar las situaciones de agresión o violencia en la escuela media superior, el 30.2% del estudiantado señaló que el profesorado participa activamente, aunque esto es una suposición, ya que el reactivo está escrito en masculino y dice: ¿Cuál ha sido el comportamiento de los profesores durante los últimos 12 meses ante cualquier problema que haya sucedido entre los compañeros de la escuela? Lo expuesto hasta aquí me conduce a pensar que las estudiantes y las profesoras, así como las relaciones que pueden tener con los hombres estudiantes y profesores no se investigan explícita ni específicamente en la encuesta.

Particularmente en la Universidad Nacional Autónoma de México, el estudio más reciente sobre *Intolerancia, violencia y exclusión social entre alumnos del Nivel Medio Superior de la UNAM* se realizó en el 2009. Participaron los 14 planteles de bachillerato de la UNAM: los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y los cinco planteles de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), tanto del turno matutino como vespertino. Quiénes participaron fueron 6520 estudiantes.

Los principales resultados en el tema de las relaciones entre iguales indican que el 32% ha sentido que por lo menos una vez algún compañero/a ha expresado abiertamente rechazo hacia ellos/as, así como el 28.2% reporta que no les permiten participar en clase o se burlan de sus participaciones. Además, se encontró que el 27.9% han recibido al menos una vez insultos verbales por parte de los compañeros/as. El 22% indicó que han recibido agresiones

tanto por hombres como por mujeres. El 18% de las mujeres reportaron haber recibido agresiones por parte de otras mujeres. Destaca en el estudio que más del 40% del estudiantado señala que el lugar donde han recibido las agresiones es dentro de la escuela.

En algunos países como Colombia, el estudio de las conductas violentas en los ámbitos educativos de nivel medio superior se ha orientado al uso del lenguaje como una manifestación de la violencia simbólica. Al respecto, Solarte y Ortiz (2003), analizaron el lenguaje verbal utilizado por los estudiantes hombres para referirse a las estudiantes mujeres en la escuela, en el entendido que puede tratarse de una forma de violencia intergeneracional (entre géneros). Entre los hallazgos señalan que el lenguaje verbal encausa la internalización de los esquemas jerarquizados producto de la violencia simbólica. De esta forma, las palabras utilizadas por los hombres cumplen con los fines de un estereotipo: imponer un rol, un modelo mental simplificado y rígido; esto, de acuerdo con las palabras que utilizan los estudiantes hombres para referirse a las estudiantes.

En la investigación citada se encontró que las palabras que utilizan los hombres para nombrar a las estudiantes mujeres en la escuela pueden prefigurar: a) *expectativas o supuestos de conducta* al usar adjetivos como coqueta o diabla cuando se refieren a sus compañeras o amigas en la escuela; b) *el aspecto físico* al emplear palabras como bombón, gorda, flaca, negrita, buena, Barbie; c) *la actitud y/o el comportamiento* que perciben en las mujeres estudiantes con palabras como mami, nena, niña y, d) *el establecimiento de relaciones afectivas y su desarrollo* al utilizar palabras como cariño, chiquita y cosita para referirse a las estudiantes. Al respecto Magnusson y Marecek (2012) han escrito que usar la expresión “chica” para referirse a las mujeres jóvenes puede implicar una forma sutil de minimización a través del uso del lenguaje que se ha construido y sostenido culturalmente.

Con respecto a los significados que tiene dicha violencia para el estudiantado de bachillerato en México, García, De la Rosa y Castillo (2012) investigaron los elementos semánticos en una muestra de jóvenes estudiantes y encontraron que el total de palabras definidoras que utiliza el estudiantado fue de 384 cuando se les presentó la palabra “violencia” como estímulo, 277 palabras definidoras en los hombres y 254 en las mujeres. Los autores señalan que los hombres perciben los hechos violentos de manera más cercana que las mujeres, ya que muestran una riqueza semántica más amplia que las mujeres. La principal asociación que hacen está relacionada con la violencia física y sus diversas manifestaciones. La definidora más frecuente fue la palabra golpes. Para la población con la que se realizó el estudio, la violencia está estrechamente relacionada con manifestaciones físicas y en menor proporción con las psicológicas.

En el estudio citado, se encontró que las mujeres relacionan la violencia con características psicológicas y emocionales expresando vulnerabilidad ante dichas situaciones, mientras que los hombres relacionan la violencia con situaciones de carácter físico y con situaciones sociales que contribuyen a que se ejerza la violencia. En esta investigación se refleja que los hombres manifiestan la violencia como una respuesta a influencias externas, y las mujeres se sitúan como vulnerables, débiles y receptoras de la violencia. La diversidad de características encontradas en las definiciones de violencia revisadas, resalta el ejercicio de poder mediante la agresión física, verbal o psicológica que se encontró en el núcleo de la red semántica obtenida, lo que refleja la adopción de los estereotipos de género que incluye el ejercicio de comportamientos violentos que han sido normalizados para las mujeres y los hombres.

En México, Prieto, Carrillo y Castellanos (2011) estudiaron la experiencia de un estudiante que vivió maltrato por parte de otros compañeros en el bachillerato a partir de sus

narraciones. En este estudio de caso se resalta la importancia de retomar las voces del estudiantado como voces de seres históricos-sociales a través de sus narraciones, conocer sus características como sujetos sociales y sus modos de vida en el contexto específico de la escuela. La investigación presenta un caso de maltrato que comenzó en la secundaria, y en esa experiencia se puede leer la construcción que el estudiante tenía de sí mismo, y el silencio que vivió como víctima del maltrato en el centro escolar al que asistía, tanto por las personas que observan la experiencia de maltrato dentro de su familia y del entorno social que ignoraron la magnitud del problema que a sus ojos tenía.

El estudio citado no analiza los aspectos vinculados al género que podrían indicar las implicaciones de sus experiencias alrededor del maltrato que vivió desde su perspectiva como hombre. Sin embargo, la investigación exhorta a descubrir los tipos de maltrato entre el alumnado como un reto y una necesidad para comprender a las escuelas y a los sujetos que participan en ellas. Además, se resalta la participación de las estudiantes como productoras de la violencia durante el bachillerato al hacer referencia a este tipo de violencia como femenina y dirigida hacia los hombres.

Aunque existen algunos datos como los ya señalados, sobre las conductas violentas entre las estudiantes de nivel medio superior, no se han encontrado investigaciones centradas en las experiencias o voces de las mujeres estudiantes de bachillerato en México, lo que podría ampliar la comprensión sobre las formas de participación de las estudiantes en las conductas violentas hacia otras mujeres en la escuela.

En el siguiente apartado se presentan algunas investigaciones en las que las estudiantes son identificadas como quienes realizan conductas violentas tanto a los estudiantes hombres como a otras estudiantes con diferentes intenciones y funciones.

Las conductas violentas de las mujeres en la escuela

Sobre la participación de las mujeres en las conductas violentas, Moretti, Catchpole y Odger (2005) investigaron los factores de riesgo y protección en adolescentes de Estados Unidos, para presentar *conductas violentas*. Los agruparon en cuatro grandes ejes, el primer eje es, *el maltrato y el trauma en la infancia*, al respecto señalan que, de acuerdo con lo encontrado, las mujeres aprenden tempranamente que la violencia y las relaciones van mano con mano, y que el uso de la agresión y la violencia es una estrategia para sobrevivir y establecer relaciones interpersonales. El segundo eje es, *la fragmentación familiar y el apego inseguro*, es decir, que pertenecer a una familia considerada como disfuncional o tener padres criminales las pone en riesgo de participar en conductas violentas en la escuela.

El tercer eje considera que *las relaciones entre pares y la maduración sexual temprana*, son factores de riesgo para presentar conductas agresivas cuando las mujeres son rechazadas por el grupo de pares, y participan en conductas agresivas o en formas de violencia relacional al relacionarse con pares que tienen un comportamiento agresivo cuando ellas son ya maduras sexualmente. El cuarto factor de riesgo que se identificó en esta investigación, son las *contribuciones genéticas*, es decir, que los padres y las madres pueden compartir factores genéticos con sus hijos e hijas que los hacen propensos a presentar conductas agresivas de diferente manera en los hombres y en las mujeres, esto como resultado de estudios longitudinales sofisticados en el terreno de la genética. En el eje sobre las *trayectorias de desarrollo*, encontraron que la conducta antisocial y agresiva en las mujeres se presenta típicamente en la adolescencia más que en la infancia, y es más dirigida hacia otras mujeres que hacia los hombres.

Además de los factores de riesgo para presentar conductas violentas, Moretti, Catchpole y Odger (2005) identificaron algunos factores de protección en las mujeres para presentar conductas violentas, entre ellos: la presencia de un adulto o relaciones familiares positivas, la maternidad cálida y las relaciones sociales positivas. En este estudio señalan que tener novio puede ser un factor de protección en las mujeres adolescentes agresivas y antisociales. La investigación no indica de qué forma ocurre o qué características podría tener la relación de noviazgo o el novio, sin embargo, una afirmación como esta puede ser el resultado de un sesgo androcéntrico o sexista en la investigación.

Las aportaciones de la investigación de Moretti, Catchpole y Odger (2005) aunque pueden ser generales apuntan al entendimiento de las conductas violentas en las mujeres como un fenómeno complejo y multifactorial.

En España, Lomas (2007) considera que las conductas violentas en la escuela son un fenómeno sociocultural. En el estudio que realizó desde la perspectiva de género, particularmente desde las masculinidades, el autor se pregunta, entre otras cosas: ¿Existe un acoso y una violencia escolar a cargo de las mujeres adolescentes? Su respuesta es que sí. Afirma que, aunque puede ser políticamente incorrecto decirlo, existe una *violencia escolar femenina*, que puede ir desde el acoso verbal al castigo de silencio (Ley del hielo), desde la conspiración para enturbiar la fama de otra mujer u hombre adolescente, hasta la difusión por Internet de mentiras o la seducción amorosa con fines de engaño. En dicha investigación, se señala que la naturaleza y magnitud de esta violencia es distinta a la ejercida por los hombres pero que es igualmente injusta y dolorosa para los hombres y mujeres que la viven, ya que implica conflictos, intimidaciones y abusos de poder a cargo de algunas mujeres. De acuerdo con el estudio, la violencia en las escuelas se ejerce contra quienes son diferentes a causa de

su origen étnico y racial, de sus creencias, de sus capacidades físicas, de su grupo cultural y de orientación sexual; y no solo por cuestiones de género.

Lomas (2007) concluye señalando la necesidad de fomentar en las aulas una actitud crítica ante las conductas violentas del estudiantado, incluidas las estudiantes, así como generar acciones pedagógicas orientadas a otras maneras de entender y vivir la masculinidad sin exclusiones, privilegios, acosos ni violencias.

En otra investigación, en Colombia, Torres (2011) aborda la relación entre lo que las estudiantes colombianas aprenden en las pandillas o *parches* y su comportamiento en la escuela, para aclarar si la participación de las mujeres adolescentes y jóvenes en pandillas u otras formas de organización juvenil es responsable de la violencia ejercida por ellas en el medio educativo. Se conforman por la búsqueda de compañía, solidaridad y compañerismo. En las pandillas femeninas se ejercen liderazgos más libres y mucho menos determinados por los imaginarios culturales, y las mujeres adolescentes son mucho más autónomas. En algunos casos, su rol es similar al de los jóvenes, se enfrentan y pelean hombro a hombro contra miembros de otras pandillas, auxilian a los heridos o son los correos humanos encargados de llevar y traer mensajes, amenazas, desafíos e información.

Las voces de las estudiantes participantes del estudio de Torres (2011) confirman que las pandillas son grupos de personas, generalmente jóvenes que se relacionan en situaciones violentas. Entre sus dinámicas y organización consideran que está: armar conflictos, producir miedo entre los vecinos, consumir sustancias psicoactivas, agredirse entre sí y robar. Sobre las *pandillas femeninas* dijeron que consideran que son grupos cerrados, con una forma particular de vestir como adornos extravagantes, perforaciones en cejas, orejas y tatuajes (que

significan la pertenencia al grupo, las iniciales de los nombres de sus novios o símbolos satánicos con los que se identifican).

En la investigación de Torres (2011) las pandillas, a pesar de estar conformadas exclusivamente por mujeres, se nombran a sí mismas como *Los Yoguis* o *Los Moscos*. Con frecuencia las pandillas femeninas se forman desde el colegio e intimidan a las demás estudiantes y pueden llegar a ser altamente peligrosas. En la investigación se apunta que la *violencia escolar femenina* se manifiesta de acuerdo con lo aprendido en las pandillas, afecta de manera sistemática el clima escolar, ya que generan ambientes tensos y hace a las estudiantes más vulnerables a la solución violenta de conflictos en la escuela. Así, el “pandillismo” femenino es un fenómeno que afecta la vida de las adolescentes que viven su impacto porque forman parte de una pandilla o porque son víctimas cuando enfrentan problemas con sus pares por lo que, desde el marco de los Derechos Humanos, se debe promover el control y la prevención de este fenómeno en el entorno escolar.

En el estudio se destaca la participación de familiares en las peleas o en la intimidación de las estudiantes que se dan fuera de la escuela, lo que limita la resolución de conflictos entre las propias estudiantes. En investigaciones como ésta, parece necesario profundizar, desde la perspectiva de género, en el ejercicio de poder y las formas de violencia entre las estudiantes desde la perspectiva de las mujeres y no solo desde una visión androcéntrica de la violencia en la que el ejercicio de poder y la dominación están vinculados exclusivamente a los hombres y las masculinidades, y la sumisión y subordinación de las mujeres, dejando en la opacidad el ejercicio de poder y la subordinación que algunas mujeres ejercen sobre otras mujeres.

Algunas de las investigaciones sobre la violencia ejercida por las estudiantes en los contextos educativos han señalado que es posible comprender este tipo de prácticas como formas de resistencia a la violencia de otros estudiantes en la escuela, y como una forma de construir feminidades alternativas (Paulín, 2015; Tomasini y Bertarelli, 2014; Torres, 2011). A continuación, expongo, de forma sintética, los hallazgos de algunas investigaciones recientes de este tipo.

En el estudio de Levy (2012) se apunta que la violencia ejercida por las estudiantes en los contextos educativos puede reflejar una agencia liberadora, ya que para las estudiantes involucrarse en batallas verbales o físicas es divertido y estimulante. De esa forma, participan en un terreno que se considera solo de hombres, rompen las nociones convencionales de feminidad y violan las normas sociales de la clase media. En dicho estudio, algunas de las estudiantes narraron pelear físicamente con los hombres para defenderse de los intentos de acoso sexual por parte de ellos, a pesar de que implica rebasar las normas constrictivas del género sobre ser una “niña buena” (*good girl*), blanca y de clase media.

Otro hallazgo en la investigación de Levy (2012) es el papel de la familia alrededor de las peleas en la escuela, por ejemplo, algunas veces las alientan a “defenderse” o buscan el apoyo de las madres para que vayan a la escuela a pelear con las estudiantes y para enseñarles a valerse por sí mismas. Esta podría considerarse una forma de *affidamento*, ya que una mujer con autoridad reconocida, busca ayudar a una más joven a valerse por sí misma a través de la violencia física, lo que implicaría la reproducción de un sistema de opresión y dominación hacia las mujeres que es algo contrario a lo que pretende el feminismo. Por lo que en la investigación se señala que el pensamiento misógino acerca de las conductas agresivas y violentas de las mujeres puede limitar el entendimiento sobre la agencia de las estudiantes.

Es necesario ampliar la mirada sobre la variedad de factores que influyen en las estudiantes para elegir comportarse de forma violenta algunas veces y otras no. Además, es importante brindarles la oportunidad de discutir ampliamente sobre los contextos de su agresión y violencia hacia otras mujeres.

En otra investigación, Yu-Hsuan (2011) encontró que las “chicas problema” o “chicas malas” manifiestan rasgos de la denominada cultura *ladette* (actitudes y conductas que se observan más en los hombres como beber, fumar y usar drogas) y construyen identidades de género complejas, por un lado, liberadoras y, por el otro, de abrazo a las construcciones tradicionales de la feminidad (buscando estatus o poder a través de las relaciones con los hombres). De esta forma, las identidades de género de las estudiantes son construidas alrededor de cinco áreas: la apariencia, la sexualidad exagerada, la tenacidad y las relaciones con sus novios.

También encontró, como dimensiones importantes para la construcción de las identidades de género: a) las relaciones heterosexuales como capital fundamental para obtener dinero, estatus (como mujer no subordinada), poder y protección; b) la hermandad con resentimiento que causa tensión, competencia y hostilidad entre las estudiantes vinculada con la heterosexualidad competitiva alrededor de la belleza y el cuerpo y, c) los estándares rígidos en la moralidad sexual, en la que se condena la promiscuidad y la prostitución. En el estudio se señala que la identidad contradictoria en las estudiantes es el resultado de su constante negociación y lucha con las reglas culturales en diferentes espacios de la vida cotidiana.

En México, se realizó el *Diagnóstico sobre la situación de desigualdad, inequidad y violencia contra la mujer en la educación media superior* por parte de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad

Nacional Autónoma de México, como parte del Proyecto “El acceso a una vida libre de violencia en la Educación: Actualización del Observatorio Social y de Género en la Educación Media Superior” (Ramírez, 2012).

El objetivo del diagnóstico al que hago referencia fue conocer la situación de desigualdad, inequidad y violencia de género en tres planteles de educación media superior en nuestro país, con la intención de aportar elementos para coadyuvar a la atención, prevención y/o solucionar el problema de la violencia de género en la educación media superior. En el diagnóstico participaron 1, 250 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente (CCH Oriente), el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios No. 1, Coronel Matilde Galicia Rioja (CETIS) y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF), hombres y mujeres entre los 15 y 20 años de edad.

En los resultados cuantitativos se encontró que los y las jóvenes consideran que uno de los motivos por los que se ejerce el maltrato es porque ellos/as lo provocan (del 22 al 32%), esto en todos los planteles investigados tanto en hombres como en mujeres, mientras que el 46% de las mujeres del CCH Oriente dijeron que el motivo por el que se ejerce maltrato son sus características físicas, es decir, consideran que las conductas violentas dirigidas hacia ellas son resultado de ser ellas mismas, es decir, consideran que la responsabilidad por ser violentadas es suya. Finalmente, el 18% de las mujeres estudiantes del CCH Oriente dice que sí han participado en maltratar a otros/as estudiantes, mientras que en el CETIS y en el IEMS DF los porcentajes son menores, esto es, que el 15% y 10% de las mujeres estudiantes reportan haber participado por los menos una vez en la escuela maltratando a otro/a estudiante.

Lo encontrando en esta investigación conduce a pensar, por un lado, que la responsabilidad por la violencia que se ejerce hacia las estudiantes es asumida por ellas y aparentemente justificada, restando la responsabilidad al estudiantado que la ejerce. Por otro lado, que participan ejerciendo violencia, aunque por la frecuencia se puede considerar como menos relevante.

Las investigaciones con perspectiva de género sobre las estudiantes

El acceso de las mujeres, particularmente de las niñas y las mujeres jóvenes a la escuela, ha sido motivo de grandes luchas desde el feminismo y llevó a la creación del campo de investigación interdisciplinaria que se conoce como *Girlhood Studies* (Mitchel y Reid-Walsh, 2012). En dicho campo de investigación, se exploran temas relacionados con el género, para desarrollar herramientas analíticas y marcos conceptuales para comprender lo que sucede en la experiencia de las niñas y las jóvenes alrededor de la edad, los contextos culturales, el sexo y el género desde una perspectiva crítica. Este campo abarca generalmente lo que ocurre con las niñas en la escuela básica y media.

La investigación sobre las feminidades en mujeres jóvenes a nivel medio superior y superior se puede enmarcar en el campo *Estudios sobre juventud y perspectiva de género*. Este campo surge en España ante la ausencia y el papel marginal o secundario de las mujeres jóvenes en los estudios sobre juventudes, así como la invisibilidad de las experiencias juveniles femeninas a través del uso de categorías analíticas con sesgos androcéntricos (Berga, 2015).

Las investigaciones que se incluyen en dicho campo aunque son escasas aún, incorporan el género como una variable explicativa y comprensiva desde dos de las vertientes de los estudios de las juventudes: la que indaga las trayectorias diferenciales entre las mujeres y los

hombres jóvenes sobre los procesos de transición entre la infancia y la vida adulta (transitorios), y la que estudia la especificidad del papel masculino y femenino en las culturas juveniles desde la perspectiva cultural o de las culturas juveniles (Nayak y Kehily, 2008; Berga, 2017). Cabe resaltar que incluir la categoría género como una variable analítica permite dar profundidad, complejidad y riqueza al estudio de las juventudes que giraba alrededor de la edad y desde una mirada adultocéntrica.

Berga (2015) manifiesta la necesidad de visibilizar las experiencias femeninas y las particularidades de las formas de expresión de las jóvenes como protagonistas de los estudios. Empero, incorporar una perspectiva de género al estudio de las juventudes implica ir más allá de hacer estudios “de mujeres”. Para hacer este tipo de investigación, son necesarias por lo menos tres acciones: considerar al género como una categoría relacional, estudiar o visibilizar a las mujeres y analizar hasta qué punto los procesos de adaptación y respuesta de las y los jóvenes a sus vidas están condicionadas por la socialización deferencial de género, incluida la negociación de una identidad considerada como femenina o masculina.

Algunas investigaciones se han enfocado en las construcciones de género de las mujeres estudiantes. Por ejemplo, Ruiz, García y Rebollo (2013) investigaron en España las expectativas alrededor de ser hombres o mujeres y relaciones de género en los contextos educativos de secundaria a través de una prueba psicométrica compuesta por dos supuestos de interacción social distintos: “La clase ha adoptado una mascota a la que hay que cuidar” y “la clase va a participar en un campeonato deportivo”, en la que se planteaba al alumnado a quién o quiénes elegirían para hacerlo (elección), y a quién o quiénes no (rechazo). Con las respuestas se crearon redes sociales, en las que se observó que las actividades están marcadas por expectativas y atribuciones del rol de género, es decir, las estudiantes tuvieron mayor

preponderancia en la “red de cuidado” (posición central y mayor presencia en la red) y los estudiantes en la “red del campeonato deportivo”. Esto revela que la naturaleza de la actividad condiciona las elecciones del alumnado y que dichas elecciones se hacen en función del género.

De esta forma, la red social se organiza para reforzar ciertos roles de género y se constata que las redes sociales basadas en la competencia y la fuerza son más sólidas y robustas, esto es, generan vínculos y relaciones más fuertes, mientras que las redes sociales basadas en el cuidado y el afecto son más dispersas y frágiles, es decir, que los vínculos y las relaciones son más débiles. Así, el deporte y el cuidado son dos ejemplos claros de la institucionalización de una sociedad patriarcal en la escuela (Ruiz, García y Rebollo, 2013).

En esta investigación se menciona, como parte de la red de cuidado, la “sororidad entre las chicas”, al tomar la responsabilidad del cuidado de la mascota, sin embargo, no se describe ni analizan las implicaciones del uso de este concepto, que hace referencia a aspectos políticos, éticos y prácticos en las relaciones con las mujeres (Lagarde, 2009a) más allá de la ética del cuidado con la que parece confundirse la sororidad en este caso. En esta investigación se manifiesta la incidencia de los mandatos de género en la configuración de las relaciones entre iguales desde etapas tempranas y la importancia de conformar identidades de género que no condicionen el valor de las y los estudiantes en el camino hacia la vida adulta.

En la investigación de Ruiz, García y Rebollo (2013), metodológicamente se plantean dos supuestos de interacción basados en expectativas de género dicotómicas, excluyentes y estereotipadas, que podría leerse como un sesgo sexista en la investigación. Lo anterior se manifiesta también en las conclusiones a las que llegan sobre el caso de los hombres, en las

que afirman que las redes sociales basadas en la competencia y la fuerza, son más sólidas y robustas en hombres, que las establecidas entre las mujeres, pero no se discute la posibilidad de que existan relaciones entre las mujeres que puedan estar basadas en la competencia.

En otra investigación sobre las construcciones de género en los ámbitos educativos en Argentina, Paulín (2015) analiza la categoría “hacerse respetar” en escuelas secundarias tanto públicas y privadas. Para las mujeres estudiantes de una escuela secundaria pública “hacerse respetar” es una forma de comportamiento justificado cuando sienten que alguna compañera les ha ofendido y se ha instalado en cierta superioridad que pone en peligro la supuesta igualdad en el grupo de pares, mientras que para las estudiantes de escuelas privadas “hacerse respetar” no es tan frecuente como su participación en prácticas discriminatorias de la condición social y cultural de otras compañeras. Al “hacerse respetar” las estudiantes muestran su capacidad de fuerza y agresividad atravesada por la asunción de ciertos roles de género hegemónicos que valen tanto en las mujeres como en los hombres. Se expresa así, una construcción de subjetividades que busca, a través del ejercicio de la fuerza y la corporalidad agresiva, prevenir la dominación y el posible abuso que otros producen.

De tal forma, “hacerse respetar”, siendo hombre o mujer, implica construirse como sujetos a través de la violencia, que resulta una forma frágil de reconocimiento por parte de los compañeros y compañeras, ya que, deben sostenerse permanentemente a través de ciclos recursivos de violencia para ejercer un supuesto dominio sobre los demás a partir de jerarquizaciones sociales, raciales e imperativos de género que implican vivir con otras personas.

Investigaciones como la de Paulín (2015) se centran en las prácticas de violencia entre el estudiantado, dejando de lado las prácticas alrededor de la solidaridad, la ayuda, el consejo y la lealtad que también pueden experimentarse entre pares en el contexto educativo.

Otros estudios han apuntado al análisis de las identidades de género en estudiantes de secundaria en Argentina; particularmente en Córdoba, Tomasini y Bertarelli (2014) observaron en grupos de secundaria, diferentes posicionamientos genéricos en el alumnado, que variaban situacionalmente, mediante transacciones y negociaciones diversas en las interacciones sociales en la escuela. En esta investigación, aparece en las voces de las estudiantes, la centralidad del cuerpo en la experiencia identitaria y la construcción de identidades a partir del trazado de fronteras simbólicas, ambivalentes e inestables que las separan unas de otras. Se encontró precariedad en las identidades de las mujeres, ya que sólo se logran con el reconocimiento de otras y demandan una permanente demostración frente ellas.

Tomasini y Bertarelli (2014) encontraron también que algunas de las estudiantes parecen estar sometidas a una *triple opresión* en la vida escolar: de género (al ser más vigiladas que los compañeros hombres), de edad (imperativos más restrictivos que los de estudiantes mayores) y, de clase (se desvalorizan los modos de expresión ligados a la pertenencia de clase). Lo que las lleva a diferenciarse y establecer jerarquizaciones, en las que se producen actuaciones orientadas a mostrarse como “malas” como una estrategia identitaria en la escuela, que consiste en proyectar una imagen social que, en el sistema de representaciones y prácticas, se liga con la construcción de un lugar dominante (mandar), y con un sentido protector (a ellas nadie les pega).

La triple discriminación conduce a la mirada interseccional para comprender de manera más amplia los cruces que viven las mujeres estudiantes en la co-construcción no solo de las identidades de género, sino en las prácticas relacionales que despliegan entre ellas, a partir de otros marcadores sociales como la condición socio-económica. Esto es, que el género no es la única dimensión identitaria, ya que en las mujeres estudiantes se intersectan otras dimensiones (modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales o regionales) con las normas del contexto histórico (Tomasini y Bertarelli, 2014).

Finalmente, dichas autoras ofrecen una concepción dinámica, relacional y situacional de las identidades de género, como construcciones en movimiento que se constituyen en referencia a una alteridad a lo largo de las demandas que presentan diferentes escenarios en la interacción social. Dichas demandas son ambiguas para las estudiantes, por ejemplo, ser “grandes” para asumir responsabilidades en la escuela y no serlo “tanto” para vivir el placer y el erotismo. De esta forma, constantemente las estudiantes desafían la capacidad normalizadora de la escuela en la que ofrecen prácticas y discursos sobre las diversas posibilidades de vivir los cuerpos, los deseos y la sexualidad como una “mujer normal”, que desacredita y enjuicia las diferencias, marcando las desigualdades entre las mujeres.

En Canadá, Levy (2012) realizó otra investigación desde una aproximación interseccional para profundizar en la perspectiva de las estudiantes mujeres sobre la agresión y la violencia física en la escuela media, con el fin de dar una idea sobre cómo el género, la raza y las estructuras de clase, influyen en las estudiantes para la práctica de conductas agresivas y violentas físicamente. En el estudio realizaron observaciones etnográficas y entrevistas para discutir, desde un marco feminista, los posicionamientos sociales a partir de los cuales la agresión relacional se ha considerado de naturaleza femenina. La autora señala que la

sociedad patriarcal promueve que las mujeres dirijan hacia otras mujeres el miedo, la ansiedad y el enojo, al considerar que es más seguro hacerlo así que hacia los hombres. Desde su perspectiva, considerar las diferencias sociales, además del género, permite entender el contexto de las agresiones físicas entre las mujeres como un terreno construido socialmente y no exclusivo de la violencia entre los hombres.

Así, las peleas físicas entre las estudiantes son más aceptables en las escuelas públicas con estudiantes de clase media, y son ampliamente validadas por las estudiantes de clase social más baja, por lo que señala que los contextos forman parte importante en la participación de las mujeres en las peleas físicas. Desde esta investigación, las experiencias de agresión de las estudiantes son un importante componente de la identidad para percibirse a sí mismas y ser percibidas por otras personas, esto es, que las peleas son por desaires personales y por amenazas de daño físico. Las peleas físicas entre mujeres quizá son más visibles en los contextos educativos porque violan las normas de género y se vuelven un objetivo de mayor atención por el personal o estudiantado de las escuelas (Levy, 2012).

En otros países y en México, las escuelas son más que un escenario dónde ocurre la violencia, son un lugar, como señalan Pereda, Hernández y Gallegos (2014), en el que se construyen las formas de violencia y se pueden elucidar algunos de los aspectos invisibles de ella vinculados al género, ya que las formas de violencia en las que participan las y los estudiantes en la escuela comparten rasgos de lo que ocurre en otros contextos (hogar, calle, grupos de iguales y trabajo, entre otros). Dichos autores se centraron en el uso que se hace de la categoría género en las investigaciones, y encontraron que los niveles en los que se hace más investigación sobre violencia de género y violencia hacia las mujeres son la educación media básica (secundaria) y la superior (universidad). Señalan también que los estudios que

comparan la violencia en diferentes niveles educativos son escasos y con mayor frecuencia se analizan las relaciones entre estudiantes enfocadas en la relación hombre-mujer. Esto, pone de manifiesto la ausencia de investigaciones en el nivel medio superior, particularmente de las relaciones estudiante mujer-estudiante mujer.

La investigación sobre la sororidad y otras expresiones de apoyo entre mujeres

La palabra sororidad actualmente se considera una “palabra feminista” y su uso se ha incrementado en México. La Real Academia Española la incluyó en la versión digital del Diccionario de Lengua Española (DLE), el 21 de diciembre de 2018 (Real Academia Española, 2018), a pesar de ser utilizada desde hace cuarenta años (El País, 2019). En el diccionario citado dice a la letra: “Del ingl. *sorority*, este del lat. mediev. *sororitas*, -*atis* ‘congregación de monjas’, y este der. Del lat. *soror*, -*oris* ‘hermana carnal’” (Real Academia Española, 2018). Y señala tres significados:

1. f. Amistad o afecto entre mujeres.
2. f. Relación de solidaridad entre las mujeres, especialmente en la lucha por su empoderamiento.
3. f. En los Estados Unidos de América, asociación estudiantil femenina que habitualmente cuenta con una residencia especial (Real Academia Española, 2018).

Para finales del 2016, una búsqueda de la palabra sororidad en *Google* arrojó cerca de 170 mil resultados. Dicha cifra para el 2019 se incrementó a 1 560 000 resultados, lo que implica el aumento de la producción de contenidos culturales acerca de dicho concepto que incluyen la definición del concepto en investigaciones, sitios web, notas periodísticas, blogs, redes sociales, entre otros medios de difusión masiva.

Este incremento en el flujo de contenidos culturales sobre sororidad incluye en *Facebook* más de un centenar de perfiles que contiene la palabra sororidad. Lo mismo ocurre en *Twitter* dónde hay más de un ciento de cuentas que incluyen el *#sororidad* (*hashtag* sororidad). Además, en esta red social se puede acceder a una campaña denominada *#Sororitips* que incluye ilustraciones de una cuenta titulada *Antes de Eva* que llaman a la unión entre las mujeres como parte de la lucha feminista desde la solidaridad, la empatía y el compañerismo (Tribuna Feminista, 2016).

Finalmente, en *YouTube*, la búsqueda de esta palabra en 2016 arrojó unos 1570 resultados. Lo que sugiere que se trata de un concepto o noción con contenidos accesibles a la población que cuenta con una conexión de internet o datos móviles en computadoras o dispositivos móviles (teléfonos celulares, tabletas, etcétera). Dicho de paso, todos estos contenidos apuntan a una “nueva cultura de la hermandad entre las mujeres”, como señalan muchas de las definiciones que se ofrecen a través de Internet.

En el ámbito académico en el 2016, un rastreo de la palabra sororidad en la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrecía 19 resultados al introducir la palabra en el meta-buscador de dicha biblioteca, y para el 2019 se incrementaron a 68 resultados e incluyen tesis de licenciatura, libros, publicaciones periódicas y académicas. Si se hace la búsqueda de la palabra sororidad en la traducción al inglés como *sisterhood* (Lagarde, 2009b) en la misma biblioteca aparecen 9700 resultados en 2019, si la búsqueda se realiza en inglés con la traducción *sorority* aparecen unos 26 056 resultados.

La *hermandad entre mujeres* (traducción literal la palabra *sisterhood*) hace referencia a la solidaridad entre las mujeres, con una visión de bienestar común, a un encuentro entre iguales

que funciona horizontalmente, más allá de las críticas que ha recibido al ser considerada por algunos como una noción ingenua, anacrónica, etnocéntrica y dogmática al estar vinculada a las relaciones familiares o a connotaciones religiosas, por lo que se ha preferido el uso de la noción sororidad, aunque también guarda una estrecha relación con aspectos religiosos (*sor*) (Zaytoun y Ezekiel, 2016).

A partir de la investigación documental sobre sororidad, se ha propuesto el concepto *feminist sisterhood*, que en español se podría traducir como *hermandad feminista* para referirse a las prácticas que tienen un carácter solidario y liberador entre las mujeres para el bienestar común (Zaytoun y Ezekiel, 2016). En este trabajo emplearé como sinónimos la palabra sororidad, hermandad feminista y alianza feminista que se utiliza para definir la sororidad (Lagarde 1997). Aunque existe una amplia gama de nociones que se usan para expresar las relaciones de apoyo entre las mujeres como se muestra en la Tabla 4.

Las investigaciones que se han hecho sobre la sororidad o hermandad feminista a nivel doctoral en México son escasas. Camacho (2018) a nivel licenciatura, realizó un estudio exploratorio para comprender cómo se construyen las prácticas de sororidad en la vida cotidiana entre madres e hijas, así como el impacto que tiene en sus vidas, particularmente en términos de autonomía. Lo que identificó es que entre las prácticas que se pueden considerar como sororales entre madres e hijas se encuentran: participar en acciones de cuidado vital, apoyar o respaldar en lo moral, monetario o de cuidado, transmitir aprendizajes y establecer alianzas. Señala, además, cinco dimensiones de los actos sororales entre madres e hijas: la empatía, la reflexividad, la elaboración de duelos, el reconocimiento de deseos y la capacidad de resolver contradicciones y tomar decisiones para el proyecto de vida.

Tabla 4

Nociones para expresar las relaciones de apoyo entre las mujeres.

NOCIONES	DEFINICIÓN	PERSPECTIVA	PAÍS
<i>Sisterhood</i>	Solidaridad femenina	Feminismo occidental primera ola	Estado Unidos de América
<i>Sororité</i>	Solidaridad feminista (mujeres feministas)	Feminismo francés segunda ola	Francia
Sororidad	Pacto político	Antropología feminista Marcela Lagarde	México
<i>Macomere</i>	Amistad cercana	Feminismos postcoloniales	Caribe, Antillas francófonas
Comadres	Mujeres madres que se cuidan entre sí.	Feminismos latinos	México, Venezuela, etc.
<i>Intertextual sisterhood</i>	Hermandad que cruza líneas raciales de las mujeres	Feminismo interseccional	Estados Unidos de América
<i>Feminist coalitions</i>	Trabajo colectivo desde diferentes realidades de resistencia a opresión	Postfeminismos Stephanie Gilmore	Estados Unidos de América
Amistad Política	Despojo colectivo de la animadversión entre mujeres	Feminismos latinoamericanos	Guatemala
Feministas compañeras	Maneras de ser feministas que acompañan	Claudia Korol	Argentina
<i>Feminist Sisterhood</i>	Prácticas solidarias y liberadoras entre mujeres	Feminismos: Chicano, decolonial, transnacional	Estados Unidos de América y Argentina
Comaternidad	Relaciones de solidaridad y apoyo recíproco	Feminismo afrocéntrico Oyèrónké Oyèwùmí	Nigeria
<i>Feminist solidarity</i>	Exploración de diferencias y jerarquías sociales en las que el género es una más	Feminismos chicanos Chela Sandoval María Lugones	Estados Unidos de América
<i>Feminist/Trans Solidarity</i>	Hermandad y género en variedad de cuerpo y experiencias	Feminismos Trans	Estados Unidos de América Francia

Fuente: Elaboración propia con base en Zaytoun y Ezekiel (2016).

El trabajo de Camacho (2018) concluye que las prácticas sororales implican el desarrollo de la autonomía como un proceso que conlleva el acercamiento a las experiencias de otras mujeres y a la teoría feminista para romper con algunos mandatos de género y generar nuevas prácticas entre madres e hijas como: el derecho a ser diferentes en sintonía, el cuidado y protección de sí mismas y de otras mujeres, y la búsqueda de deseos propios que requieren del trabajo personal y subjetivo de la relación con “otra” mujer con derecho a la diferencia.

Loreto (2012) estudió la sororidad en una investigación de maestría, particularmente el discurso feminista en la narrativa de la escritora venezolana Ana Teresa Torres, en tres de sus novelas: *La favorita del señor*, *Doña Inés contra el olvido* y *La fascinación de la víctima*. En ellas encontró una representación permanente de la sororidad (no como una lucha política, sino como un principio de apoyo entre mujeres), en el que pone de manifiesto el pacto entre mujeres que supera las clases sociales, los intereses económicos o de castas, la diversidad cultural e incluso ideológica, para consagrarse a una profunda empatía entre mujeres que trae de suyo un apoyo sin límites ante las dificultades.

Esto pone de manifiesto la aparición de expresiones de apoyo entre las mujeres en la literatura a través de novelas como *So far from God (Tan lejos de Dios* título en español) de la escritora chicana Ana Castillo (1993) en la que aparece la figura de la comadre que lucha contra el patriarcado, el capitalismo y las formas de opresión que vive. Otro ejemplo de esto, son *El albergue de las mujeres tristes* de la autora chilena Marcela Serrano (1997) y *L'amica geniale (La amiga estupenda* en español) de la novelista italiana Elena Ferrante (2011). Dicha novela, fue adaptada para *HBO*, *RAI* y *TIMvision* como una serie de televisión de paga con el nombre *My brilliant friend* en el 2018. Esto supone la creación y distribución de recursos culturales

en los que la lucha de las mujeres frente al sistema patriarcal y sus formas de dominación son colectivas y no solo individuales.

En el terreno de la investigación vinculada al activismo feminista, Tamayo (2016) en Colombia, sistematizó la experiencia de la Casa Cultura Tejiendo Sororidades (CCTS) en la ciudad de Cali durante el periodo de 2005 a 2013 sobre una *pedagogía de la sororidad* en el contexto de dicha organización feminista. El modelo de sistematización tiene *tres componentes: construyendo el nosotras, el afecto que genera vinculación y actuando juntas*. En el estudio se identificó la lógica interna que anima el desarrollo de la sororidad en el CCTS, en la que se articulan *cuatro núcleos temáticos*: el enfoque de género, el empoderamiento y una pedagogía sorora para la interiorización (individual y colectiva) y la vivencia de la cultura política de la sororidad.

En Chile, López (2016) analizó el fenómeno de la construcción de la conciencia de género en la experiencia de mujeres en talleres de desarrollo personal, a través de una etnografía de las prácticas e interacciones entre ellas. En la investigación resalta que los procesos colectivos de concienciación a través de las relaciones entre las mujeres que viven realidades distintas (desde las que se consideran privilegiadas hacia quienes consideran oprimidas y viceversa) promueven el desarrollo de la conciencia de género al compartir sus experiencias personales en grupo. Además, señala que las relaciones entre las mujeres monitoras del taller y las participantes no se pudieron establecer las relaciones dialógicas en las que se construye el conocimiento conjunto para la concienciación de género, debido a la dinámica mecanicista y rígida de las prácticas pedagógicas que dificultaron el diálogo horizontal y la reflexión colectiva de las monitoras.

Además, en la investigación referida se encontró limitada o nula capacidad de las monitoras para reconocerse en situación de subordinación de género al igual que las participantes, es decir, el influjo de la enemistad histórica que distancia a las mujeres unas de otras a partir de criterios como prestigio, clase, etnia u otros cánones de pensamiento androcéntrico, así como la estructura jerárquica de las instancias formativa y del aula tradicional que estructuran las diferencias de poder implícitas en ellas. Sobre las relaciones entre las participantes se encontró que están condicionadas por su calidad de vecinas, es decir, de conocerse y frecuentarse en un territorio común. Además, pusieron los primeros cimientos para construir sororidad con miras a vencer la enemistad histórica entre mujeres, esto se logró al salir del espacio privado, conocerse en otro contexto, descubrir que ocupan un rol social similar y que comparten vivencias.

Particularmente, López (2016) encontró que los talleres de desarrollo personal como instancia colectiva superan las limitaciones de género relacionadas al confinamiento de las mujeres a espacios privados y a la enemistad histórica entre congéneres. Al respecto, las participantes comentaron que antes del taller, muy rara vez cuestionaban su situación y contexto por falta de confianza o tiempo para hablar con otras mujeres. Fue interesante notar que las funcionarias que organizaron el taller se ven fuera o distantes de las experiencias de subordinación personales y/o colectivas y se percibieron a sí mismas solo como impulsoras de la concienciación de otras.

Finalmente, en el estudio referido se encontró también que las mujeres más jóvenes manifestaron mayor congruencia con respecto a la concienciación de género y las prácticas emancipadoras, ya que cuentan con mayores y mejores mecanismos para transformar aquellas condiciones de vida vinculadas a la subordinación de género, que las mujeres

funcionarias, facilitadoras y otras participantes de mayor edad presentan (López, 2016). La revisión de este trabajo, invita a repensar y centrar los estudios en las relaciones entre las mujeres jóvenes y en los espacios grupales dispuestos para ello, por su capacidad de transformación personal y colectiva. Además, lleva a pensar en las formas de relación intergeneracional entre las mujeres que históricamente se han considerado como enemistadas y en las relaciones entre mujeres con algún tipo de autoridad que es reconocida y validada por otras mujeres.

Al respecto en México, Nieto (2019) investigó la sororidad y el *affidamento* entre profesoras y alumnas de la carrera de medicina. El núcleo de la investigación fue la trayectoria de vida de profesoras que fueron consideradas por las alumnas como ejemplares por impulsar su interés en carreras científicas. Encontró que, en sus experiencias como alumnas, las profesoras atravesaron por experiencias de exclusión genérica al estudiar medicina, ya que se trata de una carrera profesional en la que predominan las jerarquías, el sexismo y la misoginia. Para ellas, recibir apoyo de sus maestras ante esas situaciones, las motivó e inspiró a formar una cadena y establecer relaciones de *affidamento* con sus alumnas y de *sororidad* con sus compañeras maestras para afrontar la discriminación de género, el acoso sexual y la descalificación que viven en dicho contexto escolar.

Las relaciones de *affidamento* implican brindar protección y seguridad a sus alumnas tanto en lo escolar como en lo personal frente a la violencia de género que viven, y les advierten sobre las experiencias a las que podrían enfrentarse en su condición de mujeres durante sus estudios. Las docentes también generan y promueven acciones de denuncia en la institución educativa a la que pertenecen para que sean más eficaces y seguras. Con respecto a las relaciones de sororidad, las profesoras establecen redes de apoyo, sobre todo en lo laboral,

para combatir la misoginia. Aunque las docentes no usan los conceptos de *affidamento* ni sororidad en su práctica docente, se empeñan en heredar saberes no formales a sus alumnas preparándolas para su trayectoria escolar-laboral, a lo que ellas responden con respeto y reconociéndolas como autoridades femeninas en las que pueden confiar y apoyarse cuando son amenazadas por el sexismo en la carrera de medicina (Nieto, 2019).

Destaca en esta investigación, el uso de la pedagogía feminista por parte de las docentes, ya que visibilizan la voz sus alumnas en el aula, promueven que participen de manera activa en las clases y hacen uso de frases que las empoderan y motivan a seguir aportando conocimientos a la clase.

Sin duda, aún quedan caminos por recorrer en la investigación sobre la sororidad y sus formas de expresión, en sus dimensiones de apoyo y políticas, ya que implican lucha y apoyo desde, entre y en beneficio de las mujeres. Aunque se ha estudiado en mujeres activistas, adultas y feministas, queda aún pendiente la investigación con mujeres más jóvenes. Lo mismo ocurre con el *affidamento* que puede estudiarse con mujeres de bachillerato, ya sea en la relación profesora-estudiante como en las relaciones entre pares (estudiante-estudiante) en las que no está implicada alguna jerarquía como la de madre-hija y profesora-estudiante.

El recorrido por la investigación educativa y el género es un camino de más de treinta años en los que se partió de los estudios de las mujeres con una mirada feminista, se pasó por los estudios de género, para llegar a las claves para hacer investigación educativa con perspectiva de género. En el camino se cruzó con el campo de estudio de las juventudes que tenía, por un lado, como centro las problemáticas por las que se atraviesa en ese periodo de transición hacia la vida adulta y, por el otro, las culturas juveniles. En ambos lados, la presencia de las

mujeres jóvenes estuvo velada por el androcentrismo que ahora se ha hecho visible y llevó a las y los investigadores a crear un nuevo campo de estudio centrado en las jóvenes y en las formas de relacionarse entre ellas al que podríamos denominar específicamente como *juventudes y feminidades*.

Dichos estudios han tenido como marco disciplinario la pedagogía, la sociología y la psicología, desde múltiples perspectivas. Los más recientes invitan a repensar el estudio de las relaciones entre las mujeres desde aproximaciones teóricas y metodológicas más abiertas, profundas y complejas como la perspectiva de género, los feminismos y la interseccionalidad. Los temas a indagar también se han movilizad del estudio de las conductas violentas en la pareja a otras prácticas de sociabilidad entre las estudiantes, moviendo el centro de indagación hacia las relaciones de compañerismo y amistad entre las mujeres en el contexto escolar que se ha considerado como un vínculo menor, al lado del amor romántico desde una mirada androcéntrica y sexista.

Poner la mirada investigativa en las prácticas de sociabilidad entre las estudiantes mujeres exclusivamente, permite retomar nociones como la de sororidad y *affidamento* para conceptualizar y continuar estudiando las relaciones entre las estudiantes y hacer frente a la enemistad histórica que se ha construido con sesgos androcéntricos y ha sostenido la producción del conocimiento sobre las mujeres. Así, pueden estudiarse las relaciones entre las mujeres desde una mirada crítica de las feminidades, considerando el papel que la escuela juega en la socialización y en la transmisión y sostenimiento de las prácticas relacionales entre las estudiantes para hacer frente a la realidad, en la que se promueve la competencia y la descalificación entre estas.

En el capítulo siguiente y considerando las ausencias en las investigaciones en el aula de las estudiantes como sujetos con género, con cuerpo y emociones, así como los vacíos en el estudio de la relaciones de amistad entre las estudiantes por privilegiar las relaciones de pareja o noviazgo en el campo de los estudios de género y en los feminismos (Esteban, 2009; García, 2017; Yalom y Donova, 2018), es que propongo una investigación para comprender de forma más amplia las prácticas relacionales, las construcciones de género, las formas de violencia, las expresiones de sororidad y las dinámicas de poder entre las mujeres, particularmente en el contexto educativo como un territorio para la transformación social *de* y *para* las estudiantes de bachillerato, quizá desde una pedagogía sororal que promueva la conciencia de género en ellas.

CAPÍTULO 3

Sobre la investigación

Como se puede leer en el capítulo anterior, la investigación educativa y los estudios sobre género tienen más de tres décadas y contempla temáticas como juventudes, violencia en la escuela de nivel medio y medio superior. Particularmente, en los últimos diez años el campo de estudio centrado en las estudiantes mujeres de nivel medio y medio superior giró la mirada a su papel en la producción y re-producción de la violencia hacia otras mujeres, es decir, como participantes activas en conductas violentas hacia otras mujeres. Aunque también se amplió el campo de estudio a las relaciones de compañerismo y amistad en el disfrute de la vida escolar, así como las relaciones de sororidad y *affidamento* en las situaciones que implican conflictos para ellas y entre ellas, como enfrentar la violencia que viven en el aula y en los contextos relacionados a la escuela.

En este capítulo, describo la investigación titulada *Prácticas relacionales y construcciones de género entre mujeres estudiantes de nivel medio superior: poder, violencia y sororidad*. Esta investigación se llevó a cabo de enero de 2016 a mayo del 2017 como parte del Doctorado en Psicología de la UNAM, en el campo de conocimiento denominado Psicología Educativa y del Desarrollo. En el capítulo incluyo el planteamiento del problema, la justificación, los propósitos y la metodología del estudio que se realizó. Cierro el capítulo presentando los ejes que guiaron el análisis e interpretación de los datos desde la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista.

Planteamiento del problema

Las prácticas relacionales entre las mujeres -desde el marco de la psicología sociocultural- las entiendo como un conjunto de prácticas constitutivas de las identidades, que ocurren *en y a través de* los contextos situados en los que participan las mujeres (Dreier, 2005). Comprender las relaciones entre las mujeres como prácticas relacionales implica indagar no solo lo que hacen en ellas, sino las formas en que las mujeres participan en la co-construcción de dichas prácticas, así como los *sentidos y significados* que dan a sus relaciones con otras mujeres en un contexto de participación (Mejía, 2013) o categoría de situación (Bertaux, 2005). En este caso, las estudiantes compartían la escuela como un contexto de participación, es decir, se encontraban en una situación común: ser y estar como estudiantes en el bachillerato.

En esta investigación además pongo atención a la dimensión corporal y emocional de las prácticas relacionales desde una perspectiva de género feminista, en la que considero los aspectos socioemocionales de vinculados a los cuerpos generizados de las mujeres y las implicaciones sociales y políticas que conlleva.

La escuela de nivel medio superior es considerada, para esta investigación, como un *contexto de participación*, un espacio complejo para tomar decisiones, negociar reglas colectivas, manejar sus emociones y afectos, construir alianzas y enfrentar conflictos a fin de mantener su posición en el grupo de pares, construirse una reputación y conservar una imagen de sí misma, lo más coherente e integrada posible (Mejía, 2013). En dicho contexto, las estudiantes negocian reglas personales alrededor de las construcciones de género y las resistencias ante ellas, lo que regularmente se asocia con conductas problemáticas o de indisciplina en los

contextos escolares. Sin embargo, su comprensión como formas de construcción de nuevas y diversas feminidades permitirá ampliar la mirada sobre la participación de las mujeres en los contextos educativos.

La participación de las mujeres en la escuela en expresiones de violencia, es un fenómeno de estudio centrado en posturas que resaltan las diferencias entre hombres y mujeres considerándolas naturales y que colocan en situación de desigualdad a las mujeres (sexismo) o en posturas que explican lo que ocurre en las mujeres desde marcos centrados en la experiencia de los hombres como universal y única (androcentrismo) (Bartra, 2010). En las posturas sexistas se ponen de manifiesto los discursos patriarcales acerca de la dificultad de las mujeres para llevarse bien entre ellas por su “naturaleza conflictiva”. En los posicionamientos androcéntricos, las formas de violencia entre las mujeres se han equiparado con las maneras en que los hombres ejercen la violencia contra las mujeres para señalar que son “más violentas que los hombres” o que producen los “mismos daños” que la violencia producida por los hombres (Lomas 2007).

Otra manera de enfocar el estudio de las relaciones entre las mujeres estudiantes y saber quiénes son y cuáles son sus formas de participación en las escuelas, es el estudio de las sociabilidades. Desde ahí, se reconoce su inmensa capacidad para manifestar afectividad en las redes de amistad que las preparan para hacer frente a las exigencias del poder patriarcal y la subordinación. Esto, particularmente cuando forman parte de la clase trabajadora, ya que los conflictos *intra-género* entre las mujeres jóvenes por lo regular involucran prácticas de inclusión y exclusión entre ellas por motivos económicos (Nayak y Kehily, 2008). Los estudios sobre las sociabilidades también se han centrado en las formas de participación amistosa, agresiva o violenta que emergen en las prácticas relacionales entre las jóvenes

estudiantes que se construyen sobre definiciones y diferenciaciones entre ellas, y de las relaciones que establecen entre sí (Mejía, 2013).

Aunque se han investigado algunas de las prácticas relacionales entre las mujeres como la amistad, el compañerismo, las agresiones relacionales, las violencias verbales y las violencias físicas (Mejía, 2013), aún está pendiente investigar desde una postura *de y para* las mujeres (Harding, 2002) la enemistad histórica y social entre las mujeres, así como otras formas de vinculación entre las mujeres como las manifestaciones de sororidad en el ámbito escolar. Dichas prácticas también dan cuenta de las formas de relacionarse entre las mujeres e implican un posicionamiento desde la perspectiva de género y el feminismo.

Es importante señalar que, en el estudio de las prácticas relacionales, el ejercicio de la violencia, así como las expresiones de sororidad, las prácticas las pienso como inclusivas, ya que pueden darse en relaciones de enemistad y amistad, así como las relaciones de amistad puede transitar entre ambos polos. Así, la investigación se enfocó en la amistad-enemistad y en el compañerismo como prácticas en las que pueden desplegarse los ejercicios de violencia y las expresiones de sororidad para su análisis, pero no como formas exclusivas de relaciones entre las mujeres en el ámbito escolar. La apuesta es una mirada abierta, donde el género se considere como una categoría de análisis que se cruza con otros marcadores sociales de las estudiantes como el nivel socioeconómico, la religión, entre otras, que implican el establecimiento de jerarquizaciones entre las mujeres que pueden conducir a la desigualdad.

Analizar las prácticas relacionales considerando la amistad-enemistad y la sororidad entre las mujeres, implica comprender el ejercicio de poder en las relaciones entre las mujeres para romper el orden patriarcal e ir más allá de los usos del poder en dinámicas de dominación y sumisión, esto es, como un ejercicio de poder entre las mujeres, como un poder colectivo en

beneficio de las mujeres que puede llevarse al ámbito escolar y los contextos relacionados a ella, como la casa y los espacios para el ocio de la vida juvenil.

Esta investigación pretende abrir la discusión desde la perspectiva de género feminista sobre la enemistad “natural” e histórica entre las mujeres, la rivalidad y la competencia que se ha planteado como ineludible en las relaciones entre las mujeres, y que ha condicionado y limitado su participación en los contextos educativos que preparan a las mujeres para la vida adulta y para el mundo laboral en el que pueden desempeñarse en el futuro. Además, permite cuestionar la idealización de las relaciones de amistad entre las mujeres y sus formas de actuación en ellas, como se ha hecho con los debates sobre el amor en pareja o el amor romántico desde algunas perspectivas feministas (García, 2017; Herrera, 2018).

Justificación

Con esta investigación se busca generar una línea de investigación enfocada en las relaciones de género entre las mujeres en los contextos educativos de nivel medio y aportar a los estudios realizados en México. La idea principal es recuperar y dar paso a las voces de las mujeres estudiantes para crear y visibilizar perspectivas de estudio que vinculen la vida escolar cotidiana y el análisis de género para la promoción y desarrollo de relaciones que faciliten el tránsito de las estudiantes por los contextos educativos. Esto, encaminado a una comprensión profunda de las relaciones entre las mujeres y generar acciones para atender las necesidades y los problemas que surgen en las instituciones educativas en lugar de minimizarlos o invisibilizarlos como el acoso sexual de los estudiantes o profesores hacia las estudiantes.

La investigación ofrece elementos para la re-significación de las relaciones entre las mujeres desde una mirada del poder distinta, que no implica opresión necesariamente. Además, buscó caracterizar las formas de violencia entre las mujeres sin reforzar los estereotipos que han

surgido alrededor de ellas. También, posicionar a las mujeres como sujetos que participan activamente en la co-creación de formas de conocimiento a través de la experiencia en relaciones intersubjetivas con los recursos culturales a su alcance.

La investigación realizada pretende además robustecer la conceptualización sobre la *sororidad* entre las mujeres como una herramienta teórica para pensar en relaciones verticales y asimétricas entre las mujeres que no impliquen dominación u opresión, es decir, relaciones de autoridad que impliquen el reconocimiento de posiciones diversas y no asimetrías. Y, en consecuencia, trascender las visiones dicotómicas sobre las relaciones entre mujeres (amigas-enemigas) para nombrar formas de relacionarse encaminadas al desarrollo colectivo de las mujeres en lo público (escuela) y no sólo en lo privado (vida afectiva).

Con respecto a la vida afectiva de las mujeres, el amor de pareja ha sido por mucho tiempo el centro de sus vidas, incluso de las mujeres que se consideran feministas (García, 2017), el vínculo más importante para ellas, más que las relaciones de amistad o compañerismo entre ellas y eso ha ido cambiando, poniendo el acento en las relaciones de hermandad o sororidad (Yalom y Donovan, 2018). Además, se ha ampliado la mirada de las cuestiones afectivas como producciones culturales desde los estudios socioculturales, lo que permite una comprensión más amplia y feminista de las emociones en los vínculos relevantes para las mujeres en la vida cotidiana (Ahmed, 2018).

Lo que sabemos sobre las relaciones de amistad y compañerismo entre las mujeres hasta ahora, está centrado en la vida adulta (Alborch, 2002; Cigarini, 2000; Lagarde, 2009b; Yalom y Donovan 2018) y en contextos familiares o laborales (Lamas, 2015). Aún está pendiente conocer sobre lo que ocurre en el ámbito escolar, particularmente en la infancia y en la vida

juvenil de la escuela media superior. En esta última, las estudiantes se encuentran entre la adolescencia y la juventud, un momento de desarrollo corporal y psicológico, en que las jóvenes definen las formas de sociabilidad para su vida personal y profesional futura, integrando sus experiencias corporales y emocionales en las formas de relacionarse de su contexto familiar en el contexto escolar y social que implica estar en la escuela de nivel medio superior.

Además, durante este periodo de la vida las mujeres jóvenes en México comienzan a participar políticamente de manera activa en los movimientos feministas con los que se encuentran en el contexto escolar de nivel medio superior en colectivos/as de estudiantes al interior de las escuelas para denunciar situaciones de violencia de género que viven ahí o manifestarse frente a la situación generalizada de este tipo de violencia en el país (Álvarez, 2021). Esto a diferencia de Argentina, en donde las estudiantes regularmente comienzan su participación política en el activismo feminista durante la secundaria a través de su participación en marchas (Tomasini, 2020).

Además, es un área de interés indagar la vivencia de las estudiantes ante el papel de las instituciones educativas que hasta hace algunos años habían descorazonado y promovido la desunión de las mujeres en la lucha contra el acoso sexual y otras formas de violencia. Esto, al poner en duda las denuncias de las estudiantes y su calidad moral, cuestionando así la validez de las denuncias y responsabilizándolas de la violencia de género que viven en las escuelas. Lo anterior, en medio de los protocolos de atención que tienen las instituciones educativas para atender la violencia de género como parte de la cultura patriarcal, en la que los profesores por su jerarquía social no son figuras de cuestionamiento y las mujeres son

cuestionadas por otras mujeres a raíz de la misógina internalizada, al hacer propios mensajes sexistas presentes en la cultura.

En la Universidad Nacional Autónoma de México a raíz de la presentación de denuncias y de la poca respuesta frente al acoso sexual y la violencia de género surgió en el 2019-2020 un movimiento estudiantil de mujeres al que se sumaron algunas colectivas de mujeres y asociaciones civiles (Álvarez, 2021), lo que condujo a la UNAM a desarrollar algunas estrategias como la creación de los Comités de Igualdad y Equidad de Género que se instituyeron en todos los planteles de dicha casa de estudios en medio de la pandemia en el 2021.

Preguntas de investigación

Los ámbitos educativos para las estudiantes mujeres implican participaciones particulares y distintas que para los hombres. Con frecuencia se encuentran frente a un número mayor de regulaciones vinculadas con el cuerpo y la sexualidad en las escuelas (Tomasini, 2015a). Ya se ha señalado -capítulo dos- que se espera una disminución en las conductas agresivas y de violencia conforme las estudiantes avanzan en los niveles educativos (Oliva, 2013). Aunque se han investigado las prácticas relacionales entre las estudiantes de secundaria en México (Mejía, 2013), aún está pendiente indagar lo que ocurre en la escuela con esas prácticas en el nivel básico, medio superior y superior. Por lo que esta investigación partió de las preguntas:

- *¿Qué prácticas relacionales despliegan las estudiantes de nivel medio superior en el ámbito educativo?*

- *¿De qué manera ejercen violencia pero también expresiones de sororidad en las prácticas relacionales las estudiantes de nivel medio superior entre ellas?*
- *¿Cuál es el papel de la condición de género y de las dinámicas de poder en el despliegue de esas prácticas relacionales en el contexto escolar?*

Propósitos de la investigación

Para responder a las preguntas anteriores la investigación que presento tuvo como objetivo general comprender y analizar las formas de participación en las prácticas relacionales entre mujeres estudiantes de nivel medio superior vinculadas al género, al poder, la violencia y la sororidad. Para alcanzar este propósito se plantearon tres objetivos particulares:

- Explorar las prácticas relacionales entre las mujeres estudiantes de nivel medio superior en el contexto escolar.
- Identificar las formas de violencia y las expresiones de sororidad en las prácticas relacionales entre las estudiantes de nivel medio superior en el ámbito educativo.
- Analizar las prácticas relacionales, las formas de violencia y las expresiones de sororidad alrededor de la condición de género y las dinámicas de poder (considerando el cruce de otras características sociales) en el ámbito educativo.

El ingreso al campo de investigación

Para alcanzar cada uno de estos propósitos diseñé una investigación cualitativa con un muestreo intencional no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) de estudiantes de bachillerato, esto es, que el estudio se llevó a cabo con grupos ya conformados de una escuela de bachillerato y que estaban dispuestos a participar de forma voluntaria y gratuita. El ingreso al campo de estudio se llevó a cabo con el apoyo del Departamento de

Psicopedagogía de un colegio de bachillerato público en enero de 2016. A partir de ahí, se hizo la observación en un grupo con fines exploratorios, esto duró alrededor de dos meses. Después en diálogo con la coordinadora, se acordó empezar formalmente con la investigación al inicio del siguiente semestre.

De tal forma, las actividades de observación reportadas en los resultados fueron de septiembre de 2016 a mayo de 2017, es decir, esto abarca dos semestres escolares (2016-1 y 2016-2) por lo que el estudiantado, al inicio de la investigación, cursaba el quinto semestre de bachillerato y al terminar, estaban en el sexto y último semestre de este nivel escolar.

El Departamento de Psicopedagogía sugirió que los grupos para la observación cualitativa fueran tres a cargo de un mismo profesor. El profesor que mostró disponibilidad para ser observado tenía 58 años de edad, casado y con tres hijos, con más de 30 años como docente en un Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, contratado como profesor de Carrera Asociado B. Me entrevisté con él en una ocasión después de sus clases para presentarme y contarle los objetivos de la investigación. Después de eso, me permitió el acceso a los tres grupos que estaban a su cargo para dar inicio con el estudio. Aceptó participar en la investigación porque considera que es parte del trabajo docente vincularse con el profesorado que está haciendo investigación de posgrado y recibir retroalimentación sobre lo que sucede con el estudiantado.

En la primera reunión con cada grupo solicité a todo el estudiantado la firma de un consentimiento informado para participar en la investigación (Anexo 1). El profesor a cargo del grupo firmó el mismo consentimiento informado, ya que era el mismo formato para todas las personas participantes que fueran mayores de edad. Los casos en que el estudiantado era menor de edad, se enviaron a sus padres, madres o personas cuidadoras un formato de

consentimiento informado distinto (Anexo 2). Se enfatizó que, aunque la investigación estaba centrada en las estudiantes mujeres, los estudiantes hombres podían participar si así lo querían.

Posteriormente, también en la primera reunión con cada grupo, me presenté y proporcioné la información sobre la investigación, aclaré las dudas sobre su participación en la investigación y les pedí a las estudiantes interesadas que se anotaran en un directorio escribiendo su nombre completo, su número de celular, su correo electrónico y su nombre de usuario de Facebook, en esta lista se anotaron en total 61 estudiantes mujeres (18, 21 y 22 en cada grupo). Con lo que supuse que las relaciones de amistad, el compañerismo y los conflictos entre mujeres eran relevantes para ellas.

En uno de los grupos, durante la presentación en cada grupo una estudiante me preguntó si era feminista, le respondí que sí. Después le pregunté qué le había hecho pensar que era feminista y me respondió que porque se trataba de una investigación con mujeres y por el tema. Lo que me lleva a pensar que algunas estudiantes identifican los temas y posicionamientos de los estudios de género y feministas desde el bachillerato.

En la investigación decidí usar métodos de recolección de datos que permitieran comprender cómo se entrelazan en la vida social con los sentidos, los significados y las prácticas relacionales en el ámbito escolar. Esto supone acercarse y sumergirse en medio de las situaciones en las que se producen, tener acceso a las respuestas que las mujeres estudiantes elaboran sobre su vivencia, sobre lo que está sucediendo en sus vidas y lo que piensan sobre eso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por esto, se consideró la observación cualitativa participante, el uso de fotografías y videos, las entrevistas cualitativas grupales y la elaboración de documentos personales (diario de las estudiantes que quisieron hacerlo)

como las formas de acercamiento más adecuadas para el estudio de las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato.

El uso de distintos métodos para la recolección de datos en esta investigación responde a la inexistencia de un método verdadero que abarque completamente la realidad a estudiar, como ya lo ha señalado De la Cuesta (2015). Más adelante volveré a los métodos de recolección de datos para describir el momento y la forma en que se llevó a cabo cada una en la investigación presentada. Primero, describo al estudiantado que participó en el estudio por considerar que es el centro de este trabajo, luego expongo las características de la institución en la que se llevó a cabo y, finalmente, el procedimiento que se realizó con cada método de recolección de datos.

Las y los participantes situados

Una vez establecido el contacto con el profesor a cargo de la asignatura de Psicología de quinto semestre del turno matutino, comencé con la observación cualitativa en el aula. Cada grupo estaba conformado por 50 estudiantes inscritas/os. En la Tabla 5 está la distribución por sexo en cada uno de los grupos observados que suman 150 estudiantes, de los cuales 97 fueron mujeres (64.66%) y 53 fueron hombres (33.55%), entre los 17 y 19 años con una media de 17 años. Todas y todos fueron consideradas cisgénero, es decir, que su identidad y expresión de género coincidía con el sexo biológico asignado al nacer, ya que ningún estudiante solicitó durante la observación ser nombrado sexo-genéricamente de forma distinta. Con respecto a la identidad sexual no se preguntó la forma de vinculación erótico-afectiva que tenían.

Tabla 5

Muestra de estudiantes que participaron en la observación participante.

GRUPO	MUJERES		HOMBRES		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
1	27	18	23	15.33	50	33.33
2	36	24	14	9.33	50	33.33
3	34	22.66	16	10.66	50	33.33
TOTALES	97	64.66	53	35.33	150	99.99%

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de mujeres estudiantes la fui ajustando por el tipo de participación que quisieron tener en la investigación a partir de la observación. Durante las clases fui rotando de lugar, me sentaba con ellas y al finalizar el periodo de observación les invité de manera verbal a participar en una entrevista grupal y en la escritura de un diario.

Así, participaron en las entrevistas a profundidad 37 estudiantes mujeres. Para hacerlas, se creó una agenda a lo largo de tres meses en la que ellas sugerían el día y la hora para ser entrevistadas. Regularmente se ponían de acuerdo entre ellas hasta que les recordaba que quería hacerles una entrevista grupal. Algunas de las estudiantes dijeron que tenían amigas, pero querían participar en la investigación por lo que decidí hacer algunas entrevistas a profundidad individuales. De esta forma, participaron 32 estudiantes mujeres en 10 entrevistas grupales y cinco de ellas en entrevistas individuales. El muestreo para las entrevistas fue intencional y no probabilístico.

Los nombres de las estudiantes que participaron en las entrevistas a profundidad fueron cambiados para proteger su identidad, también fueron cambiados los nombres de las personas a las que hacían referencia en ellas con la misma finalidad. En la Tabla 6 presento los pseudónimos de las estudiantes que participaron en las entrevistas grupales, así como su edad y lugar de procedencia. En la Tabla 7 están los mismos datos de las estudiantes que participaron en las entrevistas individuales.

Tabla 6

Distribución y datos de las estudiantes en las entrevistas grupales.

Grupo	Número de estudiantes	Nombre ²	Edad	Alcaldía o municipio de residencia
A	5	Dulce	17	Sin dato
		Frida	17	Sin dato
		Tere	17	Sin dato
		Thalía	17	Sin dato
		Fabiana	17	Sin dato
B	2	Ana	17	Sin dato
		Flor	17	Sin dato
C	3	Patricia	17	Sin dato
		Magda	17	Sin dato
		Gabriela	19	Sin dato
D	2	Fany	18	Sin dato
		Lourdes	17	Sin dato
E	4	Doris	18	Sin dato
		Betzabe	17	Sin dato
		Irma	17	Sin dato
		Zoé	18	Sin dato
F	2	Daria	17	Sin dato
		Miranda	17	Sin dato
G	2	Celine	18	Iztapalapa, Edo. de México
		Dalia	17	Valle de Chalco, Edo. de México
H	2	Cirio	17	Sin dato
		Sara	17	Sin dato
I	4	Blanca	18	Cabeza de Juárez, CDMX
		Beatriz	17	Nezahualcóyotl, Edo. de México
		Pilar	17	Chimalhuacán, Edo. de México
		Eva	17	Chimalhuacán, Edo. de México
J	5	Alexis	18	Patriotismo, CDMX
		Mirna	18	Ixtapaluca, Edo. de México
		Marisela	18	Av. Tláhuac, CDMX
		Celia	19	Nezahualcóyotl, Edo. de México
		Daniela	17	Guelatao, CDMX
TOTAL	32			

Fuente: Elaboración propia.

² El nombre de las estudiantes fue cambiado para proteger su identidad de acuerdo con lo señalado en el *Código ético del psicólogo* (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Tabla 7
Datos de las estudiantes que participaron en las entrevistas individuales.

Nombre ³	Edad	Semestre	Alcaldía o municipio de residencia
Aline	17 años	Sexto	Iztapalapa, CDMX
Daniela	17 años	Sexto	Iztapalapa, CDMX
Liliana	17 años	Sexto	Estado de México
Mayte	17 años	Sexto	Chicoloapan
Tatiana	18 años	Sexto	Estado de México

Fuente: Elaboración propia.

En la escritura del diario 15 estudiantes mujeres, aunque al final del periodo destinado para hacerlo, solo 9 entregaron la libreta. De estas estudiantes, 3 de ellas estuvieron en las entrevistas a profundidad (dos con sus amigas y una en entrevista grupal). Esto implica que estas 3 estudiantes participaron en las tres formas de recolección de datos: durante la observación cualitativa, la escritura del diario y las entrevistas.

Todas las mujeres participantes eran solteras al momento de la investigación. Provenían de diferentes alcaldías de la Ciudad de México (Iztacalco, Iztapalapa y Cuauhtémoc) y municipios del Estado de México (Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Chalco, Texcoco, etcétera). Ingresaron al CCH Oriente al realizar el examen único de bachillerato que se aplica a nivel nacional en México para ser aceptadas y ubicadas en una escuela de nivel medio superior. La mayoría de ellas eligió el Plantel por ser el más cercano a su casa y fue una de sus tres primeras opciones al solicitar escuela. En 2016, quedaron fuera del bachillerato de la UNAM el 80% de 331 mil 405 aspirantes que deseaban ingresar a dicha institución pública (La Jornada, 2016), por lo que se considera un privilegio ser aceptada y estudiar en algún plantel de la UNAM.

³ El nombre de las estudiantes fue cambiado para proteger su identidad de acuerdo con lo señalado en el *Código ético del psicólogo* (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

En esta investigación, partí de la idea de que las mujeres estudiantes tenían diferentes condiciones: eran jóvenes, estudiantes, integrantes de una familia (Weiss, 2015), pertenecientes a una clase social, a una etnia y a un género por asignación o adscripción propia.

Atendiendo a lo anterior, las estudiantes participantes fueron consideradas de nivel socioeconómico medio bajo (D+) y bajo (E) con la metodología de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI)⁴ (PUEG, 2012) por dos razones: la primera, es que la mayoría vivía en el Estado de México⁵ donde se considera que el 42.7% de la población se encuentra en situación de pobreza; el 27.1% en situación de vulnerabilidad por carencias sociales; el 8.7% como población vulnerable por sus ingresos y el 20.4% se considera como población no pobre y no vulnerable (CONEVAL, 2018), es decir, vivían en una familia cuyo ingreso familiar está debajo de la línea de bienestar y tienen al menos una carencia social; la segunda razón es que todas contaban con la beca *Prepa Sí*, que es un apoyo económico mensual del gobierno de la Ciudad de México para estudiantes de bachillerato de escuelas públicas y evitar la deserción escolar por falta de recursos económicos.

Las mujeres participantes compartían una categoría de situación (Bertaux, 2005), es decir, tenía como situación común asistir a la escuela de bachillerato, lo que origina presiones y lógicas de acción que tienen diferentes puntos de convergencia. En la Figura⁶ 3 se pueden observar algunas características de la situación escolar.

⁴ En la metodología el Nivel Socio Económico (NSE) consta de seis niveles que están definidos por los ingresos y los hábitos de consumo de las personas y son A/B=Alto, C+= Medio Alto, C=Medio, D+=Medio Bajo, D=Bajo y E=Extremo Bajo.

⁵ Cabe señalar que el Estado de México es una de las demarcaciones con mayor desigualdad social por municipios, es decir, que solo en algunos de ellos se concentra la población que se considera como no pobre y no vulnerable (CONEVAL, 2018).

⁶ El uso de las fotografías sin el desvanecimiento de los rostros en esta investigación se hizo considerando que se obtuvo el consentimiento informado del estudiantado y en el caso de quienes eran menores de edad el de sus padres/madres o personas tutoras, aunque no consideraría necesario atendiendo al Artículo 126 del Código ético del psicólogo que señala: “El

Desde esta perspectiva, es posible acercarse a la singularidad de cada una, en busca de la situación social que comparten, yendo más allá del carácter subjetivo de sus experiencias para una comprensión más amplia de ellas en un contexto situado, histórica y culturalmente. También, fueron consideradas como mujeres participantes *en* y *a* través de contextos de práctica social (escuela, familia, etcétera), con identidades parciales, ubicadas y posicionadas tanto personal como socialmente y con agencia (Dreier, 2005).



Figura. 3. Las estudiantes comparten categoría de situación.

psicólogo obtiene consentimiento informado por escrito de los participantes de investigación o estudios antes de filmarles o grabarles en cualquier forma, a menos que la investigación involucre observaciones simplemente naturales en lugares públicos y no se anticipe que la grabación o filmación vaya a usarse de tal forma que permita la identificación personal o produzca daño.” (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010, p. 51). Además, se consideró que las fotografías empleadas en este documento muestran situaciones escolares públicas que no comprometen la integridad del estudiantado participante aunque se les puede identificar a partir de ellas. Cabe señalar que ninguno de los artículos del código ético no se hace referencia al uso de fotografías solo de filmaciones o grabaciones.

De esta forma, en la investigación hubo un interés particular en las expresiones culturales de las estudiantes en su vivencia como sujetos mujeres con género y otros marcadores sociales que intersectan en su co-construcción como estudiantes de bachillerato con otras mujeres.

En esas prácticas, las estudiantes construían identidades dentro de un sistema de género binario en el proceso de devenir mujeres, lo que remite a significados que son construidos contextualmente en torno a ser mujer en la escuela (Tomasini y Bertarelli, 2014). Además, se consideró a las estudiantes como mujeres que ejercen poder en sus relaciones con otras mujeres (Lagarde, 2009b) y viven diferentes niveles y grados de opresión por su condición histórica y situación como mujeres (Lagarde, 2014). Fueron consideradas como sujetos de conocimiento en una condición activa, histórica y situada (Harding, 2002; Haraway, 1995).

Partiendo de lo anterior, me consideré como una co-constructora de conocimiento situado, es decir, que lo fui construyendo con las participantes la investigación compartiendo una condición de género aunque en una posición distinta a la de ellas. Al momento de realizar el estudio tenía 39 años, soltera, profesora de la FES Iztacala desde el año 2003, con estudios de maestría en psicoterapia infantil y práctica privada de psicoterapia con personas adultas e infantes. Con conocimiento de algunas dinámicas de organización del CCH Oriente, cinco años antes de la investigación por cuestiones laborales, lo que facilitó mi ingreso al campo.

Desde mi mirada como profesora, me acerqué al estudiantado y fui recibida desde esa posición por el personal administrativo y académico del bachillerato en cuestión. Considero que mis actuaciones durante la investigación con las estudiantes fueron desde el lugar de profesora la mayor parte del tiempo. Aunque algunas de las estudiantes me hablaban de “tú”. Creo que ubicarme como estudiante de “doctorado” me permitió establecer algunas relaciones amigables y de alguna manera horizontales con ellas.

El contexto: un colegio de bachillerato mexicano

El Colegio de Ciencias y Humanidades (en adelante CCH), es una opción de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México al que se ingresa participando en un concurso que consiste en un examen a nivel nacional. El CCH ofrece el ingreso automático a una carrera universitaria por el promedio de calificaciones que se obtenga en el nivel medio superior, es decir, ya no requiere que el alumnado presente un examen para ingresar a la universidad, por lo que el estudiantado que ingresa considera que tendrá acceso a las carreras de educación superior de la UNAM (Weiss, 2015). El plantel del CCH, donde se llevó a cabo el estudio, fue el Oriente, se encuentra ubicado en la alcaldía Iztacalco de la Ciudad de México que se considera una zona con un nivel de violencia e inseguridad importante (Gómez y Lucio, 2013).

En el 2015, de acuerdo con el INEGI (2017), en el Estado de México la percepción de inseguridad era de 65%, y la tasa de incidencia delictiva de 45,795 delitos por cada 100 mil habitantes. Lo que ha llevado a considerarla como una de las entidades federativas más inseguras de México. Ante ello, el estudiantado del CCH Oriente cuenta con el CCH-Bus, que es una estrategia institucional para acercar de forma segura al estudiantado en el regreso a sus casas y en la llegada a la escuela, ya que por lo regular están en algún municipio del Estado de México. Se trata un transporte privado a bajo costo que cuenta con rutas en los municipios de Ixtapaluca, Chalco, Valle de Chalco, Texcoco y Chimalhuacán, y tiene horarios fijos en ambos turnos. El estudiantado adapta sus actividades escolares y extraescolares para tomarlo. Varias de las estudiantes que participaron en la investigación pedían que la entrevista fuera en un horario que les permitiera abordar el CCH-Bus.

En el CCH Oriente como contexto situado de prácticas socioculturales, las mujeres estudiantes construyen y expresan nuevas formas de relacionarse entre ellas que son diferentes a las de la educación media (secundaria) (Mejía, 2015). Como se observa en la Figura 4, en el bachillerato, el estudiantado tiene más libertad para vestirse, escoger dónde sentarse y realizar sus actividades escolares cuando lo decida, reconociendo que dicha libertad es relativa, ya que está enmarcada por las consecuencias que les traen sus decisiones (Hernández, 2008).



Figura 4. Mayor libertad en bachillerato que en la escuela secundaria para vestirse y sentarse en clase.

En el CCH Oriente, la supervisión de los y las estudiantes por parte de las madres, padres y el profesorado es reducida a comparación de la escuela media. El estudiantado del CCH Oriente tiene más posibilidades de elegir sobre: su forma de vestir en la escuela, ya que no es obligatorio el uso de uniformes como en la escuela secundaria o las escuelas privadas; y sobre el ingreso al plantel, ya que es a “puerta abierta” (pueden entrar y salir cuando lo decidan); y sobre la asistencia a clases, ya que pueden permanecer en el plantel aún sin estar en las aulas tomando clase (Hernández, 2008).

En el caso de las estudiantes de los grupos observados, ellas se ausentaban menos y permanecían más tiempo en las clases que los estudiantes, además cumplían con las tareas escolares más que ellos. Esto fue observado al ingreso al campo de investigación, al inicio de la recolección de datos.

A lo largo de la investigación, me enfoqué en los tres aspectos que planteó Harding (2002) para los estudios feministas, y que vínculo con la investigación en los contextos educativos: 1) escuchar a las estudiantes y observar su comportamiento en la escuela como el método para acercamiento a su experiencia como mujeres estudiantes; 2) hacer una investigación a favor de las mujeres en los contextos educativos y, 3) considerar mi participación como investigadora situada en el contexto escolar a lo largo del estudio.

Con respecto a este último punto y como parte de los métodos a utilizar en la investigación, decidí producir una bitácora reflexiva que incluyera ideas, cuestionamientos y otros aspectos de mi posición e involucramiento como investigadora situada, es decir, como sujeto vinculado e influenciado por el objeto que conoce (Haraway, 1995), con posturas ideológicas que orientan el estudio en diferentes momentos y pueden incluir tensiones en torno a las

relaciones de poder entre la posición de la investigadora y las estudiantes como participantes del estudio (Gandarias, 2014).

Para cerrar este capítulo, hago una descripción de mí misma como investigadora, ya que este es un apartado sobre las participantes en la investigación y sostengo la idea de que mis características personales, sociales y culturales influyeron en la mirada hacia el fenómeno de estudio que abordé. Al inicio de la investigación estaba contratada desde hacía 13 años como profesora de Asignatura Definitiva en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Como docente mi trabajo estuvo orientado durante todo ese tiempo a las intervenciones psicosociales y al quehacer clínico desde la tradición Existencial Humanista de la Psicología. Para realizar los estudios de doctorado tuve una comisión con goce de sueldo y estaba inscrita al Programa de Apoyo a la Superación del Personal Académico (PASPA) de la UNAM por lo que me dedicaba de tiempo completo al doctorado.

Así, como investigadora tenía y seguí desarrollando una mirada sociocultural y feminista acerca de la sexualidad, la identidad y la educación. Al momento de hacer la investigación era soltera, aunque en una relación de pareja y sin hijos/as. Todo esto matizó las formas de participar en el aula como observadora y la forma de percibir las situaciones de las estudiantes desde una mirada adulta y con una visión flexible sobre las estructuras sociales alrededor de las relaciones de pareja y la maternidad.

Por la anterior, reconozco que ser quién soy influyó en mis acciones a lo largo de toda la investigación y en mi interacción con las personas que participaron en ella, así como en los datos seleccionados, en las interpretaciones alrededor de ellos y en las conclusiones de este estudio. De esta forma, mi contacto con la institución educativa y en el aula fue desde mi

lugar como profesora y estudiante de posgrado, como una mujer soltera a los 39 años, sin hijas/os, psicóloga clínica y social existencial humanista y con una mirada crítica hacia la feminidad normativa. Esto es lo que se conoce en investigación cualitativa como reflexividad (Banks, 2008). Con esta conciencia, presento a continuación, la descripción de los métodos de recolección de datos que se llevaron a cabo a lo largo de la investigación, lo que permitió decir más sobre las rutinas escolares y la escuela como un contexto situado de práctica en el capítulo siguiente.

Recolección de datos

La recogida de datos se llevó a cabo a través de tres métodos: la primera, supuso observaciones en el aula, mientras que la segunda fue a través de entrevistas a profundidad individuales y grupales. El tercer método para recopilar datos fue la elaboración de un documento de tipo personal (diario) (Taylor y Bogdan, 1987) por parte de las estudiantes en el que incluyeron las narraciones escritas de sus experiencias, sentidos y significados alrededor de las relaciones con las otras estudiantes en la escuela. La utilización de diversas estrategias para recopilar datos se traduce en mayores oportunidades de llegar a comprender de qué modo las estudiantes construyen sus vidas y los relatos que cuentan sobre ellas (Fontana y Frey, 2015).

Observación participante

De acuerdo con Flick (2004), la observación es un método a través del cual son accesibles las prácticas, ya que las entrevistas y las narraciones permiten acceder solo a los relatos sobre las prácticas y no permiten el contacto directo con las prácticas mismas, lo que hace de ellos

métodos complementarios. Esta es la razón por la utilicé ambos métodos para la investigación.

La observación participante fue elegida como método porque permite conocer cómo los discursos sociales se encarnan y materializan en estrategias y prácticas. Se tradujo en un ir y venir entre las prácticas observadas y las interpretaciones que inicialmente se hacen en el cuaderno o notas de campo, durante la observación (García y Casado, 2008). En ellas fui describiendo el escenario estudiado y precisando aquello que consideré como significativo. Además agregué algunas descripciones de las experiencias corporales y emocionales tanto de las estudiantes como mías, que forman parte de la vivencia de estar en el aula son datos para la comprensión de lo observado en el aula como dato (Ahmed, 2015).

Flick (2004) también señala que la observación se combina con el uso de grabaciones, fotografías y videos por la gran cantidad de información que pueden aportar acerca del campo de estudio. Por este motivo, se incluye, en este método de recopilación de datos, la recogida de imágenes (fotografías) durante la observación, esto surgió a partir del hecho de que las notas de campo se hicieron desde una tableta (Ipad Air de 32 Gb) que contaba con una cámara, lo que facilitó su uso y resultó ser familiar para el estudiantado tomar fotografías en el aula, ya que a veces tomaban fotografías del pizarrón o de los apuntes de sus compañeros y compañeras de clase con sus teléfonos celulares.

Particularmente, la observación que llevé a cabo implicó ser y estar al descubierto en el papel de investigadora en las actividades cotidianas de las aulas. Para guiar el proceso de observación seguí las fases de la observación participante propuestas por Flick (2004):

Seleccionar un entorno: el espacio elegido fue un aula en la que el alumnado tomaba la clase de Psicología. Esta aula era la misma para los tres grupos en el turno matutino, es decir, el profesor veía ahí a los tres grupos en diferentes días y horarios. Aunque la clase era dos veces a la semana, las observaciones para investigación las hice una vez a la semana con una duración de 90 a 120 minutos. Los días para observar por grupo fueron: lunes de 7 a 9 am al Grupo 1, lunes de 9 a 11 am al Grupo 2 y miércoles de 9 a 11 am al Grupo 3. El número del grupo fue asignado considerando el orden en que los veía durante la semana.

Definir lo que se debe documentar: para elaborar las notas de campo que conformaron mi bitácora como investigadora, utilicé una guía de observación (Anexo 3). En ella se describen como ejes de observación inicial las rutinas, las actividades recurrentes, las historias compartidas y los eventos significativos en el aula. El énfasis de los datos a recopilar era respecto del conjunto de actividades de las estudiantes y las interacciones entre ellas, ya que buscaba obtener información sobre las prácticas relacionales en el aula, particularmente sobre la amistad, la enemistad y el compañerismo entre las estudiantes y abierta a encontrar prácticas relacionales emergentes. Las actividades del profesor fueron incluidas en la observación particularmente lo referente a la relación con las estudiantes.

Formar personas observadoras: en esta investigación fui la única persona que realizó la observación en el aula y ya contaba con las habilidades necesarias por lo que no fue necesario recibir alguna capacitación alrededor del tema. Con respecto a las imágenes que fueron recolectadas durante esta fase de la observación, estuvieron disponibles para otras personas investigadoras también capacitadas en este método de recogida de datos, esto con la finalidad de enriquecer el análisis de los datos.

Realizar observaciones descriptivas: Las primeras observaciones fueron registradas en un diario de campo y permitieron reconocer algunas características de la presencia de las estudiantes y ubicar quiénes eran amigas o se sentaban juntas con regularidad en los mismos lugares. Esto me permitió observar algunos grupos de estudiantes e identificarles como posibles grupos para hacer las entrevistas a profundidad que ya se habían considerado en la recolección de los datos. Con esto, se afinaron las preguntas de investigación y se delinearón los temas a abordar posteriormente en la guía de entrevista.

Realizar observaciones localizadas: éstas observaciones se hicieron en los pequeños grupos de estudiantes durante las clases, para lograrlo, estuve rotando en diferentes lugares para acercarme a los grupos pequeños de estudiantes mujeres en cada uno de los tres grupos grandes. Lo que llevó a identificar que algunas de las estudiantes que parecían amigas eran solo compañeras en esa clase y se sentaban cerca de otras estudiantes. En esta fase de la observación surgió el interés por tomar fotografías dentro del aula para captar detalles de las prácticas relacionales y las interacciones entre las estudiantes como las expresiones corporales-emocionales. Además, les pregunté de manera verbal a las estudiantes si querían escribir un diario para la investigación. Más adelante describo el procedimiento para hacerlo.

Realizar observaciones selectivas: durante esta fase de observación la investigadora era reconocida por las estudiantes y hubo más posibilidades de tomar fotografías sin que ellas cambiaran la forma de comportarse. Lo mismo ocurría con los estudiantes hombres. En este momento invité de manera verbal a las estudiantes que parecían ser amigas a participar en las entrevistas grupales. Esto sucedió al inicio de sexto semestre del alumnado (enero de 2016). Para este momento, eran claros los distanciamientos o conflictos entre algunas

estudiantes, lo que permitió enfocar las entrevistas a profundidad no solo alrededor del compañerismo y la amistad, sino también en torno a las tensiones o diferencias entre ellas.

Los datos visuales: durante la observación participante se hizo un registro visual de 1068 imágenes de los tres grupos. La mayoría de ellas se tomaron al realizar las observaciones localizadas y selectivas por lo que el foco son las estudiantes mujeres y las interacciones entre ellas. En las imágenes también hay estudiantes hombres, aunque en el análisis de los datos se enfatizó la presencia de las estudiantes por los objetivos que perseguía esta investigación. Del total de imágenes se hizo una selección que pudiera dar cuenta de los ejes de observación. El resultado de este trabajo fue una muestra de 45 imágenes en una carpeta en Google Photos. Se dio preferencia a las imágenes que retrataban a las estudiantes que tuvieron interés en participar en las entrevistas a profundidad grupales o individuales y en la escritura del diario de experiencias personales.

Tomar las fotografías sirvió para documentar los aspectos materiales de la vida e interacciones de las estudiantes en el aula. Surgió como señala Banks (2010) de la participación activa e implicada de quién investiga, aunque el propósito de la investigación no fue específicamente visual. La creación de dichas fotografías respondió a una intención puramente documental y social, que implicó la comunicación y comprensión mutua de quien toma la fotografía, así como de los sujetos de la fotografía, en este caso el estudiantado de bachillerato. Más adelante, expongo cómo se llevó a cabo la selección de la muestra final de fotografías y su análisis, lo que llevo al reconocimiento de la importancia de su uso para dar cuenta del papel central del cuerpo y las emociones en las prácticas relacionales entre las estudiantes.

Finalizar con la observación: la posibilidad de terminar con el período de observación surgió cuando el diario de campo reflejaba los ejes de observación, es decir, cuando logré describir las rutinas, las actividades recurrentes, las historias compartidas, los eventos significativos y los sentidos de las estudiantes para dar cuenta de sus experiencias en el aula. Esto se consideró como el punto de saturación teórica (Glaser y Straus, 1967 en Flick, 2004) para concluir con la observación participante. Por lo que empecé a programar las entrevistas con las estudiantes.

Entrevistas a profundidad individuales y grupales

Se llevaron a cabo de manera paralela en la fase final de la observación. Se invitó de manera verbal y por grupos de amigas o compañeras a participar en las entrevistas. Los posibles grupos para las entrevistas a profundidad, los organicé por la proximidad que tenían al sentarse durante las clases. Me acerqué a ellas al finalizar la clase, les pregunté si querían participar en una entrevista y les pedí una cita para hacerla. Los grupos para las entrevistas fueron organizados a partir de las propuestas que las estudiantes hicieron para ser entrevistadas como se ha hecho en otros estudios y generar espacios de diálogo abierto, cómodo y flexible para las estudiantes (Ramírez, 2008).

Así, hice 10 entrevistas grupales a profundidad y 5 individuales entre febrero y mayo de 2017. Los grupos más pequeños para hacer las entrevistas estaban conformados por dos estudiantes y el más grande por seis. Todas las entrevistas tuvieron una duración entre los 50 y 108 minutos. La muestra final se conformó cuando se logró la saturación teórica (Flick, 2004), es decir, cuando el contenido de las entrevistas se repetía y no había información nueva. Las entrevistas fueron video grabadas con el consentimiento de las estudiantes o de sus tutores o tutoras como ya fue señalado.

Las entrevistas a profundidad grupales permitieron la interrogación sistemática y simultánea de varias personas a la vez en situaciones formales como informales, así como obtener descripciones detalladas de ciertos acontecimientos o experiencias compartidas por las personas que integran el grupo. Se accedió a un abanico más amplio de significados e interpretaciones del tema de investigación y permiten que en la situación de campo ocurra una situación natural de interacción entre ellas al reunirse. Además, se eligió como método de recolección de datos, la entrevista grupal porque es fácil de conducir y aporta una gran cantidad de datos acumulados y detallados, estimula a las personas entrevistadas a recordar y reconstruir experiencias y es un método flexible (Fontana y Frey, 2015).

Las entrevistas a profundidad individuales y grupales fueron semi-estructuradas y se realizaron con base en una guía (Anexo 3) que incluyó cinco ejes de indagación: 1) prácticas relacionales, 2) cuerpo y feminidades, 3) formas de violencia, 4) expresiones de sororidad y 5) dinámicas de poder. A continuación, describo cada uno de los ejes.

En el eje *prácticas relacionales*, se consideró la amistad-enemistad como una unidad inseparable, ya que desde el posicionamiento feminista las relaciones entre las mujeres son parte de un continuo donde pueden transitar al relacionarse con otras mujeres. En este eje el compañerismo se exploró como una forma de relación existente entre las estudiantes que resulta importante para su desarrollo en la escuela y que implica diferencias en la cercanía, el trato, la identificación, el apoyo en actividades escolares y otros aspectos relevantes para ellas. Se incluyó en este eje la exploración de las relaciones de conflicto que han surgido entre las estudiantes como amigas y con otras estudiantes a quienes ya no consideran como sus amigas.

En el eje *cuerpo y feminidades* se exploraron los discursos o normas de género que giran alrededor de los temas en los que la opresión o la sumisión de las mujeres se ha hecho evidente: el cuerpo (arreglo personal, forma), la sexualidad (vida sexual, reputación, etcétera) y su relación con los hombres (amigos, galanes y parejas). En estos temas se buscaron las experiencias, pensamientos y sentimientos alrededor de las reglas de género que están involucradas en las prácticas relacionales para comprender la aceptación o rechazo de dichas reglas.

En el eje *ejercicio de violencia* se sondearon las formas de violencia que ocurren particularmente entre las mujeres. Las formas de violencia pueden ser físicas, verbales, psicológicas, económicas, relacionales, indirectas, y simbólicas. En este eje se buscó ubicar las posiciones que las estudiantes asumen frente a otras estudiantes (dominación, sumisión, con capacidad de enfrentarlo, con paridad) y las implicaciones de dicha posición frente a ella misma, a otras estudiantes y a la situación.

En el eje *expresiones de sororidad* se exploraron las prácticas relacionales encaminadas al bienestar desde y para las mujeres en la escuela, que implicaban la desarticulación de la inferioridad de las mujeres y de lo femenino como algo natural (misoginia). También se propone explorar el empoderamiento y el poderío en las mujeres que genera bienestar entre las estudiantes.

En el eje *dinámicas de poder*, se examinaron los usos del *poder* (De la Fuente, 2013), por un lado, en las prácticas relacionales que desplegaban las estudiantes en la escuela y derivaban en expresiones de violencia de dominación y sumisión entre las estudiantes; y, por otro lado, aquellas que implicaban empoderamiento para lograr un objetivo en común o de manera

colectiva, que pueden implicar prácticas sororales, en las que exista un pacto de bienestar entre las estudiantes. Se buscó comprender los usos del poder considerando sus posicionamientos personales y sociales frente a las otras estudiantes como mujeres. Además, en este eje se indagaron algunos temas en los que el género se cruza con otras características sociales que influyen en la forma en que las estudiantes participan en las dinámicas de poder entre ellas y que pueden implicar formas de discriminación.

Todas las entrevistas individuales y grupales fueron grabadas en video para tomar en cuenta las características no verbales de las conversaciones. Particularmente en la grupales, promoví la participación de todas las estudiantes presentes en cada entrevista ya que, con frecuencia, algunas estudiantes no participaban tan activamente mientras se desarrollaban (Fontana y Frey, 2015).

Las estudiantes tuvieron la posibilidad de tomar la palabra durante las entrevistas en las narraciones sobre sí mismas, sus experiencias y los sentidos y significados sobre las prácticas relacionales en las que participaban. Esto permitió, por un lado, acceder a sus subjetividades, a sus posiciones como sujetos mujeres que dan sentido a sus experiencias y dieron cuenta del contexto social en que se desenvolvían. Por el otro, posibilitó abordar las actuaciones (*performance*) en espacios de interacción discursiva desde sus posiciones como sujetos con género (generizados) (Martínez y Montenegro, 2014).

Al finalizar las entrevistas estaba finalizando también el semestre, por lo que llegó el momento de que las estudiantes que habían participado en la escritura del diario lo entregaran.

Elaboración de diarios

Durante la observación participante invité de manera verbal a las estudiantes para la escritura de los diarios, esto fue a mediados de febrero de 2017. A las estudiantes que quisieron hacer el diario les entregué una libreta, una pluma y una hoja con las instrucciones para empezar a escribir (Anexo 5). Titulé a la creación de estos relatos personales *Diario de experiencias y momentos importantes entre mujeres*.

De esta forma, las estudiantes escribieron sobre acontecimientos, acciones, sentimientos y pensamientos alrededor de sus interacciones con otras estudiantes. Les informé que el diario se entregaría al final del semestre 2016-2. Tuvieron la opción de entregar una fotocopia del diario si decidían conservarlo, ya que se trata de un documento personal (Taylor y Bogdan, 1987), sin embargo, nadie entregó fotocopias del diario. Algunas estudiantes no llevaban consigo el diario el día de la entrega, por lo que me comuniqué posteriormente con ellas por teléfono para pedirles que lo dejaran en un sobre amarillo y cerrado en el Departamento de Psicopedagogía, dónde los recogí en días posteriores. Así, se recogieron tres de los siete diarios que obtuve al finalizar la recolección de datos.

Análisis e interpretación de los datos

Comencé la estrategia analítica desde la llegada al campo investigativo, ya que en la investigación cualitativa no hay una separación de ambas actividades, esto significa que todo lo que ocurre en el campo de estudio es parte del análisis de los datos, ya que mi mirada como investigadora es orientada, selectiva y constructiva en todo momento a partir de los objetivos del estudio (Gibbs, 2012). Esto aplicó para la observación participante, las entrevistas a profundidad y los diarios de experiencias de las estudiantes en esta investigación.

Para el análisis del diario de campo comencé con el procesamiento de los datos al hacer una lectura de las notas cada día, al terminar las observaciones, para ampliar el registro con alguna información que pudiera completar el registro de las actividades de ese día en el CCH Oriente. Posteriormente, el diario de campo fue dado por terminado cuando inició el periodo de exámenes y entrega de trabajos finales en las clases. Para ese momento se habían registrado unos 4 363 minutos de observación participante, es decir, más o menos unas 72 horas de observación por cada grupo.

De esta manera, el diario de campo quedó conformado con 106 páginas que leí varias veces, subrayé con diferentes colores, a partir de los ejes de observación de la guía y fui redactando algunos párrafos analíticos. Esto implicó ampliar el volumen, la densidad y la complejidad de los datos (Gibbs, 2012). A partir de estos datos, fui seleccionando imágenes que documentaban lo encontrado en los ejes de observación.

La idea de la observación participante fue acercarme a la riqueza del aula como un espacio para “ser mujeres en la escuela”, donde se ponen en juego los recursos culturales vinculados a las construcciones de género, las dinámicas de poder, las formas de violencia y las expresiones de sororidad que ellas traen de otros contextos (familiar, religioso, etcétera) a la escuela, particularmente al aula.

En el caso de las entrevistas a profundidad, obtuve una gran cantidad de datos a partir de la transcripción de cada una de las entrevistas que tuvieron una duración media de 120 minutos. Las entrevistas fueron escuchadas varias veces, transcritas, leídas y analizadas a la luz de los ejes de indagación de la guía de entrevista y de la guía de observación para cruzar los datos y presentar información encontrada en ambas formas de recolección de datos, para codificar

la información y conformar categorías a partir de la suficiencia de datos para realizar el análisis.

El análisis avanzado de los datos a partir de la codificación permitió elaborar descripciones detalladas (Gibbs, 2012) o densas (Geertz, 2003) de lo que sucedió durante la observación y las entrevistas. Esto, con el propósito de mostrar cómo y de qué manera la época y el lugar producen las prácticas relacionales entre las estudiantes.

Se encontraron y tomaron para el análisis categorías emergentes (amiga-amiga; compañera-amiga, etcétera), es decir, categorías que las estudiantes usaban durante la observación o en las entrevistas a profundidad. Éstas surgieron de manera espontánea y estaban implicadas sus concepciones o interpretaciones de forma implícita en los contextos en los que se encontraban las participantes de la investigación (Tomasini, 2015a).

En el análisis de las entrevistas, se consideró a las mujeres como *protagonistas dialógicas* (Saukko, 2000 en Fontana y Frey, 2015), lo que implicó juntar los datos y “coser” los relatos provenientes de las entrevistas para respetar la experiencia íntima de las participantes y evaluar los discursos culturales que conforma el propio material del que están hechas las experiencias. La idea del análisis fue presentar a las estudiantes, no como protagonistas con una argumentación unitaria y unipersonal (monológica), sino como autoras de temas en el diálogo con otras opiniones y criterios.

En las entrevistas analicé algunas situaciones vinculadas al género, y tomé en cuenta la carga que tiene el sexo, la posición social, la edad y otras características sociales en mi papel como investigadora. Esto me llevó a comprender que las estudiantes se sintieron en confianza para hablar sobre situaciones de acoso sexual en la escuela durante la observación participante o

en el transporte público, durante las entrevistas, por esas características en mí. En todo momento, busqué actuar de manera *reflexiva*, para comprender las diferencias ideológicas, culturales y políticas entre las estudiantes y yo, mi influencia en la interpretación y análisis de los datos (Parker, 2015), así como en la selección de las voces de las mujeres a las que les abrí paso, preservando su punto de vista.

Así, consideré a las estudiantes como sujetos que construyen discursos culturales a partir de las relaciones intersubjetivas que establecen cotidianamente en la construcción de sí mismas (*self*), en el espacio en el que se construyen y en su ingreso progresivo al mundo de las personas adultas al desplegar prácticas de identidad (Saucedo, 2005).

Los hallazgos se presentan en forma de textos con interpretaciones acerca de los contextos en los que se producen las prácticas relacionales y las formas de participación de las estudiantes en ellos, fueron elaboradas desde un enfoque de la psicología sociocultural y desde el marco crítico que ofrece la perspectiva de género y feminista.

Desde ambos enfoques, la práctica de la investigación debe ser analizada en términos situados e históricos (Lave y Wenger, 1991; Harding, 2002; Haraway, 1995; Parker, 2015), por lo que incluyo un apartado en el análisis de los resultados sobre los posibles sesgos o limitaciones de interpretación de los datos desde mi posicionamiento como mujer investigadora con diferentes marcadores sociales (edad, clase social, nivel de educación, etcétera).

También, incluí algunos comentarios desde la reflexividad disciplinaria, que entiendo como una forma de análisis crítico para tener una visión crítica de la forma en que las disciplinas

influyen en la sociedad (Magnusson y Marecek, 2012). Para este caso, el escrutinio de la psicología con respecto a la condición y situaciones de género ha realizado grandes aportaciones, aunque también ha contribuido a sostener discursos de opresión y dominación a través de la producción y reproducción de teorías, metodologías y formas de aplicación de la psicología con sesgos de género.

En los capítulos siguientes expongo el análisis de los datos obtenidos en la investigación que fue presentada aquí.

CAPÍTULO 4

Mujeres en el bachillerato: el aula como contexto situado de práctica

El propósito de este capítulo, es ofrecer una mirada del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, como un contexto en el que se ubican algunas prácticas, con una estructura y organización particular. Esto, para comprender y analizar las formas de participación en las prácticas relacionales entre las estudiantes de nivel medio superior vinculadas al género, al poder, la violencia y la sororidad. Por lo que, en este capítulo, se presentan los resultados sobre la exploración de las prácticas relacionales entre las mujeres estudiantes de bachillerato en las aulas como campo de investigación.

Así, presento el análisis de los registros escritos de las observaciones (Diario de campo) que realicé en tres grupos del turno matutino del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente (en adelante CCH Oriente). El alumnado inscrito en los grupos (97 mujeres y 53 hombres) tomaba clase en la misma aula, pero en diferentes días y horarios. También me apoyo en una selección de los registros visuales (imágenes tomadas durante las clases) realizados durante el sexto y séptimo semestre entre agosto de 2016 y mayo de 2017. Dichos registros fueron tomados con el consentimiento informado del estudiantado (hombres y mujeres) y del profesorado.

El análisis de los datos que presento, incluye las voces de las mujeres estudiantes a través de la transcripción de algunos fragmentos de las entrevistas (individuales y grupales) en las que participaron de forma voluntaria para la investigación. El objetivo es dar paso a sus voces y comprender sus formas de participación como mujeres en la escuela, particularmente en el

aula, entendida como un contexto particular en el que practican cómo ser mujeres estudiantes de bachillerato. Por esta razón, me centraré en las actividades realizadas por ellas, a sabiendas que están en constante relación con los hombres que también participan en el aula, así como con las otras personas que participan en el contexto escolar como el profesorado, lo cual se observa en las imágenes que presento, en las que ellos también son protagonistas.

Considerando lo anterior, el capítulo está escrito posicionado explícitamente como sujeto de análisis a las mujeres, por lo que usaré sustantivos, adjetivos, pronombres y demostrativos en femenino, toda vez que la escritura haga referencia a ellas. Solo en los casos que sea necesario diferenciar o contrastar sus experiencias, de la de los hombres estudiantes, me referiré explícitamente a ellos usando pronombres sustantivos, adjetivos, pronombres y demostrativos en masculino. En los casos que se incluya tanto a hombres como mujeres usaré expresiones como: el estudiantado, el alumnado, el profesorado o cualquier otra forma sugerida para el uso incluyente y no sexista del lenguaje.

Así, el capítulo está dividido en tres apartados. En el primero describo, apoyada en las nociones de Dreier (2005), las características del CCH Oriente como un *contexto situado de práctica* constituido por las personas (hombres y mujeres) que participan y transitan por él, en y a través de rutinas compartidas en el aula en las que el género juega un papel importante.

En el segundo apartado describo las rutinas compartidas por los participantes en las aulas observadas y en las que se encuentran tanto las estudiantes como los estudiantes hombres y el profesor a cargo del grupo. Al final del capítulo, en el tercer apartado retomo la noción de geografía vital de Esteban (2011a), para describir la *geografía del aula* en el CCH Oriente, con los artefactos, el ambiente físico-simbólico, las relaciones sociales y las prácticas e instituciones que la estructuran.

El CCH Oriente como un contexto situado de práctica

Un *contexto situado de práctica* es algo distinto a los lugares que las personas habitan o los que transitan, es un espacio simbólico, un escenario cultural en el que las personas construyen y crean significados de manera activa con los recursos culturales que les ofrece el momento y con las personas a su alrededor. Es un espacio simbólico de construcción que las personas transitan y en el que participan respondiendo a las demandas que ese contexto demanda con recursos culturales de ese contexto, o de los que traen de otros contextos de práctica en los que también participan, a los que Dreier (2005) ha denominado contextos interrelacionados.

En dichos contextos existen demandas particulares de participación que las personas manifiestan a través de actividades, formas de lenguaje, expresiones afectivas, etcétera. Esto implica que las personas despliegan participaciones que les permiten ser y formar parte del contexto para responder a las demandas de participación del contexto. Así, la escuela de bachillerato, particularmente el CCH Oriente, puede ser considerada como un contexto en el que se ubican ciertas prácticas.

Personas participantes, demandas y trayectorias

Particularmente, el CCH Oriente como ya fue señalado a detalle en el capítulo 3, se encuentra ubicado en la delegación Iztacalco y es la escuela de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) más cercana al Estado de México, por lo que buena parte del estudiantado proviene de los municipios de Chalco, Chimalhuacán, Nezahualcóyotl, Ixtapaluca, Texcoco. El estudiantado participa en una de las dos modalidades de bachillerato que ofrece la UNAM (el otro es la Escuela Nacional Preparatoria con nueve planteles). Los y las estudiantes buscan

cursar en tres años el bachillerato para tener acceso directo a las carreras universitarias de la UNAM.

En las aulas observadas durante la investigación -en el segundo semestre del año 2016 y el primero del 2017, en los tres grupos había más mujeres estudiantes que hombres, lo que indica que la tendencia sigue siendo la misma. En cada grupo, la inscripción era de 50 estudiantes, de ese total 27, 36 y 34 eran mujeres, esto es, que el número de mujeres era mayor (97), es decir, que el 64.66% del total de estudiantes en los grupos observados eran mujeres. De esta forma, participan en las actividades del CCH dentro de las aulas más mujeres que hombres como se observa en algunas de las imágenes presentadas más adelante, y aunque están en constante relación con ellos en las actividades escolares y de sociabilidad, éstas no fueron exploradas a profundidad porque estaban fuera de los objetivos de esta investigación.

A pesar de lo anterior, fue posible observar cómo los estudiantes hombres se integran en las actividades escolares con las estudiantes mujeres al realizar trabajos en equipo durante las clases o en las exposiciones frente a todo el grupo. Aunque son poco frecuentes dichas interacciones, ya que prefieren sentarse con otros hombres durante las clases y estar con otros estudiantes en los momentos de ocio alrededor de la escuela. Para las estudiantes los hombres son compañeros de clase, amigos, parejas y *crushes* en la clase como se observa en la Figura 5 y 6.



Figura 5. Estudiantes hombres y mujeres tomando fotografías para hacer la tarea al finalizar una clase.



Figura 6. Equipo de estudiantes hombres y profesor durante una exposición en clase.

A partir de la observación participante vi un par de casos en los que los estudiantes hombres se sientan entre las estudiantes a las que consideran sus amigas y su novia. Esto muestra la posibilidad de integrar en la vivencia de la clase los vínculos afectivos que los estudiantes construyen en la escuela aunque también muestra la organización del aula de las mujeres alrededor de los hombres.

Durante la observación participante en los tres grupos, identifiqué a cinco estudiantes a las que me acerqué y quiénes dijeron llevarse mejor con los hombres durante las clases y no tener amigas en el CCH Oriente. Así, surgió la idea de hacer las entrevistas individuales. De ellas, extraje algunos fragmentos en las que ellas hablan de las diferencias que identifican en sus vivencias de amistad con mujeres y con los hombres como se lee en el siguiente fragmento de entrevista:

Tatiana: *Es que yo me llevo mejor con los niños.*

Investigadora: *Decías que puede ser diferente con niñas que con hombres.*

Tatiana: *Si.*

Investigadora: *¿Tú qué diferencias ves?*

Tatiana: *Bueno, es que normalmente las niñas son como que más egoístas, se podría decir. Siento que una amistad con los niños es más sincera.*

Investigadora: *Mjm. Sientes más sinceras las amistades con los hombres.*

Tatiana: *Con niños...Por lo mismo de experiencias que ya he tenido. Los hombres son más sinceros. Te dicen las cosas, así como son y hasta te cuidan más que una niña. A veces siento que no son sinceras.*

Otra estudiante señala al respecto:

Aline: *Yo me siento más a gusto con los niños, porque luego las chavas son chocantes, yo también soy chava, [risas] pero yo las siento así medio sangronas: “Ay no, eso no me gusta”, “Yo quiero*

ir allá”, “Ay sí, mis tacones”. A mí también me gusta andar con vestiditos y toda esa cosa, porque soy niña, bueno, soy mujer; no sé, las siento a veces como sangronas. Y los chavos no, a veces siento que me cuidan, les tengo confianza, si les cuento algo sé que no lo van andar divulgando, me aconsejan bien, no sé, me siento bien con los chavos.

En ambos fragmentos, las estudiantes legitiman la amistad con sus compañeros a partir de la descalificación y desvalorización de otras mujeres. Además, enaltecen el cuidado, la sinceridad, la confianza y la discreción de los hombres. Asumen que solo con ellos pueden tener una conversación interesante, seria, y que con sus pares mujeres únicamente pueden hablar de cosas más triviales como la ropa. Reproducen el discurso misógino en el que se vigila, castiga y condena a las otras mujeres (Ruiz, 2019) para diferenciarse y obtener un lugar de privilegio al lado de los hombres (Lamas, 2015).

Con respecto al profesorado en el CCH Oriente, es sabido que, con frecuencia, se combina la docencia con puestos administrativos y se desarrolla una trayectoria académico-administrativa cuando trabajan en la UNAM. Un ejemplo, observado durante la investigación, fue el de la coordinadora del Departamento de Psicopedagogía, quién promovió el enlace para el ingreso al campo de investigación. Ella es una mujer de 36 años, soltera y era la coordinadora de ese departamento desde el 2014. Es profesora e impartía clases frente a grupo, además de coordinar el departamento a su cargo, participando en las aulas tomando asistencia, revisando tareas, exponiendo frente al grupo y en las oficinas de atención al estudiantado resolviendo problemas vinculados a su situación académica-administrativa.

Por otro lado, el profesor al frente de los grupos observados tenía 63 años al momento de iniciar el trabajo de campo, con treinta y un años como docente en el CCH Oriente, y con treinta y cinco años como profesor en la Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza. El docente tiene estudios de maestría en Enseñanza Superior en la Facultad de Filosofía de la UNAM, y se encontraba contratado como profesor de Carrera Asociado B. Cuenta también con una trayectoria académico-administrativa en ambas instituciones, y dijo estar interesado en las actividades de investigación por lo que decidió participar, pensando en vincular a las personas investigadoras con la comunidad escolar para una retroalimentación recíproca.

Acercas de las actividades en el CCH Oriente, es menester indicar que están organizadas en dos turnos (matutino y vespertino). De esta forma, el profesorado y el estudiantado están divididos entre “los de la mañana” y “los de la tarde” a decir de ellos. A diferencia del personal administrativo que regularmente participa en los dos turnos. El estudiantado es organizado en grupos por la administración escolar desde que ingresa hasta cubrir el último semestre de bachillerato.

La mayoría de los grupos tienen alrededor de 50 alumnos/as y las clases en las aulas están organizadas por semestre y asignatura. Así, el estudiantado debería cursar el bachillerato en seis semestres. Sin embargo, hasta 2009 se tenía registrado que sólo el 57% de los y las estudiantes son regulares y egresan en los tres años. El 10% del resto lo harán en el siguiente año, y el resto en años posteriores en una especie de “goteo” considerado como interminable (Muñoz y Ávila, 2012). Durante las observaciones, era frecuente que entre el estudiantado hubiera charlas sobre las materias que “debían” (materias que no han aprobado de semestres anteriores) o sobre los “recursamientos”, que hacían para “pasar” las asignaturas.

Al inicio de cada año escolar, el estudiantado es asignado a un grupo distinto. En el primer año son asignados a un grupo de forma aleatoria y permanecen en él por dos semestres (primero y segundo). Para el segundo año son asignados de forma aleatoria a través de la plataforma electrónica de la escuela a un grupo distinto al del primer año, y permanecen en él también por dos semestres (tercero y cuarto). Los únicos criterios para tal acomodo son el total de alumnas y alumnos inscritos y el cupo en los grupos existentes, no se busca que haya un número balanceado por sexo. En el tercer año, los y las estudiantes eligen las asignaturas que cursarán, de acuerdo con la carrera de licenciatura que desean estudiar, y son distribuidos en los grupos que se abran de esa materia. Por lo que, en lugar de ser parte de un grupo, están en tantos grupos como asignaturas cursan. De esta forma, en los dos semestres del tercer año (quinto y sexto) pueden participar en las clases con compañeras y compañeros que conocieron en semestres anteriores (Tabla 9).

Tabla 8

Organización administrativa de los grupos durante los tres años de bachillerato.

AÑO	SEMESTRE	ORGANIZACIÓN DE GRUPOS
1°	Primero	Nuevo
	Segundo	El mismo que en primero
	“Licuadora” o “revoltijo” asignación aleatoria por administración escolar	
2°	Tercero	Nuevo
	Cuarto	El mismo que en tercero
	Estudiantado elige asignaturas y la administración escolar asigna el grupo	
3°	Quinto	Un grupo por asignatura (hasta cinco grupos)
	Sexto	Los mismos que en quinto por asignatura (hasta cinco grupos)

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las estudiantes y el profesor que participaron en la investigación, para comprender la experiencia de mezclar los grupos a partir del segundo semestre, se refieren a ella como “el revoltijo” y “la licuadora”, respectivamente. El profesor de los tres grupos observados en sexto semestre dice al respecto:

***Maestro Camilo:** “Bueno, esta parte que... Técnicamente le han llamado la licuadora, ha sido la combinación al final del ciclo, en donde se ha podido hacer una combinación a manera de una licuadora para que en el siguiente ciclo los alumnos coincidan... de diferentes grupos y de diferentes tendencias. Se hace para el mismo turno, pero se desarrolla en aquellos casos en donde los alumnos ya no pueden permanecer juntos, sino que se van a dirigir a ciertos grupos en donde van a tener que hacer ese esfuerzo inicial, volver a hacer amistades, volver a conocer a otros y esto aumenta un poco la posibilidad de socializar”.*

A decir del profesor, históricamente la “licuadora” fue pensada como una estrategia institucional para evitar que el estudiantado forme grupos en los que puedan organizarse y generar conflictos en actividades recreativas (fiestas organizadas por las “bancas”), escolares como los partidos de fútbol (“porros”) o en actividades de carácter político como las manifestaciones por inconformidades con lo que sucede en la escuela (por ejemplo, el aumento de cuotas escolares). De esta forma, el estudiantado es mezclado y distribuido en distintos grupos a lo largo de su estancia en el bachillerato cada dos semestres dentro del turno en el que está inscrito, pero manteniendo la proporción de estudiantes hombres y mujeres por grupo. Esta combinación de estudiantes lleva implícita la idea de la escuela como espacio para la socialización no solo intergeneracional (de profesorado a estudiantado) sino como un lugar para la *socialización intergeneracional*. Weiss (2015) se refiere a ésta última como las vivencias y conversaciones que el estudiantado comparte en la escuela sobre un mundo separado de las personas adultas.

Así, el CCH Oriente, entre sus funciones como escuela, busca promover o parte del supuesto que con la estrategia de la “licuadora” se logrará en el estudiantado el desarrollo de habilidades para relacionarse con otras personas, aunque eso implique un esfuerzo para las estudiantes. Una estudiante expresó, durante la entrevista, la comprensión que tiene de organización de los grupos cuando habló de las rutinas que tenía con sus amigas:

Investigadora: *¿Y por qué no pudieron estar juntas en el mismo grupo después?*

Daniela: *Porque te cambian de grupo.*

Investigadora: *Mjm.*

Daniela: *En primero tienes un grupo. En segundo... Bueno, primero y segundo semestre tienes uno. En tercero y cuarto tienes uno. Y en quinto y sexto pues todos los grupos son diferentes.*

Las estudiantes viven el cambio de grupos como parte de su historia, en las que integran aspectos de la organización escolar con sus necesidades de sociabilidad. Para Weiss (2015), el concepto de sociabilidad se refiere al “gusto por estar juntos”, es decir, a una forma lúdica de asociación que está acompañada de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de asociarse con otras personas. El cambio de grupos impacta en la sociabilidad de las estudiantes y en su vida emocional dentro del contexto escolar, como lo expresa otra estudiante en una entrevista grupal:

Marisela: *Bueno, nuestra amistad empezó medio rara porque en mi caso yo estuve cambiando como que de amistad en primer semestre y a cada rato. Y siempre eran dos personas que se juntaban, yo cambiaba con la persona, o sea, yo tenía mi amiga y la otra persona igual. Yo me quedaba con una y la otra se quedaba con mi supuesta amiga. Llegó Susana, una de mis amigas en ese momento y nos empezamos a contar mucho, porque teníamos como que varios puntos en común. Nos gustaban muchas cosas y empezamos a platicar. Nos metimos mucho una en la vida de la otra, y éramos muy unidas. Y en tercer semestre, cuando hicieron el revoltijo y todo, estuvimos a un grupo de quedarnos. Y pues nosotras así de: Ah, por*

qué. Estuvimos normal y todo. Y a veces nos veíamos, pero seguimos platicando mucho...

Investigadora: *Mjm.*

Marisela: *En quinto ella empezó a andar... Bueno a partir de cuarto, ella empezó a andar con un chico que la alejaba mucho de mí. Y yo era así de: Pues está bien, sé que tienes novio y necesitas tu espacio. Después no supe qué pasó que la chica se enojó una vez conmigo. Bueno, yo me hice la enojada, estaba jugando, pero ella lo toma muy en serio. Y me dejó de hablar por completo. Yo la buscaba, le mandaba mensajes, y no. No contestaba, me bloqueó y todo (se le quiebra la voz). Yo me quede así de: ¿Por qué?*

En este fragmento, la estudiante relata los ajustes que hizo para tener amigas durante el primer semestre y la manera en que lo logra. También expresa el desconcierto que sintió al saber que en tercer semestre estaría en un grupo distinto e interpreta como una experiencia emocional compartida de aceptación en la que estuvieron “cerca” de quedar en el mismo grupo. Se puede observar en el fragmento de entrevista que la sociabilidad se va construyendo y modificando a lo largo de los semestres. Particularmente, cuando las estudiantes tienen novio, sus actividades tienen como eje central la relación de pareja. Algunas veces se alejan de sus amigas y amigos, y en otras incorporan a su amiga a las actividades con su novio, pero esto casi no ocurre, a decir de ellas.

En la vivencia del “revoltijo” de Marisela se pueden leer los aspectos corporales-emocionales en las prácticas de amistad, está presente el anhelo o deseo de estar en el mismo grupo con su amiga, la resignación al no compartir el grupo, el desconcierto frente a las reacciones de su amiga frente a su juego del enojo, y finalmente de tristeza al perder primero la comunicación con su amiga y después la amistad que tenía con ella. Mientras lo recuerda en la entrevista es posible ver que la tristeza y el dolor son sentimientos presentes corporalmente aunque ya han pasado varios semestres.

En el capítulo siguiente abordaré de forma más extensa el tema de la sociabilidad entre las estudiantes, que se asoma en este fragmento de entrevista y apunta al “crecimiento compartido” (Paulín, 2015). Particularmente, las trayectorias de compañerismo y amistad, en y a través de las aulas alrededor de las construcciones de género a lo largo de los semestres.

El CCH Oriente como un contexto en el que se ubican ciertas prácticas, posee características particulares de organización espacio-temporal que demandan al estudiantado actividades específicas para su permanencia en él. Dichas demandas son de carácter administrativo inicialmente se entrelazan con las demandas académicas y de sociabilidad reguladas por la escuela a través de la organización de los grupos. Además, ofrece espacios para la vida juvenil en la que se construye un puente entre la vida de los y las estudiantes como alumnado y como jóvenes.

Ya Weiss (2015) señaló que la vida juvenil en la escuela no se limita a los espacios intersticiales (antes, durante y después de clases) de la actividad académica, sino que se despliega también durante el tiempo de la clase. Aunque señala que se sustrae tiempo a la actividad escolar, es posible ver que algunas estudiantes, integran la vida juvenil con las actividades escolares para responder a las demandas académicas que el bachillerato les solicita. Esto lo abordaré a profundidad en el siguiente capítulo.

A continuación, presento una descripción de las rutinas en el salón de clases para entender el aula como un contexto situado de práctica y como espacio de integración, en el que las mujeres estudiantes participan trayendo y combinando elementos de la vida juvenil con la escolar. En este punto, quiero señalar que el foco de la observación y de lo expuesto son las mujeres estudiantes, por lo que en la mayoría de las imágenes que presento aparecen ellas

como figuras centrales. Evidentemente, ellas comparten el aula con los estudiantes hombres al tratarse de una escuela mixta. En algunos momentos, abordaré aspectos de la geografía del aula relacionados con ellos, pero el foco de atención son las rutinas compartidas y las posiciones en la geografía del aula de las mujeres estudiantes.

Hasta este punto, es posible ubicar las trayectorias que siguen las estudiantes por la organización escolar, es decir, son asignadas a dos grupos entre el primer y el quinto semestre, y luego a partir de sexto semestre están en cinco o seis grupos dependiendo de las asignaturas que tienen. Por lo que sus trayectorias de relaciones con otras personas en la escuela se complejizan en el último año de bachillerato, esto alrededor de sus rutinas y los horarios.

Rutinas compartidas

De acuerdo con Candela, Rockwell & Coll (2009), las aulas son espacios complejos con dimensiones y propiedades, tanto espaciales como temporales, en las que suceden un sin fin de actividades además del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, comer, vender y comprar objetos, rezar, bromear, entre muchas otras. En el caso de las clases observadas, había venta y compra de artículos. En dos de las tres clases observadas, las que iniciaban a las 9 am, había una estudiante en cada grupo que vendía dulces o botanas al interior del salón al inicio de la clase. Con frecuencia el profesor llegaba mientras esto sucedía.

En ambos grupos, las compañeras de clase, no sabían el nombre de la estudiante que vendía y se referían a ella como “la chica de los dulces”. Esta actividad de vender dulces está relacionada con la necesidad de las alumnas de obtener ingresos para sus gastos y estaba integrado con naturalidad al espacio del aula. La venta de dulces y botanas en los dos grupos

era una actividad que permitía al estudiantado, sobre todo a las mujeres estudiantes, consumirlos sin tener que salir a comprarlos dentro o fuera de la escuela.

A partir de las observaciones, identifiqué rutinas compartidas por los tres grupos, mismas que estaban organizadas por la presencia-ausencia del profesor en aula y por el horario de la clase. A continuación, describiré los puntos de encuentro como eje de articulación y señalaré algunas de las diferencias entre las rutinas como ramificaciones, éstas últimas marcadas, sobre todo, por la hora de inicio de la clase y por el estudiantado que participaba en ellas.

La rutina compartida por el estudiantado en los tres grupos incluía: llegar al salón y que cada estudiante identificara a la distancia un lugar para sentarse. La mayoría del estudiantado “tenía” un lugar que era reconocido por sí mismo/a y por sus compañeros/as como “su lugar” para sentarse. En muchos casos, este lugar fue definido desde el inicio del semestre por una combinación de sus preferencias, la disposición para sentarse en él y la impresión que se hacían de la o las personas sentadas alrededor de él. Más adelante volveré a este tema, particularmente, sobre las ubicaciones de las estudiantes en el salón de clases y las oportunidades de sociabilidad que las estudiantes encuentran en ellas.

En algunas ocasiones las sillas eran insuficientes y el profesor ofrecía a las estudiantes ocupar su silla y algunos/as estudiantes se quedaban de pie o se sentaban en el piso. De esta forma, la presencia del estudiantado y el lugar particular que ocupaban en el contexto escolar, es decir, su ubicación para participar de él, está regulada por las posibilidades que ofrecía el aula a partir de las rutinas del estudiantado, la hora de llegada al salón y la disponibilidad de los lugares, más que por sus necesidades de socialización o aprendizaje, dando a sus prácticas sociales un carácter personal, situado y concreto (Dreier, 2005).

Una vez sentados/as en un lugar, platicaban con la persona más cercana o se mantenían en silencio mirando lo que ocurría en el salón y escuchando música en sus audífonos. Otros estudiantes (hombres y mujeres) observaban en sus teléfonos celulares fotos, videos, o revisan mensajes en WhatsApp o Facebook. Algunos(as) más, sacaban y organizaban materiales escolares sobre la mesa (lapiceras, plumas, cuadernos y libros principalmente) y en ocasiones usaban su teléfono celular para copiar tarea o apuntes. Varios(as) estudiantes, se recostaban apoyando la cabeza sobre la mesa para dormirse mientras llegaba el profesor. Había quienes hablaban entre ellos/as de sus actividades en casa o de las tareas escolares de otras materias.

Como parte de la rutina, algunas estudiantes, sobre todo las del primer grupo de la mañana (7am), llegaban a maquillarse al salón de clases (Figura 5), compartían en ocasiones sus cosméticos y se hacían recomendaciones sobre cómo usar el delineador de ojos o el lápiz labial. En dicha actividad compartida, con frecuencia se ubican a sí mismas en posiciones de conocimiento diferenciado, en las que una de ellas da recomendaciones a las demás de cómo hacerlo, quien era considerada por las demás como alguien que sabe más o tiene más experiencia sobre el maquillaje, es decir, como una experta en usarlo y de quien pueden aprender. Esto puede interpretarse como una expresión de *affidamento* en la que, como ya ha señalado Cigarini (2000), se reconoce la autoridad femenina y se deposita en ella la confianza, reconociéndose entre ellas como mujeres semejantes, dispares y diversas. Aunque esto sucede para cubrir las demandas de género alrededor de la belleza en las mujeres.

Esta práctica de *affidamento* puede leerse también, desde lo que declaran Lave y Wenger (1991), sobre la zona de desarrollo próximo en la que las personas inexpertas establecen relaciones con las más experimentadas y comparten un contexto de práctica, en este caso,

practican cómo ser mujeres en el ámbito escolar en “andamiaje” con sus compañeras y amigas, integrando en la práctica quiénes son, el mundo escolar y juvenil con las actividades que realizan en la escuela y en los otros contextos en los que se desarrollan.

En el caso de las mujeres estudiantes de los otros dos grupos (9 a.m.), la práctica de maquillarse era menos recurrente. Las estudiantes que usaban maquillaje ya llegaban “arregladas” al salón, por lo que una de sus primeras actividades en el aula era comer algo de lo que traían o de lo que compraban antes de iniciar la clase (Figura 7). En estos dos grupos era más frecuente el consumo de alimentos como parte de la rutina inicial de las actividades en el aula que en el grupo de las 7 a.m.



Figura 7. Maquillarse en el aula.

El uso del maquillaje se puede interpretar como una práctica compartida y nueva en el aula de bachillerato, ya que cuando las mujeres estudian el nivel medio básico (secundaria) tienen prohibido el uso del maquillaje dentro de la escuela. Tomasini (2015a) señaló ya las tensiones que genera la corporalidad de las mujeres en la escuela y que conlleva a la vigilancia de las estéticas y prácticas corpóreas alrededor de la presentación personal. Esto vinculado a la construcción histórico-cultural de los cuerpos de las mujeres como objetos, en tres sentidos: como objeto para el deseo del otro, como objeto de control de la sexualidad y como objeto moldeable de acuerdo con los parámetros de belleza.

Así, las estudiantes de bachillerato practican actividades de apropiación e incorporación de los contenidos culturales vinculados a las normas de género. Comparten conocimientos sobre el embellecimiento del rostro como un deber social vinculado a la feminidad normativa y que prevalece en ellas a pesar de ser cuestionado en la revolución feminista (Lipovetsky, 2007). Se “arreglan” porque “ya están en edad de hacerlo” y no es motivo de sanción o condena como en la secundaria (Tomasini, 2015a). Se maquillan para que no se desdibuje la feminidad en ellas y acceder a la respetabilidad social que conlleva dedicarse a estudiar y seguir siendo mujeres atractivas usando maquillaje discreto y natural en las actividades escolares.

Como se observa también en la Figura 7, en el aula las estudiantes al llegar a las clases combinan sobre la mesa recursos materiales para la actividad que demanda el contexto escolar (relojes, mochilas, lapiceras, cuadernos, fotocopias de libros, etcétera) con elementos de la vida juvenil, vinculados a la construcción social de lo femenino (bolsas para los cosméticos, espejos, “enchinadores” (rizadores de pestañas) y rímel para pestañas, lápices labiales, delineadores de ojos. Como parte de las rutinas, algunas estudiantes se cepillan el

cabello o se peinan mientras esperaban al profesor. En el siguiente capítulo, expondré lo que surgió con respecto a la presencia de las estudiantes en el aula como un espacio para expresar aspectos relacionados con la feminidad, en las que el cuerpo es un aspecto central.

Como parte de la rutina en el aula, sobre todo las mujeres, participan comiendo alimentos que ellas llevan de casa. Como se observa en la Figura 8, con frecuencia incluyen fruta, yogurt y algo dulce. En este caso, su forma de participación apunta a una forma saludable de alimentarse, con productos aparentemente sanos, fáciles de transportar (como sándwiches, tortas, verduras con chile, etcétera) y que son accesibles en función de su economía. En otros casos, las estudiantes consumían alimentos preparados que compraban en la escuela o fuera de ella como tamales, chilaquiles, jugos de frutas, pizza, aguas frescas, ensaladas, etcétera. Entonces, las estudiantes se adaptan a las demandas del contexto escolar y satisfacen sus demandas de alimentación. Además, combinan la cobertura de otras necesidades como mantenerse en contacto con sus amistades a través del teléfono celular o sus redes sociales mientras comen.

Otros/as estudiantes dormían sobre las mesas mientras llegaba el profesor. Ya en presencia de él, había una disminución de la plática entre el estudiantado y prestaban atención mientras pasaba lista. El profesor decía el número de la lista y el o la estudiante decía su nombre. Lo que se escuchaba cuando el profesor pasaba lista eran los nombres de las y los estudiantes, en lugar de la respuesta “presente” que es frecuente en las aulas en México cuando el profesorado pasa lista. Algunos de los y las estudiantes levantaban la mano al escuchar su número y decir su nombre.



Figura 8. Comer en el aula.

Cuando había ruido el profesor pedía silencio y continuaba diciendo los números para tomar la asistencia. En esta parte de la rutina, algunas de las mujeres estudiantes le decían al profesor que su compañera o amiga estaba por llegar o que había salido al baño. Para terminar con este momento de la rutina, el maestro preguntaba si alguien faltaba de pasar lista y el estudiantado que no había pasado lista, se acercaba o le decía al profesor su número desde lejos. En estas actividades el profesor trae al estudiantado a la estructura reguladora del aula y se coloca como una figura de autoridad que demanda formas particulares de responder, que los y las estudiantes asumen guardando silencio y pidiendo incluso a sus compañeros y compañeras que permanezcan en silencio durante esta actividad.

En dicha actividad, las mujeres estudiantes adquieren un rol de cuidado y ayuda para sus compañeras y amigas frente al profesor ya que, con frecuencia, alguna estudiante respondía por la compañera ausente cuando se tomaba asistencia. En otras ocasiones, las estudiantes también prestaban materiales para completar las tareas escolares a sus compañeras, compañeros y amistades mientras llegaba el profesor, o en los espacios en los que él no estaba frente al grupo. Ya se ha señalado, que habitualmente las mujeres participan en relaciones de socorro mutuo con una confianza aparentemente espontánea, sin embargo, es el resultado del orden simbólico que admite este tipo de relaciones de ayuda más que en relaciones en las que se valoren entre ellas.

Al terminar de pasar lista, el profesor hacía un recorrido por las mesas para revisar, sellar y firmar las tareas en los cuadernos. Esto abrió espacios que el estudiantado usaba para seguir platicando, maquillándose, comiendo, terminar la tarea, revisar su celular, comprando y comiendo tanto dulces como botanas, bromeando entre ellos y ellas, entre otras actividades. Estos espacios intersticiales (Weiss, 2015), surgen a lo largo de toda la clase, como espacios en los que se cuelan las actividades de la vida juvenil dentro del aula durante el recorrido del profesor, que trazaba una trayectoria que iba de un extremo de las mesas en herradura al otro y duraba de 30 a 40 minutos en la mayoría de las clases.

Como se observa en la Figura 9, el profesor se acercaba para la revisión, firma y sellado de las tareas. Durante los 5 minutos que estaba en contacto con el estudiantado (en subgrupos de cinco o seis personas), ellos y ellas hacían una pausa para comer, platicar o leer para entregar la tarea, dar explicaciones por entregarla incompleta o por no tenerla. En el espacio se aprecia la presencia de lo juvenil combinado con lo académico, están en el aula como jóvenes, no solo como estudiantes. Están en el aula, con el profesor, entre cuadernos, apuntes

y alimentos, en una condición doble, como ya señaló Weiss (2015), como estudiantes y jóvenes. En esta investigación, las estudiantes son miradas, además, como mujeres en su condición de género. En el siguiente capítulo profundizaré en este tema.



Figura 9. Revisión de tareas.

Como parte de la rutina, poco antes de terminar con la revisión de la tarea, el profesor pedía al equipo que exponía la clase, que pegara los materiales en los pizarrones (había uno para gis al frente del salón y uno para plumones al fondo). El estudiantado a cargo, pegaba los materiales y esperaba a que el maestro diera la indicación para iniciar con la exposición del tema, de acuerdo con la guía del curso que llevaban (Figura 10).

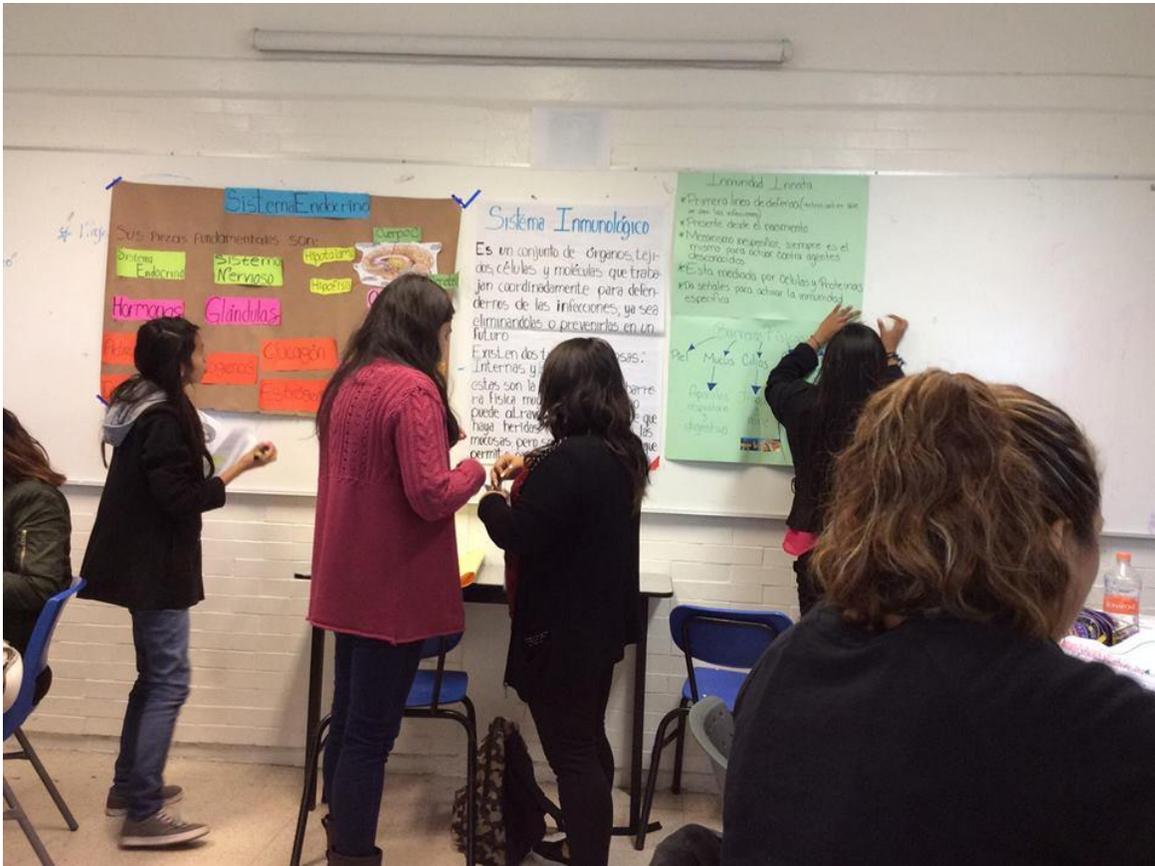


Figura 10. Preparación de exposición.

Las actividades académicas estaban diseñadas para promover el trabajo en equipo y la colaboración. Aunque, como se observa también en la Figura 10, el estudiantado trabajaba cada uno/a por su cuenta para la exposición y al pegar el material junto en el pizarrón se podía ver una cooperación aparente en la elaboración de los materiales, esto es, que a pesar de presentarlo juntas se podía ver una separación en los estilos de escritura y en el tipo de materiales cuando lo presentaban.

Como parte de la rutina, el maestro hacía una breve introducción al tema de exposición. El estudiantado ponía atención al profesor y luego a sus compañeros/as. Algunas estudiantes escuchaban a sus compañeros/as y tomaban notas para su bitácora. Otras comían, escuchaban

música con un audífono puesto discretamente en el oído, hacían la tarea de otras asignaturas, se decían cosas al oído entre compañeras/os, se escribían recados en los cuadernos, salían al baño (a veces en parejas), enviaban mensajes de texto por teléfono celular, se mostraban contenido en su celular o lo revisaban, platicaban y se reían durante la exposición. La cercanía o distancia del profesor regulaba lo profundo de dichas actividades, es decir, que cuando el profesor se encontraba lejos de las estudiantes, participaban más de dichas actividades que si se estaba más cerca.

Algunas veces, durante la exposición de los temas, el profesor completaba la información que ofrecían las estudiantes, quienes tomaban nota de lo que decía. De esta forma, la voz del profesor se manifestaba como legítima y autorizada para ofrecer conocimiento en el aula. Cuando el profesor hablaba y surgía algún comentario por parte del estudiantado, levantaban la mano para hablar. En estos casos, el profesor daba los turnos de participación. Cuando el estudiantado estaba al frente de la exposición y alguien quería participar, era un/a estudiante del equipo expositor quienes “daban” la palabra a sus compañeros y compañeras. Siempre había un o una estudiante encargada de anotar en el pizarrón el número de las personas que participaban para cubrir ese criterio académico dentro de la clase.

Al finalizar cada exposición, el profesor abría un espacio para comentarios o para la ampliación del tema por parte del estudiantado. Así, se intercambian opiniones levantando la mano como se observa en la Figura 11. En México, ésta es la forma en que se “pide” la palabra en espacios públicos para hablar. En algunas ocasiones el profesor no veía a las y los estudiantes levantar la mano, y lo llamaban diciéndole en voz alta: “Profesor”.



Figura 11. Participación en las clases.

Con relativa frecuencia, en esta parte de la clase, el estudiantado iniciaba un “debate”. La experiencia compartida del "debate" implica formas de confrontación entre los y las estudiantes en el terreno académico, que implica exponer la amplitud de sus conocimientos frente al grupo, con el objetivo de generar aprendizaje. El profesor lo promovía invitando al estudiantado a hacer preguntas. En la mayoría de las ocasiones lo regulaba y decidía el momento en que terminaba. Algunos de los temas sobre los que hubo debate fueron los matrimonios entre parejas de mismo sexo, la homosexualidad, el consumo de sustancias como el alcohol y la marihuana, la violencia de género, entre otros.

En una de las clases observadas, mientras unas estudiantes exponían el tema “Métodos de investigación cualitativa: la investigación acción”, se llevó a cabo un debate entre dos estudiantes mujeres. Una de ellas cuestionó y descalificó la validez de la “fuente de información” que usó como referencia la otra estudiante. Algunos estudiantes hicieron sonidos para señalar la tensión entre las estudiantes mientras ellas discutían. El profesor pidió tranquilidad al grupo y volvió al tema de la clase. Al finalizar la clase, conversé con un grupo de estudiantes mujeres que refirió lo siguiente con respecto a este debate:

Investigadora: *¿Qué fue lo que ustedes vieron qué pasó?*

Dulce: *Bueno, yo entendí que a la compañera estaba aquí al lado le molestó que la otra no tuviera bases sobre lo que estaba diciendo. Que era solo al aire, una idea al aire, le molestó que no tuviera antecedentes.*

Investigadora: *¿Qué vieron ustedes que pasó? (Dirigiéndome a las otras estudiantes).*

Tere: *Se generó mucha tensión, ¿no?*

Investigadora: *¿A ti te parece que se generó mucha tensión?*

Tere: *Sí, más porque los compañeros hacían ruidos como de burla. También siento que la chica de enfrente se puso como muy intensa, como que lo sintió como ofensa hacia ella. Como que lo tomaron mal. Simplemente era una pregunta y no era como para que se molestara, siento que se lo tomó personal.*

Investigadora: *¿Qué fue lo que hizo que te parece que lo tomó como personal?*

Tere: *O sea, volteó a ver a la chica, y dijo: es que yo no dije que fuera verídico que fuera algo real. Su tono de voz y como se dirigió hacia ella hizo, fue lo que hizo que se pusiera así.*

Dulce: *Aparte hubo como brusquedad en las palabras.*

Investigadora: *¿Tú escuchaste brusca a la de acá o a la de allá? ¿O a las dos?*

Dulce: *Primero a la de aquí, luego a las dos. Ella como que se defendió.*

Tere: *También como que su amiga, buena la compañera que está a su lado, como que también empezó a hablar y a decirle de cosas a ella, pero que eran para la otra chica, ¿no?*

Investigadora: *¿Tú qué piensas de lo que pasó entre tus compañeras?*

Thalía: *Pues de que no debió reaccionar así, ¿no? Así, se enojó.*

Investigadora: *¿Tú si la viste enojada? ¿A la de aquí o a la de allá?*

Thalía: *Primero a la de allá.*

Investigadora: *¿Qué les parece que detonó la tensión?*

Tere: *Pues sí, fue el grupo, porque el profesor trató de calmar las cosas, no pues es que la pregunta de ella es esto. Para que calmara a la otra chica. Pero yo siento que fue como, no sé el grupo, y que... No sé la pregunta de la chica, pero siento que la hizo de buena manera.*

Thalía: *Pensó yo creo, que o sea no era confiable, que estaba subestimando lo que dijo, como dijo lo de la Creepypasta, no sé pues.*

Dulce: *Aparte lo comparo con una Creepypasta (risas)*

Tere: *¿Cómo compara su, de dónde sacó la información con una Creepypasta? (risas).*

Investigadora: *¿Qué es eso?*

Tere: *Son como cuentos de terror. Mi mamá es como que maestra. Es maestra. Dice... Luego tiene unos niños con depresión y les gusta mucho leer mucho eso. Son como muy sádicas, muy...*

Investigadora: *¿Y eso dónde lo ven? ¿O dónde sale? ¿En Internet está?*

Tere: *Sí.*

Dulce: *Aparte hubo como que muchas respuestas. La de acá le contestó y se volvieron a contestar y varias veces.*

Tere: *Otra vez.*

Investigadora: *Una especie de diálogo. Te digo, me dices, te digo.*

Tere: *Un debate.*

Como se observa en este fragmento, durante un debate en clase surgió un conflicto en que las estudiantes entrevistadas identificaron dos posiciones jerarquizadas y en tensión entre las compañeras que participaron en él. En una de las posiciones, colocan a la estudiante que expone y descalifica la participación de su compañera, y en la otra posición a la estudiante que expuso lo que sabía y después se defendió.

A través de la observación en el aula y las notas de campo de lo ocurrido en el debate pude identificar las reacciones corporales de las estudiantes que participaron del conflicto como el tono de voz elevado, la postura corporal de provocación o defensa, la descalificación a través

de la comparación, etcétera. Además, las estudiantes ubican el incremento de tensión a partir del debate, esto implica, que están atentas y reconocen la meta-comunicación que da pie a la transformación del debate en un conflicto que ubican como personal antes que escolar, es decir, las estudiantes se explican a sí mismas que el debate es un efecto de las relaciones interpersonales entre ellas en semestres anteriores.

Las estudiantes que hablan sobre el conflicto tienen una visión compleja de la situación al integrar en la narración a una amiga de las estudiantes como alguien que ayuda a encararlo, al resto del grupo que promueve el conflicto y al profesor que busca disolverlo. Además, reconocen los sentimientos experimentados por las estudiantes involucradas en el conflicto y buscan esclarecer las intenciones de cada una de las participantes.

En una entrevista posterior -para ampliar las notas de campo- cada una de las estudiantes que participó del conflicto en el debate, relató desde su perspectiva, el inicio y el término de su amistad semestres atrás. Tenían una historia compartida de la ruptura de su amistad, en la que apareció como punto de quiebre el noviazgo de una de ellas con el amigo de la otra. Lo que se puso en juego en el conflicto entre ellas fue el interés “más allá de la amistad” que la novia empezó a “sospechar” por parte de la estudiante que era amiga de su novio.

Así, se visualiza la clase como una arena en la que los conflictos pueden tomar fuerza y cada personaje, dentro de las participaciones, ocupa distintos lugares. El maestro se visualiza como una agente de negociación y el grupo como alentador del conflicto. En este caso, al tratarse de estudiantes hombres interpreto que desde su condición de género burlarse de la estudiante de quien se puso en duda el conocimiento es una oportunidad para promover el enfrentamiento entre las mujeres. Esto como parte de la cultura patriarcal en la que las

mujeres adquieren valor frente a los hombres a través de la descalificación de otras mujeres. Lo que me lleva a suponer que los hombres juegan un papel relevante en las prácticas relacionales de las mujeres que implican violencia o enemistad. En otras ocasiones, el estudiantado puede participar observando como testigo lo que sucede sin intervenir o interviene para apaciguar el conflicto como se mostrará en el capítulo 6.

Para terminar con las rutinas, en los tres grupos, las y los estudiantes participaban activamente y en ocasiones se prolongaba la exposición y no daba tiempo de que participara el siguiente equipo. En otras, coincidía con el término de la hora de clase y el profesor decidía el momento de finalizar con las “participaciones” para terminar con la clase. Algunas veces, el estudiantado empezaba a guardar sus cosas para irse, aunque aún el profesor no daba por terminada la clase. El maestro, antes de salir del salón copiaba del pizarrón los números de los y las estudiantes que habían participado.

Los y las estudiantes salen en distintos ritmos del salón. Algunas estudiantes esperan a sus amigas si tienen que preguntarle algo al profesor o se organizan para hacer alguna tarea con sus compañeros y compañeras. Otras se van y quedan de verse después. Unas más salen del salón sin hablar con nadie. A algunas estudiantes las esperan afuera otras mujeres estudiantes, amistades o sus novios. Regularmente se dirigían a distintos salones, ya que forman parte de otro grupo en la siguiente materia, dado que tienen tantos grupos como materias en el sexto y séptimo semestre.

Hasta aquí, lo que sucede en las aulas observadas permite distinguir tres aspectos sobre la participación de las estudiantes en *el aula como un contexto situado de práctica*: a) que monitorean la cercanía del profesor para participar activamente en las demandas académicas

del contexto sin dejar de lado la vida juvenil, b) que el profesor participa activamente en la construcción del ambiente físico-simbólico que facilita y moviliza a las estudiantes en la integración de la vida juvenil en el aula y, c) que las estudiantes regulan su participación en la combinación de actividades académicas y de la vida juvenil, es decir, deciden la intensidad con la que realizan acciones concretas para incluirlas en el aula como: revisar su celular discretamente mientras el profesor revisa las tareas, platicar en voz baja mientras el profesor habla, usar sus audífonos sin que se noten durante las clases, hacer chistes a partir de lo que el profesor dice en voz baja, maquillarse mientras el profesor no ha llegado, etcétera.

En dichas rutinas compartidas, pude observar que las demandas de participación son distintas para las estudiantes y para los estudiantes hombres. Particularmente, en lo que respecta al arreglo personal, no observé a ninguno de ellos incluir actividades de este tipo en su rutina escolar, así como una participación reducida en el consumo de alimentos o golosinas dentro del aula. Tampoco fue posible observar a estudiantes hombres intercambiar tareas o pasar lista por algún compañero o amigo ausente. Es decir, las demandas explícitas e implícitas de participación de las estudiantes incluyen actividades vinculadas a los estereotipos de género alrededor del arreglo personal (cuando el profesorado les solicita usar falda y medias para “estar presentable” para la exposición de un tema ante el grupo), la belleza (uso de maquillaje y peinarse antes de iniciada la clase) y del cuidado y responsabilidad por otras personas (avisar que su amiga llegará tarde para que no le pongan falta), mientras que las demandas a los estudiantes están centradas al cumplimiento de tareas académicas.

En las interacciones entre las y los estudiantes, no observé violencia de género en el aula por parte de ellos. Aunque una de las estudiantes se acercó para pedirme ayuda, ya que un profesor de otra clase se le acercaba y le pedía cosas fuera de la clase con las que ella se

sentía incómoda. Parece ser que la violencia de género es una forma de participación del profesorado y del estudiantado en el bachillerato observado. Pedirles a las estudiantes que lleven falda y medias para las exposiciones, las coloca en una situación en la que no se les permite elegir sobre su arreglo personal en la escuela y favorece que los estudiantes las acosen o violenten verbalmente fuera de las aulas como lo describo más adelante.

Con respecto a la violencia de género, durante el periodo en que llevé a cabo la investigación, particularmente en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCHs), las estudiantes participaban en los “Tendederos de denuncia” en los que anotaban los nombres de profesores o compañeros que las han violentado o acosado. Lo que da muestra de la sinergia entre las estudiantes de la UNAM para apoyar el movimiento contra la violencia de género, ya que empezó a gestarse en algunas facultades de licenciatura y se extendió a los bachilleratos de la UNAM. Las autoridades universitarias empezaron a tomar acciones a nivel medio superior y se creó la Comisión Permanente de Equidad de Género del CCH (COMEG) que busca prevenir la violencia y el acoso entre la comunidad, así como atender de inicio el proceso de denuncias para canalizar a las instancias competentes de la UNAM (COMEG, 2020). Sin duda esta es una problemática muy importante de investigar y analizar, aunque en la presente tesis no se abordó, porque la mirada de indagación se inició con otros derroteros y porque las participantes no evidenciaron haber tenido problemas de este tipo.

Así, para cerrar este apartado quiero señalar que las estudiantes participan activamente en las rutinas compartidas de distintas formas y ajustan sus prácticas para ser mujeres en el aula, en el bachillerato, en presencia e interacción con los estudiantes hombres y el profesorado. El aula es un escenario cultural en el que las estudiantes construyen, crean y re-crean activamente significados sobre ser mujeres con otras estudiantes a través de las rutinas

compartidas. Estas actividades se despliegan en un marco que podemos definir como la geografía del aula. A continuación, presentaré los componentes que la conforman y las características que tienen las aulas de bachillerato observadas desde esta mirada.

Geografía de las aulas

De acuerdo con Esteban (2011a), una *geografía vital* es un marco y un mecanismo, en el cual se producen las vivencias y sus fenómenos psicológicos, entre ellos las identidades y prácticas de género. Una geografía está compuesta por artefactos, relaciones sociales, un ambiente físico-simbólico, por las prácticas que ahí se llevan a cabo y las instituciones que la estructuran. Partiendo de esta idea, podemos pensar en la *geografía del aula*, como un mecanismo en el que las estudiantes despliegan sus vivencias y se construyen a sí mismas como mujeres con otras estudiantes en diversas interacciones. A continuación, describo cada uno de los componentes que me llevan a considerar las aulas observadas como una geografía con sus artefactos, relaciones sociales, ambiente físico-simbólico, prácticas e instituciones que la estructuran.

Los *artefactos*⁷, como apunta Esteban (2011a), son recursos físicos y simbólicos, históricamente acumulados y socialmente transmitidos que amplifican, regulan y controlan la conducta y la actividad humana. Así, en la geografía del aula, hay una gran variedad de artefactos, entre ellos, el mobiliario: las mesas y sillas movibles, los dos pizarrones fijos (uno para escribir con gis y el otro para usar plumón), el escritorio de uso casi exclusivo del profesor, los teléfonos celulares, los libros, los cuadernos, las ventanas que no permiten la

⁷ En este capítulo usaré la noción de artefacto como sinónimo de artefacto cultural para designar cualquier objeto creado por el ser humano y que proporciona información sobre la cultura en la que se ha creado. Cubre no solo los objetos materiales sino también las instituciones, rituales, o el propio lenguaje humano, etc., en tanto que son manifestación de la actividad humana creativa.

visibilidad de lo que ocurre fuera del aula, entre otros artefactos que durante las clases, a lo largo de los semestres, regulan y estructuran las actividades del estudiantado en el aula, para el aprendizaje y las prácticas de sociabilidad.

En las clases observé, que el mobiliario es organizado y estructurado en su mayoría por el profesor, para que el estudiantado se siente en dos filas a lo largo del salón, con el escritorio y la silla del profesor al centro, con los pizarrones en los extremos, uno al frente del salón y otro al fondo (Figura 10), elementos que históricamente construyen las aulas en distintas culturas y han sido modificados (de asientos individuales a mesas de trabajo) y organizados de formas diversas a lo largo de la historia para promover y facilitar el aprendizaje.

En este caso y como se observa en la Figura 12, el estudiantado podía sentarse frente a sus compañeros/as. En algunas clases, a las que asistían casi todo el alumnado inscrito, los lugares no eran suficientes y algunas estudiantes se sentaban alrededor del escritorio o en la silla que estaba dispuesta para el profesor.



Figura 12. Organización y estructura de los recursos del aula.

Este diseño del aula en los grupos observados, facilitaba al estudiantado una participación conjunta, ya que en otras materias (en la clase siguiente y con otros grupos observados de forma intermitente), el profesorado organizaba las mesas y las sillas en cuatro hileras orientadas hacia el escritorio del profesorado, de forma que todos veían al profesor o profesora, de espaldas a sus compañeros/as como se muestra en la Figura 13.



Figura 13. Organización de artefactos culturales de aula tradicional.

Con la organización de las mesas y sillas que ofrecía el profesor de las clases observadas, daba oportunidad a los y las estudiantes de participar en interacciones cara a cara, en lugares desde lo que casi todos podían verse y ser vistos/as por el profesor. Esto promovía la participación activa en dos momentos académicos: cuando se abría el espacio para dudas y comentarios en las exposiciones y cuando el maestro les pedía realizar actividades escolares en equipo. Dicha organización del espacio también facilitaba las prácticas vinculadas a la vida juvenil en el aula como: platicar, contar chistes, mostrarse contenido en sus teléfonos celulares, acariciarse entre amigas o con la pareja. En el siguiente capítulo, abordaré de forma más extensa, el uso del cuerpo como lugar para las expresiones de género.

En la observación de las rutinas en el aula, destacaron otros artefactos asociados a la época que viven el estudiantado. Entre ellos, las botellas de agua entre las mujeres estudiantes, como un elemento contemporáneo que se puede asociar con lo que consideran un consumo saludable del agua. Se trata de un recurso físico-simbólico que adquiere distintas formas y aparece regularmente como un artefacto compartido entre las estudiantes asociado a mantener un peso saludable (en lugar de tomar refresco).



Figura 14. Las botellas de agua como artefacto cultural en el aula.

Algunas estudiantes compran las botellas de agua en la escuela, mientras que otras tienen una botella de mayor durabilidad, en la que transportan agua desde sus casas para evitar comprarla en la escuela (Figura 14).

Las botellas de agua se integran con otros artefactos culturales como los cuadernos, los alimentos, las lapiceras, los teléfonos celulares y las mochilas para enmarcar la geografía del

aula. Estos últimos están integrado a la rutina escolar (Figura 15). De esta forma, al llegar al salón y durante la clase, el estudiantado lo usa como un vínculo entre sus gustos como personas jóvenes y como una herramienta para el trabajo escolar. Así, los y las estudiantes escuchan música en los trayectos de la casa al aula o entre las aulas, ven o comparten contenidos que les gustan dentro de la clase.

El estudiantado también usa el teléfono celular como una herramienta para el trabajo escolar, mientras el profesor llega al salón o revisa tareas. Como se observa en la Figura 15, toman fotografías de los apuntes o tareas de sus compañeros/as para luego copiarlos de ahí a sus cuadernos y terminar la tarea para esa clase o para otra.



Figura 15. Integración del teléfono celular en el aula.

Como parte de la vida juvenil, el estudiantado usa el teléfono celular para tomarse *selfies*, revisar sus redes sociales (*Facebook*) o estar en contacto con sus amistades a través de mensajes de texto o voz (*WhatsApp*), esto es, como una forma de expresión de la vida juvenil en el aula. Particularmente las estudiantes se toman fotos a sí mismas o con sus amigas. También toman videos de lo que sucede en la clase donde ellas mismas son protagonistas (Figura 16).



Figura 16. Uso del teléfono celular para tomar *selfies* en el aula.

Aunque el teléfono celular se ha integrado al aula como un artefacto cultural, los usos vinculados a la sociabilidad o la vida juvenil no académica, son considerados como algo

indebido en el contexto del aula, por lo que el estudiantado a veces oculta de la mirada del profesor sus actividades con el teléfono celular (Nota de campo) (Figura 17).

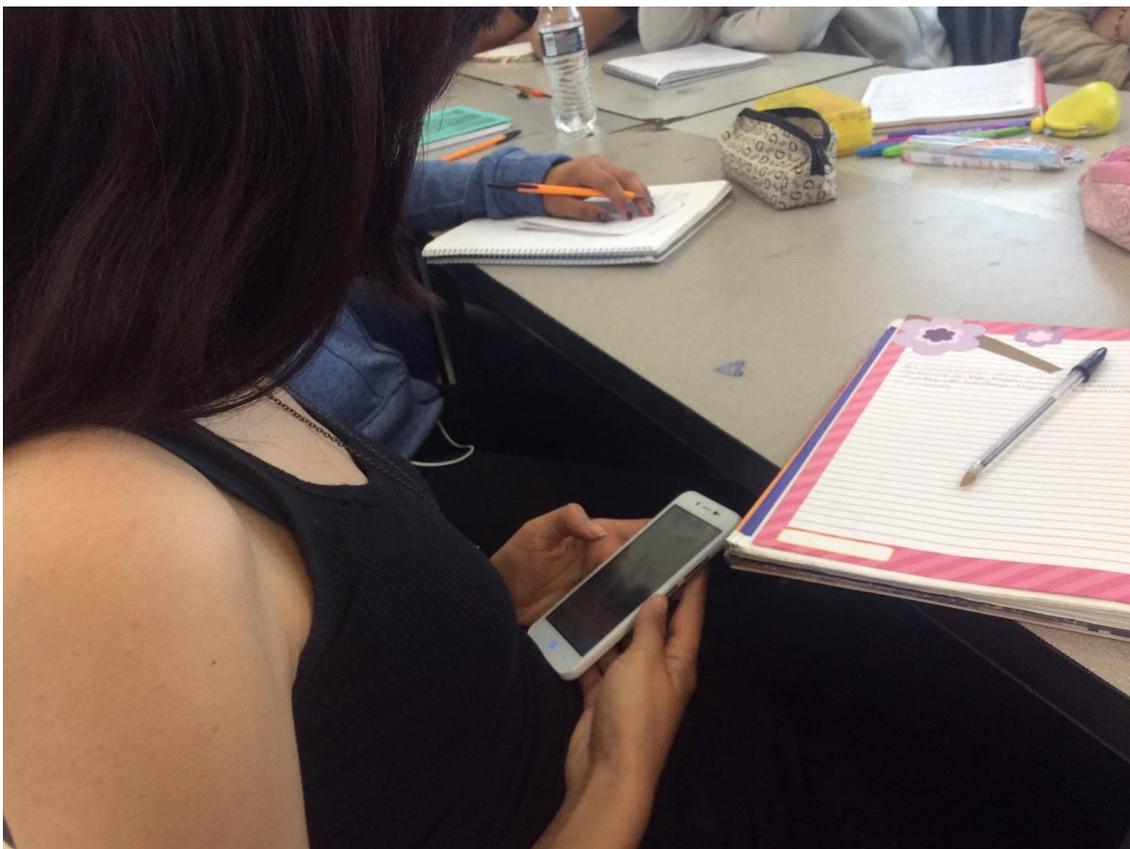


Figura 17. Uso oculto del celular en aula.

Con respecto al ambiente *físico* y *simbólico* del aula, es decir, a las características naturales del aula, teñidas culturalmente, que incluyen las condiciones meteorológicas y variables sociodemográficas como la pobreza y alfabetización (Esteban, 2011a), las tres aulas observadas tienen características naturales y culturales similares, todas alrededor de lo que significa ir a la escuela en el turno matutino.

Con frecuencia, el estudiantado hacía referencia al frío, a haberse levantado de la cama con dificultad, a tener sueño, a salir de casa muy temprano, a no quererse bañar por las mañanas. Algunas mujeres estudiantes mencionan que preferían dormir en lugar de invertir tiempo en “arreglarse” (maquillarse). Otras hacían referencia también al tipo de ropa que había elegido de acuerdo al clima que les parecería que habría el resto del día. En ocasiones decían que no le habían “atinado” porque hacía más frío del que pensaban y no estaban tan abrigadas. Las estudiantes en sus pláticas, con frecuencia hacían referencia a que usaban falda o vestido cuando pensaban que no haría tanto frío.

Con respecto a las condiciones socio-demográficas del ambiente físico-simbólico en las aulas observadas, el estudiantado compartía la edad promedio en la que se estudia el sexto y séptimo semestre, esto es, entre los 17 y 18 años. Aunque en dos de los grupos observados había un estudiante hombre que el maestro consideraba como “grande” para estar en la clase (21 años). En todos los grupos observados, el estado civil de los y las estudiantes era la soltería. No había tampoco estudiantes que fueran padres o madres. Había dos estudiantes hombres, cada uno en un grupo, que trabajaban por las tardes y se acercaron al profesor para decirle que se les hacía difícil compaginar el trabajo académico en equipo fuera de las clases con el trabajo.

El ambiente físico-simbólico en las aulas predominante era urbano, ya que ningún estudiante provenía de algún pueblo originario de México. Aunque sí había una estudiante mujer de otro Estado del país, que vivía con una de sus tías. La mayoría del estudiantado observado vivía con su padre y madre, o con alguno de ellos/as. Algunas de las estudiantes comentaban que eran llevadas por su padre o madre en automóvil a la escuela y pasaban por alguna amiga en algún punto de encuentro para llevarla también. En las entrevistas a profundidad, para

algunas de las estudiantes, este tipo de prácticas implica conocer a la madre y/o padre de otra estudiante y es interpretado por ellas como un signo de cercanía o intimidad que conlleva amistad. Esto lo abordaré extensamente en el siguiente capítulo sobre la amistad y el compañerismo entre las estudiantes.

Dichas condiciones socio-demográficas se intersectan en y a través de los cuerpos del estudiantado. Particularmente, en las mujeres estudiantes observadas, las características antropomorfo-fisiológicas como la talla, el color de piel, el color de ojos, el color o tipo de cabello, la estatura, etcétera.

De esta forma, las estudiantes co-construyen y participan de *ambientes físico-simbólicos* en los que organizan sus relaciones con las otras estudiantes a partir de la similitud que tienen en el acceso a recursos económicos, materiales y tecnológicos, combinado las características de sus cuerpos, es decir, que participan de experiencias en las que la clase y el género se cruzan (Viveros, 2016). Esto implica, como señalan Tomasini y Bertarelli (2014), que es necesario tomar el género como una de las categorías sociales que dan forma a las experiencias cotidianas en la escuela.

Otro de los componentes de la geografía del aula, son las *relaciones sociales*, Esteban (2011a) se refiere a ellas como el mecanismo a través del cual las personas crean, modifican y aprenden a utilizar determinados artefactos culturales, en ellas se transmite a través del diálogo, este concepto no se refiere a las relaciones entre las personas.

De esta forma, las estudiantes tienen un uso compartido y definido del pizarrón, las mesas y sillas, y otros artefactos culturales de la geografía del aula a través de distintas actividades. Una de ellas, son las exposiciones de temas en clase. En ellas, el estudiantado se coloca frente

al grupo, hace uso del pizarrón y del espacio como lo hace el profesor cuando él está frente al grupo explicando algún tema. Son colocadas y se colocan a sí mismas como sujetos de conocimiento como el profesorado.

Como ya mencioné, durante las exposiciones, la participación de las mujeres estudiantes es regulada por el profesorado alrededor de la forma de vestir y de colocarse en el aula con los artefactos culturales. La mayoría de ellas, se viste con pantalones de mezclilla u otros materiales para las clases y permanecen sentadas durante ella. Aunque este maestro no pedía el uso de ropa “formal”, algunas de las estudiantes como se observa en la Figura 18 integran la ropa juvenil con la ropa que en otras clases el profesorado les pide para exponer frente al grupo.



Figura 18. Integración de ropa “formal” y juvenil para las exposiciones.

Las estudiantes comentaron en el aula, que a veces el uso de faldas o vestidos conlleva la posibilidad de que grupos de estudiantes hombres les “chiflen” o griten “piropos” cuando caminan por los pasillos de la escuela, de forma que la atención de las personas alrededor se centre en ellas. Como afirma Tomasini (2015a), la escuela constituye un escenario donde ciertas prácticas abusivas pueden ocurrir, lo que lleva a las estudiantes a “ejercer agudos cálculos” como forma de protección de sí mismas. Por lo que algunas prefieren cambiarse de ropa en el baño de la escuela antes o una vez que ha pasado la exposición en la clase para evitar que esto suceda y sentirse cómodas con la ropa que llevan puesta.

Como se muestra en la Figura 19, algunas estudiantes se diferencian al usar durante las exposiciones el mismo tipo de ropa que para las clases (pantalones de mezclilla y playeras) y se apropian del espacio e irrumpen de alguna forma en y con el ambiente físico-simbólico de disciplina del aula. De esta manera, las estudiantes se posicionan y participan activamente frente a las demandas de participación del contexto escolar vinculadas al uso de la ropa y la vida juvenil.



Figura 19. Apropiación del espacio durante las exposiciones en el aula.

Como se muestra en la Figura 20, en las aulas observadas había espacios en los que predominaba la presencia de las mujeres en las mesas del aula durante las clases y las exposiciones. En algunas ocasiones, las estudiantes se reían en conjunto mientras algún compañero o compañera exponía y el maestro se acercaba para pedirles silencio o evitar con su cercanía las risas y las interrupciones en la clase.



Figura 20. Predominio de mujeres juntas en el aula.

De esta manera, las estudiantes organizan el espacio y su participación para estar rodeadas de otras mujeres en el aula durante las clases y durante las exposiciones. Algunos de los equipos expositores estaban conformados exclusivamente por mujeres como se observa en la Figura 21. Aunque había algunas estudiantes que preferían sentarse con estudiantes hombres (amigos o compañeros) por considerar que “las mujeres” eran “conflictivas” o “problemáticas”, lo que reproduce y produce prácticas de enemistad entre las mujeres estudiantes para cubrir las demandas académicas y de sociabilidad de las estudiantes. Dichas prácticas, pueden interpretarse, como ya lo señalé, como expresiones de misoginia en las que para validar a una mujer se descalifica a otra (Lagarde, 2012b).



Figura. 21. Equipo de exposición conformado por mujeres.

El aula, como espacio para las relaciones sociales, es un lugar en el que las mujeres estudiantes hablan de sí mismas y platican extensamente de temas vinculados con la vida juvenil, entre ellos, su situación escolar, económica, los conflictos que tienen con sus novios o las vivencias alrededor de su *Crush*. Así, es posible decir, a partir de las observaciones, que el aula es un espacio en el que a veces lloran al compartir sus vivencias y sentimientos alrededor de las clases, sus otras amistades, sus parejas o las personas que les gustan o

interesan. De esta forma, estrechan sus vínculos afectivos a lo largo de su estancia en la escuela y los extienden hacia la vida familiar cuando se consideran amigas.

Volviendo la mirada a las prácticas en la geografía de las aulas observadas y de acuerdo con Esteban (2011a), *las actividades o prácticas* de una geografía vital son las actuaciones socialmente diseñadas. Para el caso del aula, las actividades o prácticas del aula son las rutinas que el estudiantado despliega en el aula y que corresponde a lo que ocurre casi en cualquier aula: llegar a tiempo, esperar al profesorado, pasar lista, entregar la tarea, poner atención, participar en clase, tomar notas, platicar con sus compañeras y amigas, etcétera. Estas actividades ya fueron descritas en el apartado anterior como parte de las rutinas compartidas en las aulas observadas.

En dichas prácticas, las estudiantes se muestran como sujetos de conocimiento sobre temas relacionados a la vida juvenil como el ejercicio de la sexualidad, la salud sexual y reproductiva, las identidades juveniles, la violencia, los significados de las tradiciones (día de muertos), el género, entre otros temas, en el cumplimiento de las metas escolares de la asignatura de psicología, en donde realicé la observación (Diario de campo).

Esteban (2011a) señaló que una geografía vital está compuesta por *instituciones* y las define como estructuras de orden social que gobiernan, a través de normas, roles prácticas y modelos de conducta de las personas. En el caso del CCH Oriente, la geografía del aula está organizada por la escuela como institución, que delimita las formas de socialización y sociabilidad al ordenar al estudiantado por semestres y grupos aleatoriamente para su participación en las clases. También organiza su participación con el uso de horarios y espacios para cubrir el plan de estudios.

La institución escolar se manifiesta en el CCH Oriente en la regulación de la forma en que se presentan los cuerpos de las estudiantes en las aulas como parte de las actividades académicas y las normas de género que ahí se reproducen. Al respecto, Bravo (2007) señaló que la escuela es un contexto cultural meso sistémico, en que se materializan los imaginarios sociales de género y se reproducen, y cristalizan las representaciones socioculturales colectivas de género. La institución escolar ofrece mecanismos culturales (como el uso de la falda para estar “presentable”) que operan en conjunto con otros de nivel macroestructural y microestructural en la construcción de las identidades de género.

En las aulas, el CCH Oriente como institución escolar ofrecía recursos culturales vinculados al estudio del género, ya que la Guía Didáctica (Psicología II) que utilizaban en casi todas las clases, incluía tópicos como la sexualidad, las identidades juveniles, los tipos de violencia, entre otros. En esos temas, con frecuencia la participación de las estudiantes mujeres era mayor que en otros.

El CCH Oriente, al pertenecer a la UNAM, cuenta con campañas enfocadas a reducir las desigualdades vinculadas al género y la participación de las mujeres universitarias. De esta forma, durante la observación participante pude ver carteles o mantas colgadas en el plantel en fechas que se vinculan a la participación de las mujeres y al género, tales como el día internacional contra la violencia hacia las niñas y las mujeres, en ellas se hacía referencia a la reducción y atención de la violencia de género en la escuela, dirigidas a las mujeres estudiantes relacionadas a las relaciones de noviazgo.

Para cerrar el capítulo, expondré algunas ideas sobre la participación de las mujeres estudiantes en el aula de bachillerato como un contexto situado de práctica a partir de la observación participante. Esto implica poner en el centro de las conclusiones a las mujeres estudiantes rodeadas de una serie de demandas del contexto escolar que con frecuencia se desdibujan en la noción “los estudiantes” en los estudios sobre juventud y el bachillerato.

Con respecto al aula como contexto situado de práctica es posible señalar que: 1) mujeres y hombres jóvenes participan *en* y *a* través de él como estudiantes en una compleja red de condiciones como el sexo, la edad, la situación escolar, la condición socio-económica, la etnia, entre otras (observación en las aulas) que se traduce en una diversidad de estudiantes (las que venden dulces, las que los compran, los que no compran comida, etcétera) y de circunstancias (ir en transporte público o tomar el de la escuela); 2) las trayectorias por los grupos y las clases está dada por la organización escolar que es la misma para todo el estudiantado, pero que va adquiriendo matices en relación con las prácticas de sociabilidad que vivencian y se manifiestan en las clases (conflicto durante el debate), 3) para responder a las demandas de participación de la vida escolar el estudiantado integra a través de acciones concretas de la vida juvenil en las aulas (combinar la ropa, usar el celular con fines de socialización) y, 4) las demandas de participación en el contexto escolar de bachillerato están diferenciadas por las normas de género naturalizadas (uso de maquillaje, consumo de alimentos y agua, entre otras).

Sobre la geografía del aula, quiero señalar que permite ubicar a las estudiantes en relación con algunos artefactos culturales que usan en las aulas y los estudiantes hombres no, por ejemplo, el maquillaje, los alimentos y las botellas de agua. Es decir, que el uso de algunos artefactos está relacionado con las atribuciones de género que se les han asignado y están

relacionados a las exigencias de belleza y de salud en las mujeres basada en estereotipos como “ser bonita” o “verse bien” para otras personas. Aunque muchas de ellas, como expongo en otros capítulos, refieren hacerlo para sentirse bien consigo mismas.

Hay otros artefactos culturales en las aulas que son de uso compartido, esto es, que usan tanto los hombres como las mujeres estudiantes en el contexto escolar, por ejemplo, los teléfonos celulares, que están vinculados a la época que viven y a la vida juvenil (escuchar música, ver videos, compartir imágenes, revisar sus redes sociales) y que han integrado en el aula como herramienta para el aprendizaje, al usarlo para tomar notas, acceder a información para sus tareas, tomar fotografías de los apuntes o de materiales que requerirán para hacer la tarea o trabajos en casa, entre otros usos escolares.

Con respecto al ambiente físico-simbólico de la geografía del aula, destaca la apropiación de los espacios por parte de las mujeres, quienes ocupan espacios amplios y de forma conjunta que rompen con el discurso extendido sobre la dificultad de establecer relaciones de trabajo y cooperación entre las mujeres. En las aulas observadas, tanto para las exposiciones como para los trabajos en equipos, las estudiantes trabajan juntas sin dificultades, para el logro de metas escolares conjuntas, muchas de ellas basadas en la amistad y otras en el compañerismo. Dichas formas de sociabilidad se despliegan en las aulas como contextos situados de práctica y son el tema del siguiente capítulo.

Así, las aulas como contextos situados de práctica son espacios en los que las estudiantes participan en actividades en las que se construyen como mujeres con diferentes características y compartiendo rutinas, el uso de artefactos, en un ambiente físico-simbólico. En él, participan de forma conjunta con otras mujeres estudiantes, así como con hombres

estudiantes. Todo esto permite acercarse y comprender la complejidad de la participación de las mujeres en las aulas, que tiene matices más finos que les permite diferenciarse entre ellas en la co-construcción cotidiana de sí mismas como mujeres en el contexto escolar.

CAPÍTULO 5

Prácticas de compañerismo y amistad entre las estudiantes de bachillerato

Como ya señalé en el capítulo anterior, la participación de las mujeres en el ámbito escolar se ha incrementado y se han diversificado las relaciones sociales en las que despliegan prácticas relacionales con los hombres y con otras mujeres. De esta forma, practican ser compañeras y amigas tanto en las rutinas compartidas como en la geografía del aula, es decir participan en prácticas relacionales de género que suponen realizar actividades juntas, guiadas por los mandatos de género sobre cómo deben relacionarse las mujeres con otras mujeres. En este capítulo abordo las diferencias entre las prácticas relacionales de las estudiantes que se consideran compañeras, en contraste con las que se consideran amigas en el bachillerato, para caracterizarlas y poner en el centro de los estudios de las juventudes las voces de las estudiantes.

El análisis que presento en este capítulo está organizado en dos grandes apartados. En el primero, me centro en las prácticas de compañerismo entre las estudiantes que tienen como escenario principal las aulas, aunque también son desplegadas fuera del aula y de la escuela por las demandas académicas del bachillerato. En el segundo apartado, analizo las prácticas de amistad que se caracterizan por extenderse a otros espacios y actividades alrededor de la escuela y que implican a las estudiantes prácticas de sororidad, *affidamento* y acuerpamiento aunque no sean nombradas así por ellas. Cabe aclarar que, aunque el esfuerzo analítico es separar las prácticas de sororidad y *affidamento*, es algo difícil de lograr, ya que en todo

momento las estudiantes se refirieron a ambas formas de relacionarse para diferenciarlas y para marcar los límites de actuación.

Prácticas de compañerismo en el bachillerato

Las prácticas de compañerismo que despliegan las estudiantes de bachillerato están situadas en el aula durante las clases, fuera de ellas en algunos espacios dentro de la escuela (las bancas⁸ y la biblioteca) y fuera de la escuela (en los trayectos a casa o en las actividades extraescolares), aunque como puede observarse en la Tabla 10, hay una disminución de prácticas de compañerismo en los contextos próximos al aula y las clases. En el aula, las estudiantes despliegan una mayor cantidad de prácticas en sus rutinas escolares que en otros lugares de la escuela. Esto ocurre antes de que inicien las clases y durante ellas.

De esta manera, *las prácticas de compañerismo en el bachillerato se caracterizan por:* estar ubicadas en el aula y extenderse a contextos interrelacionados como la biblioteca o las visitas escolares, estar vinculadas a las demandas escolares, interacciones de contenido personal “sin detalles íntimos”, vinculación socio-afectiva restringida y con posibilidades de ampliarse, hasta involucrar prácticas de amistad entre las estudiantes, que se caracterizan por su complejidad emocional, el cuidado afectivo de sí mismas (autocuidado) y de la otra estudiante que participa de la amistad. En el apartado sobre prácticas de amistad, presento de manera más amplia las características de este tipo de prácticas.

⁸ Cuando está sin comillas la palabra hace referencia al objeto común para sentarse. Cuando está entre comillas a lo largo del capítulo me refiero al espacio social denominado así por las estudiantes en las que se reúnen con un grupo más grande de estudiantes entre las clases o al final de ellas.

Tabla 9
Prácticas de compañerismo en las rutinas escolares.

CONTEXTO	PRÁCTICAS DE COMPAÑERISMO
En el aula antes de las clases	<p>Saludarse en los pasillos.</p> <p>Sentarse juntas.</p> <p>Platicar sobre la tarea o asignatura.</p> <p>Platicar sobre algunas cosas en común.</p> <p>Hablar sin detalles sobre cosas personales.</p> <p>Pasarse alguna vez la tarea.</p> <p>Vender dulces y botanas.</p> <p>Comprar dulces y botanas.</p> <p>Ofrecer alguna vez un dulce o botana.</p>
En el aula durante la clase	<p>Conformar equipos de trabajo.</p> <p>Hacer trabajos escolares en clase.</p> <p>Exponer en la clase.</p> <p>Hacerse preguntas y responder entre ellas preguntas sobre la clase.</p> <p>Intercambiar opiniones.</p> <p>Hacer acuerdos para trabajo escolar fuera del aula.</p>
Fuera del aula	<p>Hacer acuerdos para trabajos escolares por WhatsApp.</p> <p>Hacer trabajos escolares en la biblioteca.</p> <p>Competir académicamente (Concursos: ofrendas, disfraces y piñatas).</p>
Fuera de la escuela	<p>Encontrarse en visitas escolares (museos, teatros y otros lugares).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Sobre las prácticas de compañerismo que se extienden a contextos interrelacionados, los pasillos y la biblioteca, son lugares fuera del aula en los que las estudiantes practican ser

compañeras. Se encuentran, se saludan a lo lejos o hacen trabajos juntas. De esta forma, las estudiantes practican ser compañeras cuando se organizan al finalizar la clase para reunirse después de la jornada escolar afuera de la biblioteca y trabajar en ella para completar actividades escolares. Esto a veces dificulta pasar tiempo con sus amigas, quienes en ocasiones las acompañan a la biblioteca y hacen sus tareas escolares de forma paralela mientras las esperan para hacer otras cosas o irse juntas en una parte del camino a sus casas.

Las estudiantes ejercitan ser compañeras en otros contextos interrelacionados no sólo fuera del aula, sino también fuera de la escuela. En las visitas escolares a museos, teatros, clínicas de salud sexual y reproductiva o *sex shops* (para comprar condones que les solicitan en las clases). Las estudiantes establecen un punto de encuentro que puede ser algún lugar público cercano al lugar al que van, regularmente una estación del metro. Es decir, ellas despliegan prácticas de compañerismo en lugares públicos en las que se acompañan al percibirlo como un espacio en el que es mejor estar acompañadas por otras mujeres, aunque no sean sus amigas, esto es, en espacios y actividades en las que sienten miedo, desconfianza o inseguridad como la calle o el transporte público. En otras ocasiones, las prácticas de compañerismo fuera de la escuela incluyen algunos conflictos entre las estudiantes. Esto lo expondré con amplitud en el capítulo siguiente sobre conflictos en el compañerismo y la amistad.

De esta forma, ser compañeras y ser amigas conllevaba para las estudiantes participar en prácticas de compañerismo y en prácticas de amistad en las que se posicionan y posicionan a otras estudiantes en sus interacciones en el contexto escolar, es decir, participan en un conjunto de actividades que comprenden formas de relacionarse entre ellas desde distintas ubicaciones sociales. Así, para las estudiantes, ser compañeras y amigas supone formas de

participación diferenciadas. En el siguiente fragmento de entrevista, una estudiante de sexto semestre marca la diferencia entre ser compañera y amiga al responder si tenía amigas en la clase de Psicología:

Investigadora: *Ahí en el salón, dónde hago la observación ¿tienes alguna amiga?*

Thalía: *Compañera.*

Investigadora: *¿Cuál sería para ti la diferencia entre ser amiga y ser compañera?*

Thalía: *Pues, una amistad creo que conoces a la persona cómo es. Sabes lo que le gusta y lo que no y, pues te cuenta aspectos de su vida, de su casa, de lo que le pasa, cómo se siente o, no sé, algo así, como más personal. Y pues compañerismo es solamente hablar con ellas, pero no conocerlas tan a fondo sino solamente en clase, hablar más que nada.*

Investigadora: *Entonces las compañeras son así, compañeras nada más en clase.*

Thalía: *Ya si te las encuentras en los pasillos dices: Hola-Adiós.*

Al profundizar con ella en el significado de la diferencia, enfatiza y aclara sin titubeos o lugar a dudas que la amistad implica prácticas como: mostrarse abiertamente, conocer los gustos de la otra persona, platicar a fondo sobre temas como la familia, sus vivencias y sus sentimientos, lo que incluye conocer a la persona, saber quién es. De esta forma, platicar en clase sobre *algunos aspectos* de su vida personal como la familia, las amistades o sus relaciones de pareja, sin entrar en detalles, es para algunas de las estudiantes entrevistadas una práctica de compañerismo en la que se observan a sí mismas y deciden la cantidad y profundidad con la que comparten la información sobre sí mismas y sus vivencias.

En el extracto de entrevista presentado, la estudiante sitúa el compañerismo en el aula y señala los límites que tiene esa interacción fuera de ahí. De esta forma, platicar en la clase sobre temas de la materia y saludarse en los pasillos, son prácticas de compañerismo entre

las estudiantes. Esto nos permite ubicar que las estudiantes despliegan prácticas de compañeras en el aula y fuera de ella, decir, que las prácticas de compañerismo entre las estudiantes se extienden de la geografía del aula a la geografía de la escuela y de lo público, es decir, que se despliegan en un marco y mecanismos con vivencias y fenómenos psicológicos particulares.

En mis observaciones también identifiqué que en el aula y durante las clases, las estudiantes participan en diversas prácticas de compañerismo y amistad dependiendo del momento de la clase. Como ya señalé en el capítulo anterior, las estudiantes comparten rutinas, y en ellas ejercitan ser como compañeras y ser amigas. Antes de iniciar la clase, en el salón las estudiantes despliegan algunas prácticas de compañerismo como: sentarse juntas, platicar sobre las tareas de esa materia o de otras, “pasarse la tarea” en alguna ocasión, vender y comprar dulces o botanas y ofrecérselo entre ellas para comer en el salón, aunque la mayoría de las veces entre compañeras no aceptan compartir alimentos.

También me fue posible diferenciar las interacciones entre estudiantes que se consideran como compañeras de las que se consideran amigas. Las estudiantes que se ubican como compañeras participan en diversas actividades de forma paralela dentro de la rutina escolar: maquillarse, peinarse, terminar la tarea o escuchar música sin compartir dichas actividades, es decir, aunque las hacen de forma simultánea no se relacionan entre ellas al realizarlas, mientras que en el caso de las estudiantes que se consideran amigas, dichas actividades se realizan en conjunto, es decir, se prestan utensilios, intercambian opiniones, puntos de vista, sentimientos, pensamientos y sensaciones alrededor de esas actividades.

Particularmente, en la práctica de compra y venta de dulces antes del inicio de cada clase, reiteradamente las estudiantes se referían a la “chica de los dulces” como “compañera”, de la misma forma que ella se dirigía a ellas como “compañera” durante la compra-venta de los dulces o las botanas. Con frecuencia, las estudiantes no sabían los nombres de todas las compañeras con las que compartían las clases. Una estudiante refiere que es difícil aprenderse todos los nombres de las estudiantes por la cantidad de grupos en los que cursan el quinto y el sexto semestre:

Celia: Yo digo que es difícil porque...Así como que ya pensándolo bien... Amistad-amistad ya ahorita quinto y sexto, es como que es muy difícil. Primero, porque ya te tienes que enfocar en lo que... A lo que vas... Y ya ponerte las pilas, porque ya es lo último. Primero eso y, luego nada más eh... clase... Por ejemplo, a mí me dificulta en eso de los nombres, o sea, si de por sí es difícil cuando llevas dos semestres con esas personas, pues ahora que nada más los ves de un ratito, ni como para quedarte a platicar, ni así, porque no comparten mucho tiempo.

La estudiante reflexiona que aprenderse los nombres de sus compañeras y compañeros se suma al poco tiempo que comparten en cada clase, por lo que percibe difícil la tarea de iniciar una amistad que se considere como auténtica o profunda (amistad-amistad). Parece que la *geografía del aula de sexto semestre* posee características para desplegar prácticas de compañerismo o prácticas de amistad entre estudiantes que son amigas desde semestres atrás, ya que es un espacio en el que completar las demandas escolares tiene mayor relevancia que el establecimiento de prácticas relacionales entre las estudiantes. Lo que sí ofrecen las aulas de sexto semestre son espacios para sentarse juntas, ya sea con compañeras o con amigas.

La práctica de sentarse juntas en la clase, da oportunidad a las estudiantes que se consideran como compañeras el poder platicar de temas abiertos. En el siguiente fragmento de entrevista,

un grupo de seis estudiantes de sexto semestre que se sitúan a sí mismas como compañeras de clase y no como amigas una de ellas apunta que pueden platicar de “cositas en común” pero no con la confianza que hay entre amigas:

Investigadora: *¿Ustedes se consideran amigas?*

Silencio

Alexis: *Eh. No.*

Ariadna, Mari, Celia: *Mueven la cabeza diciendo que no...*

Investigadora: *¿Cómo se consideran ustedes?*

Ariadna: *Compañeras de clase.*

Celia: *Sí, compañeras.*

Investigadora: *Ustedes se consideran compañeras de clase.*

Todas asienten con la cabeza.

Investigadora: *¿Tienen amigas aquí en el CCH?*

Responden todas que sí en diferentes momentos.

María: *En el CCH sí.*

Risas de todas.

Investigadora: *Platíquenme, en qué es diferente ser amigas que compañeras.*

Marisela: *La forma de convivir o de lo que le platicas a la otra persona porque pues, por ejemplo, aquí nosotras hablamos más, por ejemplo, de la materia como tal o de algunas cositas en común que surgen en la plática, pero en la amistad ya cuentas más lo personal. Le tienes más confianza a la otra persona que a nosotras. Tal vez si podemos contarle un poco, pero no tanto ni tan profundo como con una amistad más cerca.*

Daniela: *Igual porque no convivimos como mucho tiempo, solo en la clase y ya.*

A partir de lo dicho, observo que las estudiantes construyen y comparten el significado de la categoría “compañeras”. Establecen un acuerdo intersubjetivo sobre la diferencia entre ser compañeras y ser amigas para presentarse durante la entrevista en un acuerdo colectivo, todas dicen que sí corporalmente (asienten con la cabeza). Ser compañeras implica establecer límites en las formas de participación en las interacciones entre ellas, ya que, aunque platican

y comparten vivencias con unas y con otras, el tiempo y el contenido de las pláticas está limitado a las demandas escolares de la clase, es decir, no supone cercanía o intimidad emocional.

De esta forma, para las estudiantes la amistad es algo que conlleva intimidad, esto es, compartir el mundo personal, conocerse a fondo y compartir el mundo emocional a profundidad, conocer a través de las pláticas, de las palabras lo que sienten, lo que es “personal” para ellas. Así, la intimidad emocional es un elemento de las prácticas de amistad más que de las de compañerismo como lo señalan las estudiantes en los fragmentos de entrevista presentados. Esto supone que en las prácticas de compañerismo las estudiantes mantienen una distancia emocional en la que regulan la revelación de aspectos de sí mismas, la expresión de emociones de compasión y cuidado, y condicionan el apoyo entre ellas a las demandas escolares de la misma.

Una de las estudiantes señala que la confianza juega un papel importante para ampliar, por un lado, el tiempo que pasan con sus amigas y, por el otro, el contenido de las pláticas que tienen con ellas. Es decir, que ser compañeras supone interacciones aceptadas por ellas, con límites de acceso a la intimidad tanto emocional como personal, así como la realización de actividades conjuntas o compartidas en las que no exponen su “ser persona” en aspectos íntimos en interacciones públicas en el aula, por lo que se abstienen de compartir detalles sobre sus relaciones de pareja, su vida familiar o confidencias.

Para las estudiantes ser compañeras también conlleva competir entre ellas, y una estudiante comenta que esa práctica se lleva a cabo solo entre compañeras, ya que, entre amigas eso no ocurre por el vínculo afectivo que tienen:

Ana: *Pues una compañera siempre te va a ver para cosas de la tarea. Y a una amiga pues... Pues de la tarea, de lo que te está pasando. Contarle tus problemas. Que te dé ella consejos, opiniones o qué de lo que está pasando. Y una compañera es nada más: Ah, sí la tarea. Y nunca... a una compañera no le va a importar si hiciste las cosas bien o no, y a una amiga sí le va a importar.*

Flor: *Yo lo veo como de bueno, una compañera como más... De una manera hay como más competencias porque no hay como ese lazo afectivo que, por ejemplo, con Ana, digo, nunca hemos competido así de: Ah, soy más que tú. Y con una compañera yo siento que no hay como ese lazo afectivo que nos une a Ana y a mí.*

Según las estudiantes, entre amigas hay menos competencias que entre compañeras y lo atribuyen a los aspectos emocionales que son parte de la relación como amigas. De esta forma, la ausencia de vínculos afectivos de carácter íntimo entre las mujeres estudiantes que se consideran compañeras es una condición para establecer competencia entre ellas. Puedo interpretar que hay una idealización de la relación de amistad entre las mujeres –como la del amor romántico- en la que no existe la competencia ni la rivalidad, aunque la misma estudiante señala que la competencia entre las estudiantes que son amigas es posible, pero en una intensidad menor que entre compañeras, ya que pueden darse consejos para lograr sus metas escolares.

Las estudiantes cuando son amigas se involucran en una relación que implica el conocimiento de la otra mujer y de sí mismas. Participan de una *reflexibilidad relacional* que conlleva procesos de identificación y desidentificación como ocurre en el amor de pareja (García, 2017). Se reconocen en la paridad y se diferencian entre ellas reconociendo sus límites y capacidades manteniéndose leales a la amistad. Las mujeres se configuran a sí mismas y a otras mujeres a través de la *sociabilidad emocional*, es decir, a través de un conjunto de

prácticas en las que se interrelacionan y superponen los cuerpos, las emociones y las jerarquías como construcciones culturales y sociales (García, 2017).

Otras prácticas de compañerismo en el aula, durante la clase incluyen exponer en equipos, hacer y responder preguntas entre ellas sobre el tema de la clase, conformar equipos de trabajo y completar actividades escolares. Estas prácticas están centradas en el contenido académico y en responder a las demandas que tienen como alumnas en el contexto escolar dejando de lado temporalmente las de la vida juvenil (relaciones sociales como las amistades, la pareja, la familia, etcétera) que comparten con las estudiantes a las que consideran sus amigas.

Con frecuencia, el profesorado de bachillerato asigna los equipos de trabajo y en otras ocasiones el estudiantado elige con quién desea realizar las actividades escolares. En esta última posibilidad, las estudiantes regularmente deciden trabajar con amigas, aunque a veces consideran que sus amigas no son tan responsables o son “relajientas” y prefieren trabajar con compañeras con quienes pueden cubrir las demandas escolares con mayor rapidez o facilidad. En este sentido, las estudiantes calculan, negocian y eligen las interacciones entre ellas. Así, comparten contextos intersubjetivos diferenciados: los orientados a responder las cuestiones académicas y los enfocados a aspectos socioafectivos, que en algunos casos son combinados por ellas. En ese sentido, para algunas estudiantes existen categorías combinadas de ser compañeras y amigas, vinculadas a la coincidencia en su forma de ser, a las vivencias compartidas y al distanciamiento entre ellas a lo largo de los semestres, como puede leerse en las siguientes reflexiones:

Mayte: *De ahí en fuera, de lo que restó del semestre, éramos nada más yo y Marisela. Y luego había otro como par de amigas. Desde el primer día como que, igual coincidieron y se juntaron con nosotros. Y luego se unieron más y así. Y una como que se alejó y de ahí en fuera también la otra... Bueno, yo no las considero amigas-amigas, pero tampoco compañeras, es como que algo intermedio, no sé... (En otra parte de la entrevista se refiere a ellas como compañeras-amigas).*

Investigadora: *Ajá...*

Mayte: *Y con ellas hasta ahorita... De hecho, acabo de estar con ellas... Igual las conozco desde primer semestre. En grupo hemos salido no sé, a fiestas, hemos... Así... Pero más, más, es como que Marisela. No pues si ellas dicen: Vamos a salir o algo, le dicen a Marisela. Y ella pues: No sé, pues voy a ver si Mayte va. Si voy yo pues dice: Vamos. Y así...*

Las estudiantes hacen un esfuerzo de diferenciación del vínculo que sostienen con otras estudiantes. Una de ellas señala que son “compañeras-amigas”, porque se conocen desde hace tiempo y salen en grupo a fiestas. Sin embargo, la estudiante enfatiza que existe un vínculo diferente con la estudiante que considera su compañera, una forma de relación que está en tránsito, en posibilidad de transformarse en una amistad. Así, marca una diferencia entre ser amigas y ser compañeras-amigas, desde su punto de vista es la participación de ambas en actividades conjuntas a las que son invitadas en lo individual, lo que interpreto como una práctica de amistad.

Sobre las categorías combinadas y transitorias entre ser compañeras y amigas, en otra entrevista, un par de estudiantes que se consideran amigas entre sí, comentan sobre una tercera estudiante, que se junta con ellas y que se lleva “bien” solo con una de ellas, por lo que la otra (Ana) la considera como compañera-amiga en lugar de una amiga-amiga:

Ana: Ajá, bueno era como... De hecho, con ella no es tanto como Flor. O sea, yo me llevo mejor con Fer que con Ime. Porque Ime es más este... No sé... es más... Es rara...

Flor: Tienen el carácter diferente.

Ambas: Risas.

Investigadora: ¿Rara?

Risas de ambas.

Ana: Bueno, no es rara, pero no me llevo tan bien con Ime.

Flor: No tienen tantas cosas en común.

Ana: Exacto.

Flor: Porque, bueno, yo siento que me llevo muy bien con las dos. Por ejemplo, con Ale como que puedo hablar de otras cosas, como más de chicas.

Ana: Ajá.

Flor: Y con Ime es como más, no sé, de música, bueno hablamos de más cosas, diferentes a las que hablo con Ale.

Investigadora: ¿Cuáles son estas cosas como de chicas de las que hablan?

Ambas: Risas

Flor: La ropa, o no sé.

Ana: Ajá, bueno, igual siento que el... la forma de vestimenta. Flor y yo compartimos algunos gustos que, por ejemplo, la otra chica no compartía o decía no compartir.

Flor: Es que decía: Es que soy niño. Es que decía: A mí no me gusta eso, no me gusta pintarme.

Ana: Y veces no podíamos compartir... Con... Y con Flor... Y por ejemplo, nuestra compañera-amiga Ime tiene novio pero ella no nos platica nada acerca de su novio. O sea, como...

Flor: Que es privado...

Ana: Es muy aislado de...

Flor: Y le da pena...

Ana: Ajá. Y, por ejemplo, yo tuve una situación con un chico y todo lo que me pasaba se los contaba. Así, es que esto, y qué hago, y esto. Y así.

Ana compara las formas de ser de dos estudiantes y coloca a una como amiga y a la otra como compañera-amiga. Valora la relación con la primera como “mejor” y califica a la otra estudiante como “rara”. De esta forma, puntualiza la diferencia en las interacciones con cada una de ellas: con una comparte gustos en la vestimenta y platica sobre los novios, mientras

que con la otra no, por lo que la posiciona como compañera-amiga. Por su parte, Flor se ubica y ubica a las otras dos estudiantes como amigas, es decir, reconoce la diferencia de carácter de las otras dos estudiantes, diferencia y valora la forma de ser de cada una, declara que se lleva bien con las dos e indica que “no tienen tantas cosas en común” entre ellas.

En este caso, las estudiantes consideran que la amistad conlleva la posibilidad de relacionarse con las amigas de sus amigas, pero sin ser sus amigas. Combinando diferentes tipos de relaciones entre las mujeres dentro de la escuela, validando tanto las características de cada una como persona, como los vínculos que cada una mantiene, respetando y aceptando los límites de las relaciones interpersonales que van construyendo entre ellas por el tiempo que pasan juntas y las experiencias que comparten sin atacar o dañar los vínculos que tienen con otras estudiantes en la escuela, esto contra los mandatos de género⁹ sobre la hostilidad entre mujeres, los vínculos fusionados y la lógica de ser idénticas como condiciones para ser amigas (Camacho, 2018).

Así, las estudiantes participan en prácticas relacionales combinadas: con estudiantes a las que consideran como compañeras, con amigas o con estudiantes a las que colocan en categoría que ellas construyen como ser compañera-amiga. Respondiendo en un mismo contexto y al mismo tiempo a las demandas de participación que cada forma de relación les demanda.

En el extracto de entrevista presentado, las estudiantes utilizan la noción “llevarse bien”, como una construcción cultural que supone acercamiento subjetivo, compartir prácticas,

⁹ Este concepto surgió de trabajo de Marcela Lagarde sobre los cautiverios de las mujeres y permite explorar y examinar los modelos de normatividad que propone el patriarcado acerca de lo que es ser un hombre masculino y una mujer femenina, sobre cómo deben comportarse los hombres y las mujeres en los procesos de socialización; se estructuran principalmente en torno a la sexualidad y la relación con las otras personas (Macías y Luna, 2018).

identificarse en gustos y entenderse. Esto se observa en las pistas paralingüísticas del fragmento transcrito en la parte en que ríen juntas y se dan la “razón” mutuamente en el diálogo con expresiones como *ajá* o *exacto*.

Abundando en estas diferenciaciones, ante la pregunta de si se consideran amigas o compañeras, dos estudiantes aclaran que se consideran mutuamente como compañeras, una de ellas apunta que entre compañeras existen distintas formas de relación en el bachillerato:

Dalia: *(Aclara la garganta) A Celine si...Bueno... (Risas)...*

Celine: *Échale... (Risas)*

Dalia: *...compañera-compañera, así como los demás pues... no tanto, porque ella así, todavía le hablo más que a los demás. Pero digamos que nada más en la clase de Psicología o cuando nos vemos, así como que nos saludamos y hasta ahí. No platicamos más... Bueno, yo no sé muchas cosas de ella ni ella de mí. Entonces como que está tampoco así...nos consideramos amigas, pero tampoco así una, como una compañera cualquiera.*

De acuerdo con Dalia se pueden ubicar dos *formas distintas de ser compañeras*, la primera, ser *compañeras-compañeras* que se caracteriza por no hablar tanto entre ellas, incluso aunque existan emociones en las vivencias que comparten, hablan con ellas solo cuando el contexto escolar lo demanda. La segunda implica *no ser una compañera cualquiera* y expresa una forma de compañerismo en la que hay más pláticas sobre las experiencias o emociones alrededor de las demandas y contenidos escolares, pero no sobre otros aspectos de su vida que les parecen íntimos como la familia o las parejas. Al terminar la entrevista Dalia y Celine estuvieron de acuerdo en que participar en la investigación les permitió conocerse un poco más y abrirse a la posibilidad de ser amigas:

Investigadora: *¿Les sirve para algo la entrevista? ¿Para pensar sobre ustedes, sobre relaciones con sus compañeras, con sus amigas?*

Celine: *Pues como a recapitular porque si a lo mejor tu hiciste algo mal... No sé... Volver a vivirlo para ver en qué puedes mejorar... Y que a lo mejor si es cosa tuya.*

Dalia: *Pues sí, igual. A recordar experiencias, cosas que hiciste. No sé, cómo hiciste a tus amigas, cómo conociste a tus amigas. Todo ¿no? Por esa parte pues si es bonito. Cómo conociste a tus mejores amigas ahora. Y bueno, también, por ejemplo, ahorita que estoy con Celine, al decir esto, como que la estoy conociendo más...*

Celine: *Sí.*

Risas de ambas.

Dalia: *También la estoy escuchando...cómo es.*

En esta reflexión de Celine y Dalia destaca el dinamismo de las relaciones interpersonales y la posibilidad de las estudiantes para reflexionar sobre sus acciones y darles significados o sentidos nuevos a través del ejercicio de hablar sobre su relación durante la investigación, mostrando su capacidad de agencia en los procesos de construcción de conocimientos sobre sí mismas y sus relaciones con otras mujeres.

Hasta aquí las apreciaciones de las estudiantes dejan ver el complejo mundo socioemocional que construyen como mujeres para posicionarse en las interacciones dentro de los contextos en los que participan con sus cuerpos y emociones. Entendiendo los procesos socioemocionales como: “el manejo emocional de las personas en función de su posición social, estrechamente relacionadas con sus identidades de género, sexuales, generacionales, de estratificación social, educativas y sus condiciones vitales” (Morales y López, 2020, p. 428) En este caso las estudiantes regulan sus experiencias y emociones en función de su posición social como compañeras o amigas, y están estrechamente relacionadas con ser mujeres, con considerarse femeninas y con ser estudiantes con una trayectoria escolar y de

relaciones interpersonales a lo largo de los semestres del bachillerato diferenciando y diferenciándose en los vínculos que establecen con sus compañeras y con sus amigas alrededor de las demandas escolares y de las demandas de sociabilidad en el bachillerato.

Por otro lado, a lo largo de las entrevistas algunas estudiantes pasaron de considerarse compañeras a posicionarse como amigas. Una estudiante relata su historia de amistad con otras dos estudiantes. En la narración, Marisela se coloca a sí misma y a las otras estudiantes como “compañeras” y a partir del tercer semestre en que empezaron a “juntarse más” las sitúa y se sitúa con ellas como amiga a través del tiempo, en los espacios e intereses que comparten:

***Marisela:** A mi amiga Fara yo la conocí en primer semestre, que nos tocó juntas. Pero casi no hablábamos, éramos como que compañeras nada más. Y cuando estuvimos viendo lo de... Ah, sí también contigo iba en primero (se dirige a Mirna).*

***Mirna:** Íbamos juntas...*

***Marisela:** Nada más era como compañerismo por así decirlo. Ya en tercer semestre nos quedamos juntas en la misma sección. Entonces nos empezamos a juntar más. Y había una chica en la sección de a lado que igual se empezó a juntar con nosotras. Era Laura. Entonces ahí en tercero empezamos a juntarnos nosotras tres. Después jalamos a otros dos chavos, pero pues ya después se alejaron de nosotras. Y nosotras quedamos las tres. Y ahorita, en quinto y sexto tuvimos latín juntas. Nos tocó juntas sin hacer ningún cambio.*

***Investigadora:** ¿A Fara y a ti?*

***Marisela:** A Fara, a Lau y a mí.*

***Investigadora:** ¿A las tres les tocó juntas en latín?*

***Marisela:** Sí, a las tres. Ya como que la amistad ya se fortaleció mucho. Pues si nos vemos a cada rato. A la una nos vemos en la explanada y ahí nos quedamos platicando y cosas así.*

La historia que tienen Mirna y Marisela, el tiempo que pasan juntas, los espacios e intereses compartidos en las prácticas de compañerismo son el preámbulo para las prácticas de amistad

entre las estudiantes, este es un código implícito en el contexto escolar para hacerse amigas. En el caso de las estudiantes mujeres la transición está marcada por prácticas de amistad como: “juntarse” con mayor frecuencia o durante más tiempo, encontrarse en la explanada y quedarse a platicar después de las clases.

Así, “juntarse” para las estudiantes es una categoría social más allá de conocerse y supone pasar tiempo juntas, hacer las mismas actividades o paralelas y platicar cada vez más de temas que consideran íntimos, por ejemplo, su vida familiar, sus relaciones de pareja, su corporalidad (incluida la sexualidad), de sus gustos, sentimientos o pensamientos. Lo que incluye que las estudiantes fortalecen la amistad al compartir actividades escolares dentro del aula y fuera de ella que implican intimidad de forma recíproca en la que se siente cómodas y tranquilas.

En el relato de Mirna y Marisela se muestran las prácticas de amistad con los estudiantes hombres en el contexto escolar; al respecto, las estudiantes expresan que son capaces de conformar grupos sociales más amplios y variados al “jalar” a los estudiantes para “juntarse” con ellos. Esto pone de manifiesto su disposición a relacionarse con los estudiantes hombres como amigos o compañeros en el contexto escolar, aunque en el caso presentado ellos no parecen interesados en hacerlo y se alejaron.

Al parecer para ellos, “juntarse” con ellas no cubría los intereses o expectativas que tenían con respecto a ser amigos. Parece que no funciona de la misma manera hacerse amigas de otras mujeres que de los hombres. Al respecto Ramírez (2014) señala que para los estudiantes hombres, la amistad está centrada en actividades o metas a realizar, por lo que quizá dejaron de juntarse con ellas porque no había una actividad grupal o interacciones con otros grupos

de amigos y amigas. De esta forma, “juntarse” para los hombres y para las mujeres conlleva prácticas relacionales diferenciadas por mandatos de género sobre cómo deben relacionarse en los contextos en los que participan, incluido el escolar.

Particularmente, “juntarse” con sus amigas fuera del salón ocurre a partir del tercer semestre. Las estudiantes se reúnen en la explanada al terminar las clases. Regularmente, forman “grupitos” de más de tres mujeres o grupos más grandes cuando se “juntan” en las “bancas” y a veces forman parejas de “amigas inseparables”. Dichas prácticas de amistad suponen relacionarse en grupos más grandes para mostrar que forman parte de una “banca”, es decir, de un grupo más grande, que se diferencia y mide con otras “bancas” (grupos de jóvenes) en gustos por la ropa, la música o la popularidad que tienen en la organización de fiestas. Formar parte de estos grupos conlleva para las estudiantes ser vistas y reconocidas como sociables, atractivas y divertidas.

Las “bancas” son un territorio social, son parte de la geografía de la escuela y en ellas ocurren procesos de identificación, diferenciación, clasificación y jerarquización entre las estudiantes. En algunas ocasiones se les invita a formar parte de una “banca” considerando atributos como la apariencia física o la forma de comportarse en las clases o en las fiestas a las que asisten. Hay una especie de “selección” que incluye ser invitadas y hacer algunos retos o pruebas para considerar que forman parte de la “banca”. Las “bancas” son una forma de organización que, al decir del estudiantado, tienen fines “políticos” o “económicos”, ya son “apoyadas” con comida por personas que participan en marchas o que organizan fiestas a las que van y en las que pagan por entrar. A muchas de estas fiestas, las estudiantes asisten siempre acompañadas de sus amigas y son punto de encuentro con sus compañeras, aunque no vayan juntas.

Hasta aquí y, en síntesis, para las estudiantes entrevistadas, las prácticas de compañerismo son desplegadas en el aula, fuera de ella y fuera de la escuela, de la misma forma que las prácticas de amistad. Las estudiantes las distinguen constantemente en la práctica y hacen ajustes a lo largo de los seis semestres, cambian su posición y las de otras estudiantes como compañeras y amigas, es decir, que las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato son dinámicas, pueden ser primero compañeras, luego amigas y después pueden volver a ser compañeras si hubo conflictos o peleas entre ellas.

Algunas estudiantes fueron compañeras y se mantuvieron así hasta los últimos semestres, otras fueron compañeras en los primeros semestres y se hicieron amigas hacia los últimos (quinto o sexto), mientras que otras fueron amigas desde el primer semestre. Esto es, que el compañerismo no precede a la amistad en todos los casos, ya que ésta última conlleva el ejercicio de prácticas claramente diferenciadas en el contexto escolar. En el siguiente apartado describiré algunas de las prácticas de amistad y sus características, a partir de las vivencias que las estudiantes compartieron en las entrevistas (individuales y grupales) y en las bitácoras que algunas de ellas escribieron para participar en la investigación.

Prácticas de amistad en el contexto escolar

Las estudiantes que participaron en la investigación, como ya señalé en el apartado anterior, marcan diferencias claras entre aquellas estudiantes a las que consideran compañeras y aquellas que son amigas para ellas, a partir de las prácticas relacionales que despliegan en el contexto escolar. Esta diferencia, la van construyendo a lo largo de sus participaciones en las actividades compartidas en el aula, extendidas a espacios como la explanada o la biblioteca

dentro de la escuela y a lugares de esparcimiento como el centro comercial (la plaza), los bares o locales para beber a los que asisten y las fiestas familiares a las que se invitan.

Para las estudiantes entrevistadas, la amistad es un conjunto de prácticas que se despliegan y configuran a partir de los primeros encuentros en las aulas en las posibilidades de reunión que ofrecen como contexto situado de práctica. Un grupo de amigas narra las prácticas de acercamiento y consolidación de las amistades entre ellas.

***Dulce:** ¡Ah! Bueno, ya como ella (Frida) dijo, este la conocí desde primer semestre. Al principio sí como que no sé... Sentía que era medio especial en...*

Risas.

***Dulce:** Entonces, como que no me acercaba mucho, pero igual coincidimos en un equipo en Biología, no en Química...*

***Frida:** mjm...*

***Dulce:** Y bueno pues por necesidad, tuvimos que interactuar un poco más, y pues la conocí y me cayó muy bien. Y ya poco a poco pues sí, nos...*

Tere, Frida y Dulce tosen al mismo tiempo...Luego se ríen...

***Dulce:** Poco a poco, pues fuimos... No sé... llevándonos mejor y conociéndonos más. Y pues ya en segundo... pues no separaron. Pero nosotras diario nos vemos... nos veíamos y hasta ahorita ha pasado lo mismo. Diario nos vemos al final de las clases y todo...*

***Investigadora:** OK.*

***Dulce:** Aunque no nos toca... Aunque no nos toque ninguna clase juntas y éste... Y a ella (Tere) la conocí por ella (Frida)... Igual como, como al final de las clases del año pasado siempre nos veíamos, pues ella siempre estaba con ella y con otras amigas. Y entonces pues también empecé a convivir con ella. Y este año nos tocó tener dos clases juntas, entonces pues ya había como ese antecedente, pues ya nos hablábamos mejor y ya... También ha crecido la confianza y la amistad en este semestre...*

***Tere:** Si...*

***Investigadora:** OK. ¿Y tú Bere? ¿Cómo es la historia de conocer a Frida y a Dulce?*

Tere: Bueno, pues yo conocí a Frida en segundo, no, en tercer semestre. Fue de mí... Bueno estamos en la clase de física... También, o sea nos sentaron por grupos y así... Bueno, como por estaturas nos fueron separando, entonces y ya me tocó con ella. Y era la única niña como dice... Y...y teníamos los compañeros, pero igual a mí no... no me caían muy bien...

Risas

Tere: Así de que... También no soy tan...tan sociable como que... Soy muy selectiva con las personas. Entonces ella ya me empezó hacer la plática y ya empezamos a platicar. Y después ya... como que con el paso del tiempo ya nos fuimos haciendo más amigas, y pues conocimos a... otras chicas que ahora ya también son nuestras amigas. Y a ella (Dulce) igual la conocí por... por Frida, porque ellas son como inseparables...

Risas

Tere: ...Son como que... siempre están juntas...

Risas de las tres.

Tere: Entonces...

Investigadora: Ajá...

Tere: Entonces a dónde ves a Frida, ves a Dulce. O a dónde está Dulce está Frida.

Risas de las tres.

Dulce tose fuerte.

Tere: Entonces por eso conocí a Dulce. Y ya convivo más con ella porque ya tenemos dos clases. Y ya pues... platicamos. O como es así... que ya había como el antecedente de Frida o de otra chica, como cualquier cosa, como todas nos vemos pues así... Entonces ya...

Todas: Risas

Investigadora: Decías como que había cosas que no te caían bien de ellas...

Dulce: No, de los chicos de tu equipo, ¿no?

Investigadora: Ah, de los chicos de tu equipo... Yo pensé que de ellas...

Todas: Risas.

Tere: No, de los chicos...

Investigadora: Ah, OK.

Tere: Ajá, por eso también empecé hablarle a ella, porque como decía, era la única niña de mi equipo. Entonces éramos como... como que ya...

Las estudiantes relatan sus primeros encuentros en las aulas, destacando que no se conocieron todas en el mismo semestre y eso no representa una limitación para considerarse amigas. Una de las estudiantes expresa de alguna forma, que no conocía a la otra estudiante y la calificó como “especial” con una connotación negativa que dejó atrás para ser amigas después. Esta valoración inicial es un ejemplo de las prácticas relacionales motivadas por la misoginia en la que se descalifica a otra mujer por su apariencia y los prejuicios alrededor de ella, estableciendo una jerarquización que dificulta el acercamiento, la amistad y la complicidad entre las mujeres (Alborch, 2002). En esta jerarquía colocan a las estudiantes que consideran “payasas”, “presumidas” o “relajientas” y se diferencian de ellas, por lo que no pueden ser sus amigas al no considerarse como ellas.

Al respecto Lagarde (2012b) señala que las jerarquías culturales de género entre las mujeres son parte del pacto patriarcal para mantener a las mujeres separadas y perpetuar la enemistad histórica entre ellas para evitar las alianzas o relaciones solidarias que amenaza la dominación y sumisión de las mujeres. Tomasini (2014) señala que en el ámbito escolar existen “luchas clasificatorias” entre las estudiantes en las que distinguen a través de la crítica y la descalificación por las prácticas corporales (vestimenta y uso del cuerpo) que despliegan, por lo que adquieren y dan a otras estudiantes posiciones de menor valía y evitan relacionarse con ellas. Esto no representa para la estudiante una limitación para establecer el vínculo de amistad con la otra estudiante, es decir, trasciende los prejuicios que tiene y continúa relacionándose con ella hasta llegar a ser mejores amigas. Lo que permite pensar en la empatía de género como una actitud que facilita los vínculos de amistad entre las estudiantes y que rompen el pacto patriarcal del que participamos las mujeres.

Como actitud, la empatía permite a la estudiante reconocer y validar las formas de expresión de la otra estudiante para no juzgarla y no discriminarla a partir de los prejuicios que hacen las otras personas de su apariencia y forma de conducirse. Con esto, la estudiante rompe con la exigencia de ser iguales (Amorós, 1997) y construye una relación horizontal y simétrica eludiendo la descalificación y exclusión de la otra estudiante. Así, la empatía entre las mujeres es posible cuando se reconoce y valida a otra mujer. Esta empatía de género es una forma de comprender y validar la situación de género de otra mujer que permite construir un nosotras diferenciadas y únicas (no idénticas).

Entre las estudiantes ocurre también que se identifican como mujeres en el aula, se diferencian de los hombres y buscan establecer relaciones entre ellas al reconocerse mutuamente como mujeres en un espacio donde la presencia de hombres en cantidad es ligeramente menor. A pesar de ello, en algunos casos las estudiantes prefieren relacionarse con hombres para realizar tareas escolares o hacer amistades basadas en el *sexismo*, al considerar que “las mujeres son más conflictivas o chismosas que los hombres” o que “los hombres son más respetuosas o las cuidan”. Esto a pesar de que *en las prácticas relacionales* las estudiantes tengan que asumir papeles “secundarios” o “secretariales” en la realización de trabajos escolares o formas de violencia simbólica en las amistades con ellos.

Tener amistades con los estudiantes hombres les da prestigio a las estudiantes frente a las otras jóvenes y les permite acceder a experiencias del mundo masculino cuando tienen amigos heterosexuales, mientras que con sus amigos homosexuales comparten de alguna manera el mundo de lo femenino.

Las estudiantes relatan que platicar es una práctica a través de la cual estrechan vínculos y se vuelven amigas más allá de las aulas y de los semestres en que tomaron clases juntas. Esto

implica que *la amistad es translocal* (Dreir, 2005), ya que traspasa fronteras de espacio y tiempo, es decir, hacen ajustes en las rutinas de la vida escolar para encontrarse y mantenerse en contacto, lo que permite que se acompañen afectivamente y compartan tanto experiencias como conocimientos provenientes de la participación que tienen en otros contextos a partir de sus diferencias.

Aunque la idea sobre las dificultades de establecer vínculos afectivos entre mujeres es culturalmente extendida (Alborch, 2002), para algunas de las estudiantes entrevistadas, la amistad entre mujeres es valorada por encima de las relaciones con los hombres. Al respecto una estudiante expresa:

Sara: Bueno, en parte, así como de la vida, tienes como que muchos amigos. Raro, tiene... puede haber de los que solo están en un momento. Y... O de los que de verdad se... se quedan, pero cada amigo se va o se quede, es importante cada momento que vives con ellos. Entonces pues para mí la amistad es importante. Ser amigas y... con una chica, bueno a mí se me hace algo muy especial porque por lo general me junto con muchos hombres entonces...

Investigadora: OK

Sara: ...Cuando logras entablar una... Amistad con una mujer es... algo muy, muy especial para mí. Lo valoro demasiado.

Investigadora: Ok.

Cirio: De hecho, es muy bonito porque de todo el grupo de amigos, todos son niños y somos las únicas dos niñas.

Al parecer ambas estudiantes se identifican como mujeres y resulta valioso para ellas porque pueden acompañarse y apoyarse cuando están con sus amigos. Esto puede deberse a que viven como valiosa, única y exclusiva la relación entre ellas al pensar que lo vinculado a las mujeres y lo femenino es incomprensible para los hombres aunque sean sus amigos.

Al narrarse, las estudiantes se diferencian y posicionan como distintas a los hombres del grupo de amistades al que pertenecen. Las estudiantes se refieren a sí mismas y a otras mujeres estudiantes como “niñas” o “chicas”. El uso de ambas palabras parece resultado de la introyección de esquemas jerarquizados producto de la violencia simbólica que prefigura la participación de las estudiantes alrededor del comportamiento infantil (Solarte y Ortiz, 2003) y expresa una forma sutil de minimización de las mujeres jóvenes al usar la expresión “chica” que se construye y sostiene socioculturalmente en los contextos escolares (Magnusson y Marecek, 2012), incluso entre las estudiantes mujeres a través de las prácticas relacionales de compañerismo y amistad como se lee en los fragmentos de entrevista presentados.

En el siguiente apartado me enfoco en las prácticas relacionales de amistad y sus características, a partir de las vivencias que las estudiantes compartieron en las entrevistas tanto individuales como grupales.

Las prácticas de amistad en el aula

En la escuela, las estudiantes de bachillerato practican ser compañeras y amigas de diversas formas, en distintos lugares y momentos. Las aulas son espacios que las estudiantes se apropian y en el que establecen marcajes físicos de pertenencia, desarrollando formas de apropiación al residir prolongadamente en ellas. Son espacios donde construyen de forma activa distancias espaciales y sociales (Lindón, 2009) con las otras mujeres. Esto ocurre particularmente durante los espacios intersticiales (Weiss, 2015), es decir, en el espacio-tiempo en que las estudiantes no participan en actividades escolares y, el profesor está parcial o completamente ausente del aula, antes y durante las clases.

De esta forma, las estudiantes despliegan prácticas de amistad más extensamente antes de que inicie cada clase que durante ella, como se observa en Tabla 10. En algunas clases, combinan estas prácticas con prácticas de compañerismo con otras estudiantes a las que no consideran como sus amigas, y que se sientan al lado o frente a ellas durante las clases. De esta forma, en las clases las estudiantes tienen prácticas de compañerismo y de amistad, es decir, combinan interacciones con estudiantes a quienes señalan sólo como compañeras, pero también con estudiantes a quienes consideran como amigas.

Tabla 10

Prácticas de amistad en el aula antes de iniciar la clase y durante ella.

ANTES DE LA CLASE	DURANTE LA CLASE
<ul style="list-style-type: none"> • Llegar juntas a clase • Sentarse juntas • Maquillarse juntas • Opinar sobre el maquillaje • Sugerir el maquillaje • Peinarse juntas • Peinarse una a la otra • Comer juntas dentro y fuera del aula • Compartir comida • Vender dulces en el salón • Comprar dulces dentro y fuera del salón • Comprar comida y dulces fuera del salón. • Platicar sobre la tarea. • Terminar la tarea en el aula. • Pasarse la tarea. • Avisar la inasistencia de amiga al profesor/a. • Platicar sobre la materia. • Platicar sobre experiencias y sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer en clase. • Escuchar la clase • Abrazarse, tomarse de la mano o recargarse. • Peinar o tocar el pelo de su amiga. • Hacer y responder preguntas entre ellas sobre la clase • Hacer chistes sobre la clase en voz baja (profesorado y temas) • Hablar y escucharse sobre experiencias personales • Mostrarse contenido de teléfonos celulares sobre la clase y sobre sus gustos • Conformar equipos • Hacer trabajo en clase • Esperarse y salir juntas del salón.

Fuente: Elaboración propia.

En las prácticas de amistad, las estudiantes comparten actividades por el gusto de pasar tiempo juntas y el objetivo principal de vincularse social y afectivamente con otras estudiantes es divertirse. Sin embargo, en el aula, dichas prácticas involucran la combinación de actividades para cubrir exitosamente las demandas que el aula supone y pasar tiempo de disfrute entre ellas. En dichas actividades, las estudiantes practican ser mujeres, ser compañeras y ser amigas colectivamente.

En la mayoría de las entrevistas realizadas, las estudiantes señalaron que se acercaron a otras estudiantes durante la primera clase del primer o tercer semestre, que es cuando participan en grupos escolares nuevos en el CCH Oriente. Un par de amigas narran cómo iniciaron su amistad en el tercer semestre:

Investigadora: *¿Ustedes desde hace cuánto son amigas?*

Ana: *Desde que íbamos en tercer semestre...*

Flor: *Hace como un año, ¿no?*

Ana: *Un año, mjm.*

Investigadora: *Como un año más o menos. Cuéntenme un poco como es su historia.*

Flor: *Bueno pues, llegamos a la clase de matemáticas, ¿no?*

Ana: *Mjm*

Flor: *Y ya yo me senté al lado de ella y...*

Ana: *Mjm.*

Flor: *Ya yo me senté al lado de ella, enfrente de otra chica, el chiste que ya estábamos en clase y nos comenzamos a hablar porque no entendíamos un problema de matemáticas. Y ya Alejandra nos dijo: Pues, yo les explico. Y ya empezamos así, y ya como es el primer día de clases: No, pues nos vamos a la siguiente clase juntas. Y así poco a poco fuimos... Primero era como así de trabajo, pero ya después como que empezamos a tener más confianza y ya...*

Ana: *Mjm. Porque en ese... que nos sentamos juntas, es porque ambas nos queríamos juntar con una chica que...*

Flor: *Ah, sí...*

Ana: *La vimos y dijimos...*

Flor: *Se veía buena onda...*

Ana: *Bueno, ya cuando al final estuvimos platicando...*

Risas

Flor: *Y dijimos: Yo me iba a juntar con esa chica... Entonces las dos nos sentamos juntas porque nos íbamos a juntar con la chica, pero finalmente la chica se cambió de grupo, y ya pues ya nos juntamos las dos.*

Investigadora: *¿Qué les llamó la atención de esa chica que dijeron quiero que sea mi amiga o juntarme con ella?*

Flor: *Se veía tranquila, así como, es que hay más chicas que como que las ve y digo se ven muy creídas o... Entonces yo la vi y dije: Se ve tranquila y... Considero que podía ser una... bueno, desde el punto de vista físico pues igual se ve tranquila...*

Ana: *Mjm.*

Investigadora: *¿Y... en tú caso?*

Ana: *Pues igual fue ver a la chica y dices: Se ve como amigable y como de mi estilo. De cómo ella es, yo también soy... Como que te identificas....Igual después, este, ya cuando empezó la clase pues igual te fijas en la forma en que hace los apuntes, sus compañeros, por decir: Así de ella sí hace las cosas bien o no las hace bien.*

Flor: *Exacto. Porque igual hay personas que como que algunas veces dices: Ay, no van a hablar. Y así, yo soy de estar comentando las cosas. Hay personas que son muy cortantes y eso a mí la verdad no me agrada. Y entonces pues esa chica se veía agradable.*

Risas de ambas.

Investigadora: *Y luego ella decidió cambiarse de grupo.*

Dicen al mismo tiempo Ale y Flor: ¡Se equivocó!

Investigadora: *Ah, se equivocó. Ese no era su grupo.*

Ana: *Ajá, ese no era su grupo.*

Risas de las tres.

Tanto Ana como Flor exponen las estrategias que usaron en los primeros encuentros en el aula con otras estudiantes, en las que planean, calculan y llevan a la práctica, acciones para acercarse e iniciar interacciones que se sostengan en el tiempo y en otras actividades, es decir, proyectan las consecuencias de sus acciones de acuerdo con sus necesidades e intereses futuros.

También evalúan a las otras estudiantes como candidatas para ser amigas a partir de las impresiones que tienen sobre su forma de ser (tranquila, amigable, buena onda), la manera de hacer las actividades escolares (explicar un problema de la materia y tomar apuntes) y el reconocimiento de características de sí mismas en las estudiantes (“ser como de mi estilo” o querer juntarse con la misma estudiante), esto es, combinan sus necesidades de compañía, identificación y escolares para seleccionar el lugar en que quieren sentarse y a las personas de las que quieren rodearse.

Así, en sus reflexiones las estudiantes seleccionan a una amiga a partir de los estereotipos de feminidad tradicionales en los que las mujeres deben ser accesibles, respetar las normas, ser “aplicadas” en la escuela y no generar o participar de situaciones de conflicto con la autoridad. Esto es, reproducen los contenidos culturales patriarcales sobre las mujeres que son indeseables para establecer vínculos afectivos con ellas.

En el aula, las estudiantes despliegan prácticas de amistad con el uso de dispositivos como el teléfono celular que ahora supone posibilidades de participación nuevas en las prácticas, ya que, a través del teléfono celular, se comunican con sus amigas, comparten una gran cantidad y diversidad de contenidos como videos, imágenes (memes), música, tutoriales, películas, etcétera, que en otros momentos históricos del contexto escolar no estaban disponibles con la inmediatez que ahora tienen. Aunque las estudiantes son amigas, no comparten las contraseñas de sus teléfonos celulares, ya que se trata de un artefacto de uso personal y solo comparten lo que ellas deciden cuando les parece oportuno. En el siguiente fragmento un par de estudiantes hablan sobre las prácticas de amistad alrededor del teléfono celular en las rutinas que comparten en la escuela y fuera de ella:

Investigadora: *Me pueden contar un día con escuela y un día sin escuela.*

Ana: *Pues, por ejemplo, cuando... Ahorita compartimos dos materias, y en los trabajos es de: Flor ¿cómo vamos a hacer esto?, ¿cómo vamos a hacer lo otro? Entonces sí... nos estamos apoyando en dar ideas en cómo podemos terminar un trabajo o cómo le podemos hacer...*

Flor: *O mejorar también...*

Ana: *Ajá, nos damos como consejos o nos ponemos de acuerdo para hacer determinadas cosas, digamos durante la escuela, bueno para la escuela, pero también este, pues igual si vemos imágenes divertidas... O sea, siempre, ya sé que a Flor le gustan muchísimo los perros...*

Flor: *Risas.*

Ana: *Entonces si llego a ver una imagen de perros es como de: imagen, y ella me la manda y ella me envía fotos de sus perros porque a mí me gustan mucho...*

Ok.

Ana: *Entonces es lo que le gusta y si estoy en... como en algo que a ella le gusta pues se lo enseño...*

Flor: *Bueno, también compartimos mucho de las series, decimos... Ahorita estamos viendo Grace Anatomy, le dije que la viera, entonces en esta clase le enseñé una imagen y nos estábamos riendo.*

Ana: *Riendo.*

Flor: *En realidad, así fuera de clase, de la escuela casi no nos vemos.*

Ana: *No, casi no nos vemos. Pero igual cuando salimos a ¿cómo se llama?... A eventos o que nos mandan de la escuela, igual nos vamos riendo de todo lo que pasa en el camino. Si alguna persona destaca por alguna de sus cualidades...*

Risas de ambas.

Flor: *...Nos reímos de esa persona.*

La amistad entre estas dos estudiantes se encuentra en una etapa de compenetración, ya que han sido amigas desde el primer semestre y al momento de la entrevista ya estaban en el sexto. Ambas comparten puntos de vista parecidos alrededor de las tareas que supone el trabajo académico y simpatizan en la planeación y desarrollo de las actividades. La simpatía y alegría que comparten la extienden del terreno del ocio al académico a través del uso del

celular en el aula, con lo que sostienen la amistad aun cuando no se vean fuera de la escuela. Aunque estas amigas no son parecidas reconocen y valoran los intereses y gustos que han expresado con anterioridad, logrando establecer formas de empatía que facilitan el despliegue de las prácticas de amistad, ya que respetan las diferencias entre ellas y el disfrute compartido.

Así, la amistad involucra el conocimiento de la otra persona y mostrar a través de acciones que se ha prestado atención a lo que se platica entre ellas. También incluye compartir ideas sobre lo que les parece gracioso de alguna situación, es decir, tener puntos de vista compatibles acerca de lo que les divierte por separado y juntas, de las situaciones en las que se ponen contentas y se sienten felices. Esto conlleva desarrollar formas de empatía para posicionarse desde la perspectiva de la otra persona, identificar sus gustos y validarlos. Además, supone reciprocidad y afectividad, lo que marca la distinción de las prácticas de amistad de otras prácticas entre las estudiantes en el contexto escolar.

De esta forma, las estudiantes se posicionan en el contexto para desplegar prácticas de amistad dentro de aula y las extienden a otros contextos (interrelacionados), lo que caracteriza las prácticas de amistad entre las estudiantes junto con el tiempo que llevan de conocerse. Ambos aspectos fortalecen la amistad que construyen, promoviendo la resolución de conflictos o situaciones tensas, que como se lee en el capítulo siguiente, forman parte de la amistad entre las estudiantes en el contexto escolar.

Otras estudiantes, Cirio y Sara relatan que se conocieron hace un año y cómo su participación en otros contextos, además del aula, las llevó a ser amigas en el último año del bachillerato:

Investigadora: *OK. Sí, bien. Me gustaría que me platicaron un poco desde cuando empezaron a juntarse.*

Cirio: *Desde el primer día del tercer semestre, o sea hace un año.*

Investigadora: *Me gustaría que me contaran cómo se conocen y se hacen amigas.*

Sara: *Bueno, yo tengo mi versión.*

Investigadora: *Claro, por supuesto...*

Cirio y Sara: *Risas.*

Investigadora: *...Hay espacio para las dos versiones.*

Sara: *Bueno, el primer día, si no mal recuerdo, creo que ella se sentó enfrente de mí en la clase de matemáticas...*

Investigadora: *Ajá.*

Cirio: *Risas.*

Sara: *...Y pues, así como que ya la había ubicado de vista. Y en la segunda, no fue en la... última clase, en biología que, pues ya todas las mesas estaban llenas. Y ella se acercó y, me preguntó que si se podía sentar conmigo. Y le digo: ¡Claro, ahí hay un lugar vacío! Y desde ese momento como que nos empezamos a juntar y a juntar más. Y pues, nos volvimos amigas.*

Investigadora: *Sí, Ok.*

Cirio: *Sí. Yo recuerdo igual en la clase de matemáticas. La vi y la ubiqué porque es muy buena para matemáticas. Entonces hacía los cálculos muy rápido y yo estaba así de: ¡Ah! No sé. Y ella decía los resultados muy rápido. Y yo: Esa niña parece calculadora...*

Risas de ambas.

Cirio: *...Y ya después en biología llegué tarde. Entonces y ya casi todos los lugares estaban ocupados. Y pues había un lugar en su mesa y pues le pregunté si me podía sentar con ella. Después la acompañe a su inscripción...*

Sara: *Ah, sí.*

Cirio: *...de su opción técnica y ya empezamos a platicar. Y de ahí nos juntamos diario.*

Investigadora: *Mjm. ¿Ustedes identifican en qué momento se hicieron amigas?*

Cirio: *Mmjm.*

Sara: *Creo que cuando empezamos a hacer las salidas hacia Parque (centro comercial).*

Cirio: *Ah, sí. Porque empezamos a salir hacia...*

Sara: *Como luego nuestro profesor de Física...Este... o no llegaba o llegaba un poco tarde y, ya era del grupo de: Ay, ya vámonos. Pues era como: Está bien, vámonos...*

Cirio: *E íbamos a comer a la plaza...*

Sara: *Y estábamos de: ¿Qué hacemos? Vamos a Parque. Y nos íbamos a comer ahí.*

Investigadora: *OK. Entonces se iban a Parque y ahí empezaron a ser más amigas.*

Sara: *Sí.*

Las estudiantes se sitúan en el tiempo juntas y señalan las prácticas en las que participaron para considerarse amigas. Comparten la historia, aunque advierten sobre las diferencias posibles desde la perspectiva de cada una, es decir, se perciben a sí mismas como sujetos diferenciados con interpretaciones propias sobre las vivencias que comparten (subjektivación) con posibilidades distintas de participación, esto es, respetan las diferencias que existen entre sí, mientras narran la historia. Reconocen y valoran a la otra estudiante como distinta pero cercana, se muestran cómplices en las prácticas de amistad fuera de la escuela, en la toma de decisión conjunta, reconocen que comparten una condición como estudiantes. Piensan juntas y construyen una alianza en beneficio de ambas, se acompañan, practican la sororidad (Lagarde, 2014).

Las estudiantes ubican temporalmente la primera vez que se vieron en el contexto de interacción y se colocan como personas en busca de alternativas de actuación de acuerdo con sus intereses y eligen a partir de las opciones que ofrece el contexto situado de práctica, establecen un acuerdo de forma conjunta. Se hacen cómplices, se apoyan en la decisión de irse del salón y se acompañan en una actividad que disfrutan e involucra compañía, diversión, cercanía e intimidad fuera de la escuela (compartir los alimentos).

Una de las estudiantes relata que el punto de partida de las interacciones fue la posibilidad de sentarse juntas el primer día de clase en dos asignaturas y hablar entre ellas. La cercanía

corporal al sentarse una al lado de la otra en el aula, facilita la expresión de afecto entre las estudiantes a través del contacto físico al abrazarse, tocarse las manos, acariciarse el cabello o sentarse en las piernas de su compañera. Esto implica que las prácticas de amistad entre las mujeres estudiantes están vinculadas al cuerpo, las emociones y el género, ya que incluyen un acercamiento físico no erótico-sexual entre ellas dentro del aula antes o durante las clases que no ocurre con los estudiantes hombres ni entre ellos, como se observa en la Figura 22.



Figura 22. Contacto físico entre las estudiantes que se consideran amigas en el aula.

En el caso de los estudiantes hombres esto no ocurre, ya que con frecuencia evitan el contacto físico entre ellos por las normas de género de la masculinidad hegemónica¹⁰, en las que cualquier muestra de afectividad a través del contacto físico está vinculada a la

¹⁰ Ideal sobre el deber ser de la masculinidad que deviene en normas y que se encuentra incorporada a la subjetividad tanto de hombres como mujeres (Olavarría, 2006).

homosexualidad, incluso entre ellos, la palabra intimidad la relacionan con el contacto o proximidad física y evitan usarla para referirse a las relaciones de amistad que tiene con otros hombres porque le dan una connotación sexual, por lo que mantienen la mayor distancia posibles con otros hombres (Ramírez, 2014).

Para las estudiantes entrevistadas, reconocer que no saben algo y percibir que otra estudiante sabe o conoce sobre ese tema, es una oportunidad que toman para interactuar y compartir respuestas o conocimientos. Esta práctica les permite ejercitarse como amigas que se ayudan en el contexto escolar, practican el *affidamento o affidarse*, es decir, participan en la amistad reconociendo y validando los conocimientos que otra mujer posee y los comparten para el aprendizaje y beneficio de todas. Esto ocurre también con información o conocimientos sobre la vida cotidiana (arreglo personal, noviazgos, etcétera) ya que, con frecuencia, al platicar sobre sus vivencias, algunas de las estudiantes que se consideran con experiencia o conocimientos ofrecen su punto de vista o “consejos” a las otras estudiantes.

Al respecto algunas estudiantes participan en prácticas como aconsejar o recibir consejos de sus amigas, esto lo hacen ante situaciones en las que juzgan que su amiga no sabe cómo o tiene dudas sobre cómo actuar. Esto va desde aspectos vinculados al arreglo personal hasta situaciones en las que se perciben inseguras. En el siguiente fragmento un par de amigas relatan algunas experiencias:

Investigadora: *¿Y entre ustedes se han apoyado para ayudarle a la otra a sentirse segura de sí misma?*

Ana: *Bueno, nos damos consejos, porque a mí también me salen granitos, entonces era de: ponte esto, yo me puse esto. Y si me funcionó, ¿no? Y ya, así...*

Flor: Pero también con Isabel, de que a veces se sentía rara por su cuerpo o así. Y pues nosotras tratábamos de decirle: No, pues te ves bien o ¡Ay, ¡qué guapa! O, así como que...

Ana: O cuando nuestra compañera se arreglaba más, siempre se lo decíamos, como: Te ves muy bien si te haces eso... Y ella: Ay, ¿sí? Igual ellas también me decían: Hoy si te arreglaste o así... Risas.

Flor: Te arreglaste...

Investigadora: ¿Cómo se sienten cuando animan a la otra a sentirse mejor consigo misma? Como esto que me platicaban de Isa.

Ana: Pues yo siento como que le ayudamos... Bueno es que...

Flor: Bien por ella... Eso de que se sentía insegura me hace sentir... y que veo cambios en ella me hace sentir muy, una satisfacción en poder... en decir estoy ayudando y estoy siendo una buena amiga con ella...

Ana: Ajá, por incluso en el transporte, ella llegaba y nos contaba como en su recorrido de su casa a la escuela... Es como: Es que hoy una señora no me dejaba pasar. Y yo así de: ¿Por qué no le pides permiso? Tienes que decirle. No, no te puedes quedar callada. O sea, si veía un señor le daba como mucho miedo...

Flor: le daba como mucho miedo...

Ana: No, tienes que mostrar seguridad porque si no te iba a hacer nada, te va a hacer algo ¿no? Entonces siempre le decimos cómo, no pues... Ya al final: Si quieren me voy sola...

Flor: Ajá, pues es que ella no sabía de irse en el transporte público, entonces ya cuando me conoce a mí, pues como vivimos muy cerca, pues ya yo le enseñé: Mira te pones aquí, ponte segura. Si te pasa esto, puedes tomar tal combi o así. Entonces, ya igual le enseñé... Y ahora tiene horario mixto y ya se tiene que ir sola... Y dice: No es que ya me sé atravesar o así...

Ana: Risas... Porque...

Flor: Le daba mucho miedo...

Ana: Porque para atravesar la calle era como de: ¡Ahhh!

Flor: Le daba mucho miedo... pero pues ahorita ya como que la veo muy segura. Y no pues de: Ya me pude atravesar.

Ana: Ajá. Risas.

Nuevamente las estudiantes relatan distintas vivencias, en las que sugieren a una amiga lo que puede hacer ante situaciones en las que parece inexperta. Ellas se colocan como mujeres que saben qué hacer ante problemas de salud y de estética corporal, que saben cómo moverse

en espacios públicos, cómo participar en interacciones sociales o en las situaciones que valoran como peligrosas. Practican el *affidamento*, se posicionan a sí mismas como sujetos de conocimiento y experiencia, se reconocen y otorgan la autoridad a sí mismas y entre ellas para apoyarse, para compartir conocimientos con su amiga para enfrentarse juntas al miedo que vive una de ellas y ayudarle a enfrentarlo. Dejan de competir entre ellas, se ayudan y comparten el conocimiento que proviene de sus vivencias como mujeres jóvenes en resistencia, valientes.

También puede leerse como una práctica de amistad entre las estudiantes hacer y recibir cumplidos sobre el arreglo personal, las habilidades escolares y el conocimiento que tienen sobre la vida cotidiana. Esto supone un punto de partida para la transformación de las relaciones verticales o asimétricas a relaciones horizontales entre las mujeres. Ya no desde la hostilidad sino desde la consideración y valoración positiva de las diferencias entre ellas, desde el reconocimiento de la unicidad de cada una. Esto conlleva la renuncia al miedo de ser menos que la otra y el abandono de la competencia para ser mejor que la otra (Alborch, 2002). Esto es, ser ella misma: única e irrepetible, satisfecha por ayudar a otras estudiantes a superar la opresión o dominación de las mujeres jóvenes en lo público. Estableciendo relaciones en las que cada una ejerce poder en beneficio de sí misma y de otras mujeres.

Las situaciones descritas con anterioridad incluyen dinámicas que van más allá de la amistad entre mujeres estudiantes de bachillerato, ya que se reconocen como mujeres en otros espacios, es decir, participan en *prácticas de amistad política* que incluyen reconocer la violencia de los espacios públicos, así como la capacidad para defenderse, hacer valer su voz y expresar los sentimientos que experimentan en ellos. Además, de promover la protección, el empoderamiento y autonomía como *prácticas de sororidad*. Cabe señalar que ante algo

que está implícito como parte de la cultura del acoso y la violación, las estudiantes reproducen las recomendaciones de cuidado que han aprendido y que suponen que son ellas quienes deben hacer algo para cuidarse y que se trata solo de su responsabilidad y no de algo que atañe a las otras personas de los grupos sociales a lo que pertenecen.

Así, las estudiantes que son amigas se apoyan o ayudan, aunque no haya una solicitud explícita. Las mismas estudiantes narran los consejos que dieron a una amiga cuando era acosada por otra estudiante:

Investigadora: *¿Ustedes alguna vez han tenido una experiencia de pelearse, de sentirse agredida en alguna clase o en las exposiciones?*

Ana: *Bueno, a mí en primer semestre había una chica que llegaba y te tocaba las pompis. Y así de: Oye, qué te pasa. Y a nuestra otra compañera, llegaba, la otra chica y la tocaba. Oye, dile que no te gusta, que no te haga eso. Y ella: No es que... O sea, no se defendía, pero así que yo me haya dedicado a pelear con alguien, no.*

Flor: *No, a mí que no me agarre. A mí nunca me ha pasado eso.*

Investigadora: *¿Qué te hizo decirle?*

Ana: *Es que, por ejemplo, yo le dije a Isa. Una compañera si pasaba y le tocaba...*

Flor: *La nalgueaba...*

Ana: *Ajá. Y yo: Por qué no le dices nada. Y ella: Es que... O sea, no se defendía y así como que: Pues dile algo porque si a ti te molesta, pues debes de expresarlo para que lo deje de hacer.*

Flor: *Y aparte la chica lo hacía en forma de... No sé... No sé... Así de morbo... La veía así, como... No sé, sentía así, indefensa a Isabel. Y decía: Pues dile algo. Yo la pasaba así para el otro lado para que no la agarrara...*

Ana: *Ya cuando la veíamos que venía nosotras nos poníamos al lado para que a ella no la tocara. A nosotras no nos pegaba, solamente a ella.*

Ana y Flor señalan que además de dar consejos para ayudar a su amiga usaban sus cuerpos con la intención de protegerla de los tocamientos indeseados de la otra estudiante, quien al

parecer buscada el contacto físico con intenciones sexuales con distintas estudiantes de forma violenta. Aunque las estudiantes no lo nombran interpreto por un lado, la intención de abuso sexual por parte de la estudiante que las “nalgueaba” a sus compañeras y por el otro, el interés sexual en las estudiantes de su mismo sexo del que no hablan.

Las estudiantes participan en prácticas sociales-individuales donde la corporalidad es una dimensión para “estar” como mujeres acompañando a otras en *prácticas de resistencia* ante experiencias que las amenazan para evitar o disminuir posibles daños de la violencia en el contexto escolar vinculadas a su condición social como mujeres, lo que incluye desplegar *prácticas de sororidad* en las que se fortalecen y apoyan para enfrentarlas por separado o juntas.

Al respecto, Esteban (2009) señala que las identidades de género, los cuerpos, la identidad sexual y las relaciones amorosas, se cruzan en actos básicamente corporales, a través de maneras de sentir, andar, expresarse, moverse, vestirse, adornarse, tocarse, emocionarse, atraer o ser atraída, gozar, sufrir en interacción continua con otros. Lo que implica que el cuerpo es tomado como agente, como “...un nudo de estructura y acción, el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, en diferentes encrucijadas económicas, políticas, sexuales, estéticas e intelectuales” (p. 35).

De esta forma, las estudiantes participan en formas de *acompañamiento corporal* en el contexto escolar. Cabnal (2015), desde el feminismo comunitario, usa la noción de “*acuerpamiento o acuerpar*” para referirse a la acción personal y colectiva de los cuerpos indignados ante injusticias que viven otros cuerpos. En ella, las participantes resisten y actúan contra las múltiples opresiones patriarcales, colonialistas y capitalistas. Esto genera interacciones afectivas y espirituales que provee cercanía y empuje para participar en

situaciones complejas en las que se sienten vulnerables como ir a hacer un trámite escolar, ir a clase con un profesor con quien se sienten incómodas, acompañarse en el camino a la casa o la escuela y mantenerse juntas o ubicables en las fiestas, entre otras situaciones. Así, el “acuerpamiento” es una práctica vinculada a la amistad entre las mujeres.

De esta forma, acuerpar supone prácticas corporales, emocionales y afectivas rompiendo con la enemistad fomentada por el sistema genérico patriarcal entre las mujeres. Es un acto de emancipación, de rebeldía y transgresión al sistema patriarcal actual, incluye la recuperación emocional y espiritual del territorio cuerpo por parte de las mujeres (Cabnal, 2015). Acuerparse como práctica tiene una dimensión política, socio-afectiva y espiritual para construir respeto y horizontalidad entre ellas sean amigas o no. Es un esfuerzo cotidiano de desconstrucción de la misoginia interiorizada, en la que las mujeres tendemos a rechazar, devaluar, negar u odiar a la que habla fuerte, a la que tiene ideas propias, al que discute con pasión y sin concesiones, a la que cuestiona y vive su vida con independencia y autonomía atreviéndose a ser, pensar y actuar fuera de los códigos de la feminidad impuesta (Gaviola, 2015).

Ser amigas y acuerparse incluye participar en relaciones significadas por un poder compartido en el que ninguna domina a la otra, se rompe la jerarquía entre ellas, se abandona el juego de dominio y poder que significa las relaciones entre mujeres desde la feminidad y enemistad impuesta. En las amistades entre mujeres en el bachillerato es posible descubrir otros ejercicios de poder que hacen posible el reconocimiento de los saberes, el pensamiento conjunto a favor de ellas mismas, tanto para los espacios privados como para los espacios públicos que comparten alrededor de la escuela.

Lo anterior me permite dirigir la atención a las prácticas de amistad que ocurren fuera de las aulas. Por un lado, dentro de la escuela en espacios como los pasillos, la explanada, la biblioteca, entre otros lugares, por el otro lado, fuera de ella, esto es, en los recorridos casa-escuela-casa, las actividades extraescolares, los lugares de esparcimiento como el centro comercial, las fiestas y los lugares para “tomar”. En todos estos espacios las estudiantes se relacionan como amigas en vivencias en las que se reconfiguran las asimetrías que pueden existir entre ellas en la participación conjunta en actividades de disfrute además de las actividades escolares como se muestra el siguiente apartado.

Prácticas de amistad fuera de las clases y la escuela

La escuela como contexto situado de práctica (Dreier, 2005) demanda formas de participación diferenciadas para el cumplimiento de las actividades académicas dentro y fuera del aula, por lo que las oportunidades para el despliegue de prácticas de amistad son distintas para las estudiantes. Además, la escuela como punto de intersección de contenidos culturales sobre su condición de género y las normas alrededor de él, que las estudiantes traen de otros contextos como la casa o los espacios de convivencia fuera de la escuela, que representan espacios de menor o mayor libertad para el despliegue de formas de ser mujeres en los espacios considerados como privados o públicos.

Para las estudiantes que participaron en la investigación, hacer actividades en conjunto, es decir, “juntarse”, caracteriza las prácticas de amistad. Esto significa que entre más tiempo pasan juntas y realizan actividades conjuntas en el salón de las clases o la escuela, es más probable que consideren a una estudiante como su amiga. También implica que si se extiende

el tiempo que comparten a espacios y actividades fuera de la escuela la amistad se fortalece, es decir, que compartir tiempo en otros espacios les permite desplegar formas de ser distintas a las del contexto escolar y en consecuencia de presentarse y conocerse en lo cotidiano, lo que fortalece el vínculo entre ellas. En la Tabla 11 se muestran algunas prácticas de amistad fuera del aula y fuera de la escuela que las estudiantes mencionaron durante las entrevistas cualitativas.

Tabla 11
Prácticas de amistad fuera de las clases y de la escuela.

Fuera de las clases	Fuera de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Dar vueltas • Hacer trabajos en la biblioteca. • Juntarse en la explanada con otras amigas • Quedarse a platicar: escucharse, darse consejos, no juzgarse. • “Molestarse” sin ofenderse. • Confiar en la otra persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer trabajo en casa de su amiga • Acompañarse en el camino a casa. • Ir al centro comercial después de la clase o si no hay clase. • Ir a fiestas con amistades. • Ir a tomar. • Cuidarse en “las pedas”. • Ir a fiestas familiares.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar las estudiantes participan más en prácticas de amistad con otras estudiantes fuera del plantel que fuera de las aulas en los espacios entre las clases, esto supone que las estudiantes se conocen más, ya que los contextos interrelacionados demandan formas de participación distintas a los del aula, particularmente los contextos fuera de la escuela, que, aunque se mantienen vinculados a las demandas del contexto escolar conllevan formas de participación alejadas de él.

Así, la escuela juega un papel relevante en la construcción de la intimidad y fortalecimiento de las amistades entre las estudiantes, ya que de las demandas escolares se deriva una gran

cantidad de situaciones que favorecen los encuentros entre las estudiantes en otros lugares que no son la escuela y en los que pueden separarse del resto de compañeros y compañeras tener mayor intimidad y practicar distintas formas de ser en otro contextos.

Fuera del aula las estudiantes participan en interacciones con sus amigas, y para encontrarse con frecuencia hacen uso de recursos de mediación como el teléfono celular, y a través de él se envían mensajes de texto por diferentes aplicaciones, entre ellas WhatsApp o Facebook, o bien mensajes de voz. El papel de los teléfonos celulares para las estudiantes de bachillerato es central en el sostenimiento de la amistad, ya que involucra formas de comunicarse y compartir contenidos que disfrutan juntas. En ellos se producen y reproducen feminidades diversas, la mayoría de las veces vinculadas a los mandatos de género, esto lo puede observar en las aulas y va desde el tipo de celular que usan las estudiantes y los accesorios que eligen para decorarlos, hasta la forma de responder los mensajes de texto o de voz que reciben. En el caso de las estudiantes destaca el uso de colores vinculados a la feminidad impuesta como el rosa y la forma inmediata de responder a los mensajes a diferencia de los estudiantes hombres que dejan pasar tiempo antes de contestarlos.

El uso de los teléfonos celulares para hacer llamadas es reducido y se comunican más bien de forma escrita o verbal a través de las aplicaciones que son gratuitas y no suponen el consumo de “datos” o de su “saldo”. A veces se ponen de acuerdo verbalmente con anticipación para buscarse, pero no es una forma común de hacerlo, solo ocurre cuando se avisan que no tienen "saldo". Las estudiantes relatan algunas de las prácticas de amistad en las que participan fuera de clases:

Investigadora: Platíquenme un poco de sus amigas. Cuando se ven ¿Qué cosas hacen?

Celina: ¿Quién empieza?

Silencio

Dalia: Bueno, amigas-amigas nada más tengo dos.

Investigadora: Amigas-amigas.

Dalia: Ajá. Una se llama Gis y la conocí cuando iba en primer año, en primer y segundo semestre. Pero los siguientes años ya no nos tocó juntas, pero nos seguíamos viendo. A la otra la conocí cuando inicié el tercer semestre, se llama Felicia. Son con las que más tengo relación y, por lo regular a Gis la veo los viernes nada más y, a Flor si la veo casi del diario, bueno los viernes casi no. Pero de lunes a jueves si la veo diario. Y bueno, cuando nos vemos nos ponemos a dar vueltas.

Risas de Celina.

Investigadora: Aja.

Dalia: Bueno, antes solíamos ir a comprar comida, o sea dulces, helados. Y con Gisela como que, los viernes que es cuando la veo, pues igual vamos a dar una vuelta. Bueno, con ella voy más a fiestas.

Investigadora: ¿Y cómo le haces para ponerte de acuerdo con ellas?

Dalia: Bueno, es que por lo regular los viernes Felicia sale temprano, bueno salimos temprano, y se va directo a su casa.

Investigadora: Y ya no la ves.

Dalia: Y con Gisela por mensajes, llamadas, nos comunicamos y ya nos ponemos de acuerdo, de vernos o qué hacer, y así.

Investigadora: ¿Y con Felicia cuando se ven aquí de lunes a jueves cómo le hacen para verse?

Dalia: Por lo regular yo voy a verla a su salón cuando no llega su maestro o no tiene clase, ya vamos a dar vueltas.

Investigadora: Ok. ¿Y te sabes sus horarios entonces?

Dalia: Sí, la mayoría.

Investigadora: ¿O cómo le haces para saber en dónde está?

Dalia: Ah, bueno, recientemente a principio de año nos mandamos nuestros horarios y ya según me lo aprendí.

Investigadora: ¿Y en tú caso?

Celina: Yo nada más tengo una que es amiga-amiga. Se llama Andrea. Pues con ella, yo la conocí en tercer semestre. Al principio como que no nos llevábamos bien. Risas. Al principio nada más como que la veía y así. Como nos juntábamos con varias personas este... Pues vivimos cerca, tomamos el mismo transporte. Entonces pues ya no íbamos y así como que calladas. No nos hablábamos, nada más

por lo que se juntaban con nosotros ya medio hablábamos, pero casi no. Y ya luego empezamos como que a hablar más y ya nos sentábamos juntas en las clases y como que se empezó a dar eso de irnos juntas y ya platicábamos y así. Y es con la que me sigo viendo. Y ahorita en quinto nos llevamos extraordinario las dos, es de Mate 3, y este, pues ya nos íbamos juntas esos días y así. Y ahorita yo me voy con ella... Son los martes, jueves y viernes los que nos vemos, porque los otros, tiene recursamiento y yo me voy. Y esos días es cuando no estamos juntas.

Investigadora: *¿Y cómo le hacen para ponerse de acuerdo?*

Celina: *Este como que ya lo fijamos desde el principio dijimos: No, pues no dejar de vernos los días que no tienes recursamiento nos vamos juntas y platicamos de lo que hiciste los días que no nos vimos y así.*

Así, las estudiantes extienden las prácticas de amistad fuera del aula con otras estudiantes a las que consideran amigas para “dar vueltas” en la escuela y ponen en práctica diversas estrategias para encontrarse en el tiempo que tienen libre alrededor de las clases. Algunas de esas prácticas incluyen aprenderse sus horarios de clase (incluyendo el salón en que estarán) o enviárselos por mensaje de texto o por correo para poder encontrarse entre clases cuando están en distintos grupos a los de sus amigas. En estos casos, despliegan más prácticas de amistad fuera del aula que en ella, mientras que entre las estudiantes que están en el mismo grupo que sus amigas, despliegan una mayor cantidad de prácticas de amistad dentro del aula sumadas a las que tienen entre clases y fuera de la escuela, por lo que estrechan sus vínculo de amistad al compartir distintos contextos vinculados al aula.

Lo anterior permite reconocer que la cantidad y el despliegue de las prácticas de amistad está más relacionado con la presencia de las amigas en los distintos contextos que, a los contextos mismos, es decir, que pueden desplegarse tantas prácticas de amistad en el aula como en los contextos interrelacionados, por lo que pueden practicar ser amigas en el salón, en los

espacios entre clases, en los caminos a casa, en las fiestas fuera de la escuela, en sus casas o en actividades extraescolares fuera de la escuela.

De esta forma, ser amigas para las estudiantes implica combinar prácticas de amistad en los diversos contextos en los que participan y expresa un acuerdo intersubjetivo en el que comparten los significados que tienen sobre la amistad y la forma de practicarla más allá del contexto escolar y las demandas que se derivan de él. Algunos contextos posibilitan el despliegue de prácticas de sociabilidad entre las estudiantes, es decir, de disfrute exclusivo, de estar por el gusto de estar (Weiss, 2015) y otros de practicar la amistad en combinación con las demandas escolares o familiares más enfocadas a la socialización entre pares.

Destaca de estas interacciones que se trata de vivencias que pueden interpretarse como individualizantes, es decir, las estudiantes participan en prácticas de amistad en actividades de consumo o paseos con sus amigas en lugares públicos en las que no se involucran con otras personas mucho menos participan en alguna actividad colectiva que tenga un fin común.

En una entrevista grupal con cinco estudiantes, encontré que las prácticas de amistad pueden situarse exclusivamente en el salón de clases en el bachillerato. Ellas dijeron ser amigas y se reúnen solamente en la clase de Psicología, dos veces por semana durante un par de horas.

Las estudiantes narran algunas de las prácticas en las que participan como amigas:

Investigadora: ¿Y que las hace considerarse amigas?

Beatriz: Creo que hemos compartido muchas intimidades en el salón...

Eva: En la clase...

Beatriz: Que hemos platicado muchas cosas y yo creo que así... o sea cuando una llega triste o sea las otras si la perciben o cosas así...

Y pues sabemos que si podemos hablar con cualquiera que está aquí...

Eva: *Y más que nada en confianza... Porque a muchos yo no les cuento mis cosas, mis intimidades. Y no manches aquí nos desbocamos...*

Risas de todas.

Eva: *No puedo creer que nos platiquemos esas cosas... Y en un poquito tiempo...*

Beatriz: *En poquito tiempo...*

Risas

Investigadora: *¿Cómo qué cosas son de las que platican?*

Risas de las cuatro.

Investigadora: *No me las tienen que contar. Risas. A lo mejor los temas generales.*

Blanca: *Temas generales...*

Risas de todas.

Beatriz: *De los noviazgos...De todas esas cosas...*

Pilar: *Parejas...*

Beatriz: *De todas esas cosas.*

Investigadora: *Hablan de noviazgos, de parejas...*

Blanca: *Pero no crea que es lo único...*

Beatriz: *Hablamos de todo...*

Blanca: *De Reggaetón.*

Risas de las cuatro

Blanca: *De política...*

Eva: *De política...*

Beatriz: *Decimos muchas tonterías a veces.*

Risas de las cuatro.

Beatriz: *Bueno, yo. Risas.*

Blanca: *Beatriz más.*

Investigadora: *¿Ustedes cuando consideran que se hicieron amigas?*

Beatriz: *¿En qué momento?*

Investigadora: *Me comentaban que se conocieron en quinto...*

Eva: *De veras...*

Investigadora: *¿En qué momento ustedes sienten que ya se volvieron amigas?*

Silencio

Blanca: *Pues ya cuando empezamos...*

INTERRUPCIÓN EXTERNA

Blanca: *Cuando nos empezamos a contar las cosas que normalmente no le cuentas al que se sienta al lado de ti...*

Eva: pero ¿Por qué se las contamos? ¿Por qué nos empezamos a contar esas cosas?

Pilar: Por la confianza que nos inspiramos.

Blanca: Yo fui la que primero empezó a contar todo. Ustedes saben que yo...

Eva: Sí, sí...

Pilar: Como que Beatriz nos dio esa confianza para decir. Si ella me cuenta entonces yo puedo contarle a ella.

Investigadora: Se vuelve, así como una regla...

Beatriz: No algo recíproco.

Investigadora: Estoy en libertad de contarle también... Y de sentirse seguras, me da esa impresión.

Beatriz: Ajá.

Investigadora: ¿Qué es lo que hacen regularmente cuando están juntas?

Risas.

Eva: Reírnos.

Blanca: De hecho, nada más estamos juntas, bueno todas, en la clase de psicología...

Eva: Ajá.

Beatriz: O sea, no es que nos veamos así aparte...

Blanca: Afuera no. Nada más nos vemos así en la clase, pero en la clase nada más estamos así hablando. ¿Verdad?

Beatriz: Platicando, y riéndonos.

Blanca: Del profe...

Beatriz: Del profe, de los chavos...De todo lo que sea que pueda burlarse.

Las estudiantes manifiestan que están de acuerdo en que son amigas y solo comparten la clase de Psicología, es decir, que no se ven fuera de esa clase o en otros contextos vinculados a ella. Esto implica para otras estudiantes incluso dejar de ser amigas (enemistad) o ser solo compañeras. Destacan en el extracto transcrito que la amistad que han forjado fue en “poquito tiempo”, por lo que puedo interpretar que no es como en otras amistades, en las que les toma desde el primer semestre construir la relación de amistad como fue señalado por otras estudiantes durante las entrevistas. Al parecer, y de acuerdo con su propia vivencia, para

llegar a ser amigas de otra estudiante y contarle cosas íntimas deben haber pasado más tiempo juntas o compartir más tiempo entre ellas dentro o fuera de la escuela, incluso las estudiantes en este extracto de entrevista se muestran sorprendidas de haberlo logrado.

Las estudiantes señalan que han compartido muchas cosas que consideran íntimas y narran cómo empezaron a hacerlo, a partir del modelaje de una de ellas y luego las demás comenzaron a contar sus “intimidades”. Puedo interpretar que establecen un pacto de confianza recíproca en el cual una asume el riesgo de invasión a su privacidad, y la demás se “inspiran” en ella para hacerlo también. Al percibirse como capaces y parte del grupo, las estudiantes se identifican, se sienten seguras y confían en sí mismas para compartir experiencias que no le contarían a cualquier compañera o persona que se siente al lado de ellas en el salón. De esta forma, arriesgarse a compartir intimidades como lo hace una estudiante que perciben como más segura es una práctica de amistad, de *affidamento* en el que se benefician todas al compartir conocimientos y experiencias para la vida cotidiana.

Las cinco estudiantes se mostraron divertidas al contar la historia de su amistad, también se muestran como cómplices al no contar detalles sobre las vivencias a las que se están refiriendo en un primer momento. Mi impresión es que se trataba de temas vinculados a la sexualidad en pareja, aunque no profundicé en ello. Así, las estudiantes sostienen durante la entrevista el pacto de intimidad por el que se consideran amigas al no hablar de ello. Destaca que los temas de los que hablan incluyen cuestiones políticas, aunque tampoco exploré a qué se referían. Al respecto, parece que no se sienten capaces para hablar del tema de forma seria y descalifican sus puntos de vista sobre ese tema al expresar que dicen “muchas tonterías” y reírse juntas.

Las cinco estudiantes se mostraron reflexivas sobre la forma de relacionarse, ya que se hacían preguntas a sí mismas y las respondían entre ellas. Aquí destaca la capacidad de reflexividad, es decir, de pensar sobre sí mismas y sobre la construcción de los vínculos de amistad entre ellas de forma crítica. Esto sucedió en otras dos entrevistas, en una individual y en una grupal. En la primera, una de las estudiantes se pregunta: *¿No sé qué pasó que ya no me quiso hablar? Quizá esto me ayude a saber qué fue lo que pasó.* En la segunda, dos estudiantes que se consideraban compañeras comentaron que a partir de la entrevista vislumbraron la posibilidad de hacerse amigas al escucharse y conocerse más.

En resumen, para las estudiantes ser amigas involucra participar en prácticas en las aulas como: compartir intimidades, percibir los estados de ánimo de sus amigas, platicar de distintos temas (noviazgos, parejas, política y gustos musicales) y de cosas que no platican con nadie más, decir tonterías, inspirar confianza contando experiencias, ser recíprocas compartiendo experiencias y reírse juntas (a veces del profesorado y otras de los “chavos”).

Finalmente, puedo decir que las prácticas de compañerismo y de amistad responden a demandas tanto escolares como socio-afectivas en el aula y en la escuela como contextos situados de prácticas. Esto significa que las estudiantes se vinculan con otras estudiantes social y afectivamente en y a través de la organización escolar del aula y de las situaciones que derivan de ella fuera de la escuela de forma que no lo harían en otro contexto como la casa o el trabajo.

En algunos casos conlleva dar respuesta a demandas políticas como la apropiación de espacios públicos para evitar el acoso o la violencia. De esta forma, las prácticas de amistad

como acompañarse corporalmente (acuerpar) son estrategias políticas para gestionar, afrontar o resistir las formas de violencia que viven alrededor de la escuela o en ella.

El compañerismo y la amistad entre las estudiantes de bachillerato son fenómenos dinámicos, complejos, con dimensiones corpo-emocionales (López, 2021), culturales y políticas marcadas por el género que serán expuestas en el siguiente capítulo. Puedo decir es este, que las estudiantes participan en prácticas de sororidad y *affidamento* en las prácticas de compañerismo y amistad, es decir, que el compañerismo en la escuela puede ser feminista (Korol, 2015) y la amistad política (Gaviola 2015). Al respecto, coincido con Lagarde (2012a) cuando señala: “Desde nuestra experiencia como compañeras, como militantes y como amigas feministas nos hemos encontrado en la sororidad, vivida primero y teorizada después (p, 19)”. Las estudiantes viven a través de las prácticas de compañerismo y amistad la sororidad, el *affidamento* y el acuerpamiento como un conjunto de actividades que realizan dentro y fuera de las aulas y que se extiende a los contextos relacionados al bachillerato para apoyarse, crecer y resistir juntas a las demandas sociales, académicas y emocionales del contexto escolar.

CAPÍTULO 6

Prácticas relacionales de género en el bachillerato: mujeres, poder, cuerpos y emociones

“Si bien el género viene inicialmente a nosotros bajo la forma de una norma ajena, mora en nuestro interior como una fantasía que ha sido a la vez formada por otros, pero que también es parte de mi formación. “

Butler, 2017, Cuerpos aliados

En capítulos anteriores abordé el aula como un contexto situado de práctica y el compañerismo y amistad como un conjunto de prácticas en ella. Ahí, las estudiantes practican ser mujeres, jóvenes y estudiantes. En este capítulo presento algunas de las prácticas relacionales de las estudiantes vinculadas a su condición de género tanto como estudiantes como mujeres en el contexto escolar del bachillerato, es decir, a las inscripciones e interpelaciones de las expectativas y fantasías derivadas del sexo asignado para actuar como mujeres desde una dimensión ideal e ilusoria, que producen y dan forma a modos de vida corporeizados, a las que Butler (2017) denomina *normas de género*.

Las normas se pueden asumir, rechazar o incluso romperse al tratarse de imposiciones psicosociales que se inculcan poco a poco a través de la socialización y las prácticas de sociabilidad. En este capítulo, dichas normas las interpreto como *prácticas relacionales de género* y las estudiantes las despliegan en el compañerismo y la amistad. En ellas, el ejercicio de poder de las estudiantes juega un papel central en la regulación de sus participaciones dentro y fuera del contexto escolar. Como ya lo han señalado López y Robles (2021) el poder es una de las dos dimensiones fundamentales de la sociabilidad en los escenarios educativos, la otra es el estatus. Ambas están presentes en las demandas académicas y sociales que tienen las estudiantes en el bachillerato.

Entiendo como prácticas relacionales cualquier conjunto de acciones que las personas tienen destinadas a la relación con otras personas y consigo mismas para construir identidades. En ellas, las personas deciden, interpretan, reflexionan y actúan sobre los devenires/sucesos de su convivencia con los demás (Paulín, Tomasini, Bertarelli, D'Aloisio, García, Martínez, Torres, y Vallejo, 2015). Dichas prácticas están en tensión con ciertos códigos sociales acerca de cómo relacionarse y desde los cuales hombres y mujeres practican, ensayan y aprenden; resignificando dichos códigos y construyendo auto-regulaciones alrededor del compañerismo, la amistad, el amor y las relaciones sexuales. En la escuela, las prácticas relacionales se dan en el marco interpersonal y a través de ellas las personas resignifican marcos sociales en los que se juegan las clasificaciones de género con otras categorías y prejuicios sociales (etnia o clase social), a través de las que se establecen jerarquías y diferenciaciones (Paulín, et al., 2015).

En las prácticas relacionales se han identificado algunas diferencias a nivel intra e intergéneros que se ligan a imperativos de género hegemónicos en las que el cuerpo es central para establecer diferenciaciones y grupalidades que adquieren matices conforme el alumnado avanza en su trayectoria escolar (Paulín, et al., 2015).

Así, en este capítulo expongo la voz de las estudiantes alrededor de las prácticas relacionales en las que la normatividad de género se manifiesta en sus actuaciones en la vida escolar. A dicho conjunto de acciones se les denomina *prácticas normativas de género* (Tomasini, 2014).

A lo largo del capítulo, me apoyo en las nociones *poder sobre*, *poder con* y *poder para* (De la Fuente, 2013) con la intención de comprender el ejercicio de poder en la participación de

las estudiantes en las prácticas relacionales de compañerismo y amistad, particularmente en las que demandan actuaciones que se consideran como femeninas en el bachillerato, entendido este como un contexto situado de práctica vinculado a otros contextos, a contextos interrelacionados (Dreier, 2005) en los que participan las estudiantes cuando están alrededor del contexto escolar.

Describo las prácticas relacionales que implican conflictos y ejercicio de poder a través de la violencia física tanto entre compañeras como entre amigas que son estudiantes de bachillerato. De esta forma, considero a las estudiantes para el análisis en cuatro dimensiones, dos señaladas por Weiss (2015) para la investigación de las juventudes en la educación: como personas de cierta edad (jóvenes) y como sujetos en situación escolar (estudiantes). A lo que agrego un par de dimensiones más para estudiar a las estudiantes: como *sujetos sexuados*, es decir, como mujeres y como *sujetos con género (generizados)*, esto es, como sujetos en construcción alrededor de lo femenino y lo masculino.

Por esta razón resulta conveniente señalar que en este trabajo, entiendo las demandas de género como formas de actuar requeridas y diferenciadas para las mujeres y los hombres en estructuras de práctica social a partir de sus ubicaciones, posiciones sociales y posturas personales en torno a lo femenino y lo masculino, en este caso, en el bachillerato como un contexto situado de práctica, particularmente el aula y otros contextos en los que participan los jóvenes de manera local (la familia, la comunidad, los espacios de diversión) o translocal (a través de conexiones digitales). Esto implica que las participaciones de las estudiantes poseen características específicas en las prácticas de compañerismo y amistad a diferencia de las de los estudiantes hombres en las relaciones interpersonales.

De igual manera, para el análisis de datos parto de la noción de conflictividad propuesta por Paulín (2015), según la cual los *conflictos* en la sociabilidad del estudiantado implican disputas relacionales por el reconocimiento de las identidades personales y sociales en la escuela que a veces son resueltas por actos de violencia y poseen sentido y argumentos por parte de quienes las protagonizan, por lo que tienen un carácter relacional, dinámico y situado. En este caso, los conflictos entre las estudiantes mujeres suceden en el contexto escolar a través de la organización y estructura escolar (por semestres y grupos), y en las demandas escolares y de sociabilidad alrededor del bachillerato, esto es, como estudiantes y como jóvenes.

Otra noción que vinculo a las prácticas relacionales de género es la de *tensión* que, como señala Di Napoli (2017), es parte sustancial de las relaciones grupales y opera junto con la cooperación en diversos niveles y, al mismo tiempo, en las interacciones en los grupos. En las tensiones se oponen las necesidades y ejercicio de poder de y entre quienes participan en los contextos situados de práctica. En este caso, las necesidades y ejercicio de poder de las estudiantes se presentan y enfrentan en las prácticas relacionales de compañerismo y amistad e implican acercamiento o distanciamiento entre ellas como lo presento en los siguientes apartados.

Conflictos y ejercicio de poder entre compañeras

Entre las estudiantes, los conflictos y las tensiones ocurren tanto en las prácticas de compañerismo como en las de amistad. En este apartado, me centro en las primeras y el siguiente en las tensiones y conflictos entre las estudiantes que se consideran amigas. Para iniciar con las tensiones y conflictos en las prácticas de compañerismo quiero señalar que están vinculadas al cumplimiento de las demandas escolares e implican posiciones en las que

se van diferenciando las estudiantes entre ellas y que, con frecuencia, cobran forma de disputas ejerciendo *poder sobre* (De la Fuente, 2013) otras mujeres, posicionándose por encima de ellas, participando en conflictos que a veces llegan al uso de la violencia física o al amedrentamiento entre ellas. En la figura 23 presento las dinámicas de los conflictos entre las estudiantes compañeras y amigas.



Figura 23. Dinámica de los conflictos entre las estudiantes de bachillerato.

Fuente: Elaboración propia.

Las tensiones y conflictos que tienen las estudiantes de bachillerato entre ellas, son por el reconocimiento, estima o valía de sus pares (hombres y mujeres) o del profesorado y pueden extenderse a situaciones que implican el uso de la violencia física en el aula de bachillerato. A diferencia de la secundaria en donde las peleas se gestan, desarrollan y resuelven con mayor frecuencia durante el recreo o a la hora de la salida (Tomasini, 2014), en el bachillerato ocurren durante las clases o en los espacios entre ellas, ya que no hay recreo en ese nivel escolar y la hora de la salida no es la misma para todo el estudiantado por la organización escolar de las materias y los grupos (capítulo 4).

Las estudiantes entrevistadas narran como experiencia compartida y evento significativo una pelea entre su amiga Mónica y Ema, quien es amiga de otra estudiante llamada Itzel a quien ellas consideraban su amiga en semestres anteriores, pero tuvieron conflictos con ella. Presento el relato organizado y armado por las estudiantes a partir de la memoria, explicando la secuencia de eventos, que va de menor a mayor intensidad hasta su culminación. Ponen énfasis en los detalles de habla de las estudiantes que participaron, de sus gestos y de la cadena de acciones del evento:

Frida: *Entonces, ella (Mónica) era de las que siempre sacaban 10 en los exámenes (sic) y participaba. Y la maestra (le dice): “Tal vez tú exentas”. Entonces todos en el salón la envidiaban, si, no sé... E Itzel era una de ellas, porque Itzel si sacaba buenas calificaciones, pero era bien tramposa.*

Tere: *Pero ella copiaba y entonces...*

Frida: *Entonces... O sea, la maestra no le veía mucha confianza a Itze...*

Dulce: *risas.*

Frida: *Y pues le agarró más cariño a Moni y... Bueno pues a partir de ahí, yo creo que sí se vio la diferencia de que nos prefería la maestra a nosotras. Confiaba más en nosotras que en ella. Y ahí fue, no sé cómo fue la pelea, pero si se pelearon feo...*

Tere: *Ah, es que como precisamente, como que éramos sus “consen” y, bueno nos metió. Bueno me metió primero a mí para entregarme mi calificación, porque me dijo: No pues tú ya tienes 10. Y o sea, nosotras cuatro ya teníamos 10, pero para que no hubiera errores ni nada. Entonces nos metió y bueno, a mí me metió primero, y a Mónica (Moni) y ahí a ella les dio todos los trabajos y los exámenes para que... Para que lo repartiera. Y entonces...*

Dulce: *¿No se los dio a Itze?*

Tere: *No, se los dio a Moni.*

Frida: *Y es lo que te digo que se los entregó a ella y, creo que se le cayó o ella no lo agarró...*

Tere: *Es que...*

Frida: *Le dijo como que...No sé qué... (Le dijo:) “Entrégamelo bien” ... O no sé qué...*

Tere: *Ajá. Es que Mónica los estaba repartiendo...*

Dulce: *Explotó (Ema) y la agarró de las greñas.*

Tere: *Estaba repartiendo los exámenes. Y entonces, ya Ema, así bien grosera le dice: No pues dame mi examen. Y Mónica lo agarró así, y se lo dio. Bueno, lo hizo así... Pero entonces...*

Dulce: *Lo hizo, así como medio despectivo...*

Tere: *Pero entonces no lo agarro y lo soltó, se cayó. Entonces ya Ema le dice: ¡No, lo levantas y me lo das! Entonces Mónica es así de esas que no se deja...*

Dulce: *Ajá.*

Tere: *Le dijo: “Estás loca”. Casi... Se lo dio a entender... Y entonces fue así, entonces como lo tiro y no lo quiso levantar. Y entonces ya se empezaron a...*

Dulce: *¿Quién empezó? ¿Ema o...?*

Tere: *Ema.*

Frida: *Ema.*

Dulce: *Ema.*

Frida: *Entonces se defendió Moni.*

Frida: *Y ya...*

Dulce: *Es que la agarró de los pelos.*

Investigadora: *¿La agarró del cabello?*

Dulce: *Sí, muy estuvo feo. Se rasguñaron y todo.*

Tere: *Pero es que Moni es de esas personas bien locas. Que cuando la haces enojar se pone loca...*

Dulce: *Si la encuentras las buscas.*

Durante el relato las estudiantes se refieren, a veces, de forma afectiva a Mónica con el diminutivo Moni lo que implica una posición de cercanía e intimidad con ella que supone amistad. La describen como “alguien que no se deja” y la distinguen de Itzel (la otra estudiante involucrada), quién también sacaba buenas calificaciones, *pero* haciendo trampa. De esta forma, las estudiantes hacen distinciones entre las alumnas: las que obtienen logros académicos por medios deshonestos y las que trabajan para tenerlos. Así, las estudiantes colocan en una posición de menor valía, es decir, descalifican a las estudiantes con quienes están en conflicto y se ubican a sí mismas y a su amiga en una posición de mayor valía,

reproduciendo *prácticas de misoginia internalizada* (Gaviola, 2015) en la que se usa el desprestigio de una mujer para obtener valía propia, en este caso de las estudiantes que narran la vivencia sobre Ema e Itzel durante la entrevista.

Además, las estudiantes dan cuenta de las relaciones maestra-alumna que ha logrado construir en el aula de bachillerato y se posicionan a sí mismas como “buenas alumnas”. Se diferencian de Itzel y de Ema, colocándose a ellas mismas como dignas de confianza y como las preferidas de la profesora, por encima de las otras estudiantes, con base en sus logros académicos. Estas situaciones en las aulas son recurrentes y reproducen los estereotipos de género, en ellas el profesorado delega regularmente a una estudiante responsabilidades como premio a su buen comportamiento o al cumplimiento de las demandas escolares del aula, es decir, le otorga la capacidad de ejercer poder sobre el grupo desde un lugar diferenciado y privilegiado produciendo desigualdad en el aula y generando competencia entre el estudiantado por dicha posición.

En este caso, las estudiantes narran la posición de privilegio según la cual la profesora coloca a Moni al pasarla primero a recoger su calificación y pedirle que se encargue de una actividad que implica cierto grado de confianza, y que se interpreta como una posición de poder al tratarse de una actividad que la profesora debe realizar: tener el examen y repartirlo. Esto deviene en una lucha de poder gestada desde la relación con la profesora y se completa en el acto mismo de tirar el examen y pedirle que lo levante. Moni busca concretar su posición de poder sobre Ema a través de ese acto, mientras que Ema busca ejercer poder al pedirle que se lo entregue “bien”, estableciendo una situación de desigualdad en una relación entre pares que derivó en un conflicto y en una pelea física.

Se reproduce en el aula la competencia y rivalidad entre mujeres que el orden patriarcal ha establecido como modelo en las relaciones entre mujeres. En la situación referida en la entrevista, Ema resiste a la violencia de su compañera de forma activa a través de una solicitud puntual a la que no responde Mónica. Ema incrementa la fuerza en la solicitud y con la frustración inicia una pelea física con su compañera.

En la escena descrita por las estudiantes conjugan el cuerpo, el género y las emociones en el relato sobre la pelea física que presenciaron. El cuerpo es el territorio en el que se produce y actúa el ejercicio de dominación de una de las estudiantes sobre la otra y no solo de expresión de afecto y cercanía como fue señalado en el capítulo anterior. Las normas por las que se rige la pelea física están vinculada a las expresiones de género de las mujeres, pero no se trata de violencia de género sino de violencias situacionales en la escuela (Paulín, 2015; Tomasini, 2015b). De esta forma, en la pelea las estudiantes reproducen la norma de género de la violencia masculina en la que las tensiones y conflictos entre los hombres se resuelven a golpes.

De acuerdo con Cedillo (2011), puedo decir que se reproducen las “técnicas corporales” vinculadas al imaginario de la feminidad, cumpliendo con la correspondencia impuesta entre un cuerpo sexuado y un rol de género, en este caso alrededor de la violencia entre las mujeres. Las emociones –el enojo y la frustración en la vivencia narrada- juegan un papel central e inseparable en el intento de dominación y sumisión de una estudiante sobre la otra en la disputa verbal y la pelea física como prácticas violentas vinculadas al género, en las que se cruzan los cuerpos, las feminidades y las emociones haciendo género (Ahmed, 2018).

Como se lee al final del fragmento, las estudiantes justifican las acciones violentas de su amiga Moni señalando, por un lado, que “no se deja” y, por otro, que Ema fue responsable

de la pelea por provocar a Moni, quien desde su punto de vista, es una mujer que responde con violencia a la violencia, esto es, que “si la buscas la encuentras”. Esta es una frase común en México para advertir que una persona puede actuar de forma violenta en caso de ser violentada si requiere defenderse.

Paulín (2015) ha señalado que en la escuela secundaria en Argentina se ejerce una forma de violencia que denomina como responsiva-defensiva. En ella, el estudiantado participa en actos de violencia para no “ser llevado por delante” en una situación en la que el respeto está comprometido y es necesario “hacerse respetar”. Dichas formas de actuar son consideradas como eficaces para resolver conflictos y gestionar respeto grupal entre los y las estudiantes en el contexto escolar en grados secundarios. De acuerdo con Tomasini (2015b), estos actos de violencia para ser útiles en el contexto escolar deben ser reiterativos, es decir, deben repetirse con cierta frecuencia para seguir siendo efectivos en los grupos de pares.

Las estudiantes exponen un panorama completo de la forma de ser de su amiga Mónica, a través de una caracterización de su personalidad. Rastrear sus formas de participar en distintos contextos, específicamente en dos planos de la experiencia: en los debates en clase y en las relaciones interpersonales como parte de la vida juvenil en la escuela, con ello explican las reacciones de Moni en el conflicto y se posicionan en una relación positiva con ella como puede leerse a continuación:

***Frida:** En un debate, ella es muy seria. En un debate yo creo que... A veces platicando (usa la voz de Mónica) sobre lo de biología: “No, es que mira”. Ahí se exalta mucho, porque le apasiona. Defiende mucho sus ideales. Entonces pues este, tantito le dices algo malo y pues si como que explota, y así. Pero con nosotras es más como que considerable porque pues somos sus amigas. Entonces si nosotros le llevamos la contraria como que dice: Ay no, quién sabe. Pero con gente que no, o sea no es tolerable, pues siento que ella también tiene*

un gran apego a sus amigas, defiende mucho a sus amigas en el aspecto de que... Por ejemplo, yo he visto cómo se lleva con sus otras amigas. Y le ha dicho... Ella así, como yo te digo de... De tu Crush, que me cae mal. Ella le dice de su novio a su amiga: Él no te conviene porque él es así, y así, y esto. Y ella odia al tipo porque sabe lo que le ha hecho a su amiga y, sin embargo, su amiga sigue ahí. Entonces ella también es de esas personas que le tiene mucho rencor a las personas que le hacen daño a sus seres queridos. Y pues no sé, yo siento que cualquier cosita que le digas ella si...

Tere: Explota. Bueno...

Las estudiantes entrevistadas identifican los planos emocionales que Moni despliega y la ubican como una mujer apasionada que expresa lo que piensa y hace cálculos para tratar diferenciadamente a las personas. A decir de ellas, regula y diferencia sus reacciones ante los desacuerdos con sus amistades, ya que es leal, rencorosa y explosiva. De esta forma, las estudiantes explican que las reacciones violentas que tuvo con Ema se deben a que no son amigas y a la forma de ser de Mónica.

Las estudiantes asocian la pasión con la exaltación y con la acumulación de emociones como el enojo que culminan en una explosión. Esto puede interpretarse como un resultado de la prohibición social de la feminidad normativa en la que no hay lugar para expresiones paulatinas y directas de molestia, enfado, enojo, rabia u odio en las relaciones interpersonales. Esto implica que son sensibles a captar estados emocionales, percibir formas de interacción entre ellas y son empáticas al ubicar emociones en otras mujeres.

Destaca en el diálogo de Frida con Tere lo que saben sobre Moni, eso las hace amigas, saber quién es ella y cómo actúa, con ello distinguen y valoran la amistad con ella (Di Napoli, 2019). Explican la regulación diferenciada que hace Moni de sus emociones (el enojo o el cuidado) y del ejercicio de poder sobre las estudiantes que considera como compañeras,

mientras que con ellas, parece que existe una mayor disposición o libertad para expresar el enojo, la agresión y realizar prácticas violentas que, con sus amigas, con quienes existe una mayor autorregulación de dichas emociones y prácticas. A decir de Napoli (2019), hay mayor tolerancia en la amistad frente a circunstancias que podrían ser punto de conflicto o motivos de pelea en el compañerismo, lo que permite a las estudiantes tipificar ciertas situaciones como “violentas” y otras como juegos (peleas en joda o molestarse jugando) (Tomasini, 2015b).

Lave y Wenger (1991) señalan que las identidades se construyen en comunidades que validan, dan forma y sentido a las prácticas en curso. Así, podemos interpretar el bachillerato como una comunidad en la que las estudiantes aprenden e integran ser mujeres: estar en la escuela y ser estudiantes de forma situada, en prácticas que implican el ejercicio de poder y normas de género como ser apasionadas y explosivas a través de las múltiples demandas tanto en el contexto escolar como en la vida social vinculada al bachillerato. De esa forma, las estudiantes señalan quién es Moni en los distintos contextos en los que participa.

En el fragmento transcrito, interpreto como *prácticas sororales*, las actividades en las que Mónica apoya y defiende a sus amigas frente a “lo que le ha hecho” el novio, o hacia el “daño” que pueden hacerles otras personas. Dichas prácticas implican el cuidado de otras mujeres como una forma de resistencia a las formas de violencia que viven basada en el principio de equivalencia humana (Lagarde, 2012b), en este caso, en sus vivencias en las relaciones de pareja con los hombres o con sus compañeras en el contexto escolar.

En el extracto siguiente resalta que las mismas estudiantes narran el enfrentamiento físico en el que se vio envuelta Mónica con Ema y que, desde la feminidad normativa, implica un quiebre con las fronteras de género relativa a las prácticas de violencia física, consideradas

como exclusivas en las masculinidades hasta hace poco tiempo y que son parte de las prácticas relacionales de las estudiantes mujeres en la escuela secundaria (Mejía, 2017; Tomasini, 2015b; Yu Hsuan, 2011) y en el bachillerato como relatan las estudiantes:

Investigadora: *¿Y qué pasó? ¿Se rasguñaron, se pelearon?*

Dulce: *Se rasguñaron. Se pelearon. Se tiraron al piso.*

Tere: *Ella (Mónica) a lo que iba. No le iba a jalar el pelo.*

Todas: *risas.*

Frida: *Ella, sí.*

Tere: *Agarró (Mónica) su teléfono, bueno lo tenía en la mano y con todo y teléfono le dio en la cara. Así... Entonces le dio tan fuerte que hasta... Le dio creo que, en la boca, ¿no?*

Dulce: *Si.*

Tere: *Porque hasta a Mónica le... Como le abrió así (señala el labio). De que se pegó con su diente. Entonces si fue así muy...*

Frida: *Y si intervinieron como que compañeros que estaban ahí...*

Dulce: *Las jalaron, las agarraron.*

Tere: *Como yo estaba adentro y ya salió la maestra. Y dice...*

Frida: *(Hace voz como si fuera la maestra) ¿Qué está pasando aquí? Que no sé qué...*

Tere: *Es que me dijo (la maestra) ¿Está lloviendo?*

Risas de todas.

Tere: *Y le dije: No. Es que se escuchaban todos los papeles que caían. Y la maestra: ¿Está lloviendo? Y que abre la puerta y ya, yo veo ahí a Mónica...*

Dulce: *Peleándose.*

Frida: *Y dice la maestra: No, no, ustedes tranquilícense, ustedes métanse. Y ya en nuestro equipo la maestra dijo: No vale la pena que te rebajes a su nivel. No necesitas pelearte y así, y así. Entonces ya fue como que...Ya...La maestra ya nos tomó como que más consideración a nosotras, que éramos las que siempre entregábamos todo. A ella que copiaba en los exámenes o nunca participaba. Y así, y pues ya.*

Las estudiantes describen la participación corporal que tuvieron un par de compañeras en una pelea física durante una clase. Ya Mejía (2017) señaló que el uso de la violencia física

entre las estudiantes, particularmente en la escuela secundaria, se ha incrementado como una forma de participación para resolver las rivalidades entre ellas, competir por la atención masculina, defender o ganar su prestigio o popularidad en la escuela. Sin embargo, en el bachillerato podemos interpretar que el sentido de las peleas físicas implica defender su posición social y postura personal en el ámbito escolar, es decir, como estudiantes y mujeres, más que para resolver situaciones vinculadas a la atención masculina o al prestigio o popularidad social.

Por otro lado, las estudiantes participan en peleas implícitas y explícitas. En las primeras, las peleas implícitas se disputan el poder que conlleva ser las “consentidas” o “preferidas” de la profesora al pensarse a sí mismas como inteligentes, responsables, cumplidas y al aceptar una condición de privilegio. En las peleas explícitas las estudiantes luchan por ser personas con poder, esto es, estudiantes que controlan situaciones en el aula o las demandas escolares y que no permiten ser dominadas en actos como hacer lo que les ordena otra estudiante, por ejemplo: “levanta el examen y dámelo”. Dichas peleas van desde comentarios, miradas y actos de exclusión (ignorarse), hasta los golpes.

Aunque en algunas ocasiones, el origen de los conflictos entre las estudiantes es la competencia por la atención masculina en la escuela secundaria (Mejía, 2017), parece que en el bachillerato –como recién lo mencioné– con mayor frecuencia las peleas entre estudiantes mujeres están relacionadas con dos posturas personales: por un lado, ubicarse a sí mismas o a otras mujeres como estudiantes cumplidas, responsables, “aplicadas” y, por el otro, posicionarse como personas de apoyo para sus amigas. De esta forma, la competencia por la atención masculina pasa a un segundo plano en las estudiantes que participaron en la investigación.

La pelea física entre las estudiantes que son compañeras es un evento significativo en la vida escolar en que las estudiantes recuerdan y re-construyen juntas la historia de amistad-enemistad entre Frida, Tere, Dulce y Mónica con Itzel, y el vínculo de amistad de ésta última con Ema. Todas ellas fueron amigas de Itzel, pero a raíz de algunos conflictos en los trabajos en equipos y algunas características de la personalidad de ésta última decidieron alejarse. Así, Ema e Itzel empezaron a “juntarse” y hacer una especie de coalición en contra de Frida, Tere, Dulce y Mónica.

Podemos interpretar que para Mónica y Ema la amistad supone participar de la tensión entre las estudiantes que ahora consideran como sus amigas y las que dejaron de serlo. Dicha tensión culmina en prácticas de violencia física pasando por la disputa verbal como una práctica social válida entre las estudiantes mujeres de bachillerato por encima de la violencia física, que consideran como legítima solo si es responsiva, a diferencia de lo que ocurre en la escuela secundaria, donde la violencia física es legítima en las situaciones en que se disputa el respeto frente a otra estudiante o frente a un grupo mixto o de mujeres (Tomasini, 2014).

Al final del fragmento transcrito, destaca el papel de la maestra, quien distribuye las posiciones sociales (Dreier, 2005) como una figura de regulación en el contexto escolar. Ella ubica a las estudiantes por su desempeño en la clase y la distingue, colocando a Ema en una posición social inferior que no debe ser ocupada por el resto de las estudiantes, ya que la profesora descalifica las reacciones de violencia. Dicha posición es reconocida y asumida por las estudiantes quienes, desde sus posturas personales (Dreier, 2005), se colocan como merecedoras del lugar privilegiado que les otorga la profesora, estableciendo una jerarquía en la que ellas no se “rebajan” o ponen al nivel de las otras estudiantes. Así, la profesora

participa en la descalificación de las otras estudiantes para asignar un lugar de mayor valía a las que ella apoya, participando en *prácticas de misoginia internalizada*.

Emociones y conflictos entre compañeras

En la pelea las estudiantes se posicionan y adquieren posturas personales y sociales en las que se involucran y participan emocionalmente, dando significados afectivos a sus relaciones sociales en las prácticas de compañerismo y amistad en las que participan, es decir, que a través de prácticas relacionales como las peleas, establecen formas de convivencia en las que predomina lo emocional, lo lúdico y lo estético (Weiss, 2015). Dichas prácticas son usadas por las estudiantes para crear conflictos, avivarlos y llegar a la violencia en algunas situaciones para afectar a sus compañeras en el ámbito escolar. En ese sentido, las estudiantes narran su participación como “observadoras” de la pelea y discuten sus acciones como “pacificadoras”. Además, explican el *significado afectivo* que tuvo la pelea física de su amiga Mónica con su compañera Ema:

Investigadora: *¿Cómo se sintieron de verlo?*

Frida: *Este, yo me acuerdo de que esa vez llegó Tere y me dijo: ¿Por qué no la ayudaron? ¿Porque no se metieron?*

Tere: *Sí, es que...*

Frida: *Yo es que... Yo soy bien pésima para pelear. Y entonces yo siento que si me hubiera metido me hubiera ido peor a mí.*

Tere: *No así de: Agarra a la otra. O sea, no, pero así de que, si se hubieran metido Itzel o algo así, o sea yo también me hubiera metido. Porque yo también, o sea, como yo les decía tengo... O sea, si son mis amigas, la voy a apoyar. Entonces si yo veo que todas se van contra Moni obviamente...*

Dulce: *(Inteligible).*

Tere: *Si me, me, me metía o sea yo les dije: ¿Por qué? ¿Por qué dejaron que se pelearan o por qué no las agarraron al menos...?*

Frida: *Yo, yo estaba entregando trabajos y de repente volteo, y ya se están jalando de las greñas...*

Dulce: *Si, fue muy, muy rápido,*

Frida: *Y yo ni siquiera vi el momento en sí.*

Investigadora: *Ok.*

Dulce: *Yo sí, como que al principio cuando se empezaron a pelear.*

No, no pues no, mi pensamiento no fue, este aventarme sobre la otra chava y ayudar a pegarle. Pues porque como yo no iba en su salón no tenía como que bien conocimiento de lo que pasaba...

Frida: *Del problema...*

Dulce: *...O sabía que se llevaban mal pero no específicamente en qué. Entonces pues, lo único que hice si yo fue separarlas. Y ya...*

Los chavos...

Investigadora: *¿Tú participaste en separarlas?*

Dulce: *Pues sí, de alguna forma si, de repente que Moni volteó y me dio el celular... para pelearse y fue de: “Agárrame el celular...”*

Las estudiantes reflexionan sobre sus formas de participación para comprender por qué se pelean entre ellas y exponen que “así son ellas” como el motivo. Hablan de sí mismas en este acontecimiento exclusivamente como “observadoras” de la pelea a partir de la situación en la que se encontraba cada una. Aunque no mencionan explícitamente los sentimientos que experimentaron durante la pelea, puedo interpretar un sentimiento de frustración ante la actuación que tuvieron como amigas al inicio de la pelea. También parece haber sorpresa ante lo inesperado e inadvertido de la pelea a golpes entre las dos estudiantes. Además, destacan los deseos de Tere de ayudar a su amiga, evitar la pelea y detenerla. Puedo interpretar que expresan algo de miedo cuando reflexionan sobre su posible actuación si se hubieran involucrado otras estudiantes en la pelea. Parece que hay sentimientos de impotencia ante la falta de habilidades para pelear y la forma veloz en la que se despliega la pelea, lo que dificulta la comprensión de lo que estaba sucediendo entre su amiga y la compañera en cuestión.

En su relato pueden leerse las *normas para pelear* que regulan su participación en las peleas físicas en los contextos escolares, por ejemplo, que las peleas sean “parejas” y que se detengan cuando es “visible” que hay una persona “ganadora” (Saucedo, 1998). Una de las estudiantes señala que ella hubiera participado en el caso de que se hubieran metido otras estudiantes a la pelea física para equilibrarla o apoyar a su amiga. Esto puede interpretarse como una forma de “acuerpamiento” (Gaviola, 2015), es decir, una expresión de apoyo corporal frente a la violencia que estaba viviendo su amiga en la escuela ante una acción que le parece injusta, aunque involucra el uso de la fuerza física defensiva. “Acuerpar” en este caso conlleva el “sostenimiento”, cuidado y prevención de los posibles daños de la pelea cuando Dulce le agarra su celular a Moni.

A lo largo del relato de la pelea está implícito el enojo, el arrojo y el valor tanto de Mónica como de Ema para involucrarse en la pelea a golpes. Ambas parecían sentirse seguras de ganar la pelea, de otro modo, quizá no hubieran participado de ella. Las dos estuvieron dispuestas a enfrentarse corporalmente para hacer valer su voz y dominar o someter a su contrincante físicamente, ya que no lograron durante el diálogo previo, donde cada una quería que la otra le obedeciera o hiciera lo que le pedía. Resalta en ambas el descontrol ante la frustración y la impotencia que derivó en las prácticas violentas.

Aunque en el relato, Dulce señala que sí participó en separar a Mónica y Ema durante la pelea, lo deja ver como un intento y se suma al resto de las estudiantes que ponen énfasis en su “debilidad física” como elemento que justifica la participación de los estudiantes hombres como “pacificadores” en el evento expuesto. En otras investigaciones (Mejía, 2013; Paulín, 2015, Tomasini, 2014) se resalta el punto de vista del estudiantado que pelea, pero no

exponen las vivencias de quienes no logran apaciguar las expresiones de violencia o de quienes no quieren participar de ellas como se lee en el siguiente fragmento de entrevista:

***Dulce:** Y ya separarlas no pudimos porque si están muy... Tuvieron que ir dos chavos y cada uno agarró a una,*

***Frida:** ¡Dos chicos!*

***Dulce:** Porque si... Pero pues si intenté separarlas... Pero sí...*

***Frida:** Yo siempre he dicho que a mí no me gustaría pelearme con nadie así, porque nunca he tenido problemas con nadie, así serios, nadie. Si me ha caído gente mal, pero siempre la evito, siempre soy de las personas que evitan a las personas que me caen mal. Pero si pelearme, no nunca he tenido como conflicto y, nunca me lo he imaginado yo peleándome con otra persona, no, no.*

Todas: Risas.

***Frida:** Siento que no sería... Me peleo con mis primas jugando y les gano a ellas, pero no en una pelea seria... Yo fatal.*

Todas: Risas

Dulce destaca su intención para detener la pelea acompañada de la frustración y quizá algo de pena al no lograrlo, debido a la intensidad y la falta de fuerza física que percibe en sí misma. Frida pone de manifiesto como estrategia, distanciarse de las personas que le caen mal para evitar el conflicto y los enfrentamientos físicos. Incluso señala que ni siquiera puede imaginarse peleando físicamente con alguien, esto está fuera de la construcción que ha hecho de sí misma. De esta forma, se diferencia de su amiga Mónica cuando señalan que solo participan en peleas “jugando” con otras mujeres con quienes existe un vínculo familiar que implica alguna forma de cercanía y “aguante” que como ha señalado Saucedo y Mejía (2013) es característico de la vida juvenil. En el apartado siguiente sobre conflictos entre las estudiantes amigas, abordaré de forma más amplia este punto.

En el relato resalta que son los estudiantes hombres quienes desarman la pelea, aunque como ya se ha señalado, su participación en las peleas físicas con frecuencia es como instigadores

y organizadores, sobre todo en la escuela secundaria (Tomasini, 2014). Sin embargo, podemos interpretar que ya en el bachillerato su función es más bien la de apaciguar y detener la pelea. En este caso, los estudiantes hombres se involucran corporalmente separando y conteniendo a las dos estudiantes.

De esta manera, inscriben su participación durante la pelea en un conjunto de prácticas corporales que se ajustan a la masculinidad impuesta en la que los hombres son más fuertes y las mujeres más débiles físicamente. Manifiestan un contenido que se contraponen: la fuerza de las mujeres es insuficiente para detener la pelea, pero no lo es tanto entre las que pelean al grado de que son los hombres quiénes deben frenarlas porque son más fuertes. Esto evidencia que la fuerza física de las estudiantes no es valorada del mismo modo que las de los estudiantes hombres por las propias estudiantes, quiénes se ubican a sí mismas como débiles físicamente, aunque no lo son, ya que temen el daño que puede hacerse una a la otra.

Destaca el interés de los estudiantes hombres por detener la pelea que puede deberse a que para ellos desde las normas de la violencia masculina las mujeres no se pelean a golpes, que se trata de una práctica entre hombres para resolver tensiones o conflictos y que entre las mujeres las peleas deben ser solo verbales.

Hasta aquí, he señalado algunas de las características de las peleas físicas entre compañeras en el bachillerato. Estas prácticas relacionales que implican el ejercicio de poder y el uso de la violencia física no ocurren regularmente entre las estudiantes que se consideran amigas, sin embargo, existen otro tipo de prácticas entre ellas. En el siguiente apartado expongo algunas de ellas.

Conflictos y ejercicio de poder entre amigas

Pelearse entre amigas conlleva formas de relacionarse complejas de la misma forma que enfrentarse con compañeras de escuela. En las prácticas de amistad, las estudiantes distinguen entre *molestarse jugando* y *molestarse en serio*. La primera hace referencia a un gesto de amistad y cercanía que no pone en riesgo la amistad. “pelearse o molestarse jugando” como práctica requiere desarrollar confianza y cariño entre ellas para que no se malinterprete y se convierta en una pelea o conflicto mayor el “juego”. A través de él, se permiten expresar emociones, desacuerdos o puntos de vista diferentes entre ellas.

Al *molestarse jugando* las estudiantes regulan sus acciones a partir de las reacciones emocionales que ven y escuchan en sus amigas, para continuar con el juego y divertirse o detenerlo en caso de enojo, tristeza o dolor. Así, las estudiantes participan generando algunas tensiones que implican divertirse juntas como “hacerse burla” o “molestarse”:

Dulce: *Yo me acuerdo como diferente de esa vez...Ella siempre es como de molestar, molestar, molestar. Ella es mucho... Sí, pero pues ya estás acostumbrada y no te afecta. Y ella me quitó mi celular o algo así y yo como que me hice la enojada. Y me fui con mi amiga. Como de: Tú me quitas mi celular, yo te quito tu mochila. Pero no, no, así en serio no fue. Y como de: Ay, ya no te voy hablar... Así una pelea fea no, nunca y creo que con Tere nunca... (Se dirige a Tere): Eres puro amor.*

Risas de todas.

Frida: *Entonces solo como esa situación...*

Dulce: *Sí, así es con algún personaje o así de que ella prefiera un personaje o yo a otro, pero es algo así sin importancia y no discutimos, es así en plan de... Es en tono de bromas...*

Risas de todas.

Frida: *En el tono de risa y así pero no nunca, nunca es en serio*

Dulce: *Frida a veces las molesta*

Tere: *Es para bromear...*

Dulce: *no para herir...*

***Tere:** Es que siempre te está tomando fotos o algo...O así, por ejemplo, agarré su celular... Por ejemplo, agarro este su celular...Antes tenía otro y le pedía siempre su contraseña porque me encantaba ver sus fotos y nunca me la daba... Y así por el estilo y era como que yo intentaba adivinar su contraseña y así... O en que le hago burla con otro niño...Así de: ¿Verdad que si te gusta? Así como para molestar... Y también ella le digo así: Ahí va tu güerito. Y ella: No, no, no, lo odio. Y yo: No, si, si te gusta. Y yo las molesto y siempre las ando molestando así... O no sé por algo que hayan dicho o se hayan equivocado...*

***Frida:** Yo por ejemplo no sé pronunciar a veces la X y ellas se ríen mucho de mí y me hacían burla. Y yo así de: Ay... Es igual de burla...*

***Dulce:** Es divertido...*

***Frida:** Si es muy divertida.*

Para las estudiantes resulta divertido “molestarse”, ya que implica participar en juegos en los que bromean y hay una lógica de simulación que conlleva imitar una pelea o enfrentamiento real, ajustados por reglas orientadas a mantener la situación dentro del ámbito lúdico o de diversión, en el que predomina la práctica de la alegría, el cariño y la felicidad entre ellas. Paulín (2015) y Tomasini (2015b) se refieren a las prácticas de molestarte como “peleas en joda” y son frecuentes entre el estudiantado en la escuela secundaria y se diferencian de las “peleas en serio”, en las que el odio y el miedo son característicos.

En este caso, las estudiantes de bachillerato se “molestan” o “juegan” con temas como compartir sus contraseñas, los estudiantes que les gustan, algún rasgo físico o formas de ser que las hacen ser ellas mismas. En dicha práctica media el conocimiento que tienen de su amiga y del “aguante” o los límites en la forma de “llevarse” que han establecido.

En la práctica relacional de *molestarte jugando*, las estudiantes participan con la intención de divertirse, no lastimar o herir a la otra estudiante con quien interactúan. En ella, comparten el ejercicio de poder para cubrir juntas las demandas de sociabilidad del contexto escolar.

Así, *molestarse* tiene rasgos de sociabilidad más que de conflictividad, implica el disfrute del tiempo que comparten en la escuela más que disputas relacionales en las que se ponen en juego el reconocimiento de identidades personales y sociales. Además, les sirven para practicar límites de actuación, ya que monitorean las reacciones de sus amigas, aprendiendo hasta dónde avanzar y dónde detenerse para que la interacción no derive en una “pelea en serio”.

“Molestarse jugando” es una práctica de amistad en la que se miden los límites personales de la otra estudiante. Sin embargo, si una de las estudiantes desea herir o desea “molestar en serio” a una amiga transgrediendo sus límites se pueden generar situaciones de violencia normalizadas y justificadas bajo el argumento de que se trata “solo de un juego”.

Para las estudiantes *molestarse o pelearse en serio* implica una situación en la que expresan una inconformidad, disgusto o molestia que traspasa el límite del disfrute por una confusión o falta de claridad en lo que se está expresando y se sienten heridas o dolidas como narra una estudiante en el siguiente fragmento:

Maribel: En quinto ella empezó a andar... Bueno a partir de cuarto, ella empezó con un chico que la alejaba mucho de mí y yo era así de: Pues está bien, sé que tienes novio y necesitas tu espacio. Después no supe qué pasó que la chica se enojó una vez conmigo. Bueno, yo me hice la enojada, estaba jugando, pero ella lo tomó muy en serio. Y me dejó de hablar por completo. Yo la buscaba le mandaba mensajes, y no. No contestaba, me bloqueó y todo (se le quiebra la voz). Yo me quede así de: ¿Por qué?

Investigadora: Mjm.

Maribel: Le quise decir que por qué. Quise que me diera una explicación y no quiso (se le quiebra la voz otra vez). Fue así de...Pues sí me dolió, porque era mi amiga (empieza a llorar).

La estudiante apunta la incompatibilidad aparente de las relaciones de amistad con las de pareja en la vivencia de las mujeres estudiantes. En el contexto escolar, algunas estudiantes privilegian las relaciones de pareja sobre las prácticas de amistad, y cuando tienen novio centran sus actividades en él y en ocasiones incorporan a sus amigas en ellas, pero no las anteponen, dejando de lado la amistad entre mujeres. Esta valoración es resultado de la jerarquización sociocultural de los vínculos afectivos en las que se privilegian las relaciones erótico-afectivas heterosexuales por encima de los vínculos afectivos entre las mujeres como la amistad (Yalom y Donovan, 2018).

En este relato, está claro que a las estudiantes les duele la pérdida de una amistad. Luchan por recuperarla y al paso del tiempo sigue siendo difícil para ellas aceptar que ya no la tienen. Así, los conflictos de este tipo entre las estudiantes suponen dolor y sentirse rechazadas, dejadas de lado. En los relatos de las estudiantes sobre las relaciones de poder, las estudiantes ponen énfasis y atención a las emociones que ven en las otras estudiantes y, sobre todo, en ellas mismas para regular sus formas de participación en los conflictos.

Justamente, Maribel comentó que el punto de partida para dejar de hablarse por completo fue la expresión de enojo “jugando” por su parte. A través de dicha práctica, las estudiantes dejan entrever una molestia alrededor de la amistad que no se expresa abiertamente pero que está ahí y conduce al término de la amistad. Las estudiantes se “dicen cosas” jugando y eso lleva en ocasiones a molestarse en serio y dejarse de hablar. Para algunas estudiantes “molestarse” forma parte de las prácticas de amistad y a veces necesitan explicarse entre sí qué sucedió:

Dulce: Bueno, pues yo me puse a pensar así con ella, si alguna vez habíamos tenido alguna dificultad...Y no, creo que nunca hemos como peleado. No sé, siempre como que ha sido normal no. Tenemos discusiones, pero nunca nos hemos peleado. Bueno, no en serio.

Tere: *Si nunca nos hemos peleado... O sea, bueno si en serio o sea porque algunas veces y diferimos en algún tema, pero una pelea ya así no.*

Frida: *Yo estaba con un chavo y estábamos hablando de Divergente, algo así y no sé qué pasó... Entonces yo me quedé con su celular y me fui con Efrén y ella se iba (Tere)...Se fue y yo así: Pues tiene que regresar por su celular. Y se fue a dar una vuelta y luego, ya como que regresaron y nos miramos como de: ¿Qué pasa aquí? Es que tú te quedaste y no pues: Es que tú te fuiste y era muy raro...*

(Risas de todas)

Frida: *Pero pues tampoco fue como, fue así de como una pelea...*

En este fragmento, las estudiantes marcan la *diferencia entre discutir y pelear*. De alguna forma, normalizan las discusiones como una práctica en la que se manifiestan desacuerdos o puntos de vista distintos, pero no que trasciende como conflicto y no se vuelve un motivo para pelear, es decir, no implica argumentaciones que incrementen en fuerza o supongan la imposición de una sobre la otra. Incluso narran el evento en el que hubo diferencias marcadas, pero que implicó desconcierto y no enojo, por lo que no trascendió. La risa de todas al relatarlo, da cuenta de que el recuerdo es vuelto un evento gracioso, mostrando que entre amigas se pasa pronto del desacuerdo a la concordia, manifestando alegría y disfrute de las vivencias que comparten.

Otra práctica relacional que podemos interpretar como característica en el terreno de la amistad entre estudiantes mujeres de bachillerato es *dejar de hablarse*, que conlleva el distanciamiento sin comunicarse de manera verbal, escrito o corporal. Las estudiantes dejan de comunicarse por medio del teléfono celular o bloquean la posibilidad de estar en contacto entre ellas. En este tipo de prácticas, el enojo, la tristeza, la incertidumbre, la culpa y la incomodidad entre amigas juega un papel central que se puso de manifiesto en la escritura de los diarios que las estudiantes escribieron voluntariamente para esta investigación.

Emociones y conflictos entre amigas

Los diarios fueron usados por algunas estudiantes para verter sus reflexiones sobre acontecimientos importantes para ellas en sus relaciones con otras estudiantes mujeres. En los diarios describieron paso a paso lo sucedido con sus amigas y algunas compañeras, exponiendo con claridad la secuencia de acontecimientos y la carga emocional que conllevan.

En su diario Maribel narra la pelea que tuvo con su amiga Paloma:

Marzo 30

Hoy llegué a la 1:00 pm a la escuela para ir al curso de investigación de psicología hoy fui con Paloma luego Betani nos llamó y la metimos al salón estuvimos las 3 platicando y Betani me dijo que hoy a las 5 iría a tomar con Alondra me invitó y le dije que si quería ir porque no quería entrar a Física porque no quería ver a Efrén. Entré a filosofía y a las 5.00 Brenda y Alondra me estaban esperando; fuimos con Don Ernesto (a donde venden cerveza) y cuando entramos nos encontramos a Irma con Raúl yo me sentí algo incomoda porque Raúl es exnovio de Paloma y esta Ileana, aunque no es mi amiga como Paloma, si me cae muy bien; como sea nosotras nos sentamos en otra mesa, pero Betani estaba muy enojada con Irma porque estaba ahí con Raúl.

Luego de un rato que estuvimos ahí Paloma me llamo y le dije que todavía estaba con Don Ernesto me pregunto si no iba a entrar a mi clase y le dije que sí, luego de unos diez minutos me volvió a llamar y me dijo que me estaba esperando afuera que ya me saliera pero le dije que no y le colgué porque me enoje, ella no tenía por qué haber ido por mí pero se metió por mí y me dijo que nos fuéramos cuando salimos estaba Maritza y le dije a Paloma que no volviera a ir por mí ya que yo me podía cuidar sola y que cuando ella iba a tomar yo no iba por ella, no le hable en todo el camino de regreso a la escuela, todas nos fuimos a nuestras clases yo a Expresión Gráfica pero la maestra no llegó. Alejandra que es una de mis compañeras y a la única que le hablo un poco me empezó a contar muchas cosas de su vida lo cual se me hizo raro puesto que ni siquiera somos amigas luego de hablar un rato con ella me dirigí al (edificio) A para ver a Betani y Alondra que estaba ahí, pero me encontré a Efrén y estuve un rato con él y después ya me fui con Alondra y Betani.

Hoy le toco ir por nosotras a mi mamá y en todo el camino no nos hablamos Paloma y yo.

En el diario Maribel relata el desacuerdo que tuvo con Paola cuando fueron a tomar una cerveza entre clases. Destaca que la diferencia entre ellas tuvo que ver con “cuidarse” y volver a la escuela. Ambas estudiantes decidieron dejar de hablarse como una forma de expresar la molestia que tenían al sostener cada una su postura frente a la otra. Al día siguiente Maribel volvió a escribir y relata cómo fue volverse a encontrar en la escuela y los intentos que hizo para resolver el conflicto que tuvo con su amiga:

Marzo 31 de 2016

Ayer me sentí un poco triste porque me enojé con Paloma y no sabía si hoy me iba a hablar ya que hoy nos toca psicología. Cuando llegué al salón solo estaba Laila y yo esperaba que Paloma no llegara para no verla, ya que todavía seguía un poco enojada, cuando llegó solo se dirigió a Laila y a mí ni siquiera me veía. Cuando llegó Oscar solamente hablaba con ellos dos. Luego de un rato pensé que tal vez yo había tenido la culpa puesto que ella solo se había preocupado por mí y por eso había ido por mí con Don Ernesto, así que estando en la clase le envié un mensaje diciéndole que ya no quería estar enojada con ella y que me disculpara, pero solo lo leyó y ni siquiera me vio. Cuando terminó la clase se salió del salón y yo me fui con Laila. Luego ella se fue a su clase y como yo ya no tengo, fui a buscar a Belinda y le dije que Paloma todavía estaba enojada y me dijo que no es cierto, que según Paloma le había contado lo del mensaje y ya no estaba enojada conmigo lo cual se me hizo raro, ya que de ser así me hubiera esperado. Como a las 8:00 pm Natali me habló y me dijo que ya se iría, que si me quería regresar con ella y con Paloma. Le dije que sí; cuando llegaron por mí le pregunte algo a Paloma, pero me contesto muy feo. Luego de un rato intenté hablarle, pero solo me veía y no me respondía. Como me di cuenta que aún estaba enojada les dije que ya no me iría con ellas.

Siempre es muy incómodo para mí irme en el carro de su papá con ellas cuando nos enojamos.

Así que me regresé y le dije a Belinda que si nos íbamos juntas y me dijo que sí.

Según yo nos iríamos Belinda, Irma, Alondra y yo, porque las cuatro tomamos el mismo camión, pero Belinda me dijo que no se quería ir con ellas así que al final solo nos regresamos juntas Belinda y yo. (Maribel R., Diario).

En el diario, Maribel expresa claramente el sentimiento de tristeza que vivió después de enojarse con Paloma. Comenta la exclusión social que construyó Paloma como resultado del conflicto que tuvieron al “ir a tomar”. Maribel observó las reacciones de Paloma, estuvo atenta al lenguaje no verbal, es decir, a las miradas y comportamientos que le dieran una pista de la disminución del enojo, pero al parecer, prevaleció el silencio, la distancia y la violencia verbal y corporal (no verbal) de Paloma a través de acciones como contestarle feo, no responderle o no voltear a verla.

Según reflexionó en su diario, Maribel buscó activamente recuperar la amistad que considera valiosa a través de acciones como solicitar disculpas cuando considera que es necesario y se muestra a sí misma como cuidadosa para no excederse en la solicitud de perdón ante la resistencia de su amiga. Se refugia en otras amistades para comentar lo sucedido, para estar acompañada y para comprender la situación en su conjunto e identificar las posibilidades de concretar el acercamiento con Paloma.

A pesar de que Maribel recibe información positiva al platicar la experiencia con otra estudiante, la contrasta con lo que ella observa y no concuerda con la interpretación que ella hace de lo sucedido. En ese sentido, ante el enojo de Paloma, Maribel emprendió acciones que le permitieran saber cómo negociar la restauración de la amistad, entre ellas: reestablecer

la comunicación a través de mensajes en el teléfono celular y disculparse. Al no lograrlo, decide tomar distancia.

Así, el relato de Maribel nos indica que las estudiantes son sensibles a al enojo de las amigas que implica exclusión escolar y la pérdida de privilegios por el distanciamiento con ellas (por ejemplo, irse en coche). Esto lo deduzco también de la vivencia de la estudiante que lloró al recordar la pérdida de una amistad, en la que dijo haber sido cautelosa e insistente para dirimir el enojo de la amiga, pero sin lograrlo.

Con respecto al enojo en las prácticas de amistad, en el siguiente extracto de entrevista, otras estudiantes describen una situación en la que dicho sentimiento se expresa a través del llanto, a lo que las estudiantes llaman “llorar de coraje”:

Investigadora: *¿Y platicaron con Moni de eso que pasó?*

Tere: *Sí.*

Frida: *Si, si lo platicamos ya después, ya cuando ya estaba más tranquila, cuando nos fuimos del salón... Y si estaba muy...*

Dulce: *Porque Moni si estaba como de: Si la veo le pego.*

Frida: *Ajá.*

Dulce: *Así, de tranquilízate.*

Tere: *La tranquilizamos.*

Frida: *Estaba muy, muy, muy enojada.*

Tere: *De hecho, estaba... Llorando del coraje... De que...*

Frida: *Estaba así, de: Yo sí...*

Dulce: *...si le pego con el celular...*

Tere: *Estabas así de: No, es que lo que me duele es que no le pegué bien.*

Frida: *Y más porque la otra se burlaba. Decía (cambia el tono de voz): Ay, se supone que me iba a pegar y nada más me tocó. Y así como que se enojaba más (Mónica).*

De acuerdo con el análisis que las estudiantes exponen sobre lo acontecido con Moni y la pelea, el enojo es un sentimiento que se exagera entre las estudiantes con las burlas sobre el

uso disminuido de la fuerza o daño en las peleas físicas entre las estudiantes en la escuela, lo que establece una jerarquía entre ellas, en la que, quien hace más daño a través de la violencia física, ocupa un lugar por encima de las otras. La fuerza física y la posibilidad de causar daño son prácticas cercanas al modelo de masculinidad dominante que se aleja de los estereotipos femeninos y que como señala Mejía (2017), permiten a las estudiantes posicionarse en identidades que sirven a la discriminación, distinción social, maltrato e intimidación como formas de violencia relacional que caracterizan las interacciones de amistad y compañerismo entre las mujeres, pero que dado el carácter relacional de las prácticas también ocurren entre los estudiantes hombres.

En el fragmento de entrevista, las estudiantes razonan que el enojo de la amiga era muy grande, mientras que ellas se posicionan como las pacificadoras. Contrastan las reacciones de las dos compañeras que se habían peleado y justifican el enojo de la amiga porque la otra estudiante no parecía haberse visto afectada. Esta comprensión del enojo de la amiga se acompaña de la visión que expusieron en otro momento, cuando dijeron que su amiga era explosiva. Ante ello, las estudiantes no hacen una evaluación de la situación en función de la violencia física que se vivió, sino que entran en un plano de interpretar las emociones de su amiga, de acompañarla en el acontecimiento, apoyarla y tranquilizarla frente a la violencia que produce y reproduce.

La investigación que se ha realizado sobre el acoso escolar distingue a las personas implicadas por su forma de participación: quien maltrata, quien es maltratada, quien acosa, quien observa y quien pacífica. En este caso, se presentó la participación de Dulce y Tere como pacificadoras, y reconocieron que no podrían implicarse en una pelea de este tipo. Estos

lados de las situaciones de violencia son valiosos, porque las personas pacificadoras pueden apoyar a la amiga que se encuentra en tensión al mismo tiempo que no avivan el problema.

Aunque en la narración previa quienes pelean físicamente se consideran compañeras, en las entrevistas fue posible ubicar expresiones de violencia física entre estudiantes que se identifican como amigas. En una de las entrevistas, Blanca narra la creación de la “banca” exclusiva de mujeres llamada “Shades” y más adelante describe la ocasión en que empujó a una amiga. Las “bancas” como ya mencioné en el capítulo anterior, son una forma de organización fuera de las clases en algún espacio abierto para reunirse o “juntarse” con otros estudiantes antes de las clases, en los espacios entre ellas y al finalizar la jornada escolar. Las estudiantes comparten la historia del origen de la “banca” llamada “Las Shades”:

Blanca: *Y bueno, inicialmente bueno, hay tres, cuatro chavas que hicimos esa banca.*

Investigadora: *Mjm.*

Blanca: *Porque antes no estaba, nosotras la hicimos. Pero primero, yo me juntaba en otra banca, cuando iba en segundo semestre. Me juntaba con otros niños, con los DUGS.*

Investigadora: *Ajá...*

Blanca: *Ajá, entonces yo estaba ahí porque era novia de un chavo de ahí, y pues yo estaba con ellos. Bueno, no novia, era como casi su novia.*

Todas: *Risas.*

Blanca: *Entonces...*

María: *Su caldo.*

Investigadora: *¿Eras su qué?*

Varias estudiantes al mismo tiempo: *Caldo.*

Todas: *Risas.*

Blanca: *Y entonces, bueno, terminamos lo que sea que era, y ya no me juntaba con ellos. Entonces, este conocí a otra niña, que ya nos conocíamos porque íbamos en danza moderna, pero ella me caía mal y yo le caía mal porque teníamos un chavo en común. Pero, o sea, era mi amigo y a mí no me gustaba, pero a ella si le gustaba. Y como me abrazaba y así, ella creía que como que a mí me gustaba, pero a*

mí no me gustaba. Y ya después pues le dije: A mí no me gusta, ni nada y así. Y ya nos hicimos amigas. Y como también ella tuvo un problema con lo de esa banca, con la que yo estaba. Pues decidimos hacer una (banca) pero éramos puras niñas al principio.

Las narraciones de las estudiantes están plenas de detalles y se esfuerzan por distinguir los tipos de compromisos relacionales que tenían con otros compañeros de la escuela. Así, por ejemplo, ante la postura dubitativa de Blanca, las demás aluden a una relación no formal que tenía con un muchacho: “su caldo”, término que se emplea cuando hay interacciones corporales, afectuosas, de corte sexual, pero no un compromiso de noviazgo como tal.

Blanca se refiere a la gestación y desarticulación de la rivalidad que existía entre dos de las estudiantes alrededor de un estudiante hombre. Ambas se mostraron dispuestas a aclarar la situación y dan paso a la amistad privilegiando el encuentro entre mujeres. Sin embargo, es posible que si ella hubiera estado interesada en el estudiante hubiera seguido la rivalidad. En este caso, pasaron de una interrelación de rivalidad a una de amistad a través del diálogo y el esclarecimiento del interés diferenciado de cada una de ellas en el estudiante. Se establece lo que Lagarde (2009b) llama un *pacto entre mujeres* en el que se deja la rivalidad de lado y busca el beneficio de ambas. Dicha amistad facilitó la creación de la “banca” como continúan narrando en la entrevista:

Investigadora: *¿Ella cómo se llama?*

Blanca: *Alexis*

Investigadora: *Alexis*

Blanca: *Entonces decidimos nosotros hacer una banca, pero de puras niñas porque todas eran de puros niños.*

Investigadora: *Mjm.*

Blanca: *Entonces decidimos hacer una de puras niñas. Entonces, fue muy divertido porque empezamos como a ser muy...conocidas, o sea muy rápido, ¿no? Porque me acuerdo que fue en unas vacaciones.*

Pero no recuerdo qué vacaciones. Pero me acuerdo que fueron unas vacaciones. En esas vacaciones, me acuerdo que nos hacían memes en la página de CCH, y teníamos como unos veinte días de habernos sentado ahí.

Investigadora: Ajá.

Blanca: *Pues para nosotros fue gracioso porque como que fue mucho revuelo en muy rápido. Fue lo que nos gustó. Y pues ya de ahí empezamos a meter más chavos y a más chavas, que... No sé, si, por ejemplo, Beatriz es mi amiga yo voy y la meto, y si les cae bien pues se queda ahí. Y pues casi, estamos, bueno, yo voy todos los días. Y todos los días, si voy ahorita hay personas ahí... siempre hay alguien ahí.*

Investigadora: Ajá.

Blanca: *Casi siempre los viernes vamos a fiestas, y así.*

Investigadora: *¿Cómo se les ocurrió hacer una banca de puras niñas?*

Blanca: *Porque cuando nosotros entramos las bancas que estaban como de moda eran las de Librería, les decían Los Carrera, y los DUGS, pero en todas, llegamos a la conclusión de que eran puros niños. Entonces dijimos: Vamos a hacer una nada más sean puras chavas. Y inicialmente éramos puras niñas, pero era gracioso porque los demás, las demás bancas no... no nos aceptaban tanto porque no, no les parecía la idea de que fueran puras niñas siendo que en las otras había puros niños. Y si, tuvimos problemas con varios porque como no teníamos como que, quién nos defendiera como que sentían que nos podían decir cosas y así. Pero ya después metimos a varios niños y pues... Bueno, arreglamos los problemas que teníamos con los otros chavos de las otras bancas, porque regularmente tenían problemas con nosotros porque en algún momento alguna de nosotras había tenido alguna relación con ellos.*

Investigadora: Ok.

Blanca: *Y por eso como que se querían burlar de nuestra banca, porque les daba risa que hubiera una banca de puras niñas.*

Investigadora: Ajá.

Blanca: *Pero ya después que vieron que empezamos a hacer como “topadas” y así... Y nosotras hacemos fiestas... ¿Esto no va a llegar a jurídico? ¿Verdad?*

Risas de todas.

(Aclaré la confidencialidad y anonimato de la información).

Blanca: *Ah, bueno. Nosotras hacemos fiestas y la primera fiesta que hicimos...*

Todas: Risas.

Blanca: *La primera fiesta que hicimos pues a mi parecer, no es que haya sido mi fiesta, pero a mi parecer me parece que ha sido de las mejores porque no llegó la policía ni nada, estuvo muy tranquila, se acabó a las diez y fue nuestra primera fiesta, y siendo puras niñas. Entonces, siento que de ahí como que nos tomaron cierto respeto hacia nosotras y pues ya. Y Ahorita, bueno, no sé si sea mi imaginación, pero siento que mi banca es de las pocas bancas que quedan, que no son como... que es la banca inicial. Porque la mayoría se deshicieron, pero se hicieron otras nuevas, por ejemplo, se fueron de aquí, de aquí y de acá, se fueron para allá, pero juntas.*

En este fragmento transcrito de una entrevista grupal, Blanca relata un evento significativo: la consolidación de un grupo organizado de mujeres con fines de sociabilidad a partir de su condición como mujeres estudiantes. La conformación de la “banca” tuvo como punto de partida la alianza entre las estudiantes y su necesidad de sociabilidad al no encontrar cabida en alguna de las ya existentes. Así, crearon a modo de resistencia un espacio para ellas a partir de la tensión con los estudiantes hombres. Esto marca un hito en la historia de sociabilidad en las “bancas” en el CCH Oriente, ya que fue la primera vez que se conformaba una banca de “puras mujeres”, liderada por ellas en lugar de por uno o varios hombres en las que las mujeres juegan un papel secundario.

De esta forma, las estudiantes crean y se apropian de un espacio social independiente al de los hombres con presencia en las redes sociales y en la escuela. Muestran su capacidad de organización y convocatoria midiendo, de alguna forma, fuerza con las bancas en las que hay hombres y mujeres (mixtas). En las bancas se ponen en juego demandas de participación entre iguales alrededor de características como la belleza y el estilo de vida juvenil, ya que en ellas las estudiantes mujeres participan por invitación cuando se les considera “bonitas” o “guapas” y cuando comparten ciertos gustos alrededor de la música y la forma de vestir.

Ambos criterios son característicos para agruparse con compañeras o amigas en la escuela e implican la diferenciación entre los grupos de estudiantes que las conforman.

Así, la banca de las estudiantes la interpreto como un espacio compartido de alianza y defensa entre mujeres que resiste y enfrenta las normas de sociabilidad basadas en la norma de género en la que quienes organizan, dirigen y controlan la pertenencia al grupo social son los estudiantes hombres. En la banca en cuestión, las estudiantes invitaron a los estudiantes a participar de las actividades exclusivas de las mujeres como aliados para su defensa y el mantenimiento de la banca, rompiendo con la forma establecida y aceptada de hacerlo. Aunque la banca puede ser un espacio para desplegar prácticas de *affidamento* o de sororidad entre las mujeres también lo es para las prácticas violentas, por ocupar las posiciones de mayor valía entre las estudiantes, reproduciendo las demandas de feminidad impuesta tradicionalmente para la enemistad o el enfrentamiento entre las estudiantes.

En este marco y las peleas físicas entre amigas, la misma estudiante relata un conflicto con una amiga de la “banca” a quién empujó. A continuación, retomo lo que piensa sobre sí misma y su forma de participar en el contexto escolar ejerciendo *poder sobre* su amiga y compañero cuando experimenta frustración y hacer lo que ella quiere. Describe su postura personal ante la experiencia de violencia de la que fue parte y los significados que tiene para ella:

Blanca: *Yo soy muy problemática, yo me considero una persona muy problemática...*

Investigadora: *Te consideras problemática...*

Blanca: *Si, porque si no... Si no se hacen...*

Risas

Blanca: *Si no se hacen las... O sea, por las buenas puedo ser un amor, pero si no se hacen las cosas como yo quiero que se hagan o como yo digo que se hagan, me enoja y me molesto, y le digo de cosas*

a la otra persona o igual. Este, es que yo busco problemas por cualquier cosa. O sea, soy una persona conflictiva.

Investigadora: *¿Recuerdas algún conflicto con alguna compañera o amiga?*

Blanca: *Como con Pandora...*

Investigadora: *Uno que nos quieras contar...*

Blanca: *Bueno, tenía una amiga que estaba en la banca. Este... yo la metí de hecho... Porque yo la vi y le dije: Ay, tú te me haces muy bonita, que quién sabe qué, me caes bien.*

Investigadora: *¿Cómo se llama?*

Blanca: *Pandora. Entonces, a mí se me hizo agradable y todo no. Entonces yo la metí a la banca y les cayó bien a lo demás y así, pero entonces ella empezó a hablarse mucho con un chavo con el que yo había tenido ondas, pero habíamos dejado de hablarnos, pero pues aun así... Ellas, bueno, lo que me molestó es que ellas sabían, que como que a mí todavía me pegaba mucho lo de ese niño, porque pues si me ponía triste. Y ella lo llevaba a la banca para que estuviera ahí, entonces eso a mí me molestó muchísimo. Y era, ella era, bueno es... una niña súper linda, y súper así cariñosa, así como Priscila, como mucho amor. Y yo le quise pegar. O sea, ese es mi grado. Yo no soy de las personas... Y ya se me estaba quitando, porque eso fue en tercero. Pero yo no soy como de las personas que lleguen, que hablen. Que te digan: No, pues es que esto... O sea, yo llego y te voy a cachetear. Si tú me respondes y si no me respondes, pues ya a lo mejor después hablo contigo...*

Investigadora: *Mjm.*

Blanca: *Bueno, no le pegué en sí, pero sí como que la empujé.*

Investigadora: *Ajá.*

Blanca: *Y entonces ella pues se le pusieron los ojos bien rojos, como que iba a llorar. Y le dije: Quiero que te salgas de mi banca y pues ya no quiero que estés aquí. Y si se salió y todo. Pero ya después pues me sentí mal por ella porque pues pobrecita, ella era muy buena y yo fui malvada con ella. Pero si... Bueno, se me hace que ya estoy cambiando esa situación.*

Blanca se ubicó a sí misma como una persona “problemática” y “conflictiva”, diferenciándose de las otras estudiantes al enfatizar el conocimiento que tiene de su forma de actuar cuando se enoja porque las cosas no son como ella espera o quiere. Evalúa su actuación

en retrospectiva y se coloca como “malvada” en oposición a su amiga a quién coloca implícitamente como inferior, se refiere a ella como “pobrecita”. La estudiante cuando se describe, destaca componentes de agresividad que ha normalizado para sí misma y que parecen ser validadas positivamente por el estudiantado, al ubicarla como una mujer con poder, con la que hay que tomar medidas para no hacerla enojar. De esta manera, las estudiantes regulan y controlan sus relaciones interpersonales a través del ejercicio de violencia-poder en el que se atacan física y verbalmente.

Por otro lado, la estudiante aclara en el relato que detrás de dicha expresión de violencia está la tristeza y falta de comprensión (empatía) por parte de Pandora quien invitó al estudiante con el que Blanca se había relacionado. En lugar de manifestar sus emociones generó una situación de conflicto y violencia. Considero que no expreso la tristeza y la molestia por temor a sentirse vulnerable frente a las otras estudiantes, ya que por la observación en el aula y en la entrevista, puedo afirmar que Blanca se muestra como una mujer segura, clara, decidida y con influencia entre sus amigas y compañeras.

Con respecto a las emociones, en su narración están implícitos los celos y el dolor ante la disolución de los lazos ambiguos o difíciles de nombrar que sostenía con el estudiante. Esto sugiere que las estudiantes heterosexuales tienen que esforzarse por identificar quiénes son los hombres que les gustan a sus amigas y tomar distancia para no poner en conflicto la amistad.

Finalmente, en el fragmento de la entrevista, Blanca ubica la experiencia en el pasado y habla sobre su proceso de cambio personal y del desarrollo de algunas habilidades para el encuentro interpersonal regulado y libre de prácticas violentas.

En otro momento de la entrevista, la misma estudiante intenta expresar sus emociones y narra cómo intervino un amigo de su amiga para calmar la situación y ella usó la violencia indirecta para amedrentarlo y condicionar su estancia en la banca:

Investigadora: ¿Cómo te sentiste cuando fuiste malvada con ella?

Blanca: Al principio me sentía bien, ¿no? Porque también se juntaban otros dos niños ahí en la banca con nosotros y también eran muy sus amigos. Entonces, uno quiso como calmar la situación y me acuerdo muy bien que le aventé sus cosas y le dije: No pues si la vas a apoyar, pues a chingar a su madre de aquí también. Y le aventé sus cosas. Y todos los de mi banca estaban, así como que, como que esperando a que yo me relajara, ya luego me sentí mal, pero ya después, como un año después.

Risas de todas

Blanca: No fue como algo inmediato.

Investigadora: Ajá. En ese momento cómo te sentías cuando estabas empujándola, aventando las cosas y diciendo: Vete de mí banca.

Blanca: No me sentía de ninguna manera, o sea simplemente como que no estaba ni, ni pensando. Al primer instante si dije, no la sentía a ella como víctima porque sentía que ella tenía la culpa. Pero después cuando vi que no tenía nada con él, ni lo quería ni nada, nada más era su amigo X. Ya después yo me sentí mal, pero al instante no me sentía mal, al instante creí que era su culpa. O sea, es tu culpa y yo estoy bien, porque es tu culpa.

Investigadora: Ajá.

Blanca: Pero ya después...

Investigadora: Sentías que era algo como que se merecía...

Blanca: Pero ya después me sentí mal por ella. Dije: Ay pobrecita, que mala soy. Y ya de ahí como he estado siendo más buena persona. *(Risas)*.

Investigadora: A partir de ahí empezaste a ser mejor persona.

Blanca: A partir de que me sentí culpable con ella... Y ya...

Al final del relato, Blanca se ubica a sí misma en un proceso de transformación y comenta que sintió culpa ante sus acciones, lo que puede interpretarse como una muestra de interés y respeto hacia su amiga y evalúa el daño de su conducta en otras personas. De esta forma,

ajusta la percepción que tenía de sí misma. Aunque Blanca valida la violencia física y emocional como una respuesta que correspondía a la experiencia narrada. Inicialmente se valora y reconoce a sí misma como “malvada”, por alejarse de la norma de género en que se asocia la feminidad con pasividad y bondad (Alborch, 2002).

Posteriormente, Blanca reevalúa su participación en la experiencia y las emociones que experimenta, pasa de sentirse bien y “con razón” a sentirse mal y culpable. Reconoce que puede ajustar su comportamiento para ser una “buena persona”, lo que puede suponer no recurrir directamente a la violencia como lo ha hecho en el pasado. Blanca en esta vivencia transita por la autodefensa, el autoconocimiento y la autocrítica en las relaciones de amistad (Ruiz, 2019).

En el ejercicio de la violencia física, verbal y física que hace Blanca está presente el uso de la intimidación a través de la violencia física e indirecta para producir respeto no solo frente a su amiga, sino frente al compañero que interviene y al resto del grupo que observaba. A decir de Paulín (2015), se trata de una estrategia situacional para mostrar “quién manda” que tiene como antecedentes el noviazgo de Blanca y su amistad con la otra estudiante, así como la que existía entre ésta, el ex-novio de Blanca y el amigo de ambas de la banca, que tuvo como desencadenante la presencia repetida de la amiga de Blanca con su ex-novio para llegar a la violencia física, indirecta y verbal como expresiones situacionales de ejercicio de poder.

En otra entrevista, una estudiante destaca los cálculos que hace para que le “tengan miedo” como una estrategia para defender a otras personas, en este caso a su amigo y evitar la violencia hacia ella en el caso de sus primos:

Beatriz: Mi amigo, tengo un amigo que es medio gay. Y decía: Es que esa chava me aventó. Y pues yo lo único, o sea a mí me gusta...

no es que me guste buscar problemas, pero me gusta que me tengan miedo. O sea, si me gusta que me tengan miedo. Y entonces, yo nada más la “barri”, y cosas así... Pero pues las chavas les haces así y ya... Pero pues, yo nunca he tenido un problema de que me agarre a golpes con alguien.

Investigadora: *¿Qué es lo que te gusta que te tengan miedo?*

Beatriz: *Pues no sé...*

Blanca: *Respeto. Que te respeten.*

Beatriz: *Ajá, yo creo que es la imponencia que tienes sobre, que tú sabes... Yo, por ejemplo, una de mis frases, no que más uso, pero sí que digo mucho es: Con el miedo me basta. Porque muchos de mis... Mis sobrinos... O sea, yo mis sobrinos también... Como yo crecí... Yo siento que es eso... como crecí con muchos hombres, era, como que ahora sí que es la ley de la vida: Tú te tienes que defender. Porque mis primos si eran así de: Vamos a jugar a las luchas. Y órale. O, vamos a hacer esto. Y pues eras la única mujer y ellos jugaban como hombres, y te trataban como hombres. Y yo siento que eso, cuando yo empiezo a jugar con mis primos y se dan cuenta que a lo mejor puedo tener la misma fuerza que ellos es como: Ay, no manches, ya no quiero jugar con ella. O con mis primos más chiquitos o con mis primos más grandes que veían que yo ya no me dejaba, porque hace como dos años tuve un problema con uno de mis primos porque me iba a patear la cara. Yo me levanté y le dije: Tú me vuelves a hacer eso cabrón y yo te parto tu madre. Y mi mamá pues, mi mamá como de: ¿Qué te pasa? Pero mi primo desde esa vez no se me acercó ni nada. Pero yo siento que es como o sea ese: Pues me tiene miedo, ya no me va a hacer nada. La seguridad de que con el miedo la gente no se va a acercar como tanto a cruzar ese límite hasta que tú los dejes.*

Investigadora: *Y entonces dices: Bueno, pues yo les marco la línea.*

Beatriz: *Sí, pero no soy problemática. (Risas).*

(Risas de todas).

Beatriz sostuvo que extendió la estrategia de defensa que aprendió en su ámbito familiar al escolar como una práctica para hacerse respetar en ambos contextos interrelacionados. De esta forma, trae al contexto escolar la práctica de hacerse respetar a través de las miradas y las palabras amenazantes que aprendió con los hombres de su familia al ser la única mujer.

Ella se identifica y apropia de la frase: “Con el miedo me basta” y explica que este uso de la violencia lo aprendió a través de la socialización con sus primos hombres al ser la única mujer en el círculo familiar.

Así, para Beatriz, estas formas de defensa mediadas por el uso de la fuerza física y psicológica no tienen cabida en el mundo de las mujeres y son extrañas a la mirada de su mamá, para ella provienen del mundo masculino, las incorpora y ajusta en sus relaciones con las “chavas” considerando que con ellas basta con la intimidación. Como señala Paulín (2015), el ejercicio de la fuerza y la corporalidad agresiva para prevenir la dominación y el posible abuso en la escuela es justificado y validado por ella. El respeto es algo que se impone como una forma de procurarse reconocimiento, usando la fuerza física y la amenaza para lograr la sumisión y la dominación en tanto que estrategia de defensa para evitar el daño e inferioridad en el contexto escolar. Paulín (2015) también considera que se trata de formas frágiles de reconocimiento que deberán sostenerse en ciclos recursivos de violencia en el contexto escolar, sin embargo, en este caso bastó con una ocasión en el contexto familiar para que la agresión del primo de Beatriz no volviera a repetirse.

Por otro lado, Beatriz consideró que el cuidado con los límites depende de ella, es decir, asume la responsabilidad completa del ejercicio de violencia restando a la otra persona involucrada su parte de responsabilidad. Esto corresponde a los aprendizajes tradicionales sobre el ejercicio de la violencia en que, con frecuencia, son las mujeres quienes la producen a través de sus acciones. En el extracto de entrevista citado, también puede leerse la capacidad de agencia de la estudiante para defenderse, detener y prevenir la violencia a partir de la intimidación. La estudiante diferencia poner límites a través de la intimidación de ser una

persona problemática, es decir, no lo inscribe como parte de su identidad, sino como algo que está en capacidad de hacer y no de ser.

Hemos podido ver que al menos tres de las estudiantes consideraron que debían ganarse el respeto de los demás a través de diferentes acciones, unas más violentas que otras, pero, a final de cuentas suponían que estuvieran atentas a las reacciones de los demás, al cálculo de sus propias fortalezas para enfrentar lo que no les gusta y dominar las interrelaciones en las que participan.

Las reflexiones de las amigas de Moni y las de Blanca y Beatriz también permiten analizar que en ningún momento se consideraban como personas violentas. Si bien es cierto llegaron a hablar de que eran problemáticas o conflictivas, lo hicieron para resaltar el poder que tenían sobre los demás. Solo cuando advertían que no tenía caso que se comportaran de dicha manera fue que declinaban en valorar positivamente el *poder sobre* alguien más. Pero en las circunstancias locales en las que se encontraban les sirvió para conseguir sus fines y sentirse valoradas por las demás personas.

Además de los conflictos señalados hasta aquí existen otros en la escuela, los que tienen con otras estudiantes con las que no establecen relaciones de compañerismo ni amistad, las que son amigas o novias de sus amigos hombres. En el siguiente apartado se abordan algunas de las situaciones de conflicto en las que participan con dichas estudiantes.

Conflictos entre las estudiantes por las relaciones con los estudiantes hombres

Otro lugar para el despliegue de prácticas relacionales que implican conflictos entre las estudiantes mujeres está dada en el terreno de las relaciones de amistad con los estudiantes hombres. En dichas relaciones, con frecuencia se producen algunos conflictos entre las

mujeres estudiantes, ya que, por un lado, se encuentran las compañeras que son amigas de sus novios y, por el otro, las novias de los estudiantes que son sus amigos. Al respecto, Dafne expresa la estrategia que utiliza para evitar entrar en conflicto con las novias de sus amigos hombres por ser amiga de él:

Dafne: *Pues es que la gran mayoría de mis amigos son hombres. Son contadas mis amigas mujeres. Cuando sus novias... bueno, a mí me gusta ser muy directa...Demasiado... (Risas).*

Investigadora: *Mjm*

Dafne: *Entonces cuando me las presentan...*

Meredith: *...Demasiado. (Risas).*

Dafne: *Demasiado. (Risas) Cuando me las presentan es así de como: "Ay, mira, soy Dafne, es mi amigo, es tu relación, la respeto. Ni creas que te lo quiero bajar. Solo es mi amigo. Si te molesta una actitud mía, dímelo, no tienes por qué estar hablando a mis espaldas y yo también". Entonces, como que eso, no sé si les gusta o no sé. Y me hablan bien y todo. A mí se me gusta eso, ser directa y decirles la verdad. Les digo: "¿Sabes qué? Mira es mi amigo y lo voy a apoyar a él siempre, pero eso no significa que me guste, porque yo tengo alguien que me gusta, tengo novio, equis. O sea, yo lo voy a apoyar siempre y si quieres ser mi amiga también, no hay problema". Y hasta ahí queda, empiezan a hablarme bien por lo mismo que les digo la verdad, porque a veces las mujeres tendemos mucho a malinterpretar, yo lo siento...*

Meredith: *Y es que eso es lo malo, porque muchas a veces creen que quieres andar con él... Y tú así de: No. Bueno en mi caso tengo más amigos homosexuales, y cuando me presentan a sus novios al contrario es todo muy lindo. Me saludan, te agregan en Facebook y así.*

Dafne vislumbra el posible conflicto y se diferencia de otras estudiantes al decir que a ella le gusta ser "muy directa". Busca el diálogo abierto y claro con las novias de sus amigos para delimitar y distinguir explícitamente los intereses que cada una tiene, tratando de disolver la posible rivalidad por la atención masculina al expresar respeto por el vínculo de pareja que

tiene la otra estudiante con su amigo. De esta forma, Dafne aclara y separa las posiciones de amiga y novia, es decir, son mujeres diferentes y establece una especie de “pacto” que transforma la dinámica destructiva que se da entre muchas mujeres, a través del cambio de sí misma, lo que es señalado por Lamas (2015) como un primer paso para construir pactos y alianzas frente a las relaciones de rivalidad producidas culturalmente entre las mujeres.

Al respecto, Lagarde (2012a) señala que abrir la rivalidad y competencia entre las mujeres reduce las tensiones y la agresión, no hacerlo solo lo exacerba. De este modo, es como Dafne desmonta la tensión y previene el conflicto con la novia de su amigo. Reflexiona sobre los posibles conflictos que pueden surgir entre mujeres. Esto muestra cómo, en general, las estudiantes están atentas a las reacciones de sus compañeras, amigas y otras mujeres en el contexto escolar, es decir, monitorean sus emociones, las maneras de actuar, los comportamientos tanto en las demás como en sí mismas. Es una actividad cognitiva, emocional y social que desarrollan todo el tiempo y, de tanto en tanto, lo ponen como foco de atención para conseguir ciertas metas en sus relaciones interpersonales. En su caso Dafne, busca no dañar a la novia del amigo, sino preservar la amistad que tiene con él. No menos importante es el hecho de que busca posicionarse como alguien respetuosa de los límites de interacción entre mujeres.

Meredith destaca en el relato de las estudiantes, que la situación de conflicto con las amistades de sus amigos ocurre en el terreno de la heterosexualidad. Menciona que en el caso de los novios de sus amigos no hay rivalidad o enemistad, por el contrario, desarrolla relaciones cordiales y de cercanía con ellos, por lo que incluso tiene más amigos homosexuales que amigas o amigos heterosexuales. La posición de Meredith sobre la

enemistad entre las mujeres es sexista y heteronormada, es decir, para ella malinterpretar una situación es asunto de mujeres y que no atañe a parejas homosexuales.

El caso descrito ocurre en el contexto escolar y contribuye a la participación en relaciones armoniosas entre las estudiantes, en las que se dejan de lado la agresividad pasiva, la falta de valoración de otras mujeres, la envidia y se abre paso a la comunicación directa en contraposición a lo que Eichenbaum y Orbach, (1989) señalan sobre las dificultades de las mujeres para manifestar con claridad los conflictos entre ellas. En este caso, la estudiante busca prevenirlos a partir del reconocimiento de la tendencia a malinterpretar como una característica en las relaciones entre mujeres.

Para algunas de las estudiantes que participaron en la investigación, “malinterpretar” implica que las novias de sus amigos piensen que ellos les gustan o “quieren con ellos” por lo que, en muchos casos, les piden que dejen de hablarle a sus amigas. De esta forma, en ocasiones los amigos dejan de hablarles a sus amigas cuando tiene novia y en otros no. Al respecto, una estudiante comparte un caso de distanciamiento en el salón de clases entre un compañero y compañera (amiga de él) por la petición de la novia de él:

Irma: Con amigos-amigos no. Con un compañero nada más... Bueno, por ejemplo, yo tenía recursamiento de Biología y él estaba ahí. Él se sentaba con una amiga que él ya tenía desde hace mucho tiempo y con mi amiga y conmigo, que apenas nos acababa de conocer, a nosotras dos. Y pues todo iba bien, todos nos llevábamos muy bien de hecho, pero un día dejó de sentarse en nuestra mesa y se sentó en otra. Y ya su amiga, la que llevaba mucho tiempo conociéndolo nos explicó que era porque su novia le dijo que la dejara, o sea que especialmente no de la mesa sino de ella, de su amiga. O sea, yo si la he visto y su novia si es así, si es muy-muy celosa, muy celosa. (Risas) Entonces nos explicó eso, que porque creía (la novia) que pasaba demasiado tiempo con ella (la amiga) y entonces le dijo que se alejara y pues si se alejó de ella, aunque eran

muy buenos amigos y pues eso si fue medio raro. Yo si me pregunte así de: ¿Por qué por una chica le deja de hablar a sus amigas o así?

Investigadora: *Ajá...*

Betzabé: *...Y luego ya se va a limpiar las lágrimas con otra amiga...*

(Risas de todas)

Irma: *...Y se alejó un poco, no solamente de ella sino de la mayoría...Hasta de hombres se alejó también por ella....*

Betzabé: *Eso está mal...*

Irma: *¿Qué?*

Betzabé: *Que te prohiban... ¿Por qué celar?*

Irma: *De hecho...*

Doris: *Mi hermana nos prohibió hablarnos (su mejor amigo era novio de su hermana) pero nos valió caca.*

Las posiciones ante la petición de una estudiante a su novio de dejar de hablarle a su amiga o amigas son diversas. Al final del fragmento, una de las estudiantes señala que para ella y su amigo la demanda por parte de la novia de dejarse de hablar y, en consecuencia, alejarse no fue considerada por ella ni por él. En otras entrevistas, las estudiantes indicaron que a veces sus amigos les dejan de hablar cuando están con sus novias o en algunos casos no vuelven a hablarles. Ante eso, las estudiantes no comentan nada con sus amigos y lo aceptan como parte de la amistad, ubicando a las estudiantes que son novias como “celosas” o “locas” y diferenciándose de ellas, es decir, que ellas no piden esto a sus novios o no lo harían.

Desde el punto de vista de las estudiantes, esta práctica no es aceptable ya que, en primer lugar, no entienden el comportamiento celoso de las novias que alejan a los hombres de sus amigas; en segundo lugar, perciben que los aíslan no solo de las amistades de mujeres sino en general y, por último, se identifican a sí mismas como activas para impedir que otra mujer

les ponga esas limitaciones. De este modo, son reflexivas tanto en lo relativo a cómo no afectar a sus compañeras como en el hecho de no aceptar que se les constriña en sus maneras de relacionarse con sus amigos o compañeros.

Para las estudiantes de la entrevista, resulta incomprensible que un estudiante acepte dejar de hablarle a una amiga con la que tiene una amistad desde hace tiempo e incluso que deje de hablarles a otras personas por solicitud de su novia. Enjuician y reprueban tal práctica llevándola al terreno de las prohibiciones. A lo largo de la entrevista no ubican que esto ocurra entre los estudiantes hombres, por lo que parece tratarse de una demanda de las estudiantes mujeres a sus novios más que de los novios hacia ellas. Dicha práctica está sustentada en las demandas del “amor romántico” que tiene como aspiración la fusión con el hombre que refleja la complementariedad del género, en la que reluce la diferencia de la experiencia amorosa entre hombres y mujeres (García, 2017).

A lo largo del capítulo se han abordado las prácticas relacionales en las que las estudiantes ejercen poder entre ellas en el bachillerato, particularmente alrededor del compañerismo y la amistad. Con respecto al compañerismo, las estudiantes participan en dinámicas de *poder sobre* otras estudiantes a través del uso de la violencia física cuando se disputan posiciones de privilegio otorgadas por el profesorado y asumidas por las estudiantes alrededor de las demandas escolares. En dichas dinámicas, se busca la dominación psicológica y física, descalificando y enjuiciando a otras mujeres; es decir, participando en prácticas de misoginia a través de las cuales hostilizan, agreden y someten a las mujeres (Lagarde, 1997), en este caso, en el contexto escolar.

En una de las situaciones expuestas se puede interpretar una nueva significación, en la que las peleas físicas son por una posición académica privilegiada más que por la atención

masculina, el prestigio alrededor de la belleza, la traición o la infidencia, como se ha señalado en otras investigaciones (Mejía, 2017; Paulín et al., 2015). Parece que ya no está solo en el centro de los conflictos su relación con los estudiantes hombres en el contexto escolar, sino la relación entre ellas como estudiantes y jóvenes en las que se juega el reconocimiento académico.

En uno de los casos presentados, los conflictos entre compañeras son el resultado de una relación de enemistad en la que cada una de las estudiantes decide tener una posición que sostiene el conflicto de sus amigas en el pasado y que desemboca en una pelea física, justo es la distancia del conflicto lo que promueve el enfrentamiento corporal, ya que, como se señala en el capítulo, esto no ocurre entre estudiantes que se consideran amigas o que lo fueron. Entre amigas, la resolución de conflictos se da por el distanciamiento en el que puede ocurrir que se disuelva el conflicto y vuelven a ser amigas o que se rompa el vínculo y dejen de ser amigas como fue señalado también en el capítulo.

Con respecto a la amistad, el ejercicio de poder está vinculado a imponer formas de relacionarse que una de las partes no acepta y en las que está involucrados sentimientos de molestia o enojo; en dichas situaciones las estudiantes consideran que sus amigas no toman en cuenta sus puntos de vista, es decir, que no muestran empatía con respecto a su posición como estudiantes y como mujeres, sin embargo, prevalece el deseo de aclarar la situación o dejarla pasar como ya se ha señalado, y se establecen relaciones en las que se busca apoyo de otras amigas para hacer frente a la experiencia emocional que viven frente a los conflictos.

Tanto en el compañerismo como en la amistad, las estudiantes despliegan un conjunto de acciones asociadas a contenidos culturales en una escala de valores y jerarquías sociales atribuidas a la sociabilidad de la amistad entre mujeres y vinculadas a lo femenino. Tomasini

(2015b) llama a dichas formas de participación *prácticas normativas de género*, en las que las estudiantes despliegan acciones vinculadas a la feminidad normativa, es decir, producen y reproducen en las prácticas relacionales entre ellas el compañerismo y la amistad. En las situaciones expuestas, las estudiantes participan en conjuntos de acciones que son atribuidas social y culturalmente a las mujeres como ser “buenas alumnas”, ser “las consentidas” de la profesora, ser “explosivas”, “apasionadas”, etcétera.

Las disputas por ocupar posiciones de *poder sobre* en algunos casos son explícitas, es decir, son abiertas y claras: pelean verbal y físicamente por ser estudiantes que dominan y controlan las situaciones en el aula o las demandas escolares (repartir exámenes, anotar las participaciones, organizar actividades extra-clase, etcétera) y que implican la sumisión de otras estudiantes. Como se expone en páginas anteriores, el ejercicio de *poder sobre* otras estudiantes también puede ser implícito en el contexto escolar, en él, las disputas de poder implican ubicarse en posiciones sociales como mujeres inteligentes, responsables, cumplidas que les lleva a aceptar posiciones de privilegio frente al profesorado que pueden derivar en prácticas de violencia física entre ellas.

De esta forma, el ejercicio de poder entre las estudiantes que conduce a la violencia física es contextual y lo que la detona es una situación específica que tiene una historia que, aunque es conocida por las partes involucradas, no es comunicada abiertamente y encuentra salida en una confrontación física. A decir de Tomasini (2015b), las peleas físicas pueden ser consideradas como una *tecnología de género* (De Lauretis, 1989), es decir, son producto y productoras de representaciones tanto de lo masculino como de lo femenino, en tanto categorías que son consideradas complementarias y excluyentes.

En las tecnologías de género se despliegan conjuntos discretos y definidos de acciones corporeizadas diferenciadas para mujeres y hombres que pueden leerse como expresiones de género (Moreno, 2011), como jalarse el cabello entre mujeres o separar a las estudiantes que pelean como forma de participación de los hombres en lugar de alentarlas a pelear, esto particularmente en el bachillerato. Lo que implica que dicha tecnología de género, como procedimiento histórico, social, cultural e intencional (Moreno, 2011) es ajustado por el estudiantado en y a través de las trayectorias de sociabilidad en la vida escolar. Esto incide, de acuerdo con De Lauretis (1989), en la producción de sujetos diferenciados por el sistema sexo-género a partir de las prohibiciones y reglas que producen relaciones sociales.

Para concluir con este capítulo, se sostiene que entre algunas estudiantes de bachillerato existen dinámicas de poder basadas en el género, en las prácticas relacionales del compañerismo y la amistad, a través de las cuáles producen y reproducen el sistema sexo-género en prácticas violentas en el contexto escolar en las que el cuerpo y las emociones juegan un papel central. Aunque algunas estudiantes también despliegan formas de participación en las que buscan desmontar el mandato de género de la rivalidad y enemistad entre mujeres superando la conflictividad, compartiendo consejos, manteniéndose unidas, es decir, reintegrando el compañerismo y la amistad en el ejercicio de poder en beneficio de ellas, en sus prácticas relacionales en el contexto escolar.

CAPÍTULO 7

Discusión y conclusiones

*Las mujeres no somos ni amigas ni enemigas por naturaleza.
Carmen Alborch (2002)*

La investigación que realicé tuvo como objetivo principal comprender y analizar las formas de participación en las prácticas relacionales entre mujeres estudiantes de nivel medio superior vinculadas al género, al poder, la violencia y la sororidad. En este capítulo, primero enmarco las reflexiones y aportaciones de esta investigación desde y para el cuerpo teórico con elementos analíticos de la psicología sociocultural y, fundamentalmente, categorías conceptuales desde la perspectiva de género feminista. En segundo lugar, ubico los hallazgos de este trabajo en el campo de conocimiento de la investigación educativa, particularmente sobre las temáticas de juventudes y género. En el tercero, indico las aportaciones en el terreno metodológico que surgieron durante la realización del estudio, el procesamiento de los datos y el análisis de los resultados.

En el resto de los apartados presento la discusión de los resultados, tomando como eje cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Así, en el cuarto apartado, discuto los resultados de la investigación alrededor de la exploración y análisis de las prácticas relacionales entre las mujeres estudiantes de nivel medio superior en el contexto escolar. Tomo en cuenta tanto lo relacionado a la geografía del aula como un contexto situado para las prácticas relacionales entre las estudiantes de nivel medio superior, así como la distinción y caracterización de las prácticas de compañerismo y amistad.

En el quinto, expongo las aportaciones sobre lo encontrado al identificar las formas de violencia y las expresiones de sororidad en las prácticas relacionales entre las estudiantes de nivel medio superior en el ámbito educativo. En el sexto apartado, presento las aportaciones de esta investigación al analizar las prácticas relacionales, las formas de violencia y las expresiones de sororidad alrededor de la condición de género y las dinámicas de poder (considerando el cruce de otras características sociales) en el ámbito educativo. Finalmente, en el último apartado expongo algunas limitaciones y líneas de investigación surgidas de este trabajo.

1. Psicología sociocultural y perspectiva de género feminista en el estudio de las jóvenes en la escuela.

Realicé la investigación bajo el cruce de constructos teóricos de la psicología sociocultural y, sobre todo, desde la perspectiva de género feminista. La primera me permitió realizar un encuadre para ubicar las prácticas de las estudiantes en sus contextos socioculturales y los posicionamientos y posturas personales que negociaban día a día con sus compañeras. Respecto de la segunda, quiero aclarar que me posiciono en los estudios de género feministas para recuperar la dimensión ética y política en la construcción del conocimiento desde la psicología a partir de lo propuesto por Montero (2001) y por Lagarde (1997). Desde esta perspectiva, reconozco las aportaciones de los feminismos como movimientos sociales y políticos para los estudios de género. Así, realicé un análisis de género feminista en detracción del orden patriarcal, haciendo una crítica explícita a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en

la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basadas en el género.

Es así que, a partir de la integración de la perspectiva de género feminista y la psicología sociocultural propuesta en este trabajo, comprendo el *género* como un aprendizaje socialmente construido, es decir, como un conjunto de prácticas en las que mujeres y hombres han interiorizado los contenidos culturales sobre lo femenino y masculino en el diálogo que han tenido con otras personas a través de los contextos situados de práctica en los que participan. Desde ambas perspectivas entrelazadas, me fue posible analizar las posturas de género en el aula de bachillerato como un contexto situado de prácticas en el que el género se despliega a través de las prácticas relaciones en que participan las mujeres estudiantes.

Al ahondar en mi posicionamiento desde la perspectiva de género feminista, resalté el concepto de sororidad que hace referencia a los aspectos políticos, éticos y prácticos de las relaciones entre las mujeres (Lagarde, 2012b). Esto me llevó a comprender que las relaciones entre las mujeres rebasan el terreno de lo personal, es decir, poseen una dimensión política, además de individual y social. Así, reconozco que las *prácticas sororales* en la escuela o alrededor de ella conllevan también una dimensión ética de los contextos escolares, en los que, de acuerdo con Colás (2007), se materializan y cristalizan las representaciones socioculturales de género.

A través de la revisión teórica conjunté y distinguí las nociones de solidaridad feminista, hermandad (*sisterhood*) (Yalom y Donovan, 2018), hermandad feminista, alianzas y coaliciones feministas (Zaytoun y Ezekiel, 2016), sororidad (Lagarde, 2009b; Real Academia Española, 2018), *affidamento* (Cigarini, 2000); amistad política (Gaviola, 2015), feministas

compañeras (Korol, 2015) y acuerpamiento (Cabnal, 2015; Gaviola, 2015). Estos conceptos me permitieron y permitirán a otras investigadoras nombrar, dar existencia y validar un cuerpo de conocimiento que da cuenta de las formas de relacionarse entre las mujeres, encaminadas al desarrollo colectivo de las mujeres, en este caso en la escuela.

Lo anterior me lleva a pensar que las relaciones de intimidad emocional entre las mujeres trascienden los espacios privados en los que tradicionalmente se les ha colocado y es llevada por las estudiantes a un espacio público, en este caso la escuela, rompiendo así los límites impuestos a la vida emocional de las mujeres (Yalom y Donovan, 2018). Puedo afirmar que en la escuela se juegan las emociones, el cuerpo y el ejercicio de poder de forma indisoluble en las prácticas relacionales entre las estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación y la revisión teórica respecto a la sororidad, el *affidamento* y el acuerpamiento, me llevan a pensar en la primera como una herramienta teórica para pensar en relaciones horizontales y simétricas que implican solidaridad entre las mujeres frente a la dominación y opresión del sistema sexo-género a diferencia del *affidamento*. Pienso en él como un concepto para referirse al reconocimiento de la autoridad femenina en relaciones verticales en las que las mujeres se encuentran en posiciones asimétricas. Por su parte, el acuerpamiento lo ubico como una práctica que puede incluirse tanto en las prácticas de sororidad como en las de *affidamento* y que implica llevar al cuerpo a la vivencia de la solidaridad y la empatía entre las mujeres. Esta articulación y diferenciación de los conceptos es útil para ampliar la comprensión de las relaciones entre las mujeres en distintos contextos -en este caso en el educativo- para continuar investigándolos en la vivencia de las mujeres.

Específicamente sobre la noción de sororidad puedo afirmar a partir del trabajo investigativo y la revisión teórica, que se trata de un concepto que: 1) cubre la necesidad de hablar de la complejidad de las relaciones entre nosotras; 2) da existencia a través del lenguaje a formas de relación entre las mujeres que están orientadas al cuidado y el crecimiento colectivo; 3) permite pensar en las construcciones sociales sobre las relaciones entre mujeres en diversos contextos (escolar, familiar, laboral, comunitario); 4) da legitimidad de la existencia del buen trato entre las mujeres en el mundo patriarcal y, 5) promueve el aprendizaje, internalización, adecuación y recreación de formas de relación, más allá del binomio amistad-enemistad que se ha planteado (Lagarde, 2012a). Existe más de una forma de relacionarnos con otras mujeres. Incluso en esta investigación las estudiantes cuestionaron la noción de “enemiga”, ya que consideran que “no es para tanto” tener diferencias, tensiones o conflictos entre ellas como para referirse así a otra mujer.

Al pensar las relaciones entre las estudiantes y el concepto de *affidamento*, puedo afirmar que ocurre no solo entre profesoras y estudiantes en el contexto escolar como señala (Ruiz, 2019), sino entre las propias estudiantes. Esto me permite colocar a las jóvenes estudiantes como sujetos de autoridad femenina que pueden acompañar a sus compañeras y amigas para cubrir las demandas escolares y sociales de la vida juvenil en la escuela. Esto permite robustecer la conceptualización sobre el *affidamento* entre las mujeres, no solo como una herramienta teórica para pensar las relaciones verticales y asimétricas que no implican dominación u opresión entre las mujeres, sino como una práctica, es decir, como un conjunto de acciones concretas que pueden aprender y elegir las mujeres para desarticular la competencia y la rivalidad entre las mujeres no solo en el bachillerato, sino en cualquier otro espacio compartido por las mujeres.

Al considerar las relaciones entre las estudiantes, específicamente con la noción de *affidamento* (autoridad femenina), contribuyo a la comprensión de las relaciones asimétricas entre las mujeres sin tener que hacerlo desde las relaciones entre hombres, es decir, desde la jerarquización en que las mujeres siempre somos colocadas “abajo” en las relaciones con los hombres, en la dominación y sumisión. La asimetría puede ser identificada en las relaciones entre mujeres de forma original como el reconocimiento de diferencias que no subordinan, sino que facilitan el ejercicio de poder sobre otras mujeres y no sobre ellas.

Al encontrar e incorporar los conceptos de misoginia internalizada (Gaviola, 2015) y de hostilidad horizontal (Thompson, 2003) para comprender las tensiones y conflictos entre las mujeres desde los feminismos, me fue posible ampliar la comprensión de las relaciones entre las mujeres yendo más allá del uso de conceptos como violencia femenina (Levy, 2012) y agresión relacional (Crick y Grotpeter, 1996 en Mejía, 2013) que equiparan las prácticas de violencia entre las mujeres a la violencia que ejercen los hombres hacia ellas.

Quiero aclarar que las *prácticas de violencia vinculadas al género* entre las estudiantes en esta investigación no pueden ni deben ser consideradas como violencia de género. Aunque tienen características particulares vinculadas a las normas de feminidad impuesta, es decir, al género, se trata de expresiones de violencia más cercanas a la violencia escolar, aunque se distinguen de ella en que están reguladas y naturalizadas por las normas de género tanto para las feminidades como para las masculinidades.

La confluencia entre la psicología socio cultural y la perspectiva de género feminista me permitió abordar las prácticas de compañerismo y amistad como construcciones sociales, esto es, como un conjunto de actividades que no son naturales, que son producciones y

reproducciones de la cultura de género que se despliega en los contextos educativos a nivel medio superior con organización social particular, que estructura las formas de sociabilidad entre las estudiantes. Posicionada desde ambas perspectivas, aporto una mirada desde las mujeres en el aula, en un contexto situado de práctica, colocadas ellas mismas en el centro de esta investigación al interesarse y participar voluntariamente. Promuevo una visión ginocéntrica (no androcéntrica), yendo más allá del sexo biológico como definitorio de las formas de relacionarse entre ellas (no sexista) y desde sus voces y actuaciones como mujeres jóvenes en un momento particular del desarrollo psicológico (no adultocéntrica).

De igual manera, al integrar elementos de la psicología sociocultural y la perspectiva de género feminista, analicé las formas de participación entre las mujeres estudiantes en el bachillerato basadas en una ética del cuidado y una política de las relaciones entre las mujeres desde nociones como las tecnologías de género (De Lauretis, 1989), las prácticas normativas de género (Tomasini, 2014) y la feminidad impuesta (Alborch, 2002) en el ámbito educativo.

También comprendí la dimensión política de las relaciones de compañerismo y amistad entre las estudiantes en la escuela. Las posturas personales y las negociaciones que hacen las estudiantes para ubicarse a sí mismas y a las otras en la escuela son políticas, ya que miden el ejercicio de poder que cada una tiene *con* y *sobre* las otras estudiantes, para encontrar su lugar en la geografía del aula. De esta manera, las estudiantes producen y reproducen a nivel microcontextual en los encuentros con sus compañeras y amigas la cultura de género, las dicotomías y los modelos hegemónicos de feminidad normativizados a nivel meso y macrocontextual en la construcción de las identidades de género (Colás, 2007). Esto es, las

estudiantes practican cómo ser mujeres jóvenes en el contexto escolar ejerciendo el poder que tienen de distintas maneras.

Afirmo que la construcción de significados de las estudiantes sobre sí mismas y sus relaciones con otras mujeres, es activa, contextual, social, cultural, histórica y situada. Esto puede ampliarse a todo el estudiantado y al profesorado en el bachillerato. Como sujetos generizados, participan activamente en la producción y reproducción de recursos y contenidos culturales sobre el género, sobre quiénes son en las feminidades y masculinidades, así los significados influyen en los sujetos al reproducirlos y los significados se ven influidos por los sujetos en su re-construcción en condiciones sociales, lugares, culturas y épocas particulares. Incluso los van transformando al hacerlo (co-construcción).

2. Aportaciones analíticas en la investigación educativa sobre y con las estudiantes de bachillerato

Al indagar sobre las prácticas relacionales entre las mujeres estudiantes, amplié un campo de estudio que estaba enfocado en las relaciones de pareja heterosexuales y no heterosexuales como vínculo emocional privilegiado, incluso por las investigadoras feministas (Esteban, 2009; García (2017); Yalom y Donovan, 2018). Dirigí la mirada investigativa hacia las relaciones de amistad que se consideran como “menores” al lado de amor de pareja. A pesar de ello se han investigado, pero teniendo como centro a los hombres en la construcción de vínculos amistosos (Ramírez, 2014) o sin la mirada de género (Weiss, 2015; Di Napoli, 2019). Puedo afirmar que el estudio de la amistad entre las mujeres es un tema abierto ahora en los espacios públicos. En el pasado se consideraba que ser amiga era algo que ocurría en

la vida privada, alrededor de la familia, en la casa, ahora se construye y transforma en la escuela, en la vida pública (Yalom y Donovan, 2018).

Con este trabajo, incursiono en la discusión de la participación de las mujeres en contextos en los que se ha invisibilizado su presencia, en los que se reproducen las formas de opresión y subordinación de las mujeres o se han trivializado los temas relativos a lo femenino, como los vínculos entre ellas (Alborch, 2002). Todo a pesar de los índices de feminización de los espacios educativos, sobre todo a nivel medio superior y superior, particularmente en México (PUEG, 2012).

He de decir que, aunque se han investigado algunas de las prácticas relacionales entre las estudiantes como la amistad, el compañerismo, las agresiones relacionales, las violencias verbales y las violencias físicas en el contexto escolar de nivel secundaria, donde se presentan con mayor frecuencia e intensidad e intensidad los conflictos (Mejía, 2013; Díaz-Aguado, 2011; Di Napoli, 2017; Bertarelli, 2014; Tomasini, 2014; Tomasini, 2015a; Tomasini, 2015 b), la investigación que realicé cubre inicialmente con el pendiente de estudiar dichos temas en el estudiantado de nivel medio superior. Así, sumo a los trabajos centrados en las tensiones y conflictos en dicho nivel escolar y amplió la visión de estos temas al considerar las diferencias y el análisis de género feminista desde una postura investigativa *de y para* las mujeres (Harding, 2002). Este trabajo es un paso adelante para hacerlo desde la perspectiva de las estudiantes de bachillerato situadas en una escuela pública.

Aunque se ha estudiado el *affidamento* en el contexto escolar en México, por ejemplo, en la investigación sobre el reconocimiento de la autoridad femenina de las profesoras por parte de las alumnas de la carrera de Medicina (Nieto, 2019). Con este trabajo se abre el campo de

estudio y promoción de las relaciones de *affidamento* en el bachillerato en dos direcciones. Por un lado, los hallazgos permiten ubicar la necesidad de las estudiantes de contar con figuras de autoridad femenina desde el bachillerato para su desarrollo académico, personal y social frente a la violencia que viven en la escuela y los contextos interrelacionados. Por el otro, ofrece ejemplos claros de cómo las estudiantes son figuras de autoridad femenina y confianza entre ellas y no solo las profesoras o a otras mujeres con posiciones sociales jerarquizadas.

Estoy de acuerdo con Delgado (2017), en el sentido de que aún seguimos repitiendo los patrones enseñados en esta sociedad patriarcal sin estar conscientes de ello, por lo que resulta imperioso poner la mirada en la socialización de género que, como lo planteo en esta investigación, se co-construye en el contexto escolar y que coadyuva a la producción y coproducción identitaria de hombres y mujeres de manera importante como los contextos familiares y sociales de los que también participan las jóvenes.

Al revisar las prácticas relacionales que tienen lugar en la escuela y que son parte de la socialización diferenciada a partir de la condición genérica del estudiantado, puedo decir que el género es un sistema complejo que involucra dimensiones macroestructurales para la división sexual de las actividades escolares en la conformación de un orden social particular. Esto se produce y coproduce en las aulas a nivel microestructural través de la asignación y realización de actividades diferenciadas claramente por género en las rutinas escolares compartidas. Así, muchas de las prácticas en las que participan las estudiantes reflejan una visión polarizada, dicotómica y jerarquizada.

Por otro lado, de acuerdo con Hooks (2020), considero que la noción de sororidad es algo por lo que las mujeres debemos trabajar y luchar como un logro revolucionario frente a la naturalización de las relaciones conflictivas o de enemistad entre nosotras y que debe ir más allá de la victimización común como la base del vínculo entre las mujeres. Particularmente, en esta investigación, considero la sororidad como un conjunto de acciones, es decir, como prácticas entre las estudiantes libres de androcentrismo, machismo y misoginia internalizada. Es a partir de que analicé lo que las estudiantes narraron respecto de sus prácticas de sororidad, que sugiero la siguiente lista de *prácticas sororales* para promover y aprender en los ámbitos escolares el establecimiento de relaciones de poder con otras mujeres en beneficio de todas:

- Reconocer las condiciones de opresión, sumisión y privilegio de cada una.
- Identificar la misoginia internalizada ejercida consigo misma y con otras mujeres.
- Establecer relaciones de apoyo frente a formas de violencia.
- Cooperar entre nosotras para no competir.
- Apoyarnos y ayudarnos para no aprovecharnos o usarnos entre nosotras.
- Proponer o sugerir en la toma de decisiones para no someter.
- Hacernos visibles para no anularnos.
- Valorarnos para no descalificarnos.
- Defendernos para no agredirnos.
- Incluirnos para no discriminarnos o excluarnos.
- Beneficiarnos colectivamente para no explotarnos.
- Protegernos para no dañarnos.
- Comprendernos, aunque no estemos de acuerdo.
- Pacificar, atenuar, armonizar en lugar de hostilizar.

- Acompañarnos en lugar de dejarnos o abandonarnos.

En las prácticas de sororidad y *affidamento* entre las estudiantes y como una propuesta, considero necesario incluir la comprensión de la sexualidad entre las mujeres jóvenes en las decisiones de la vida sexual (erotismo y afectividad con hombres o mujeres, tipo de encuentros, parejas, etcétera) y sobre la vida reproductiva (tener hijos/as o no, anticoncepción, interrupción del embarazo, etcétera). Esto particularmente en las jóvenes de bachillerato, quienes se encuentran en un momento vital de desarrollo en el que la construcción de la feminidad entre pares en esta dimensión es relevante por los cambios corporales que están viviendo. Promover el respeto entre ellas con las diferencias que tengan en estos temas es una puerta a la empatía de género.

La investigación que realicé, implicó poner de manifiesto que la corporalidad y las emociones son centrales en las prácticas, tanto de compañerismo como de amistad entre las estudiantes en el contexto escolar. Las prácticas corporales de acuerpamiento (Gaviola, 2015 y Cabnal, 2015) son parte de la sororidad y el *affidamento*, son parte de la vivencia de estudiantes en la escuela. El cuerpo no solo contiene, sino que también participa en la producción y reproducción de las normas de las feminidades (Esteban, 2009; De Lauretis, 1989). Además, las estudiantes sienten el cuerpo y las emociones que ahí viven. Así, esta investigación es un intento inicial para el abordaje no dicotómico del cuerpo separado de lo cognitivo (Esteban, 2009) ni de las emociones como construcciones individuales sino sociales e inseparables de las vivencias de sociabilidad.

Mi trabajo es una invitación, en palabras de Alborch (2002), a “asumir el reto de tomarnos en serio, de no propiciar la trivialización de lo femenino” (p.23), no somos ni amigas ni

enemigas por naturaleza. No es un tema menor el ejercicio de poder de las mujeres en el compañerismo y la amistad entre las mujeres. No se trata de cosas de mujeres sin importancia. Particularmente, traer al terreno investigativo la sororidad, implica reconocer y luchar activamente para entender nuestras diferencias. Es un logro revolucionario frente a la naturalización de las relaciones conflictivas o de enemistad entre nosotras (Hooks, 2020).

Además, con esta tesis visibilizo un problema viejo que se ha dejado de lado: pensar a las mujeres ejerciendo poder como “malas compañeras” o “malas amigas” por disentir o tener desacuerdos con otras mujeres. De acuerdo con Alborch (2002) la acepción “mala” hace referencia a mujeres que para alcanzar el éxito y el triunfo han “masculinizado” algunas de sus costumbres, conductas, bienes, obligándose a incorporar los mismos lenguajes y modales violentos de los hombres frente a las demás mujeres. Sin embargo, no lo somos si lo pensamos desde un mundo construido por y para las mujeres.

Este trabajo me permitió ver que, aunque una mujer someta a otra como lo expuse en el capítulo seis; cuestionarse ser “mala” con la otra, reconocer el desacuerdo y enfrentarse entre las estudiantes, puede ser el punto de partida para la construcción de una nueva noción de sí misma y de la participación en relaciones empáticas con otras mujeres, renunciando a la complicidad con la dominación de la “debilidad femenina” (Thompson, 2003).

Así, como señala Hooks (2020), es posible adquirir una nueva conciencia y nuevas ideas como resultado de encuentros tensos y hostiles con otras mujeres, es decir, que las mujeres podemos transformar también nuestras relaciones desde la diversidad, el desacuerdo y el enfrentamiento entre nosotras sin que deriven en expresiones de violencia. Esto me fue sugerido por las propias estudiantes quienes se mostraron muy activas al reflexionar sobre

sus diferencias con compañeras o con amigas y cómo, al paso del tiempo, buscaban relacionarse aceptando y respetando las diferencias entre ellas.

3. Reflexiones metodológicas sobre el estudio de la amistad y el compañerismo en las estudiantes de bachillerato.

Las escuelas son contextos clave no sólo para indagar y analizar diferencias de género en formación de alumnado (Colas, 2007), sino también para explorar las normas de feminidad y masculinidad impuestas alrededor de las relaciones interpersonales tanto inter como intra genéricas en las que participan las mujeres.

La presencia de las estudiantes es indiscutible así como el aumento de espacios en los que se desenvuelven dentro de ella, por lo que la observación cualitativa participativa fue una estrategia metodológica acertada para dar cuenta de las prácticas ya que, como señala Flick (2004), como investigadora pude estar en contacto directo con las estudiantes en las prácticas mismas, conjuntarlas con las narraciones de las entrevistas realizadas y con los relatos recolectados a través de los diarios, para tener una visión más completa de las-estudiantes-en-el-campo de estudio. Así, la observación me permitió estudiar el despliegue de las prácticas relacionales en el campo de conocimiento y de estudio de la sociabilidad, particularmente en el bachillerato.

Incorporarme al aula como investigadora, me permitió construir relaciones de aprecio y respeto con el estudiantado, que en lo general tuvo una actitud abierta hacia la observación e integración de la cámara fotográfica al paso de los días. Ser parte de las actividades en las aulas permite reconocer, valorar y recuperar tanto la complejidad como la riqueza de los contextos educativos desde una mirada interior, aunque sea de forma temporal. Lo anterior

favoreció ver a las estudiantes ligadas al contexto escolar, a su realidad como mujeres estudiantes. Esta es una aportación a la construcción de conocimientos sobre ellas mismas y sus relaciones con otras mujeres, incluida la relación con la investigadora a través de las interacciones constantes con matices emocionales como cuando lloraron al recordar alguna situación triste o estaban alegres por realizar una entrevista juntas con compañeras como se observa en la Figura 24 o con amigas en la Figura 25.



Figura 24. Último día de observación en el CCH Oriente entre estudiantes compañeras.

Las emociones fueron parte de la investigación, estuvieron presentes todo el tiempo e impregnaron la toma de decisiones metodológicas y analíticas, al tener como *sujeto-campo de conocimiento* a las estudiantes en relación con otras estudiantes en las aulas. Los vínculos

relacionales entre ellas fueron identificados y nombrados por ellas, eso orientó la conformación de parejas y grupos para las entrevistas.



Figura 25. Último día de observación en el CCH Oriente entre estudiantes amigas.

La investigación me permitió ver que todo lo que una joven puede decir sobre lo que significa ser amiga y compañera es una narrativa elegida, un recorte de algo que ocurre a lo largo del tiempo. Fue posible acercarme a través de sus voces y relatos a los momentos del proceso de hacerse compañeras, amigas y sus múltiples formas de comprenderlo enmarcadas en el transcurrir del tiempo y en las posibilidades de co-construcción.

Colocar en el terreno de la investigación educativa el tema de las relaciones intragenéricas y el ejercicio de poder entre las mujeres en el aula, resultó de interés para las estudiantes ya

que, voluntariamente, decidieron participar en el estudio un número importante de mujeres estudiantes. En ese sentido, se trata de un tema relevante para la etapa de la vida en la que se encuentran, que responde a las preguntas que ellas mismas se han hecho y que están interesadas en encontrar respuestas, en tener conocimientos y pensarse como sujetos que aportan en la generación de los mismos.

Considero que lo anterior está relacionado con el incremento en los espacios virtuales y en las redes sociales que promueven los feminismos y las relaciones sororales entre las mujeres frente al acoso y la violencia sexual en diversos espacios, incluidos los educativos tanto de nivel medio como superior. Lo que les permite conocer, participar y difundir las formas de vinculación, ellas que permiten la unión, la escucha y el empoderamiento.

Al respecto, estoy de acuerdo con Kozak (2018), en que las estudiantes pueden, a través de la *sororidad*, juntar esa fuerza que solas no tienen y hacer frente a las historias propias y las de sus pares alrededor del acoso y la violencia sexual, la interrupción del embarazo, la valoración de sí mismas, la violencia familiar o en la pareja. Por lo que la escuela tiene la responsabilidad y necesita hacerse cargo de estos temas cuando las estudiantes denuncian y demandan respuestas a sus interrogantes sobre estos temas que son parte de la agenda feminista de esta época.

Regresando a los aspectos metodológicos, este trabajo a través de las entrevistas, tanto individuales como grupales, abrió paso a la diversidad de voces de las estudiantes para tomar la palabra y relatar sus vivencias para hacerse escuchar, ser reconocidas, y atender las necesidades y los problemas que manifiestan como sujetos con género (mujeres generizadas) (Martínez y Montenegro, 2014), tales como el acoso sexual por parte del estudiantado o del

profesorado con quienes conviven en el contexto escolar. También permitió la recolección, análisis y producción de datos en primera persona y en femenino, lo cual es una aportación importante para el terreno investigativo en el que apenas se está reconociendo y aceptando el uso de pronombres o adjetivos en femenino para promover la escritura académica libre de sesgos (APA, 2021).

De esta manera, enfatizo que las escuelas son espacios de unión y empoderamiento para las mujeres jóvenes para alzar la voz de denuncia. En el 2020 hubo un movimiento social con mucha presencia en redes sociales para afrontar el acoso y la violencia sexual con la canción *Un violador en tu camino*, del colectivo chileno “Las tesis” que en muchos países fue reproducido y tuvo como escenario las escuelas, e implicaba la manifestación colectiva de las estudiantes, promoviendo de algún modo las relaciones sororales entre las mujeres. Además del crecimiento de grupos en diversas redes sociales en los que se promueve la sororidad. La escuela es un espacio que cambia las formas de relación entre las jóvenes para organizarse, escucharse y validarse como mujeres con género.

Una consecuencia de usar un diseño cualitativo de investigación fue que las estudiantes tuvieron elementos para la re-significación de las relaciones entre las mujeres desde una mirada distinta del poder, que no implica opresión necesariamente, lo cual pude observar durante y posterior a las entrevistas en las que participaron. Además, permitió la caracterización de las prácticas de violencia entre las estudiantes sin reforzar los estereotipos que han surgido alrededor de ellas y posicionó a las mujeres como sujetos que participan activamente en la co-creación de formas de conocimiento a través de la experiencia en relaciones intersubjetivas con los recursos culturales a su alcance.

Este trabajo me permite mostrar todo lo que las jóvenes pueden decir sobre qué significa ser compañeras y amigas, lo cual concretaron en sus relatos como un recorte de algo que ocurre a lo largo del tiempo. En la observación cualitativa y en las entrevistas fue posible ir más allá de la definición que las estudiantes pueden hacer a través de los relatos de los significados y sentidos, captando momentos del proceso de ser compañeras y amigas, pero siempre enmarcado en el transcurrir del tiempo y de las posibilidades de co-construcción de cada una de estas formas de interrelacionarse.

Finalmente, esta investigación implicó elementos de transformación social en su desarrollo. Ocurrieron durante su desarrollo procesos de reflexividad (Magnusson y Marecek, 2012) a través de la escritura y la narración de experiencias al involucrar a las estudiantes en temas como la violencia y sororidad entre mujeres, modificando no solo la perspectiva que tenían sobre los temas, sino al escuchar a otras mujeres hablar de ellos. Se logró promover relaciones intragenéricas inclinadas hacia la sororidad o la resolución de conflictos entre ellas más allá del uso de la violencia.

4. Exploración de las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato en el contexto escolar

Con respecto a las prácticas relacionales entre las mujeres estudiantes de nivel medio superior en el contexto escolar, identifiqué que las aulas, como contextos situados de práctica, son espacios donde las estudiantes participan en actividades en las que se construyen como mujeres con diferentes características y compartiendo rutinas, el uso de artefactos, en un ambiente físico-simbólico. En la geografía del aula, participan de forma conjunta con otras mujeres estudiantes, así como con estudiantes hombres. Todo esto permite acercarse y

comprender la complejidad de la participación de las mujeres en las aulas, que tiene matices más finos que les permite diferenciarse entre ellas en la co-construcción cotidiana de sí mismas como mujeres en el contexto escolar.

Las conclusiones de la investigación con respecto al aula como contexto situado de práctica apuntan que: 1) mujeres y hombres jóvenes participan *en y a través* de él como estudiantes en una compleja red de condiciones como el sexo, la edad, la situación escolar, la clase socio-económica, entre otras (observación en las aulas) que se traduce en una diversidad de formas de ser estudiantes (las que venden dulces, las que los compran, los que no compran comida, etcétera) y de circunstancias (ir en transporte público o tomar el de la escuela); 2) las trayectorias por los grupos y las clases está dada por la organización escolar que es la misma para todo el estudiantado pero que va adquiriendo matices en relación con las prácticas de sociabilidad que vivencian y se manifiestan en las clases (conflicto durante el debate), 3) para responder a las demandas de participación de la vida escolar el estudiantado integra a través de acciones concretas de la vida juvenil en las aulas (combinar la ropa, usar el celular con fines de socialización) y, 4) las demandas de participación en el contexto escolar de bachillerato están diferenciadas por las normas de género (uso de maquillaje, consumo de alimentos y agua, entre otras) naturalizadas.

De acuerdo con lo anterior, no es posible realizar análisis lineales de las múltiples relaciones que se presentan en las aulas, ni de posicionamientos sociales únicos. Si bien el estudiantado participa en contextos situados regulados por la organización escolar, tienen márgenes de movimiento que les permite expresarse en la diferencia y en lo compartido en los distintos contextos en los que participan.

De igual manera, otra de las aportaciones de esta investigación es considerar que la distinción que las estudiantes hacen entre ser compañeras y ser amigas conlleva dimensiones corporales, emocionales, de poder y de estatus. Elegir de quién ser compañera o amiga implica sentirse segura, apreciada, cercana y apoyada, todo esto corporalmente.

En este caso, las prácticas de ser compañeras y de ser amigas en el bachillerato implican una variedad de formas de relacionarse entre las mujeres estudiantes. Existen diferentes tipos de compañeras, aquellas con las que pueden tener una actividad organizada cotidiana y otras a las que excluyen completamente de su círculo de relaciones interpersonales. Hay una pluralidad tanto de compañeras como de amigas, pueden ser compañeras-compañeras, compañeras-amigas, amigas-amigas, y no solo en díadas, sino en grupos más grandes como fue expuesto en el capítulo sobre compañerismo y amistad.

Para las estudiantes entrevistadas, ser compañeras es una categoría que no menosprecia el vínculo que tienen. Les implica reconocerse, estar abiertas a acompañarse en una clase y cubrir las demandas de sociabilidad y escolares que el trabajo del aula les demanda. Lograr ser compañeras o amigas de otra mujer les ofrece seguridad y conocimientos para la vida adulta. Se trata de un andamiaje necesario y transitorio de ayuda entre pares (Bruner, 1986 en López y Hederich, 2010), en el que comparten experiencias y conocimientos que facilitan su desarrollo individual y colectivo, aprendiendo de los conflictos de la escuela secundaria para re-crearse, re-construirse como sujetos, eligiendo con quién y cómo quieren relacionarse y sentirse cómodas consigo mismas a partir de las vivencias pasadas.

Tener compañeras es una demanda de la estructura del trabajo en la escuela, se tiene que convivir con las otras estudiantes para cubrir los aspectos académicos y eso lleva a la

selección de compañeras y amigas. Afirmo que en las prácticas de amistad, las estudiantes hacen elecciones desde la agencia personal vinculadas a la intimidad, más que en las prácticas de compañerismo. En el campo de interacción con las compañeras, las estudiantes se ajustan, negocian, marcan límites a lo que les impone la geografía del aula, a lo que les impone la estructura organizacional de los grupos mientras que en la amistad hay una lucha emocional por ser amigas, por sostener las relaciones interpersonales, por buscarlas por mantener el encuentro íntimo y de correspondencia.

Los hallazgos invitan a pensar que las prácticas de compañerismo y de amistad entre las estudiantes en el bachillerato no son exclusivamente el resultado de decisiones individuales a partir de la identificación con otras mujeres o la vinculación afectiva entre ellas, sino que llegan a estar reguladas por la organización del contexto escolar que tiene una estructura institucional. En el caso de esta investigación, dicha estructura delimita las prácticas de sociabilidad a través de la “licuadora” o “revoltijo” que busca promover el desarrollo de habilidades de socialización entre el estudiantado y evitar la conformación de grupos estudiantiles que generen conflicto (porros, grupos de choque, etcétera) o que se organicen con fines políticos (manifestación por alza de cuotas, acoso sexual, etcétera).

De esta forma, ofrezco una mirada a los procesos de sociabilidad en el bachillerato investigado como regulados en función de las posibilidades de movimiento dentro de la organización institucional, no son libres. Las estudiantes pueden elegir, pero solo sobre las estrategias que llevarán a cabo para mantener el compañerismo y la amistad durante su estancia en el bachillerato. Sin embargo, aunque se les demandan ciertos tipos de

participación al mismo tiempo se les abren espacios de agencia personal para que ellas hagan sus propias construcciones.

A partir del estudio, puedo señalar que las estudiantes hacen variadas interpretaciones respecto a quién consideran su compañera y qué tipo de compañera es, a quién consideran una amiga y qué tipo de amiga es. Se trata de planos heterogéneos de prácticas e identidades, ya que no realizan las mismas prácticas relacionales en todas las formas de ser compañeras ni entre las distintas formas de ser amigas. Lo que caracteriza tanto las prácticas de compañerismo como las de amistad es que en ambas las estudiantes están particularmente enfocadas en sostener las formas de relacionarse y en identificar los momentos de tensión que hacen que ponen en riesgo sus relaciones interpersonales. Por lo que las estudiantes constantemente están aplicando las normas de feminidad en las prácticas de compañerismo y amistad en las que el ejercicio de poder está en juego.

Así, puedo concluir que las *prácticas situadas de género* como un conjunto de actividades normativas que implican ejercicio de poder entre las mujeres y los hombres desde la cultura heteropatriarcal. Particularmente en esta investigación se puso de manifiesto el ejercicio de poder *sobre otras mujeres y con otras mujeres*. En las primeras podemos enmarcar las prácticas de violencia en el compañerismo y la amistad a lo largo del bachillerato. En las segundas podemos ubicar las prácticas que implican organización y visibilización como mujeres (capítulo seis) para agruparse y gestar espacios propios. Finalmente, en el ejercicio de *poder con otras mujeres* podemos enmarcar las prácticas de sororidad, *affidamento* y acuerpamiento.

5. Identificación de las formas de violencia y las expresiones de sororidad en las prácticas relacionales entre las estudiantes de bachillerato.

En el análisis de las prácticas relacionales el tercer objetivo que tuve, fue analizar las formas de violencia y las expresiones de sororidad alrededor de la condición de género y las dinámicas de poder en el ámbito educativo. Encontré que las estudiantes participan en prácticas de compañerismo y amistad que se diferencian por la duración y los espacios de participación en ellas. Así, las prácticas de compañerismo se caracterizan por estar situadas en el aula y extenderse a contextos interrelacionados como la biblioteca o las visitas escolares, estar vinculadas a las demandas escolares, interacciones de contenido personal “sin detalles”, vinculación socio-afectiva restringida y con posibilidades de ampliarse, hasta transitar hacia prácticas de amistad entre las estudiantes, que se caracterizan por su complejidad emocional, el cuidado afectivo de sí mismas (autocuidado) y de la otra estudiante que participa de la amistad.

Las estudiantes entrevistadas distinguen constantemente en la práctica el compañerismo de la amistad y hacen ajustes a lo largo de los seis semestres, con lo que cambian su posición y las de otras estudiantes. Algunas estudiantes fueron compañeras y se mantuvieron así hasta los últimos semestres, otras fueron compañeras en los primeros semestres y se hicieron amigas hacia los últimos (quinto o sexto), mientras que otras fueron amigas desde el primer semestre. Esto es, que el compañerismo no precede a la amistad en todos los casos, ya que ésta última implica el ejercicio de prácticas claramente diferenciadas en el contexto escolar.

Por otro lado, destaco que la cantidad y el despliegue de las prácticas de amistad está relacionado con la presencia de las amigas en los distintos contextos que, a los contextos

mismos, es decir, que pueden desplegarse tantas prácticas de amistad en el aula como en los contextos interrelacionados, por lo que es posible que algunas estudiantes practiquen ser amigas solo en el aula, sólo en espacios fuera de ella o de la escuela, o bien en contextos combinados. Así, ser amigas implica un acuerdo intersubjetivo en el que las estudiantes comparten los significados que tienen sobre la amistad y la forma de practicarla más allá del contexto en que se ubiquen.

Al ir analizando las prácticas de compañerismo y amistad también destacué, por un lado, las prácticas de reconocimiento de autoridad femenina que tienen en algunas actividades escolares, en las que cada estudiante realiza la tarea académica para la que tiene más habilidades, o se le reconoce porque sus estrategias para el arreglo personal, incluido el maquillaje y la vestimenta. En dichas prácticas compartidas, con frecuencia se ubican a sí mismas en posiciones de conocimiento diferenciado en las que una de ellas da recomendaciones a las demás de cómo hacerlo, regularmente una de ellas considerada por las demás como alguien que sabe más o tiene más experiencia sobre el maquillaje, es decir, como una experta en usarlo y de quien pueden aprender. Esto puede interpretarse como una expresión de *affidamento* en la que, como ya ha señalado Cigarini (2000), se reconoce la autoridad femenina y se deposita en ella la confianza, reconociéndose entre ellas como mujeres semejantes, dispares y diversas. Aunque esto sucede alrededor de cubrir con las demandas de género alrededor de la belleza en las mujeres.

Por otro lado, quiero resaltar que las estudiantes entrevistadas participan en prácticas de amistad en forma de acompañamiento corporal en el contexto escolar. Cabnal (2015), desde el feminismo comunitario usa la noción “acuerpamiento o acuerpar” y lo define como la

acción personal y colectiva de los cuerpos indignados ante injusticias que viven otros cuerpos. En ella, las participantes resisten y actúan contra las múltiples opresiones patriarcales, colonialistas y capitalistas. Esto genera interacciones afectivas y espirituales que provee cercanía y empuje para participar en situaciones complejas en las que se sienten vulnerables, por ejemplo, ir a hacer un trámite escolar, acompañarse en los lugares dónde consumen alcohol, ir a clase con un profesor con quien se sienten incómodas, acompañarse en el camino a la casa o la escuela y mantenerse juntas o ubicables en las fiestas, entre otras situaciones.

Así, el acuerpamiento es una práctica entre las estudiantes vinculada particularmente a la amistad entre las mujeres, aunque no exclusiva de ella. Acuerparse, esto es, acompañarse corporalmente, juntarse con otras mujeres, conlleva romper la enemistad histórica entre las mujeres para afrontar situaciones en las que se viven temerosas o en riesgo de vivir alguna situación de agresión o violencia. Se trata de un acto de emancipación, de rebeldía y transgresión al sistema patriarcal actual, que implica la recuperación emocional y espiritual del territorio cuerpo por parte de las mujeres (Cabnal, 2015). El acuerpamiento es una práctica que, junto con el reconocimiento de la autoridad femenina, son parte del compañerismo y la amistad en el ámbito educativo.

6. Análisis de las prácticas relacionales, las formas de violencia y las expresiones de sororidad en su condición de género y las dinámicas de poder en el ámbito educativo.

Como resultado del análisis de los relatos de las estudiantes, las formas de violencia y las expresiones de sororidad en las prácticas relacionales tanto en el compañerismo como en la amistad, doy cuenta del dinamismo de las relaciones interpersonales. Las estudiantes no

permanecen pegadas a una adscripción de participación, sino que se van moviendo con el tiempo en función de futuros encuentros con otras estudiantes en otros grupos, son compañeras o amigas por cierto tiempo y en función de las actividades que están desarrollando en el contexto escolar. Para ellas, no es posible predecir quién es compañera o amiga para siempre. Hay diversas vivencias en las que el compañerismo se transforma en amistad y otras en que las amistades se rompen.

Lo que aporta la investigación para el terreno analítico de las relaciones entre las estudiantes es que se trata de interacciones interpersonales en las que constantemente se está poniendo a prueba la relación con la otra. En ese sentido, son muy cuidadosas en ambas dimensiones, por ejemplo, son moderadas con las compañeras de cierta manera, sus interacciones tienen un sentido instrumental como pasarse la tarea o prestarse los apuntes. Están atentas para no dar información personal, de no traspasar el límite de “es mi compañera y nada más”, de intimidad, pero también cuidan no tener tensiones o conflictos con ellas. Hay diferentes tipos de compañeras, con las que pueden tener una actividad organizada y otras a las que excluyen completamente de su círculo de relaciones.

También hay una diversidad de compañeras y amigas para las estudiantes, no hay una sola forma de interpretar a quien consideran su compañera y qué tipo de compañera es, a quién consideran una amiga y qué tipo de amiga es. Se trata de planos heterogéneos, no son las mismas prácticas en todas las formas de ser compañeras ni en las distintas formas de ser amigas. Lo que caracteriza a ambos planos o dimensiones es que en ambas ellas están muy atentas para sostener las formas de relacionarse y para identificar los momentos de tensión y conflicto que hacen que se rompan los vínculos.

Los resultados alrededor del ejercicio de poder en las prácticas relacionales entre las estudiantes indican que una de las prácticas que estructuran las relaciones entre las estudiantes de bachillerato son las disputas que surgen durante las exposiciones en clase. En ellas, las estudiantes se colocan en posiciones *generizadas* y de tensión a partir del conocimiento que poseen y despliegan frente al grupo.

Además, puedo señalar que en algunas prácticas como “debatir en clase” las estudiantes se “enfrentan” en el terreno de los conocimientos dentro del aula. Ellas consideran que puede adquirir situacionalmente un sentido de violencia, pero es regulado por el profesorado durante las clases. Así, en un debate, las estudiantes crean y participan en prácticas que implican la competencia y el ejercicio de poder sobre otras mujeres en el terreno de los conocimientos. Pueden ser interpretadas como formas de participación emergentes en el aula, ya que combinan demandas de participaciones escolares, afectivas, de sociabilidad y de género. En ellas, las estudiantes “hacen género”, es decir, re-crean las rivalidades de sus relaciones de amistad y compañerismo con otras mujeres a lo largo de los semestres, que implican competencia por las relaciones con los hombres o su reputación sexual, que son promovidas por la cultura patriarcal como “la naturaleza conflictiva” entre las mujeres (Lamas, 2015) y que son co-construidas en y a través de prácticas de género en el aula como contexto situado.

Puedo afirmar que el “debate” es una práctica desplegada y reconocida en el aula e implica el cuestionamiento, descalificación o poner en duda el conocimiento de una estudiante, lo que puede conducir a disputas durante la clase. Son el resultado de la historia de participación de las estudiantes en relaciones conflictivas entre ellas que involucran las

relaciones con los hombres y malentendidos en las prácticas de amistad y compañerismo entre ellas. De esta manera, las disputas en el terreno de las relaciones interpersonales son llevadas al terreno escolar e implican formas de ejercicio de poder en las que se enfrentan las estudiantes para lograr el reconocimiento. Además, el “debate” como práctica compartida, refleja alianzas y defensa entre aquellas que “toman partido” por la estudiante a la que consideran su amiga o con la que sienten afinidad.

En esta investigación caractericé las *prácticas sororales* como libres de androcentrismo y machismo, tal y como ya lo señaló Lagarde (2012a), se trata de actividades en las que las mujeres se colocan en el centro y punto de partida para valorar sus vivencias y ofrecerse apoyo social entre ellas en el ejercicio y comprensión de las feminidades. Orientado las relaciones de cuidado hacía sí mismas, en lugar de enfocarlas al cuidado de los hombres o dejarse cuidar por ellos.

Además, y en acuerdo con Hooks (2020), este trabajo me condujo a re-pensar la fuerza, la valentía, el enojo y el coraje como derechos de las mujeres. Al plantear a las estudiantes como expertas, especialistas en y de sus vidas, así como de las formas de conocimiento derivadas de sus vivencias.

Las prácticas sororales se distinguen del *affidamento* en la posición de jerarquía que implica cada una. En las primeras se establece paridad entre las mujeres mientras que en las segundas se reconoce la autoridad de una mujer sobre la otra para apoyarla socialmente para el logro de algún objetivo individual. Así, las prácticas sororales se distinguen del *affidamento* también en el tipo de logros, colectivos en el primer caso e individuales en el segundo. En

ambos casos, la empatía entre las mujeres como iguales y distintas son parte del camino a la democracia genérica (Lagarde, 1997).

En síntesis, en este trabajo las prácticas sororales son un conjunto de actividades sociales que implican la valoración positiva de las mujeres en los diferentes contextos (personal, familiar, laboral, escolar, etcétera) en los que participan con otras mujeres (relación sororal) para el bienestar de todas. Tiene una *dimensión ética* en la que, por un lado, el poder se distribuye entre las mujeres para el desarrollo personal y colectivo y, por el otro, se mide el daño, marginación, maltrato, hostilidad y agresividad que puede hacerse a otra mujer y promover la valoración positiva de las mujeres en el mundo social y cultural (Gaviola, 2015). Implica el cuidado de sí mismas y de otras mujeres desde el “nosotras”.

Además, las prácticas sororales, como ya he señalado, tienen una *dimensión política* que implica enfrentar el sexismo y sus manifestaciones (androcentrismo, machismo, misoginia y homofobia) así como apropiarse de sí mismas, de sus vivencias, de sus cuerpos y de sus emociones.

Los hallazgos de esta investigación me permiten afirmar que: 1) todo proceso de construcción de amistad y compañerismo se mueve en el tiempo, 2) en todo proceso las y los estudiantes están atentas a cuándo se presentan tensiones y conflictos y a cómo solucionarlos entre ellas, 3) las estudiantes participan de procesos de crecimiento compartido en el que cumplen metas en el desarrollo de la sociabilidad al sentirse incluidas, ejercer poder, aprender a negociar, etcétera, 4) la libertad para desplegar cierto tipo de prácticas de compañerismo y amistad depende de los contextos y sus demandas de participación en el contexto escolar y, 5) todo proceso de construcción de sociabilidad es político, colectivo,

personal y emocional. Esto se puede encontrar en cualquier escuela y lo que sucede en cada una es igual, aunque el contenido es distinto para cada escuela.

7. Limitaciones del estudio y horizontes de investigación

Este estudio tuvo a lo largo de su desarrollo algunas dificultades y limitaciones, entre ellas analizar solo las prácticas relacionales desplegadas por las estudiantes, dejando de lado la participación de los estudiantes hombres como actores sociales y participantes en las dinámicas escolares. Tampoco se exploró a profundidad ni desde diferentes perspectivas lo concerniente a la geografía del aula y la organización escolar del “revoltijo” o “licuadora”. Faltó explorar la perspectiva de las maestras con respecto a este punto. En futuras investigaciones en las aulas se pueden indagar las redes de relaciones entre las y los estudiantes de los grupos involucrados en la investigación, ya que en este trabajo solo se consideraron las relaciones de los grupos identificados y que participaron en las entrevistas grupales y no las relaciones que existían entre dichos grupos de compañeras y amigas.

Otra de las limitaciones alrededor de la metodología fue la implementación de diversas herramientas para la recolección de datos lo que generó una gran cantidad de información difícil de procesar y analizar, por lo que se dejó fuera la mayor parte para la presentación de resultados de la tesis. Ahora es información que puede ser empleada para la realización de artículos académicos pero que perderá vigencia si no se realizan pronto.

Es importante considerar para el análisis de datos, tanto verbales como visuales, el uso de herramientas tecnológicas para el procesamiento de la información como el Atlas.ti, ya que esto facilita el manejo de grandes cantidades de información y permite tener categorías

analíticas cercanas a la naturaleza de los datos y no solo a partir del recorte de información que pueda hacer la persona o equipo que investiga.

Ante lo expuesto en esta investigación surgen como posibles líneas de investigación:

- Profundizar en la distinción de nociones como solidaridad feminista, hermandad, hermandad feminista, alianzas y coaliciones feministas. Todas estas nociones aunque definen relaciones que se consideran como positivas entre las mujeres tienen antecedentes e implicaciones éticas y políticas distintas. Algunas incluso implican críticas hacia las otras por considerarse radicales con respecto a las formas de relaciones entre las mujeres que conllevan.
- Indagar sobre la sororidad, el *affidamento*, el acuerpamiento, la misoginia interiorizada y la hostilidad horizontal entre las estudiantes en diferentes niveles educativos y en otras formas de relación entre las mujeres (profesoras, trabajadoras administrativas, jefas de carrera, directoras, etcétera), por supuesto en otros contextos como la familia, el trabajo y la comunidad. Esto se traduciría en conocer las formas de relacionarse entre las mujeres desde edades tempranas para promover relaciones colectivas que permitan el fortalecimiento de las mujeres desde que son niñas como una estrategia para prevenir a afrontar la violencia hacia ellas, incluso aquella producto de la misoginia interiorizada practicada por otras mujeres en diversos contextos.
- Profundizar en los sentidos y significados que tiene para las estudiantes preferir la amistad con los hombres heterosexuales y homosexuales como prácticas de misoginia interiorizada. Al hacerlo, pueden encontrarse aspectos relevantes para

comprender la construcción de dichas prácticas, desmontarlas y promover una cultura de valoración de las relaciones entre las mujeres en la que se tome conciencia del sistema sexo-género que promueve la rivalidad y competencia entre las mujeres.

- Explorar el papel del profesorado y de los estudiantes hombres en la promoción de la competencia y rivalidad entre las estudiantes en los contextos escolares. Esto puede conducir a una comprensión de su papel en las construcciones de género alrededor de las relaciones entre las mujeres y llevar al desarrollo de acciones que impliquen la renuncia a los pactos patriarcales en que participan los hombres que promueven la competencia y la rivalidad entre las mujeres, y asumir la responsabilidad personal y social que tienen con respecto a ellas. Además, se puede indagar sobre su papel evitando o apaciguando las tensiones y conflictos entre las estudiantes. En ambos casos, esto permitiría caracterizar las prácticas de competencia, de rivalidad entre las estudiantes para identificarlas y diferenciarlas, así como las prácticas de los estudiantes hombres en sus relaciones de compañerismo y amistad con las estudiantes.
- Re-pensar y profundizar en la investigación sobre la escuela como un espacio político en el que se manifiestan las relaciones de género con todas las normas de feminidad y masculinidad que producen y reproducen la opresión y sumisión de las mujeres. Así, podría pensarse al estudiantado de bachillerato como un conjunto de sujetos con una dimensión política de participación y organización política, que aunque existe en las escuelas con frecuencia queda eclipsada o es relegada por las demandas académicas y de sociabilidad del contexto escolar, ya

que amenaza el poder político que pueden tener frente a las autoridades escolares como lo han demostrado las movilizaciones estudiantiles históricas a lo largo del mundo.

- Estudiar el papel de las prácticas sororales en el empoderamiento de las mujeres jóvenes en su paso por el bachillerato u otros niveles escolares. Esto apuntaría a conocer las características de las prácticas y los posibles liderazgos femeninos que supone tener una visión del poder con otras mujeres para el beneficio colectivo de todas en el ámbito educativo, ya que es uno de los que espacios en los que las mujeres comienzan a participar en prácticas de la vida adulta y autonomía de lo familiar.
- Investigar las funciones que tiene para las estudiantes ganar espacios de organización y participación social y política en los contextos escolares. Esto hace referencia a explorar particularmente el activismo en el que se involucran las estudiantes en el contexto escolar al participar en “colectivas” u organizaciones sociales como las “bancas” o las “porras” que están presentes en la vida escolar pero que no se han considerado en la investigación de las juventudes en México.
- Explorar la existencia de una agenda de cuidado en los contextos escolares de distintos niveles escolares que estén centradas en pedagogías sororales para las estudiantes frente a la violencia de género. Al respecto, es posible que las escuelas de bachillerato no cuenten con servicio de atención psicológica dirigidas al alumnado, lo que podría tener un carácter preventivo considerando que dicho estudiantado en la UNAM conformará la matrícula de pregrado al terminar el

nivel medio superior. Es sabido que en este nivel existe ya en algunos planteles este tipo de atención pero no está orientada por pedagogías de cuidado entre las estudiantes frente a la violencia de género.

- Profundizar en los mecanismos para desarticular la competencia y rivalidad que las estudiantes llevan a cabo para evitar tensiones y conflictos con sus compañeras y amigas en los contextos escolares. Aunque ya se han elaborado propuestas (Lamas, 2015; Ruiz, 2019) aún es necesario focalizar el tema y difundirlo como recursos culturales en el ámbito educativo lo que permitirá generar climas escolares libres de violencia para las mujeres.
- Investigar el cruce de características sociales adicionales al género que permitan comprender las diferentes situaciones de género que viven las situaciones y que se relacionan con la presencia de prácticas tanto sororales como violentas entre las estudiantes. En este sentido y como una hipótesis las estudiantes parecen agruparse y elegirse como compañeras y amigas al compartir características de clase social y auto-adscripción étnica para relacionarse entre ellas.
- Indagar las formas de expresión y toma de conciencia de la misoginia internalizada en las mujeres en diversos contextos, particularmente en los que se manifiestan tensiones y conflictos con mayor frecuencia. Esto puede conducir a repensar lo que se ha denominado como violencia femenina y a caracterizarla para que las mujeres en lo familiar, laboral, escolar y social puedan comprenderse a sí mismas en la producción y reproducción de la misoginia para comenzar a desmontarla.

En síntesis, esta investigación permite entender quiénes son las estudiantes de nivel medio superior, comprender los procesos de compañerismo y amistad en una dimensión temporal y contextual, analizar cómo en ambos procesos se mueven normas de género, de feminidad normativa, y resaltar la importancia del análisis de género feminista para ubicar y distinguir a las estudiantes como mujeres jóvenes en una escuela pública de nivel medio superior ejerciendo el poder sobre y con otras mujeres como humanas (Lagarde, 2012b).

REFERENCIAS

- Aguirre, L. S. e Hinojosa, L. R. (2010). Miradas a la investigación educativa desde el género: un estado de conocimiento. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 1(1), 29-41.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Alborch, C. (2002). *Malas. Rivalidad y complicidad entre mujeres*. España: Aguilar.
- Álvarez, E. L. (2021). El movimiento feminista en México en siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 65(240), 147-175.
- Álvarez, V. F. y Balsa, S. M. E. (2019). *Soluciones en sexualidad infantil y adolescente*. México: PAX.
- American Psychological Association (APA). (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Cuarta edición*. México: Manual Moderno.
- Amigot, L. P. y Pujal, L. M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-152.
- Bascón, D. M. (2013). Conflictividad y violencia de género en adolescentes. Un estudio discursivo del ajuste psicológico en escenarios socioculturales. *Revista de Ciencias Sociales Prisma Social*, (11), 260-293.

- Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez-Graf, F. Flores-Palacios, M. Ríos-Everardo (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-77). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beiras, A. Cantera, E. L. y Cassanta, G. A. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 16(2), 54-65.
- Berga, T. A. (2015). Los estudios sobre juventud y perspectiva de género. *Revista de Estudios de Juventud. Los estudios sobre la juventud en España: pasado, presente, futuro.* (110). 191-199.
http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_completa.pdf
- Bertarelli, P. (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. En H. Paulín y M. Tomasini (Eds.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja.* (pp. 171-197). Argentina: Brujas. 171-197.
- Bertaux, D. (2005). La perspectiva etnosociológica. En D. Bertaux, *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* (pp. 16-49). Barcelona, España: Bellaterra.
- Blázquez, R. M. I. (marzo de 2005). Los componentes de género. Y su relación con la enfermería, *Género y Enfermería.* Conferencia llevada a cabo en la Escuela de Ciencias de la Salud, Madrid, España.

- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2009). “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- López, V. O. y Hederich, M. C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, 58, 14-39.
- Cabnal, L. (2015). Feminista comunitaria. En *Participación en foro en línea. Internacionalisme Solidaritat Feminisme*. En <https://suds.cat/es/experiencias/lorena-cabnal-feminista-comunitaria/>
- Camacho, S. J. (2018). Construcción de prácticas de sororidad entre madres e hijas. *Tesis de Licenciatura en Psicología*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma publicada DOF 01-06-21 https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf

- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e. Revista de investigación Educativa*, (8), 1-28.
- Cedillo, H. P. (2011). Los avatares del cuerpo en la constitución de la identidad: un acercamiento a través de la obra de Pierre Bourdieu y Marcel Mauss. *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 9(18), 99-120.
- Cigarini, L. (2000). El *affidamento*. En A. G. Gil y D. S. Sales (Eds.), *Mujeres 8. Mediar para reconocer otros mundos en este mundo* (pp. 29-38). Universidad Jaume I. Fondo Social Europeo. Proyecto NOW.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Comisión Permanente de Equidad de Género (COMEG), (2020). Expediente CCH. Comisión Permanente de Equidad de Género. *Imaginatta*. 7(13). 72-73. En https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/imaginatta_violenciadegenero_2020.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018). Pobreza 2018. Estado de México. En https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/EstadodeMexico/Paginas/Pobreza_2018.aspx
- De la Cuesta, B. C. (2015). Decisiones y elecciones: El diseño de la investigación cualitativa. *Cultura de los cuidados (Edición digital)*, 19(43), 9-11.

De la Fuente, V. M. (2013). *Poder y feminismo: elementos para una teoría política*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

De Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet. 7-34. En http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf

Delgado, B. G. (2003). Educación y género. En M. Berteley. *Colección: La investigación educativa en México 1992- 2002*. Volumen 3: Educación, derechos sociales y equidad. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. En http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t2.pdf

Delgado, B. G. (2017). Construcción social del género. En G. Delgado (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. (pp. 23-60). En <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/construir-caminos-para-la-igualdad-educar-sin-violencias>

Di Napoli, P. N. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar: Un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22(73). En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200585

Di Napoli, P. N. (2019). La construcción de vínculos afectivos diferenciales entre compañeros, amigos y novios en el espacio escolar. Un análisis desde la categoría de sociabilidad. En J. Pedraza, K. Brito y E. Cortés (Coord.), *Juventudes latinoamericanas: perspectivas*

- desde la interdisciplinariedad* (pp. 22-49). Centro Avanzado de Estudios en Niñez y Juventud, CH Colectivo, Seminario Internacional de Estudios de Juventud en América Latina. México/Colombia.
- Díaz-Aguado, J. M. J. y Martín, S. G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP) (2016). *Antecedentes Escuela Nacional Preparatoria*. México. En <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>
- Dorantes, M. A. y Torres, L. E. (2011). Género y educación. En A. Dorantes, L. Torres, A. Robles (Ed.). *Perspectiva de género. Una visión Multidisciplinaria*. (pp. 61-88). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Donoso, V. T. y Pessoa, M. E. (2016). La perspectiva de género en la investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, Sao Luis. 23(3), 78-87.
- Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. 3(1), 28-50.
- Eichenbaum, E. L., y Orbach, S. (1989). *¿Qué quieren las mujeres?* Madrid, España: Revolución.
- Esteban, M. L. (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: los cuerpos como agentes. *Política y sociedad*, 46(1), 27-41.
- Esteban, G. M. (2011a). La geografía vital y psicológica de la interculturalidad. *Cuadernos interculturales*, (16), 33-44.

- Esteban, G. M. (2011b). Una interpretación de la Psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
- Fariñas, L. G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología*, 16(3), 222-226.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Volumen IV. (pp. 140-202). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Gandarias, G. I. (2014). Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con producciones narrativas. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 127-140.
- Gandarias, G. I. y Pujol, T. J. (2013). De las Otras al No(s)otras: encuentros, tensiones y retos en el tejido de articulaciones entre colectivos de mujeres migradas y feministas locales en el País Vasco. *Encrucijadas. Revista crítica de ciencias sociales*. No. 5, 77-91.
- García, A. A. y Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En A. J. Gordo y A. Serrano, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 47-73). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- García, F. N. (2017). *Difracciones amorosas. Deseo, poder y resistencia en las narrativas de mujeres feministas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- García V., J., De la Rosa, A, A. y Castillo, V. J. S. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 495-512.
- Gaviola, E. (2015). Apuntes sobre la amistad política de las mujeres. En: *A nuestras amigas. Sobre la amistad política de las mujeres*. Argentina: Pensaré Cartoneras. Recuperado: 25 de agosto de 2018 de https://issuu.com/pensarecartoneras/docs/a_nuestras_amigas
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, MT., Lupiani, S. y Barreto, MC. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13(48-49), 165-177.
- Gómez, H. H. L. y Lucio, G. E. (2013). Exposición a la violencia en la comunidad en adolescentes estudiantes: una aproximación cualitativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 10, 68-75.
- González, J. R. M. (2009). Estudios de Género en educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(42), 681-699.

- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. J. Haraway, *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Ediciones Cátedra.
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Hernández, G. J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). Diseños del proceso de investigación cualitativa”. En *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, C. (2018). *Mujeres que ya no sufren por amor. Transformando el mito romántico*. España: Libros de la Catarata.
- Hooks, B. (2020). Sororidad: solidaridad política entre las mujeres. En: *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. (pp. 83-116). España: Traficante de sueños. En https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map61_hooks_web_baja.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Educación (2014). Reporte temático. *Tercera Encuesta Nacional: Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Educación Media Superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/Tercera-Encuesta-Nacional.pdf>

Investigación en Salud y Demografía, S. C. (INSAD) (2010). *Informe de resultados del estudio sobre "Intolerancia, violencia y exclusión social entre alumnos de nivel medio superior de la UNAM*, 2009. México: UNAM-INSAD. Documento interno.

Jornada, La. (2016). Quedan fuera del bachillerato de la UNAM el 80% de aspirantes. En <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/30/sociedad/029n1soc>

Korol, C. (2015). Feminismo compañero de las feministas compañeras. En: A nuestras amigas. Sobre la amistad política de las mujeres. Argentina: Pensaré Cartoneras. Recuperado: 25 de agosto de 2018 de https://issuu.com/pensarecartoneras/docs/a_nuestras_amigas

Kozak, D. (2018). ¿La revolución de las alumnas? Blog Pensar la escuela. En <https://pensarlaescuela.com/2018/07/19/la-revolucion-de-las-alumnas-feminismo-y-sororidad-sacuden-a-la-escuela/>

Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, España: Horas y Horas.

Lagarde, M. (2009b). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red*. http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1771.pdf

Lagarde, M. (2009b). Pacto entre mujeres. Sororidad. *Aportes para el debate*. Coordinadora Española para el Lobby Europeo de Mujeres. <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>

Lagarde, M. (2012a). Enemistad y Sororidad entre mujeres: hacia una nueva cultura feminista. En M. Lagarde. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías* (pp. 461-491). Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México.

- Lagarde, M. (2012b). La construcción de las humanas. Identidad de género y derechos humanos. En M. Lagarde. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías* (pp. 15-41). México: Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México.
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2003). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2015). *¿Mujeres juntas...? Reflexiones sobre las relaciones conflictivas entre compañeras y los retos para alcanzar acuerdos políticos*. México: Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. (pp. 9-32). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Levy, M. K. (2012). Boys fight, girls fight. Adolescent girls speak about girls' aggression. *Girlhood Studies*, 5(2), 45-64.
- Lindón, A. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, emociones y sociedad*, 1(1), 06-20.
- Lipovetsky, G. (2007). *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*. España: Anagrama.

- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-102.
- López, C. B. C. (2016). Del yo al nosotras y de lo personal a lo político: la construcción de la conciencia de género en talleres para mujeres. CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad, 26(2), 147-173. En <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cuhso/v26n2/art07.pdf>
- Loreto, A. M. (2012). *Relaciones de poder, misoginia y sororidad como nociones del discurso feminista en la narrativa de Ana Teresa Torres*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Máster Universitario en Estudios Feministas. Universidad Complutense de Madrid.
- Macías, V. G. y Luna, L. G. (2018). Validación de una escala de mandatos de género en universitarios de México. *Ciencia UAT*, 12 (2), 67-77. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuat/v12n2/2007-7858-cuat-12-02-67.pdf>
- Magnusson, E. y Marecek, J. (2012). *Gender and culture in psychology. Theories and practices*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Martínez, De la E., A. M. (2012). Feminismo: un uso estratégico del vocabulario. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano (Eds.). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. (111-121). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, G. A. y Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo sexo-género: construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*. 16(1), 111-125.

- Maquieira, V. (2008). Género, diferencias y desigualdad. En E. Beltrán, V. Maquieira, S. Álvarez y C. Sánchez (Ed.). *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Madrid, España: Alianza. 127-190.
- Mejía, H. J. M. G. (2013). *Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria*. México: Tesis de doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Mejía, H. J. M. G. (2017). *Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria*. México: Colofón.
- Mejía, H. J. M. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(49), 545-570.
- Montero, M. (2001). Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital*, (0), 1-10.
- Morales, R. R. y López, S. O. (2020). La experiencia del desplazamiento interno forzado: una mirada desde los procesos socioemocionales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 425-451.
- Moretti, M. M., Catchpole, R. E.H. y Odger, C. (2005). The dark side of girlhood: recent trends, risk factors and trajectories to aggression and violence. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*. 14(1). 21-25.
- Muñoz, C. L. y Ávila, J. (2012) *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

- Nayak, A. y Kehily, M. J. (2008). *Gender, youth and culture. Young masculinities and feminities*. Londres: Palgrave Macmillan. (pp. 52-73).
- Nieto, D. B. J. (2019). Affidamento y sororidad entre profesoras y alumnas de la carrera de medicina. *Tesis de licenciatura en psicología*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México. p.p. 40.
- Oliva, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*. 32(2), 137-154.
- Ortner, S. (2006). Entonces, ¿es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? *Revista de Antropología Iberoamericana*. 1(1), 12-21.
- Parker, I. (2015). *Psychology after deconstruction. Erasure and social reconstruction*. Reino Unido: Routledge.
- Paulín, H., Tomasini, M. Bertarelli, P., D'Aloisio, F., García, B. Martínez, S. Torres, G. y Vallejo, A. (2015). Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias: análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. 2(1), 240-258. En https://www.researchgate.net/publication/303374217_Sociabilidades_juveniles_en_escuelas_secundarias_Un_analisis_de_las_practicas_relacionales_y_los_procesos_de_reconocimiento_entre_estudiantes
- Paulín, H. L. (2015). “Ganarse el respeto”. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20(67), 1105-1130.

- Pereda, A. A. E., Hernández, L. M. P. y Gallegos, A. M. C. (2014). El Estado del Conocimiento de las investigaciones sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En M. A. Furlán y S. T. C. Spitzer. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. (pp.359-411), México: ANUIES.
- Pérez, C. G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Propuesta desde una perspectiva sociocultural. En G. Pérez y J. Yoseff. (Ed.), *Desarrollo Psicológico. Un enfoque sociocultural* (pp. 1-28). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Postigo, Z. S., González, B. R., Mateu, M. C. Ferrero, B. J. y Martorell, P. C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*. (21)3, 453-458.
- Preciado, P. B. (2010). Beatriz Beto Paul Preciado en México. Conferencia. Universidad del Claustro de Sor Juana. De <https://youtu.be/P7ZufifUMzQ>
- Prieto, Q. M. T., Carrillo, N. J. C. y Castellanos, G. J. A. (2011). Violencia escolar: narrativas de maltratos en jóvenes de bachillerato. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 1-10.
- Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) (2012). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía. Actualización*. México: Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pujal, M. y Mora, E. (2018). *Un esquema de las teorías feministas clásicas y modernas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Master en estudios de mujeres, género y

- ciudadanía. Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género. Documento interno. 1-9.
- Real Academia Española (2018). *La RAE presenta una nueva actualización de la versión en línea del DLE*. En <https://www.rae.es/noticias/la-rae-presenta-una-nueva-actualizacion-de-la-version-en-linea-del-dle>
- Ramírez, H. G. (2008). *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos las relaciones igualitarias*. México: Academia Mexicana de Derechos Humanos, A. C.
- Ramírez, H. G. (2012). *Diagnóstico sobre la situación de desigualdad, inequidad y violencia contra la mujer en la educación media superior*. México: Academia Mexicana de Derechos Humanos, A. C.
- Ramírez, G. R. M. (2014). “Amigos simplemente amigos”: intimidad entre hombres y masculinidad. En: T. Rocha, S. & I. Lozano, V. *Debates y reflexiones en torno a las masculinidades: analizando los caminos hacia la igualdad de género*. (pp.167-182.). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist education? Girls and the sexual politics of schooling*. Routledge: London.
- Rodríguez, S. T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers*. 18, 145-159.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Estudios de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. 1-31.

- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11-25.
- Rockwell, E. (13 de julio 2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. *Primer Congreso de Etnología y Educación*, Conferencia en Sesión Plenaria llevado a cabo en la Universidad de Castilla-La Mancha, Talavera la Reina.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: motas sobre la “economía política del sexo”. En: M. Lamas (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 35-96). México: Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, N. C. (2019). *Las mujeres que luchan se encuentran. Manual de feminismo pop latinoamericano*. México: Grijalbo.
- Ruiz, P. E., García, P. R. y Rebollo, M. A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 17(1), 123-140.
- Sales, S. D. (2006). Traducción, género y poscolonialismo. *Quaderns. Revista de traducció*. 13, 21-30.
- Salguero-Velázquez, M. A. (2021). Reflexiones sobre los cambios en las relaciones de género en las familias y paternidad en México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(2), 101-119. <https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.2.6>
- Saucedo, R. C. L. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Saucedo, R. C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(26), 641-668.
- Saucedo, R. C. y Mejía, H. J. M. (2013). ¿Es posible la convivencia escolar entre el “relajo”, las “miradas de barrida” y las “luchitas”? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela secundaria. (pp.158-185). En Martínez, R. X. y Rosado, M. D. *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. México: Colección PAIDEIA. Siglo XXI.
- Simmel, G. (2002). Sociología 1. Estudios sobre las formas de socialización. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Solarte, M. M. y Ortiz, D. P. (2003). Acerca de la violencia simbólica en las relaciones intergenéricas de adolescentes. *Revista prospectiva. Universidad del Valle*. (8), 204-212.
- Tamayo, G. J. (2016). Construyendo una pedagogía de la sororidad desde la Cas Cultural Tejiendo Sororidades de Cali (Colombia). *La manzana de la discordia. Universidad del Valle*. 11(2), 29-45.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. (pp.133-151). México: Paidós.
- Thompson, D. (2003). Una discusión sobre el problema de la hostilidad horizontal. Disponible en: <https://dworkinista.wordpress.com/2019/05/08/una-discusion-sobre-el-problema-de-la-hostilidad-horizontal-denise-thompson/>
- Tomasini, M. (2014). Las chicas malas. Significaciones sobre las agresiones físicas en las peleas entre jóvenes. Conferencia. 3o. Congreso Género y sociedad. “Voces, cuerpos y derechos en disputa”. Universidad de Córdoba. Argentina. Recuperado de: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/3gyc/paper/viewFile/2582/662>
- Tomasini, M. (2015a). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista interamericana de Educación*. V. (68), 117-135.
- Tomasini, M. (2015b). “Peleas en joda, peleas chiquitas, peleas en serio”: la gestión de la vida social en la escuela. En: D. Miguez, P. Gallo, M. Tomasini (2015). *Las dinámicas de la conflictividad escolar*. Argentina: Miño y Dávila Editores. 113-142.
- Tomasini, M. (2020). ¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(2), 123-149.
- Tomasini, M., y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181-199.

- Torres, C. C. B. (2011). Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. Edición Especial *La violencia en las escuelas*. 4(8), 383-398.
- Tribuna Feminista (2016). Sororidad en las redes con Sororitips. En <https://tribunafeminista.elplural.com/2016/06/sororidad-en-las-redes-con-sororitips/>
- Vygostsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.
- Weiss, E. (2012). Introducción. *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES. pp. 7-32.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1257-1272.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona, España: Paidós. 19-39.
- Wertsch, J. V. (1999). La primacía de la acción mediada en los estudios socioculturales. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. 3(1), 84-89.
- Yalom, M y Donovan, B. T. (2018). *Entre mujeres. Una historia de la amistad femenina*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Yu-Hsuan, L. (2011). Constructing alternative femininity: the gender identity of “bad girls” in Taiwan. *Sociological studies of children and youth*. (14), 159-179.

Zaytoun, K. y Ezekiel, J. (2016). Sisterhood in movement. Feminist solidarity in France and The United States. *Frontiers*. 37(1). 195-214.

ANEXO 1



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario de consentimiento informado se dirige a hombres y mujeres mayores de edad que cursan las asignaturas Psicología I y II en el CCH Oriente, de agosto de 2016 a mayo de 2017, con el Mtro. Carlos Núñez Fuentes en el turno matutino. También está dirigido al profesorado del CCH Oriente. A todos ellos/as se les invita a participar en la investigación: *Prácticas relacionales y construcciones de género entre mujeres estudiantes de nivel medio superior: violencia y sororidad.*

Introducción

Soy la Mtra. María Kenia Porras Oropeza y estudio actualmente el Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Estoy investigando sobre las maneras en que se relacionan las estudiantes mujeres entre ellas. Voy a proporcionarte información e invitarte a participar de esta investigación. No tienes que decidir hoy si participar o no en esta investigación. Antes de decidir puedes hablar con alguien que te sientas cómoda/o sobre la investigación.

Es posible que haya palabras que no entiendas. Por favor, indícame para darme tiempo y pueda explicarte. Si tienes preguntas más tarde, puedes preguntarme.

Propósitos de la investigación

Las relaciones de amistad y enemistad entre las estudiantes mujeres se han estudiado poco en el ámbito educativo. Particularmente, se han investigado las conductas violentas en las que participan las estudiantes pero existen otras formas de relacionarse entre ellas que vale la pena estudiar, por ejemplo, las relaciones de apoyo o solidaridad que existe entre las estudiantes mujeres. La investigación en la que te invito a participar se enfoca tanto en las conductas violentas como en las relaciones de ayuda entre las estudiantes. La idea principal es conocer qué cosas hacen las estudiantes cuando están juntas, qué dicen y qué piensan al respecto.

Tipos de participación en la investigación

Esta investigación incluirá visitas al salón de clases para: realizar observaciones y notas escritas, la toma de fotografías (particularmente de estudiantes mujeres), la grabación en audio de conversaciones o eventos durante las clases, entrevistas grupales o grupos focales fuera del aula, que serán grabadas en audio y video, así como la escritura de un diario de experiencias que podrás entregar en original o en copia al finalizar mayo de 2017.

Estoy invitando a todo el estudiantado que forma parte de la clase de Psicología I y II a participar en la investigación, aunque el estudio está centrado en las estudiantes mujeres.

Tu participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Puedes elegir participar o no hacerlo. Tanto si eliges participar o no, tus calificaciones y las actividades escolares no se modificarán. Puedes cambiar de opinión y dejar de participar en la investigación aun cuando hayas aceptado hacerlo antes.

Beneficios

Participar en la investigación puede ayudarte a comprender mejor lo que sucede entre las mujeres estudiantes y mejorar las relaciones que tienes con ellas. Te puede ayudar a reflexionar sobre tu papel como mujer o el papel de las mujeres en la escuela y en la vida del estudiantado.

Confidencialidad

Esta investigación busca conocer información que se considera personal, como tu punto de vista sobre las estudiantes o cosas que quizá no quieras que nadie más sepa. No compartiré la identidad de aquellas personas que participen en la investigación. La información que recoja en la investigación será manejada de forma que los datos presentados no revelen tu identidad.

La información que proporciones estará fuera del alcance de otras personas y solo la investigadora tendrá acceso a ella. Cualquier información sobre ti tendrá un número o pseudónimo en vez de tu nombre. No será compartida ni entregada a nadie.

Compartir los resultados

El conocimiento que obtenga por realizar esta investigación se compartirá contigo antes de que se haga disponible al público. No se compartirá información confidencial. Habrá encuentros contigo y otras personas participantes de forma individual. Después de estos encuentros se publicarán los resultados para que otras personas interesadas en el tema puedan aprender de la investigación.

Derecho a negarse o retirarse

Tienes derecho a no participar en esta investigación si no deseas hacerlo. Negarte a participar no afectará en ninguna forma tu situación académica o de trato en la escuela. Tendrás todos los beneficios que tienes en el CCH.

Puedes dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desees sin perder derechos como estudiante. Tus estudios no serán afectados en ninguna forma.

Si tienes dudas puedes plantearlas ahora o más tarde, incluso después de haber iniciado la investigación. Si deseas hacer preguntas más tarde, puedes contáctame: Mtra. María Kenia Porras Oropeza. Responsable de la investigación. Correo electrónico: kxxxx@gmail.com, teléfonos: xx xx xx xx xx o xx xx xx xx.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitada/o a participar en la investigación *Prácticas relacionales y construcciones de género entre mujeres estudiantes de nivel medio superior: violencia y sororidad*.

Entiendo y acepto que: seré observada/o, se tomarán fotografías y notas sobre lo que hago o digo en las clases, mi voz será grabada en audio y video durante algunas clases, y en las entrevistas grupales o grupos focales en los que decida participar, proporcionaré información escrita sobre mis experiencias en el CCH al entregar (en original o copia) el diario que escriba voluntariamente a lo largo de la investigación.

Sé que puede que no haya beneficios para mi persona y que no se me recompensará académicamente por participar en la investigación.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. Se me ha explicado la naturaleza y propósito de la investigación. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

He sido informada/o que los resultados derivados de la realización de la investigación podrán ser utilizados para artículos de divulgación y publicaciones científicas y, se podrán dar a conocer, siempre respetando el anonimato.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación y entiendo que tengo el derecho a retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera en los aspectos académicos.

NOMBRE COMPLETO DE LA PERSONA PARTICIPANTE

FIRMA DE LA PERSONA PARTICIPANTE

FECHA
(DÍA/MES/AÑO)



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario de consentimiento informado se dirige a los padres, madres o tutores legales de los estudiantes (hombres y mujeres) que cursan las asignaturas Psicología I y II en el CCH Oriente, de agosto de 2016 a mayo de 2017, con el Mtro. Carlos Núñez Fuentes en el turno matutino. A todos ellos/as se les invita a participar en la investigación: *Prácticas relacionales y construcciones de género entre mujeres estudiantes de nivel medio superior: violencia y sororidad*.

Introducción

Soy la Mtra. María Kenia Porras Oropeza y estudio actualmente el Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Estoy investigando sobre las maneras en que se relacionan las estudiantes mujeres entre ellas. Voy a proporcionarle información e invitarle a firmar para que su hijo/a participe en la investigación con su autorización. No tiene que decidir hoy si participará o no en esta investigación. Antes de decidir puedes hablar con alguien que quien se sienta cómoda/o sobre la investigación.

Es posible que haya palabras que no entienda. Por favor, indíqueme para darme tiempo y pueda explicarle. Si tiene preguntas, puede preguntarme por correo, por teléfono o hacer una cita para encontrarnos y platicar.

Propósitos de la investigación

Las relaciones de amistad y enemistad entre las estudiantes mujeres se han estudiado poco en el ámbito educativo. Particularmente, se han investigado las conductas violentas en las que participan las estudiantes, pero existen otras formas de relacionarse entre ellas que vale la pena estudiar, por ejemplo, las relaciones de apoyo o solidaridad que existe entre las estudiantes mujeres. La investigación en la que invito a participar a su hija/o se enfoca tanto en las conductas violentas como en las relaciones de ayuda entre las estudiantes. La idea principal es conocer qué cosas hacen las estudiantes cuando están juntas, qué dicen y qué piensan al respecto.

Tipos de participación en la investigación

Esta investigación incluirá visitas al salón de clases para: realizar observaciones y notas escritas, la toma de fotografías (particularmente de estudiantes mujeres), la grabación en audio de conversaciones o eventos durante las clases, entrevistas grupales o grupos focales fuera del aula, que serán grabadas en audio y video, así como la escritura de un diario de experiencias que podrás entregar en original o en copia al finalizar mayo de 2017.

Estoy invitando a todo el estudiantado que forma parte de la clase de Psicología I y II a participar en la investigación, aunque el estudio está centrado en las estudiantes mujeres.

La participación de su hijo/a en esta investigación es totalmente voluntaria. Puede elegir participar o no hacerlo. Tanto si elige que su hijo/a participe o no, sus calificaciones y las actividades escolares no se modificarán. Puede cambiar de opinión y hacer que su hijo/a deje de participar en la investigación aun cuando hayas aceptado hacerlo antes.

Beneficios

Participar en la investigación puede ayudarle a su hija/o a comprender mejor lo que sucede entre las mujeres estudiantes y mejorar las relaciones que tienes con ellas. Le puede ayudar a reflexionar sobre tu papel como mujer o el papel de las mujeres en la escuela y en la vida del estudiantado.

Confidencialidad

Esta investigación busca conocer información que se considera personal, como el punto de vista de su hijo/a sobre las estudiantes o cosas que quizá no quiera que nadie más sepa. No compartiré la identidad de aquellas personas que participen en la investigación. La información que recoja en la investigación será manejada de forma que los datos presentados no revelen la identidad de su hijo/a.

La información que proporcione su hijo/a estará fuera del alcance de otras personas y solo la investigadora tendrá acceso a ella. Cualquier información sobre su hijo/a tendrá un número o pseudónimo en vez de su nombre. No será compartida ni entregada a nadie.

Compartir los resultados

El conocimiento que obtenga por realizar esta investigación se compartirá con usted antes de que se haga disponible al público. No se compartirá información confidencial. Habrá encuentros con usted y otras personas participantes de forma individual. Después de estos encuentros se publicarán los resultados para que otras personas interesadas en el tema puedan aprender de la investigación.

Derecho a negarse o retirarse

Tiene derecho a no permitir que su hijo/a participe en esta investigación si no desea hacerlo. Negarse a participar no afectará en ninguna forma tu situación académica o de trato en la escuela. Su hijo/a tendrá todos los beneficios que tienes en el CCH.

Su hijo/a puedes dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desees sin perder derechos como estudiante. Sus estudios no serán afectados en ninguna forma.

Si tiene dudas puede plantearlas contactándome, incluso después de haber iniciado la investigación. Mis datos para estar en contacto son: María Kenia Porras Oropeza. Responsable de la investigación. Correo electrónico: kxxxx@gmail.com, teléfonos: xx xx xx xx xx o xx xx xx xx.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi hijo/a ha sido invitado/a a participar en la investigación *Prácticas relacionales y construcciones de género entre mujeres estudiantes de nivel medio superior: violencia y sororidad*.

Entiendo y acepto que mi hijo/a: será observada/o, se tomarán fotografías y notas sobre lo que haga o diga en las clases, su voz será grabada en audio y video durante algunas clases, y en las entrevistas grupales o grupos focales en los que su hijo/a decida participar, su hijo/a proporcionará información escrita sobre sus experiencias en el CCH al entregar (en original o copia) el diario que escriba voluntariamente a lo largo de la investigación.

Sé que puede que no haya beneficios para mi hijo/a y que no se le recompensará académicamente por participar en la investigación.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. Se me ha explicado la naturaleza y propósito de la investigación en la que participará mi hijo/a. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

He sido informada/o que los resultados derivados de la realización de la investigación podrán ser utilizados para artículos de divulgación y publicaciones científicas y, se podrán dar a conocer, siempre respetando el anonimato de mi hijo/a.

Consiento voluntariamente que mi hija/o participe en esta investigación y entiendo que tengo el derecho a pedirle que se retire de la investigación en cualquier momento sin que eso lo/la afecte de ninguna manera en aspectos académicos.

NOMBRE COMPLETO DEL/ LA ESTUDIANTE QUE PARTICIPARÁ EN LA
INVESTIGACIÓN

NOMBRE Y FIRMA DEL PADRE, MADRE O TUTOR DEL/LA ESTUDIANTE

FECHA
(DÍA/MES/AÑO)

ANEXO 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN CUALITATIVA

La investigadora orientará la mirada considerando los ejes de observación que se han tomado en cuenta en otras investigaciones sobre el estudiantado en el aula (Rockwell, 1987):

1. Rutinas: actividades que realizan las estudiantes mujeres en la vida cotidiana dentro del salón de clases o fuera de él y que están vinculados con la escuela.
2. Actividades recurrentes: situaciones que tienen cierta frecuencia o repetición, pero no como una rutina.
3. Historias compartidas: experiencias que las mujeres estudiantes pueden contar por haberlas vivido juntas. Dan cuenta de sus trayectorias e intersubjetividades.
4. Eventos significativos: condensan historia y significados que comparten sobre la vida como mujeres estudiantes en el aula.
5. Sentidos construidos (García y Casado, 2008): nociones que usan activamente las mujeres estudiantes para explicar sus experiencias entre ellas en el aula y el contexto escolar.

La observación de las rutinas, actividades recurrentes, historias compartidas y eventos significativos se centrarán en las mujeres estudiantes en el aula como personas situadas en contextos de práctica (Dreier, 2005). La idea es acercarme a la riqueza del aula como un espacio para “ser mujeres”, en el que se ponen en juego los recursos culturales vinculados a las construcciones de género, las dinámicas de poder, las formas de violencia y las expresiones de sororidad que ellas traen de otros contextos (familiar, religioso, etcétera) a la escuela.

ANEXO 4

GUÍA DE ENTREVISTA CUALITATIVA

Para todas las preguntas que implican contar una historia, experiencia, recuerdo o ejemplo se ampliará la respuesta de las estudiantes haciendo las siguientes preguntas:

¿Hace cuánto sucedió? ¿Cómo sucedió? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pensaste? ¿Cuál crees que fue tu papel?

EJES DE INDAGACIÓN/ PREGUNTAS

EJE: AMISTAD-ENEMISTAD Y COMPAÑERISMO

¿Cómo defines la amistad?

De todas las estudiantes de tu grupo ¿A quiénes consideras amigas?

¿Desde cuando empezaron a juntarse entre ustedes?

¿Cómo se fueron haciendo amigas? Cuenta su historia

¿Qué les gustó de estar juntas?

¿Qué les gusta de sus amigas?

¿Qué hacen regularmente cuando están juntas? Platica cómo es un día aquí en la escuela con ellas.

¿Cómo te sientes cuando estás con tus amigas?

¿Cuándo tienes conflictos con tus amigas qué haces? Cuenta una experiencia.

¿Alguna amiga dejó de serlo? ¿Qué pasó?

¿Cómo te sentiste de dejar de ser su amiga?

¿En el salón hay otros grupos de amigas que identifiquen?

¿En qué consideras que son diferentes al tuyo? Cuenta algo sobre ellas.

¿Hay alguna estudiante de tu salón con la que prefieres no juntarte?

¿Qué es lo que no te gusta de esa estudiante?

¿Qué haces si esa estudiante que no te agrada quiere juntarse contigo?

¿Cómo te sientes de no querer juntarte con alguna estudiante?

¿Hay alguna/s a la/s que consideres tu enemiga/s? Cuenta tu historia con ella.

¿Qué tomas en cuenta para verlas de diferente forma?

¿En qué son diferentes las relaciones con tus amigas que con tus amigos?

¿A quién de las mujeres del grupo consideras como compañera?

¿Cómo se conocieron? Cuenta tu historia con ella en la escuela.

¿Qué tomas en cuenta para decir que son compañeras y no amigas? Cuenta una experiencia en la que hayas notado esa diferencia.

¿Quién/es de las estudiantes, aunque no la/s conozcas te parece agradable?

¿Quién/es de las estudiantes, aunque no la/s conozcas te parece desagradable?

EJES DE INDAGACIÓN/ PREGUNTAS

EJE: CUERPO Y FEMINIDADES

ARREGLO PERSONAL

Cuenta qué haces para prepararte y venir a la escuela.

¿Qué criterios o reglas usas para arreglarte?

¿Cómo escoges tu ropa?

¿Te maquillas en el salón de clase?

¿Cómo dirías que es tu estilo de maquillaje?

¿Platicas con tus amigas o compañeras sobre el maquillaje?

¿Ayudas a tus amigas o compañeras con su maquillaje?

¿Qué peinados prefieres? ¿Son como los de tus amigas o compañeras?

¿Cómo llamas a tu forma de arreglarte?

¿Qué diferencias notas en la forma de arreglarte y las de otras estudiantes?

¿Te has sentido atacada por la forma en que te maquillas, te vistes o te peinas? Cuenta esa experiencia o alguna que hayas visto.

¿Cómo es tu cuerpo con respecto al de tus amigas o compañeras?

¿Qué te dicen tus amigas o compañeras cuando te sientes incomoda con algo de tu cuerpo?

¿Tus amigas o compañeras han bromeado sobre tu cuerpo, el de una amiga o el de otra estudiante? Cuenta cómo fue.

¿Alguna vez te has sentido ofendida por algo que hayan dicho de tu cuerpo? Cuenta esa experiencia.

¿Alguna vez te has sentido bien o mejor por algo que han dicho tus amigas o compañeras sobre tu cuerpo?

RELACIONES CON LOS HOMBRES

¿Te ha pasado que a una amiga y a ti les guste el mismo chico? ¿Cambió en algo su amistad?

¿Con alguna compañera del salón ha pasado que les guste el mismo chico?

¿Has tenido conflictos con las novias de algún amigo? Platica esa experiencia.

Si tienes novio ¿alguna vez te has peleado con él por alguna de sus amigas? Cuenta ese recuerdo.

¿Te ha pasado que tú novio prefiera estar con alguna de sus amigas que contigo?

Platica lo qué paso.

EJES DE INDAGACIÓN/ PREGUNTAS

EJE: FORMAS DE VIOLENCIA

¿Qué es para ti la violencia?

¿Has tenido algún conflicto con alguna compañera?

¿Pelearon físicamente? ¿Cómo te sentiste? Cuenta cómo fue.

¿Se insultaron? ¿Pasó algo más? Cuenta lo que recuerdas de ese momento.

¿Cuál fue la razón de la pelea? ¿Cómo lo definirías?

¿Alguna amiga o compañera ha atacado tus relaciones con otras personas?

Cuenta qué pasó. ¿Cómo te sentiste cuando pasó?

¿Tú has atacado las relaciones de otra estudiante? Cuenta que recuerdas sobre eso.

¿Te han involucrado en chismes o rumores sobre tu sexualidad o la de alguna compañera? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pasó?

¿En alguna ocasión has sentido que alguna estudiante te haga gestos o miradas con los que te has sentido atacada? Cuenta lo que recuerdes de ese momento.

¿En tu experiencia han sido diferentes las peleas que tienen las mujeres que los hombres en la escuela? ¿En qué son distintas?

Cuéntame alguna experiencia en la que te haya dejado de hablar una amiga o una compañera en la escuela. ¿Consideras que tuvo razón en hacerlo?

¿Qué piensas de las estudiantes que participan en diferentes tipos de violencia?
¿Cómo debería reaccionar una mujer frente a la violencia de otra mujer o de un hombre?

EJE: EXPRESIONES DE SORORIDAD

¿Qué es para ti la sororidad?

¿Has defendido a una amiga o compañera de ataques, agresiones o cualquier otra forma de violencia y maltrato por parte de otra mujer? ¿Cómo te sentiste?

¿Te has puesto de acuerdo con amigas o compañeras para lograr algo bueno para todas?

¿En alguna ocasión te ha defendido alguna amiga o estudiante cuando te ha atacado o agredido otra mujer o un hombre? ¿Qué emociones sentiste?

¿Alguna de tus amigas y tú se parecen mucho? ¿En qué?

¿Hay alguna estudiante a la que admires y respetes en la escuela?

¿En qué y cómo te apoyan tus amigas o compañeras?

EJES DE INDAGACIÓN/ PREGUNTAS

Cuenta una experiencia en la que te hayan apoyado alguna amiga o compañera.

¿Cómo te sientes cuando una amiga o compañera te apoya o ayuda?

Cuenta una experiencia en la que hayas apoyado a alguna amiga o compañera.

¿Cómo te sientes cuando has apoyado a alguna amiga o compañera?

¿En qué eres distinta de tus amigas o compañeras de la escuela?

¿Qué hacen cuando tienen puntos de vista diferentes o quieren hacer cosas diferentes entre ustedes?

¿Cómo te sientes cuando tienen puntos de vista diferentes con tus amigas?

¿Alguna vez te han apoyado varias compañeras o amigas?

¿Tus amigas y tú han ayudado o apoyado a alguna mujer que ha vivido algún tipo de violencia por parte de otra mujer o de un hombre?

ANEXO 5

INDICACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL DIARIO DE EXPERIENCIAS Y MOMENTOS IMPORTANTES ENTRE MUJERES EN LA ESCUELA

HOLA, COMO YA TE HE CONTADO ESTOY INVESTIGANDO CÓMO SE LLEVAN LAS ESTUDIANTES DEL CCH ENTRE ELLAS EN LA ESCUELA. TU PARTICIPACIÓN ESCRIBIENDO UN DIARIO SERÁ DE GRAN AYUDA.

TE DEJO ALGUNAS SUGERENCIAS PARA CREAR TU DIARIO:

- PUEDES FERRARLO Y DECORARLO COMO TÚ QUIERAS, PONERLE FOTOS O IMÁGENES TUYAS, DE TUS AMIGAS O COMPAÑERAS DEL CCH.
- DEBE INCLUIR FECHA Y HORA EN LA QUE ESCRIBES EN TU DIARIO.
- PUEDES ESCRIBIR POR DÍA O POR EXPERIENCIAS.
- UNA EXPERIENCIA O MOMENTO SIGNIFICATIVO ENTRE MUJERES EN LA ESCUELA PUEDEN SER: LOGROS, PELEAS, AYUDA, DIFERENCIAS, CONFLICTOS, MOLESTIAS, AYUDA, APOYO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, ETCÉTERA.
- PUEDES USAR PLUMAS DE COLORES (QUE SE LEAN FÁCILMENTE).
- EL DIARIO SE ENTREGARÁ AL FINAL DEL SEMESTRE (ORIGINAL O COPIA SI DESEAS CONSERVARLO) Y LA INFORMACIÓN SERÁ CONFIDENCIAL.

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

ATTE. KENIA PORRAS

ANEXO 6

SUGERENCIA DE PORTADA PARA LA ESCRITURA DEL DIARIO



DIARIO DE EXPERIENCIAS IMPORTANTES ENTRE MUJERES EN LA ESCUELA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

RESPONSABLE: MTRA. KENIA PORRAS-FES IZTACALA

PERTENECE A: _____

GRUPO: _____ SEMESTRE: _____

DÍA Y HORA DE CLASE DE PSICOLOGÍA: _____

CORREO ELECTRÓNICO: _____