



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

***CONCEPCIONES, PRÁCTICAS Y PROYECTO DE VIDA DE
ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,
PLANTEL VALLEJO. UNA MIRADA DESDE LO MASCULINO Y LO
FEMENINO***

TESIS:

*QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:*

JESSICA NAYELLI CRUZ JIMÉNEZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. HORTENSIA MORENO ESPARZA

Agosto de2008





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.

Dedicatoria

A mi madre

Ana María Jiménez Hernández

A mi abuela

María de Jesús Hernández Tapia

A mi pareja

Víctor Hugo

A mis hermanos

Luis y Vicho

Agradecimientos

Gracias mamá por apoyarme con tu palabra, trabajo y consuelo para que andará este tramo de mi camino; por tu respaldo y disimulo ante las variadas fugas que emprendí por el camino de la diferencia, así como por enseñarme que a pesar de todo, en ésta vida debemos esforzarnos por ser felices. Gracias Luis por permitirme comprender que **la diferencia puede dejar de mirarse como "rara", imposible o anormal.** Gracias Hugo por negociar-te conmigo y bailar juntos con nuevas pieles, nuevos y complicados ritmos en las fronteras de lo posible; gracias por permitirme y permitirte probar nuevos sabores de la vida, imposibles de disfrutar en soledad. Gracias Vicho por hacer patente en algunas **ocasiones ese dicho de "la verdad no peca pero incomoda"** que me permitió mirarme de forma crítica para crecer y afianzar mis decisiones. Gracias a Dany, Lupita, Adriana, Lulu, Ely, Vero, Eva, a todas las lobitas **y "flamencas"** que me han acompañado e intentan entonar nuevas melodías bajo sus lunas nuevas, viejas y muertas, gracias por las sonrisas y carcajadas compartidas, por su apoyo e interminables abrazos. Gracias a mis familias Jiménez Hernández y Pérez González por su tan diverso apoyo y compañía en momentos difíciles.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

UN ARRIBO A LA CULTURA, EL GÉNERO Y LA JUVENTUD DESDE LA PEDAGOGÍA

1.1 El género y la cultura: un campo de investigación pedagógica inevitable

1.2 Ser joven: una condición que representa la oportunidad de transformación social y de género

1.3 La investigación multirreferencial: una necesidad para la comprensión de la complejidad de los procesos culturales

CAPÍTULO II

EL CCH COMO ESPACIO PÚBLICO DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO DE LO FEMENINO Y LO MASCULINO

2.1 El CCH, un espacio de recreación del saber y de las relaciones sociales

2.2 Las relaciones de género en el aula: una mirada más allá de los discursos institucionales

CAPÍTULO III

EL ESPACIO FAMILIAR: UN REFERENTE DE REPRODUCCIÓN, RECONSTRUCCIÓN Y CONFLICTO DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

3.1 Lo doméstico: la tradicional frontera femenina: ¿qué estudiantes la cruzan?

3.2 El proyecto de vida de las alumnas: ¿un espacio de reconstrucción femenina o de legitimación de la inequidad?

CONSIDERACIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Debido a diversas causas —económicas, políticas y socioculturales— en las últimas décadas se han suscitado cambios sociales y demográficos importantes que han incidido en la estructura y condiciones de vida de las familias; ha disminuido el número de hijos por pareja, la composición de las unidades domésticas se han diversificado, en cuanto al número de miembros y la organización para el sustento de las mismas. Si bien se encuentran vigentes estructuras familiares como la extensa y la nuclear, no se han mantenido estáticas. Aunque el padre como jefe de familia sigue existiendo, están surgiendo hogares con jefatura femenina (en su mayoría conformados por las madres solteras y sus hijos) y aquellos en los que el poder de decisión es compartido entre ambos progenitores.

Los contextos en los que se desenvuelven los sujetos se están transformando y con ello las significaciones y sentidos de vida de los mismos, la cultura en diversos ámbitos de la vida humana se está reconfigurando, a la par de la identidad de género de las personas involucradas en estos procesos.

La formación que he obtenido como pedagoga me ha permitido reconocer la trascendencia de la identidad de género y sus transformaciones como aspectos mediadores importantes en la construcción, transmisión y apropiación de saberes y conocimientos, tanto formales como no formales. Así, considero que la investigación con perspectiva de género, en términos de prácticas, concepciones y discursos de los y las jóvenes es relevante en tanto que la identidad de género y sus transformaciones median y mediarán las relaciones sociales de las y los estudiantes, permitiéndoles o imposibilitándoles en un momento dado establecer condiciones de equidad en las relaciones

que establezcan como hombres o mujeres en diversos aspectos de sus vidas.

Es la escuela uno de los espacios importantes de afluencia de jóvenes, asimismo determina un tiempo de convivencia más o menos estable, son estas condiciones uno de los criterios por los cuales decidí llevar a cabo esta investigación en el espacio escolar. Como exalumna del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) pude experimentar la apertura y flexibilidad que permite la estructura de esta institución en las relaciones entre docentes y estudiantes. Ello gracias en gran parte a la propuesta política-pedagógica en la que se originó y que si bien se ha transformado, se sigue conservando mucho de la propuesta original, no sólo a través de su configuración física, sino también a través de sus docentes que conservan, como parte de su práctica, principios de la propuesta original del CCH, en la cual se contemplan las relaciones interpersonales como uno de los aspectos importantes del proceso formativo y a partir de las cuales es posible en el aula observar las relaciones de género establecidas entre los y las estudiantes.

Es objetivo de este trabajo explorar las transformaciones en la dimensión de la construcción de la identidad de género en jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo (CCHV), a partir de una mirada pedagógica, es decir, enfatizando la importancia de los procesos de apropiación de lo femenino y lo masculino como aspectos de una formación informal, aunque no estén contemplados en el currículum formal.

La mirada de pedagogos y pedagogas se ha enfocado en gran medida en el espacio de la educación formal, descuidándose en muchas ocasiones el estudio de los procesos formativos fuera del aula. Éstos por lo general se interpretan **como procesos "culturales"** concernientes al campo de la antropología; sin embargo es preciso que no olvidemos que el currículo más que ser una propuesta didáctica organizativa, es un

instrumento de sistematización y administración de elementos culturales a partir del cual se persigue un proyecto identitario. Es por ello que la pedagogía no puede deslindarse de la responsabilidad de indagar sobre las condiciones de los sujetos más allá del aula; no puede delegar este trabajo a la antropología.

Existe una necesidad de construir un espacio teórico de vinculación entre pedagogía-cultura-género. El primer capítulo de este trabajo se perfila como el intento de construcción del vínculo entre estas tres áreas; también constituye un espacio conceptual en torno a la cultura, el género y la pedagogía que muestra el punto de partida del trabajo. Es también un marco de referencia que guía el recorrido por el texto, donde se resalta la importancia de los estudios de género para la pedagogía.

En el segundo capítulo exploro las concepciones, discursos y prácticas bajo las que estudiantes del CCHV se desenvuelven en el salón de clase. Es objetivo de este capítulo conocer las formas de relación entre hombres y mujeres a fin de visibilizar y nombrar las mediaciones y condiciones que impone el género en los procesos de formación de los y las alumnas en el espacio público, así como las congruencias e incongruencias de dichas prácticas y concepciones con el discurso de equidad de género.

En el tercer y último capítulo exploro las transformaciones dadas en el interior de las familias, la participación de hombres y mujeres en las actividades domésticas, así como las significaciones de lo femenino y lo masculino dentro de la pareja y la familia que construyen los y las alumnas en relación con los actuales contextos familiares en los que se desarrollan.

Es marco de este trabajo de investigación el Seminario para Investigaciones sobre Género en América Latina impartido por la Mtra. Hortensia Moreno Esparza, directora de esta tesis, y a quien quiero

agradecer el haberme guiado pacientemente en la estructuración general de este trabajo y por ampliar mis fronteras epistemológicas en la construcción metodológica; asimismo agradezco a la Dra. Marisa Belausteguigoitia, por la formación que me brindo y representa el eje estructural de toda la investigación, así como por todos los espacios que me brindo en el PUEG y me posibilitaron afianzar profundamente muchos de mis conocimientos y convicciones profesionales y personales. También externo mi profundo agradecimiento a la Dra. Patricia Medina Melgarejo, por haberme ayudado a comprender gran parte de la complejidad de los procesos culturales. A la Lic. María Paloma Hernández Oliva por ayudarme a ampliar mis fronteras epistemológicas. Al Lic. Miguel Ángel Niño Uribe por enseñarme que la investigación es uno de los caminos más dignos de acercamiento a la realidad y de construir conocimiento teórico. Al Prof. José Alfredo Maqueda Hernández por motivar mi capacidad de asombro y mi inquietud por conocer la realidad que me rodea, además de compartir su espacio para poderme acercar un poco a ella. Agradezco también a los alumnos del grupo C004 del CCH Vallejo por permitirme ser parte de sus vidas en el breve tiempo que irrumpí su espacio, así como por su generosidad y sinceridad, al compartir mucho de su intimidad.

CAPÍTULO I

UN ARRIBO A LA CULTURA, EL GÉNERO Y LA JUVENTUD DESDE LA PEDAGOGÍA

Nunca en la historia de la humanidad han sido tan **abrumadoras las responsabilidades del pensamiento...** la democratización del derecho a pensar necesitaría una revolución paradigmática que permitiera a un pensamiento complejo reorganizar el saber y conectar los **conocimientos hoy encerrados en las disciplinas...** la inseparabilidad de los problemas, su carácter circular, **dependiendo todos unos de otros...** hace que la reforma de pensamiento sea más difícil y, al mismo tiempo mucho más necesaria, puesto que sólo un pensamiento complejo podrá considerar y tratar esa circularidad interdependiente.

EDGAR MORIN

1.1 El género y la cultura: un campo de investigación pedagógica inevitable

Generalmente cuando se habla de género y educación se da por hecho que la temática alude a elementos de la cultura; sin embargo, se abordan asuntos en torno a esta cuestión de forma muy general. Este apartado lo planteo como una estrategia pedagógica que permita ubicar los cruces teóricos entre los conceptos de cultura y género en el marco de la pedagogía. Pretendo evidenciar el vínculo existente entre éstos, a fin de mostrar la importancia epistemológica que tienen y por tanto la relevancia de retomarlos en pedagogía para el análisis de los procesos formativos. Las decisiones en torno a la instrumentación didáctica y curricular no pueden mantenerse al margen del reconocimiento del

género y la cultura como contextos que in-forman y median los procesos de construcción, apropiación y enseñanza de saberes, contenidos y conocimiento en general.

El evidente vínculo de la educación con la cultura parece desvanecerse en las discusiones en torno al objeto de estudio de la pedagogía; si bien se reconoce la educación como parte **del "hecho cultural", esta discusión pocas veces se pone sobre la mesa como una** tarea para la reflexión pedagógica: la necesidad de construir en el discurso pedagógico una relación clara del vínculo cultura-educación-pedagogía pocas veces es abordada.

La mayoría de la comunidad pedagógica actualmente reconoce que el objeto central de estudio de la pedagogía es el proceso de enseñanza-aprendizaje; así, las distintas pedagogías centran su atención en uno u otro elemento de dicho proceso.

Al parecer los paradigmas, para muchos de los profesionales en educación, más que representar ejes teóricos sólidos que han de ser analizados, cuestionados y reconceptualizados según el ideario educativo y las referencias contextuales concretas de cada sociedad, representan piezas sueltas, susceptibles de ser utilizadas indistintamente, para cubrir los huecos, resanar o adornar las deficiencias de los proyectos educativos. Dentro de este marco, los paradigmas transitan de ser propuestas teórico-metodológicas y filosóficas a ser sólo modelos con un estatus de moda, o verdades **absolutas, así, "Se confunde la visión de la ciencia como acumulación, con una epistemología [...] que considera que el conocimiento es una construcción" (Kuhn 1999:154).**

La preocupación, pues, ésta enfocada a la instrumentación didáctica de los contenidos, sin importar el enfoque que se les dé. Algunos pedagogos y pedagogas **se mueven bajo la ética del uso, "de lo útil"; sin distinción, se pega y recorta un poco de todo, aún de aquello**

que es irreconciliable. Así, desde este lugar las llamadas "nuevas" generaciones de pedagogos y pedagogas, enfocados en las problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje, enemigos de la "escuela tradicional", se entusiasman por diseñar nuevas propuestas a partir de superposiciones entre teorías, lo cual impide la coherencia en la práctica pedagógica.

Se retoman paradigmas críticos que reconocen a los sujetos como agentes activos que estructuran conocimiento, pero en la práctica profesional de algunos pedagogos y pedagogas, estas concepciones se quedan en el plano discursivo, puesto que los conceptos mencionados no forman parte de su propia acción pedagógica.

Entre estos paradigmas se encuentra el constructivista, el cual ha querido llevarse por dichos pedagogos y pedagogas al pie de la letra, descontextualizándose así la posibilidad de análisis crítico que propone dicha teoría. Se pasan por alto reflexiones medulares, en los proyectos educativos, concernientes a las implicaciones epistemológicas de optar por una u otra teoría para el análisis, la reflexión y el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), evaluaciones, instrumentación didáctica, etc., en pocas palabras, en la proyección y puesta en marcha de diseños curriculares.

Esta situación constituye el más grande de los problemas en el campo pedagógico. En este punto **no** me refiero al esfuerzo que se hace por transformar la educación, sino a la adopción y aplicación de las teorías (aún las más críticas) como fórmulas universales en el desarrollo de proyectos educativos, siendo las llamadas contextualizaciones de las mismas sólo sobreposiciones de unos elementos sobre otros, "se remplazan los actores en la obra", la cual se transforma en la forma pero no en el fondo. Se habla así extensamente de la forma y características que deben tener las prácticas para la E-A. Sin embargo,

poco se cuestiona el fondo, es decir, lo referente al campo epistemológico.

Como pedagogos y pedagogas son pocas las veces que nos preguntamos e intentamos responder cuestiones tales como: ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo conocemos?, ¿desde dónde conocemos?, ¿a partir de qué enseñamos y aprendemos?, ¿cuáles son las mediaciones por las que atraviesa el conocimiento para ser enseñado, aprendido, construido? Son todas estas preguntas las que nos remiten al campo epistemológico. Sin duda el campo de la instrumentación didáctica es importante, pero debe ser la reflexión epistemológica el eje que direcciona su acción y ello implica a su vez hacer investigación como parte de nuestra labor pedagógica cotidiana; aceptando dentro de esta actividad la teoría y la práctica como elementos dialógicos de análisis y reflexión. Es la investigación la que permitirá reformularnos las problemáticas y soluciones, suscitadas en el campo educativo, desde aquellas relacionadas con la enseñanza de las matemáticas, hasta el logro de relaciones y condiciones más equitativas entre las personas.

Pisar terreno epistemológico exige preguntarse también sobre la identidad de los sujetos, tanto de los que enseñan como de los que aprenden; pues la enseñanza y el aprendizaje son procesos que se ejecutan desde miradas específicas (desde una identidad).

Se significa y se resignifica la realidad a partir de una manera muy concreta de concebirla. Esta concepción, y por tanto nuestra mirada, se encuentra estructurada por nuestra condición étnica, de clase y de género entre otras y varían según nuestro contexto político, social, económico y cultural. Influye también en la conformación de nuestras miradas (nuestra identidad) nuestro referente histórico y geográfico.

Tomando en cuenta lo anterior, en una segunda dimensión de cuestionamiento epistemológico, hemos de preguntarnos también, antes de proyectar propuestas educativas: ¿quiénes somos?, ¿quiénes son los

que enseñan?, ¿quiénes son los que aprenden? ¿qué se acepta como conocimiento válido?, ¿qué pensamos?, ¿cómo lo pensamos?. Reitero: todo ello dentro del marco de la identidad de los sujetos.

La **problemática epistemológica** y de conformación de nuestra mirada ya ha sido abordada por distintos autores y es necesario reconsiderar estas aportaciones para fortalecer el campo pedagógico.

Entre las propuestas epistemológicas más importantes, considero, se encuentra la de Jean Piaget. Este autor dilucida que el conocimiento no es una abstracción objetiva y pura de la realidad pues se encuentra mediado por la acción del sujeto. Así Piaget reconoce y arguye que:

lo propio de la inteligencia no es contemplar sino "transformar" y su mecanismo es esencialmente operatorio [...] las acciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras [...] Siempre que operamos sobre un objeto lo estamos transformando (Piaget 1973: 89).

Así, conocer es una apropiación de la realidad una transformación de la misma; el conocimiento no es un apropiación franca de lo que nos rodea, sino una construcción a partir de los referentes, las estructuras que poseen los sujetos y las cuales ha obtenido a partir de un contexto cultural. Su tesis sobre la transformación de la realidad a través de estructuras de acciones interiorizadas es una aportación importante; con ella se abre el panorama epistemológico, pues se reconoce como diversas las potencialidades del ser humano para construir conocimientos. Desde esta perspectiva, no existe una sola forma de estructurar la realidad. La multiplicidad de estructuración de la realidad se finca en la diversidad cultural. Es esta aportación teórica la que permite abrir la discusión cultural y de género dentro de la pedagogía, pues la idea de construcción nos da la posibilidad de hablar del conocimiento no como un entidad objetiva, unívoca, unidimensional y natural, sino como un proceso susceptible de ser estructurado y

desestructurado, como un fenómeno en movimiento, en constante transformación.

Ahora bien, si no existe una sola forma de estructurar la realidad para apropiarnos de ella, puesto que existen diversas formas de pensarla según el referente cultural, es necesario pasar a un tercera dimensión de preguntas dentro del campo epistemológico que nos trasladen a problemáticas más específicas, sin que por ello dejen de ser complejas. Preguntas tales como: ¿cuáles son las formas en que desde nuestra cultura se piensa y transforma la realidad?, ¿cuál es la realidad específica desde la cual partimos? ¿desde qué condición miramos para construir conocimientos? ¿qué implica esto en la producción y apropiación de conocimientos y en la enseñanza de los mismos? Las respuesta a estas preguntas que parecen sencillas nos vinculan con problemáticas filosóficas en torno a la identidad y la cultura que no podemos dejar pasar de largo para la planeación curricular, ni mucho menos para la instrumentación didáctica. Ya la doctora Alicia de Alba **advierte que: "En efecto el currículo es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-económica"** (Alba 1991:39).

El campo pedagógico de investigación y acción es más complejo de lo que se puede pensar en un primer momento, pues hablar de la identidad, nos remite a rasgos de nuestro acontecer histórico, social, político, económico y cultural. Esta complejidad, si bien no puede ser abordada de una sola vez, en su totalidad, sí permite un acercamiento para su comprensión. La convivencia e intercambio entre las distintas disciplinas es necesaria para andar este camino.

Es importante mantener la interdisciplina como posibilidad de seguir construyendo el campo pedagógico, dado que nuestro objeto de estudio es trastocado por distintos procesos. La complejidad de la

realidad a la que nos enfrentamos exige de nosotros una formación más holística, sin olvidar la perspectiva central desde la cual partimos, en este caso la pedagógica. Es preciso reconocer que las investigaciones que abordan temas ligados a la cultura, el género, la clase y la condición étnica de los sujetos, aportan elementos imprescindibles para el quehacer pedagógico. Si bien es posible utilizar metodologías y conceptos acuñados en otras áreas, debemos tener la claridad de que lo propio de la pedagogía es mirar los distintos fenómenos desde lo formativo y desde los procesos de E-A.

Aunque la racionalización de los procesos de E-A dentro del espacio escolar los hace más evidentes, no debemos olvidar que estos trascienden las aulas, lo cual exige a la pedagogía extender su campo de investigación fuera del aula, pues los contenidos escolares no son los únicos que conforman la estructura del pensamiento de las personas; los contenidos formales conviven estrechamente con todos aquellos saberes existentes fuera de lo escolar. Hablar de una formación humanista, no puede pasar por alto este hecho.

Partiendo de lo anterior puedo afirmar que los procesos de E-A se encuentran imbricados en la interrelación cultural, entre sujetos y sociedades distintas. De esta manera los procesos de E-A son un lugar **(tiempo/espacio) de intercambio donde se "juegan" diferencias étnicas,** de clase, de género, etc., entre los diversos sujetos sociales, donde cada uno representa una posibilidad de la experiencia humana en torno a la realidad, a su representación, construcción y apropiación. Una pedagogía que pretenda ser crítica ha de comprender la complejidad de los procesos de construcción del conocimiento en relación con el contexto, en el amplio sentido de la palabra.

No se puede hablar de una pedagogía crítica al margen de los procesos del cruce de identidades. Las transacciones de conocimiento no son neutras y por ende tampoco lo son en los procesos de E-A.

Las políticas educativas son también políticas epistemológicas o de conocimiento; la forma de concebir el conocimiento y su construcción se encuentra ligada a una filosofía de la realidad o, como dirían los antropólogos, a una cosmovisión, y por tanto a una ética, una valoración de la realidad, una forma de relacionarse con ella —incluidos los demás sujetos— una política social. Las políticas de conocimiento en que se basan las políticas educativas, determinan el acercamiento a la realidad de tal manera que definen implícitamente los fines y metas de toda formación (sea formal, informal o no formal). Pese a ello, las políticas de conocimiento (epistemológicas) muchas veces se eluden o se dejan de lado (por muchas razones) en las reflexiones educativas o se toman como aseveraciones absolutas. Para muestra basta observar que la propuesta educativa mexicana no incorpora ni procura la coexistencia de la diversidad epistemológica, es decir, niega (aunque no lo acepte políticamente) la existencia de otras formas de acercamiento a la realidad, otras concepciones de mundo, del ser humano, de vida, de historias; niega en concreto cosmovisiones distintas. Aún hay mucho que hacer en torno a propuestas curriculares para el logro de la equidad social, cultural y de género.

La comprobación de que existe una diversidad epistemológica implica admitir que el conocimiento es una construcción y representación social de la realidad: la verdad es construida históricamente, se deriva de las relaciones sociales entre sus sujetos, es decir, se aprende y enseña (desde el punto de vista pedagógico) de diversas formas. Hay una apropiación y significación mutua entre sujetos, que varía según el referente de los mismos: un ejemplo claro de esto es el lenguaje, mismo que se comparte y del que se derivan también los criterios de verdad relacionados con el contexto de la sociedades y culturas específicas a las cuales se haga referencia. Recordemos que cada lengua tiene sus propias reglas sintácticas y

semánticas, y por tanto sus propios criterios gramaticales de verdad, de pensar el mundo; el lenguaje es uno de los elementos más importantes que conforman la identidad de los sujetos, pues es la herramienta con la cual se nombra el mundo, se significa, se muestra o enseña; es también a través del cual se apropia uno de él y se construye el conocimiento.

Los saberes que estructuran la identidad, si bien no se enseñan de manera formal dentro de las aulas, representan componentes importantes de los sujetos, pues median el acercamiento, no sólo a otros sujetos sino también a contenidos estructurados en la escuela. La identidad, como mediador de los procesos cognitivos, ciñe elementos de codificación y decodificación obtenidos en el contexto cultural para nombrar e interpretar la realidad, así como para experimentarla. Por ello es menester indagar sobre la aprehensión y enseñanza de saberes no formales. Específicamente, en este trabajo quiero ocuparme de aquellos relacionados con el género, las concepciones de lo femenino y lo masculino, así como las prácticas que se derivan de ellas.

Hasta aquí he tratado de exponer un poco sobre la íntima relación existente entre la epistemología, la cultura y el proceso de E-A, intentando subrayar su trascendencia en procesos educativos y la importancia de no soslayar estos referentes al hablar de educación como un espacio de transformación social. Ahora quiero explicar un poco el concepto de cultura y de género del cual parto en esta investigación.

Género: un concepto yuxtapuesto al de cultura

Hablar de género nos remite a la cultura, pues las identidades se construyen en ella. El concepto de cultura es polisémico; a partir de una u otra acepción, transforma totalmente el carácter en que se concibe a los sujetos y se interpretan sus acciones y discursos. Thompson explica, en su libro *Ideología y cultura*, que a grandes rasgos son cuatro los

sesgos o líneas desde los que se puede abordar la cultura: la concepción clásica, la descriptiva, la simbólica y la estructural.

La *concepción clásica*, se finca en la asunción de la cultura como un proceso de desarrollo intelectual o espiritual. Este sentido se abocaba a la idea de la cultura como el cultivo del ser humano; el fin de la cultura desde esta perspectiva era desarrollar y ennoblecer genuinamente las facultades humanas, tanto físicas como espirituales. Es en el siglo XVIII en el que se acuña este concepto de cultura; en un primer momento, la corriente francesa propuso como medios para alcanzar el desarrollo humano los buenos modales y el refinamiento; sin embargo, en la tradición alemana esto era asociado con la palabra *Zivilisation*, que se oponía a *Kultur* usada para referirse a los productos intelectuales, artísticos y espirituales. Así, paulatinamente, el concepto de cultura fue girando a esta última acepción. No obstante, lo que se encuentra en juego principalmente en esta concepción es aquello relacionado directamente con la naturaleza humana, pues se habla principalmente de facultades humanas. No podemos pasar por alto que el concepto clásico de cultura se encuentra permeado por el pensamiento de la época en que fue acuñado: la ilustración, que si bien exaltó la ciencia, la razón y la dignidad humana, en cuestiones de **género no logró equiparar en valor "las facultades" de las mujeres con las de los hombres**. Basta con mencionar a Rousseau, quien expresa en *Emilio* que las mujeres han de valer más realizando aquello propio que **la naturaleza les encomendó, así, "Sofía debe ser mujer como Emilio es hombre, es decir poseer todo cuanto conviene a la constitución de su especie y de su sexo, ocupar su lugar en el orden físico y moral"** (Rousseau 1997: 41).

Las concepciones de género, ligadas a la concepción clásica de cultura, se basan fundamentalmente en la consideración de lo femenino y lo masculino como algo dado por la naturaleza la cual es determinante

del ser y hacer de cada género. Lo diverso en este panorama se considera como una perversión antinatural. Lo cultural y lo relacionado con el género es, dentro de esta postura, la expresión del desarrollo natural de lo que los sujetos son en esencia. Así se puede afirmar que la acepción clásica de cultura nos remite a una orientación evolutiva del género donde no cabe la posibilidad de considerar lo masculino y lo femenino como un aspecto susceptible de transformación en las personas, o vinculado a la posibilidad creativa humana a la que Hanna Arendt, alude en su filosofía sobre la condición humana (Cfr. Arendt 1974).

Las sociedades se miden a partir de un ideal evolutivo, la cultura occidental la cual se considera en la cúspide de desarrollo racial. Una crítica a la concepción descriptiva, bien podría ser aquella que Todorov enuncia en su texto *La conquista de América* que, si bien se refiere a Colón, muestra la posición en la que se encuentran los antropólogos descriptivos:

Su actitud frente a esta otra cultura es, en el mejor de los casos, la del coleccionista de curiosidades [...] Es asimilacionista en forma inconsciente e ingenua; su simpatía **por los indios se traduce "naturalmente" (objetivamente para el científico)** en el deseo de verlos adoptar las costumbres del europeo (Todorov 1987: 45-55).

Las implicaciones de la acepción clásica de cultura lleva a la reflexión pedagógica a un determinismo en donde la función formativa se limita a un acto de estimulación o motivación de las características femeninas y masculinas determinadas biológicamente; la crítica a lo vivido socialmente como femenino y masculino no tiene cabida ni en lo escolar ni en lo familiar, puesto que se perciben como procesos absolutamente originarios.

El segundo sesgo da como resultado *la concepción descriptiva* de la cultura, cuando es retomado el concepto por la antropología; explica Thompson, que en este momento el concepto de cultura deja atrás su sentido de enaltecimiento espiritual y el etnocentrismo para comenzar su búsqueda por la comprensión de culturas diferentes a la europea. La cultura dentro del marco de la concepción descriptiva es definida como:

un conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento y arte, etcétera, que adquieren los individuos como miembros de una sociedad en particular y que se pueden estudiar de manera científica (Thompson 2002: 191).

En esta perspectiva, la cultura es susceptible de ser clasificada taxonómicamente; sin embargo, la descripción nos coloca también en una encrucijada: el establecimiento de la observación objetiva nos plantea el problema de la nominación de lo que se observa y de la imposición de significados; se describen los procesos culturales como si se describiese un paisaje. La búsqueda del universal científico plantea también el problema de la comparación entre culturas; es importante mencionar que la búsqueda por el progreso, un propósito fundamental de Occidente, contextualizó la concepción descriptiva de la cultura. La teoría funcionalista, en la antropología como en muchas otras disciplinas, tomaría presencia como marco teórico. Así, la comparación entre culturas se elaboró bajo una línea funcional. Este paradigma buscaba establecer las leyes de desarrollo armónico de las culturas, determinaba y colocaba a unas sobre otras, según su nivel de organización institucional. Malinowski sería uno de los exponentes más importantes de la concepción descriptiva. La transformación cultural de las sociedades, en esta postura, no es más que el progreso de unas u otras a las etapas más altas de organización social. Las relaciones de género se rigen bajo la misma lógica: existen modelos de lo femenino y lo masculino basados en la función y posibilidades genéticas de cada

sexo; se conserva, al igual que en la concepción clásica, una consideración de las expresiones de género como consecuencia de la naturaleza genética, pero sobre todo como instituciones que equilibran a las sociedades en su organización por satisfacer diversas necesidades humanas. Si bien en la concepción descriptiva existe una crítica de las relaciones de género, esta crítica se hará hacia afuera, a las otras culturas, mas no a la propia cultura. La formación enmarcada en este paradigma ha de estar enfocada a la formación funcional de hombres y mujeres para que desempeñen correctamente sus roles sociales.

La racionalidad del paradigma descriptivo sustenta su objetividad en un parámetro: el progreso. Para la cultura occidental, todo lo distinto a ella es inferior. Las relaciones de género se miran en esta perspectiva como un ordenamiento necesario de los cuerpos para el logro del progreso. La percepción de los procesos de otras culturas se encuentra mediada por este supuesto y se presenta la imposibilidad de comprender lo significativo-simbólico, más allá de lo observable. Es ***la concepción simbólica*** de la cultura (el tercer sesgo) la que pondrá el énfasis en este último aspecto.

Los objetos y acciones en la concepción simbólica se leen a partir de su significado; se intenta, desde esta concepción, desentrañar sus sentidos. Geertz es considerado como uno de los representantes más importantes de esta concepción. Lo importante a saber de la cultura, para este autor, son las tramas de significado construidas por los sujetos; la descripción de la cultura, no es sólo aquello observable a simple vista; se intenta captar la singularidad de la acción y el discurso de los sujetos para construir una interpretación de su cultura a partir del aspecto simbólico. El género se puede expresar en estos términos como una estructura simbólica desde la cual se vive el cuerpo como femenino o como masculino, y no algo determinado por una fuerza natural. Si bien la concepción de Geertz acerca de la cultura amplía el panorama de

su interpretación, pues propone una búsqueda profunda del sentido, cabe mencionar que los símbolos como producciones de los sujetos no se mantienen intactos. Si bien estos componentes de la cultura son el contexto que in-forma sobre los sentidos del decir y hacer de los sujetos, es menester mencionar que no son neutros, pues se encuentran inmersos en un contexto histórico. El significado actual de los símbolos responden al qué y cómo se interpreta la realidad; lo que los sujetos dicen y hacen nos muestra un presente, pero sin su relación con el pasado y el futuro, es inmóvil, pues no nos permite comprender el por qué son interpretados dichos símbolos de tal o cual forma. Es necesario mirar los procesos simbólicos en la encrucijada del contexto histórico, porque dentro de él es posible mirar el proceso de transformación de los significados. Si bien es cierto que un cambio en el pensamiento, en la dimensión de lo simbólico, transforma la realidad de los sujetos redireccionando su actividad, es necesario reconocer también que los cambios en la realidad histórica repercuten en el sentido de los significados.

De esta manera podemos concretar que la cultura se construye a partir de las relaciones entre los sujetos. Es resultado del diálogo entre el contexto histórico y las significaciones, dentro de una sociedad organizada de una manera específica. Los pensamientos, significados, signos artísticos, actitudes etc. son producciones culturales que influyen en la forma de estructuración de las sociedades, y viceversa, pues en esta relación son asignados los espacios y tiempos para la actividad de cada sujeto. La conjugación de estos aspectos **conforman los "lugares"** dimensiones que determinan la acción de los cuerpos, los lugares enmarcan y estructuran el significado de la acción, se encuentran conformados por fronteras y horarios posibles de cruzar y transformar cotidianamente pues en ellos se crea y recrea lo simbólico de manera concreta, los significados se objetivan, los sujetos proyectan y

transforman significados. La imposibilidad de escindir la relación entre la realidad estructurada y lo simbólico está dada por la misma imposibilidad de separar el pensamiento de la vida material de los seres humanos, pues la existencia de estos, sabemos, no se da respectivamente sólo de manera platónica o biológica. Esta concepción de la cultura es lo que Thompson caracteriza como la **concepción estructural** (un cuarto sesgo) de la cultura:

una concepción de la cultura que enfatiza **tanto** el carácter simbólico de los fenómenos culturales **como** el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados [...] [tomando en consideración esto] “el análisis cultural” [...] [es] *el estudio de las formas simbólicas –es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos— en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente [...] en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben* [enseñan y aprenden] *tales formas simbólicas* [...] el análisis cultural [...] se puede considerar el estudio de la construcción (Thompson 2002: 203, las cursivas son del autor).

El género, desde esta perspectiva —que es la que adopto para el desarrollo de este trabajo— se reconoce como una forma simbólica estructurada en un contexto específico, en donde la oposición entre lo femenino y lo masculino se perfila no sólo como una forma de pensar el cuerpo, sino también como una forma de acción y relación entre hombres y mujeres, es decir, lo masculino y lo femenino se construyen en el imaginario, pero también existe una realidad en donde se concreta, en espacios y tiempos, se crea y recrea el significado de lo simbólico. El imaginario y la realidad se entrelazan constantemente en la experiencia cotidiana de los sujetos.

El género estructura en la identidad una forma de apropiarnos, en un primer momento, de nuestro cuerpo y de cómo lo portamos en los

espacios y tiempos sociales según el sexo al que se pertenece; a partir de ello proyectamos también nuestra vida: lo que queremos hacer, así como el periodo y lugar en donde lo deseamos hacer. Las concepciones de lo masculino y lo femenino en una determinada cultura definen lo que es propio de uno u otro sexo en todos los ámbitos de la vida de hombres y mujeres. El concepto de género desarrollado por Marta **Lamas es congruente con el concepto de cultura desde el cual parto: "el género como resultado de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y de las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas"** (Lamas 1996:12).

Son dos las esferas en las cuales la condición de género media la actividad de los cuerpos según el sexo del sujeto: la pública y la privada. En ambas existen regulaciones de los ritmos y lugares para llevar a cabo actividades; aquellas son producto de consensos o imposiciones para organizar la vida social. A partir de concepciones específicas sobre lo masculino y lo femenino, se asumen (según sea el referente cultural) actividades, tiempos y espacios diferenciados para hombres y mujeres.

Si bien culturalmente cada sociedad organiza la vida de sus sujetos, según sea el fin a alcanzar, es innegable que las ideas de progreso y modernidad fueron, durante todo el siglo XX, los principales postulados perseguidos por muchas sociedades, la sociedad mestiza urbana mexicana no sería la excepción. Así, la alineación del proyecto de nación a estas dos consignas se reflejaría en casi la totalidad de la política interna. Cabe destacar el importante papel del sistema educativo nacional en este proceso.

Aparentemente, la estructura familiar patriarcal representó una opción muy compatible con los objetivos de la modernidad (el desarrollo y el progreso a partir de la ciencia y la tecnología); la división del

trabajo originada desde ella permitiría la funcionalidad social para tal propósito. De esta diferenciación del espacio y el tiempo en la modernidad, María Inés García Canal expresa que:

En este trabajo que la modernidad ejerce sobre los espacios, tendiente a delimitar los lugares, a establecer funciones, a ordenar y disciplinar los cuerpos [de mujeres y hombres] [...] [a los] lugares claramente delimitados con funciones específicas [la maternidad / el trabajo], con objetivos determinados [el cuidado de la familia / la manutención de esta]. En ellos los cuerpos circulan sujetos a normas [**ser "decente", fiel, pura/ ser fuerte, inteligente, viril**], se les impone un ritmo [tiempo para los hijos, el marido, la casa / tiempo para el trabajo, los amigos, la vida social] una sensibilidad [ser tierna, empática compasiva / ser frío, calculador, indiferente], una forma de mirar [mirar para obedecer y callar / mirar para dirigir y ejercer el poder] y de hablar, es decir, se constituye en ellos una forma de estar en el mundo. Cada espacio con límites y fronteras conformó los cuerpos, los modeló a su imagen, les fijó sus trayectos, los encerró en su ir y venir cotidiano. La diferencia de género se hizo presente entre todos ellos, distinguió entre hombres y mujeres, los separó y evitó las confusiones y las mezclas; los educó en la diferencia y los extrañó en sensibilidad; les exigió una manera de aparecer entre los otros, les propuso unos gestos como propios y naturaleza, legisló para ellos un comportamiento avalado como normal a su género y por tanto su sexo [...] una mínima desviación desataba la angustia y la suspicacia, ponía en duda el modelo que se hizo espejo en el cual todo el cuerpo estaba obligado a reflejarse (García 1998:50).

No obstante, el agotamiento del modelo político-económico y sus contradicciones internas (la desigualdad social sobre todo), así como las aportaciones críticas del pensamiento feminista, pondrían en crisis el

orden de las estructuras sociales impuestas; incluida la familia. El cambio en las estructuras familiares, está estableciendo estilos de vida distintos y con ello se están generando nuevos referentes de significación de lo masculino y lo femenino que permiten a los jóvenes reconocer otras posibilidades de relacionarse como hombres o mujeres.

1.2 Ser joven: una condición que representa la oportunidad de transformación social y de género

Son los jóvenes, en conjunto con los niños, los depositarios y reconstructores de la cultura en las sociedades. A través de la formación de los jóvenes y niños se conservan y trascienden diversos conocimientos y saberes, los cuales también son reconstruidos y modificados por aquellos. Dicho sector de la población es y ha sido, por las características mencionadas, la esperanza de posibilidad de transformación de las sociedades, anhelo y sentido que las y los pedagogos no pueden ignorar.

Si bien los niños, explica Erikson en su libro *Identidad. Juventud y crisis*, no son depositarios estáticos de conocimiento, su actividad constructiva se encuentra ocupada en la elaboración y comprensión de **saberes, en tanto los jóvenes que ya poseen un mayor "acervo" de saberes actúan en otro sentido sobre ellos, su actividad es más reconstructiva que constructiva.** Las características cognitivas en niños y jóvenes divergen, en cuanto a la condición que imponen físico-psicogenéticas y socio-culturales en el acercamiento y lectura de su realidad, incluidos los "otros". Así dichas características si bien no son determinantes absolutos en el desarrollo humano e influyen de manera directa en la interpretación del mundo y la relación con este. Es esa lectura de la realidad también importante en tanto que a partir de ella la

identidad se in-forma y dota de contenido en sus distintas dimensiones y ámbitos; identidad y realidad se construyen mutuamente. La identidad, explica Castells, es la fuente de sentido y experiencia para los sujetos, **“las identidades organizan el sentido [...] defino sentido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción” (Castells 1999:29).**

La identidad da respuesta a las preguntas ¿quién soy?, ¿qué hago, qué digo y por qué? A partir de ello formulamos respuestas a preguntas como: **¿quiénes son los demás ante lo que soy? ¿cuál es mi “lugar” y el de los demás en la vida? ¿qué haré ante ella?, etc.** La respuesta a este conjunto de interrogantes se da a partir de un proyecto colectivo y personal.

El género, y la identidad en general, dan respuesta y sentido a dichas preguntas. Hombres y mujeres, buscan en lo femenino y lo masculino lo que les permita la posibilidad de reconocerse como sí mismos. Este proceso determina nuestro actuar como sujetos sociales, es decir, no sólo perfila la forma en que miramos el mundo y a los demás, sino en cómo actuamos sobre ellos; de esta manera la identidad influye también en nuestra actividad escolar, como pedagogos, pedagogas, estudiantes, investigadores, investigadoras, etc., pero sobre todo como seres humanos. Es a partir de ella que enseñamos y aprendemos, seleccionamos, organizamos y legitimamos contenidos, saberes o bien, llevamos a cabo un diseño curricular; desde estos referentes construimos conocimiento dentro de contextos específicos. Este conocimiento, reitero, **no** se reduce a los contenidos establecidos en un plan de estudios, abarca aspectos de la identidad y la cultura que irrumpen en todos los ámbitos de la vida; por tanto, la feminidad y la masculinidad también forman parte de ese conocimiento y como este tampoco permanecen intactos, como tampoco permanece inmóvil el desarrollo humano. Dado que la identidad se basa en el conocimiento,

los procesos de significación y apropiación de este o bien de enseñanza-aprendizaje, se encuentran en todos los aspectos de la vida humana:

las identidades utilizan materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal (Castells 1999: 29).

Es sin embargo en la juventud en donde las certezas sobre la realidad, heredadas en un primer momento de los progenitores, se ponen en tela de juicio. Las condiciones de lo femenino y lo masculino como dimensión de esa realidad también son cuestionadas. Son las condiciones sociales, en conjunto con las cognitivas, las que permiten a los jóvenes percibir de manera crítica, afirma Erikson, las transformaciones a su alrededor, por lo que su identidad no puede mantenerse estática ante estas percepciones, que en otra etapa de la vida eran recibidas incuestionablemente (Erikson 1980: 23). En este proceso de crisis puede ocurrir que se reafirmen o se transforme la identidad de los jóvenes con respecto a la de la generación anterior. La identidad en su etapa proyectiva puede reconstituir una ética distinta a la de los progenitores o reafirmar esa identidad preceptiva.

La crisis de identidad juvenil, en el sentido propuesto por Erikson, se da como un momento dentro del desarrollo humano y social que implica la elección y reconstitución de una u otra opción de vida (en práctica y discurso); de esta manera, la juventud se considera, más que una etapa determinada sólo por la edad, como una condición social. La juventud, como el género, también es una construcción social, pero en

vez de estar basada en el sexo, se encuentra erigida sobre la edad y el desarrollo físico.

Esta condición social, de joven, es un momento importante para observar las transformaciones culturales entre distintas generaciones. Es en la adolescencia, o mejor dicho juventud,¹ explica Erikson, donde la comprensión de la realidad a nivel profundo es importante para la construcción del yo, pues este necesita un nuevo referente a partir del cual reorganizar las experiencias derivadas de las capacidades ahora desarrolladas en un cuerpo y un espacio social reconocidos como distintos a los de un niño.

La responsabilidad que impone esta etapa sobre la propia vida en nuestra sociedad motiva la necesidad del análisis de la ideología y las normas apropiadas durante la niñez ante diversas situaciones, donde es necesaria una elección: a nivel escolar, la elección de una carrera; en el espacio afectivo, la elección de una pareja; así como la “**determinación**” de un estilo de vida. La búsqueda y elaboración de una respuesta en torno al papel que jugará el yo en este momento del desarrollo desembocara también, explica Erikson, una gama importante de

¹ Considero pertinente utilizar el término *juventud* en vez de *adolescencia*, puesto que en el contexto actual el concepto de juventud, se ha perfilado como una categoría mayormente consensuada y ampliada que incluye el reconocimiento de la juventud como una condición social, aspecto ya contemplado por Erikson al hablar de la adolescencia. Así, puesto que no se contraponen el concepto de adolescencia de este autor con el concepto actual de juventud, sino que por el contrario se complementan, he decidido utilizar el término *juventud* para referirme al concepto de adolescencia, acuñado por la teoría del establecimiento de la identidad del yo de Erikson y/o por la antropología cultural.

sentimientos que promoverá el rechazo o aceptación de una u otra forma de ser, hacer decir y pensar. Así, es posible afirmar que:

la juventud es la etapa en que el individuo se prepara para ingresar en la edad adulta, es decir, una etapa de transición [crisis] entre la total dependencia del núcleo familiar y la plena **asunción de responsabilidades y libertades; se trata [...] de un lapso de oportunidades que abre la posibilidad de una inserción social más ventajosa [...] la etapa denominada juventud está** sujeta a variaciones que responden tanto a la época en que la ubiquemos, como al nivel socioeconómico, a la etnia de pertenencia y el género mismo (Carrera 1995: 9).

Dadas las características de la juventud, representa un espacio de potenciación de la transformación social y, en cuanto al género, una posibilidad de transformación de las concepciones y prácticas que hombres y mujeres poseen con respecto a lo femenino y lo masculino.

Es el rango de edad de 15 a 29 años el establecido por la ONU para especificar que una persona se encuentra en la etapa de la juventud; tomando en cuenta el año de 1980 como una década de transformaciones, se puede decir que, desde entonces hasta 1992, hay una sola generación de jóvenes, la cual contemporáneamente se encuentra socialmente en diferentes edades: escolar, laboral, reproductiva, etc. Esta generación de jóvenes deviene de un proceso importante de transformación estructural y de pensamiento; entre ellos hay quienes en estos momentos están formando o formarán nuevos hogares, serán o son progenitores, nuevos profesionistas o se están proyectando como tales, pero ¿cómo lo están haciendo, pensando y proyectando?, ¿cómo han sido afectados por las transformaciones en las estructuras familiares que se están dando en la sociedad urbana mestiza mexicana, en las cuales están inmersos?, ¿cuál ha sido su proceso de formación en este contexto? ¿cómo se están apropiando de los espacios

públicos y privados en lo cotidiano, y cómo lo quieren hacer en un futuro? Estas son las preguntas que quiero explorar en los siguientes capítulos, partiendo de la perspectiva de género, de tal manera que cabe preguntar si los procesos de transformación familiar están siendo experimentados de manera distinta entre hombres y mujeres, si ¿se están transformando las concepciones de lo femenino y lo masculino a partir de los cambios en las estructuras familiares? y si es así, ¿a dónde están girando dichas transformaciones, en términos de prácticas en la familia, concepciones y proyectos de vida de los jóvenes?, y ¿ello media la manera en que los jóvenes se apropian del aula?

Desarrollar una investigación sobre los jóvenes abarcando el rango de edad considerado por la ONU es sin duda una necesidad a contemplar no sólo por la pedagogía, sino por muchas otras áreas; sin embargo esta tarea rebasa los alcances de esta investigación en muchos sentidos. Consciente de ello y tomando en cuenta que es objetivo de este trabajo es explorar las experiencias y significaciones de lo femenino y lo masculino en el inicio de la juventud, por ser considerado este un momento crítico y de posibilidad de transformación en las personas, se tomó como sujetos de esta investigación a jóvenes de 16 años, estudiantes de educación media superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo (CCHV) que cursaban el segundo semestre durante el periodo 2003-2.

No me es posible prescindir en este trabajo tratar el tema de la familia como contexto de desarrollo de los jóvenes; es importante en cuanto ésta se muestra como el principal espacio de apropiación y promoción de la cultura, en el amplio sentido de la palabra. Es dentro de ella que las personas elaboran y construyen básicamente las relaciones con otros sujetos. Es la familia, cualquiera que sea su estructura, la organización elemental de la sociedad mestiza mexicana. Dentro de ella las personas organizan y realizan las actividades más elementales de la

vida humana a partir de una construcción cultural específica. En la familia se dan intercambios y recreaciones simbólicas entre generaciones, que van desde aspectos religiosos hasta aquellos relacionados con la distribución del poder en los miembros de la misma; se puede afirmar que en el espacio familiar se dan procesos formativos cuya materia prima son todos aquellos saberes no formales, incluidos los referentes al género, en conjunto con todas las demás formas de conocimiento que estructuran el pensamiento para experimentar la realidad. El ámbito de lo familiar sociológicamente ha sido considerado como el espacio de lo privado, sin embargo en este punto me pronuncio de acuerdo con María Chapp y Alicia Palermo, en la consideración de la familia como un espacio de acontecimientos políticos, en tanto que las prácticas y las concepciones recreadas en su interior tienen un antecedente necesariamente social: las familias no existen de manera aislada, es por ello que se reconoce, en el sentido más tradicional, como una de sus funciones principales la socialización de los sujetos. **La familia en ese sentido explican las autoras es un "agente de socialización que cuenta con un capital simbólico a transmitir, constituyendo un escenario en donde se juegan, por así decirlo, estilos de vida y visiones del mundo a través de interacciones próximas y permanentes" (Chapp y Palermo 1994: 19).**

A este concepto las autoras agregan que la familia es unidad social de relaciones de parentesco y organiza las relaciones de sus miembros a partir de un sistema de autoridad. Si bien estas funciones de la familia son innegables, afirman las autoras, no es estática, su eficiencia no se da unilateralmente y sin ninguna dificultad. Así es necesario reconocer que dentro de ella se dan también conflictos, lo cuales hacen posible la transformación de significados a partir de la ruptura o negociación de lo mismos entre generaciones y géneros. La transformación en la estructura familiar implica también una reorganización de las relaciones

de poder; lo cual a su vez propicia una transformación en otras dimensiones de la identidad de los sujetos que integran la familia.

1.3 La investigación multirreferencial: una necesidad para la comprensión de la complejidad de los procesos culturales

Considerando la complejidad de la realidad, parto de un paradigma de la cultura y el género congruente con esta idea, que permite abordar lo simbólico en el marco de lo contextual. Así, para el desarrollo de esta investigación, retomo por un lado documentos estadísticos e históricos que me permiten recrear y articular, en un contexto nacional y local, algunas condiciones familiares dadas actualmente como marco en el cual los jóvenes del CCHV construyen concepciones y prácticas de lo femenino y lo masculino en el espacio escolar, pero sobre todo en el doméstico.

Las investigaciones estadísticas con perspectiva de género más relevantes comenzaron a realizarse apenas durante la década pasada, 1990. Si bien existen algunas divergencias entre cifras, en su conjunto dichas investigaciones aportan datos importantes sobre las variaciones existentes en la estructura familiar, el trabajo femenino y la jefatura familiar. Este tipo de información, resultado de investigaciones cuantitativas, permite esbozar en la dimensión de lo macro el escenario en el que se desenvuelven los jóvenes del CCHV. Si bien la información documental, estadística e histórica nos dan una idea sobre el número y los momentos en que las personas son afectadas por tal o cual situación (discriminación, el desempleo, abuso sexual, pobreza, etc.) **no** nos permiten conocer las condiciones en que las personas se ven afectadas días a día por esas situaciones; este tipo de información se obtiene en la investigación directa con los sujetos. Es la investigación cualitativa la

que nos permite acceder a este tipo de información. Si el método **cuantitativo nos indica el "cuánto" o "cuántos"**, la investigación **cualitativa nos permite mirar el "cómo", pero sin duda ambos métodos nos permiten en su complementariedad construir una posible respuesta al "por qué" de una problemática.**

Pretendo así abordar los procesos formativos de género en la familia desde distintos referentes, pues concuerdo con Morin y otros autores en que comprender la complejidad de la realidad **no** se logra abordándola de manera unidimensional; para ello es necesario:

conciliar y articular con coherencia los diversos horizontes epistemológicos y disciplinarios, aparentemente irreconciliables y excluyentes, derivados de diferentes formas de conocimiento, de diferentes formas de racionalidad y de diferentes formas de representación (Ducoing 1993: 45).

Es necesario, el cruce de información obtenida de métodos cuantitativos y cualitativos para enriquecer la comprensión de procesos de formación culturales y de género en las sociedades. Ni lo histórico o estadístico, ni lo etnográfico, cualitativo dan cuenta por sí solos de la realidad humana. Puedo afirmar que, en varios sentidos, identifico mi metodología con el método etnosociológico; retomo así distintas dimensiones para la construcción de esta investigación, reconciliando información de distintas fuentes intentando articularlas para construir una respuesta a la problemática que me planteo sobre los jóvenes, sus prácticas, concepciones y proyecciones de lo femenino y lo masculino en el contexto actual. Parto así, de lo que Daniel Bertaux explica en **Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica**, de una problemática a partir de la cual se busca una respuesta, más que de una hipótesis. Intento a través del trabajo empírico, construir hipótesis, no comprobarlas; elaborar respuestas aproximadas; es pues mi empeño no prejuiciar ni direccionar la investigación por hipótesis preestablecidas;

en cambio pretendo respuestas a una problemática, con la exigencia de abordarla, si no en su totalidad, sí a partir de distintas dimensiones

Así pues, aunque esta investigación la perfilo como una investigación cualitativa, no prescinde de las aportaciones de trabajos de datos estadísticos e históricos. De manera que haré referencia a algunos datos aportados por estos dos campos que, como Daniel Bertaux explica, no pueden ser ignorados en tanto dimensiones constitutivas de los fenómenos sociales.

A reserva de lo dicho, el trabajo empírico elaborado centra la mirada en el espacio y tiempo de lo cotidiano. Este es importante en tanto que en él se llevan a cabo las concreciones que transforman la realidad en general, históricamente. Es lo cotidiano donde se generan las condiciones de las grandes revoluciones, o mejor dicho, son estas la síntesis de lo ocurrido diversamente en la cotidianidad de los sujetos de una sociedad.

El pensamiento y las prácticas no son aspectos escindidos de los sujetos, así como tampoco la modificación de los mismos, es cada persona un agente de reproducción o transformación cultural. Lo cotidiano se explora en el relato de los estudiantes del CCHV, a través de ello es posible registrar las transformaciones en las concepciones, prácticas y proyectos de vida, en términos de significado, de los sujetos dentro de las actuales estructuras familiares. Son las personas quienes en el día a día construyen la historia, no sólo los héroes protagonizan la **vida social, ya de Certeau destaca que "El acceso a la cultura comienza cuando el hombre ordinario *se convierte* en el narrador, cuando define el lugar [común] del discurso y el espacio [anónimo] **de su desarrollo"** (de Certeau 2000: 9).**

La recuperación del relato de los estudiantes expresa matices individuales en la explicación de los procesos vividos y posee también un amplio contenido simbólico construido en el espacio social. Así,

aunque el relato personal de los alumnos, representa un proceso individual de significación de lo femenino y lo masculino en la dimensión de lo doméstico y lo escolar (lo privado y lo público respectivamente), informa a su vez sobre la experiencia de una condición colectiva.

En conjunto, la entrevista y la observación son técnicas que permiten el acceso a las significaciones de los sujetos, pues nos permiten obtener información en este sentido. Cabe aclarar que la observación la contemplo a partir de lo Geertz plantea en su obra *La interpretación de las culturas*, **no** como una actividad contemplativa, sino como un esfuerzo de comprensión de los símbolos que se juegan cotidianamente en las relaciones intersubjetivas.

Considero que, además de los lugares de diversión o deporte, la escuela constituye un importante espacio de reunión de los jóvenes, a diferencia de los anteriores, la escuela impone una mayor regularidad en la estancia de estos, así como de los vínculos que forman entre sí. La escuela ofrece en cierto sentido seguridad y libertad a los jóvenes para relacionarse; además, la convivencia escolar permite una constancia semanal entre los alumnos; son seis horas diarias, de lunes a viernes, las que los alumnos pasan en la escuela regularmente con las mismas personas.

La UNAM es la institución educativa más importante del país y ofrece educación media superior a través de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El establecimiento de un vínculo con alguna de estas instituciones era importante para la realización de la investigación y decidí acercarme al Colegio de Ciencias y Humanidades partiendo del conocimiento que había obtenido como alumna en esta institución; era esta información la que me permitiría comenzar a tomar decisiones para la realización de esta investigación.

Es importante destacar que los alumnos en el CCH tienen la posibilidad de elegir junto a quién sentarse. Las mesas comunes, características de los salones, permiten una interacción personal y grupal más directa que las butacas individuales. En secundaria, a diferencia del CCH, existe personal especializado para regular la estancia de los alumnos en la escuela, en el CCHV no existe este personal al que se denomina como "prefectos", **que ordenan** el comportamiento dentro y fuera de los salones de clase. La apropiación del espacio escolar en el CCH es más abierta y flexible que a otros niveles escolares, pues los alumnos pueden tomar en este sentido, son estas condiciones las que hacen del CCHV un espacio importante de observación de las prácticas de los jóvenes.

En un primer momento, tuve un acercamiento tentativo al CCH Azcapotzalco; asistí en distintas ocasiones a este plantel a observar a los alumnos. Sin embargo, la extrañeza que causaba mi presencia me impedía establecer un ambiente de mayor confianza; necesitaba un vínculo más personal con los profesores que me concediera mayor apertura para estar con el grupo. De este modo, me pareció pertinente recurrir a vínculos que había construido como alumna del CCH Vallejo con algunos profesores. De entre distintos profesores y profesoras considere importante el *Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental II* de uno de los profesores (al que llamaré Mario). Consideré su clase principalmente a partir de la dinámica de trabajo que de antemano conocía. Es característico de la clase de este profesor el método que él autodetermina como mayéutico y consiste en desarrollar las temáticas del programa en la construcción de conceptos a partir de los conocimientos previos de los alumnos y el apoyo de textos que él les proporciona. Este método permite a los alumnos la discusión abierta de temas para intercambiar puntos de vista; tal apertura forma parte de la estructura general de la clase, de manera que los alumnos

no sólo comentan el tema establecido por el profesor, sino que tienen oportunidad, a lo largo de la clase, de intercambiar comentarios sobre temas de interés personal. Con el fin de ampliar el criterio en la investigación, decidí tomar un referente alternativo a la clase del maestro Mario, elaborando posteriormente observaciones también en la clase de **Matemáticas II, Álgebra y Geometría** con características distintas en la dinámica de trabajo: aquí el desarrollo de los temas se da a partir de una explicación del profesor en el pizarrón sobre una u otra fórmula para la resolución de un problema matemático; después, el profesor establece algún problema similar al resuelto por él a modo de ejemplo y pide a los alumnos que lo resuelvan conforme a la fórmula expuesta; esta dinámica se repitió constantemente a lo largo de toda la clase. Al término de cierto tiempo establecido por el profesor este revisa los cuadernos de los alumnos y sella los de quienes han resuelto correctamente el ejercicio.

Si bien la mayoría de observaciones las hice en el interior de la clase de Matemáticas y de Lectura y redacción, no era sólo el contenido de las mismas el centro de mi interés, sino las redes de relación entre los alumnos. Lleve a cabo 15 horas de observación en el salón de clases y dos horas en uno de los jardines del CCHV. Después de estas observaciones se realizaron 16 entrevistas a nueve alumnas y siete alumnos del grupo, el cual se encontraba conformado por 37 estudiantes en total, 16 hombres y 21 mujeres.

Las entrevistas las desarrollé en la escuela; su duración varía de 20 a 50 minutos y fueron de carácter no estructurado o no estandarizado, es decir, si bien las preguntas tienen una secuencia preestablecida, este orden no fue riguroso; ello me permitió adaptar las preguntas en algunas ocasiones a la conversación con los distintos sujetos. Para el desarrollo de las entrevistas elaboré un guión de entrevista con 32 preguntas. El guión lo estructuré a partir de cuatro

baterías o conjuntos de preguntas, dirigidos cada uno de ellos a la obtención de información en cuatro sentidos o dimensiones. El primer conjunto de seis preguntas las dirigí a recoger información básica sobre los estudiantes (como edad, domicilio, semestre, etc.). Agregue diez preguntas para la obtención de información en torno a las experiencias o prácticas domésticas y las relaciones familiares cotidianas; incluí diez preguntas más para sondear opiniones y/o significados de los alumnos sobre la escuela y los profesores, la familia, la pareja, lo femenino y lo masculino. Seis preguntas más las orienté a la recaudación de información sobre el proyecto de vida de los estudiantes. En el guión de entrevista, las últimas tres baterías de preguntas se intercalaron, de tal manera que se obtuviera en un momento dado experiencias, significados y proyecciones sobre un mismo aspecto, como la familia o la pareja, por ejemplo. Se incluyeron también dos preguntas de cotejo de información. Durante las entrevistas, el número de preguntas fluctuó debido a su reformulación, profundización sobre algún tema y aclaración de dudas surgidas sobre alguna información poco clara; no obstante, fue el guión de entrevista sobre el que giraban esas otras preguntas, permitiéndome redimensionar la entrevista en todo momento.

He hablado en páginas anteriores sobre la importancia de las prácticas y los significados como componentes de la cultura de los sujetos, de las cuales se deriva un saber importante a contemplar en la pedagogía. En cuanto a los proyectos de vida, estos son importantes en tanto que cada día en la vida de los sujetos se encuentra articulado y significado a partir de lo que se hace o no en relación al proyecto que cada persona ha construido; este direcciona y da significado a la actividad cotidiana, nos revela cuestiones sobre cómo imaginan los sujetos la realidad personal, y en su conjunto social, en un futuro. Sobre esto Daniel Bertaux, advierte que el **proyecto de vida**: “no se ha elaborado *in abstracto* dentro de una conciencia aislada, sino que se ha

hablado, dialogado, construido o negociado en el transcurso de la vida **en grupo” (Bertaux 2005:42).**

Es el proyecto de vida, en términos de género, la proyección a futuro de lo que desean ser y perfilarse como hombres y mujeres. Así, el proyecto de vida informa también (igual que las concepciones y opiniones) sobre el sentido de las prácticas presentes, lo que se esfuerzan por hacer y cambiar en cada momento hombres y mujeres cotidianamente tiene que ver también con lo que se esfuerzan por ser en un futuro. El proyecto de vida informa indirectamente sobre las expectativas de vida que brinda el contexto actual, pues es a partir de ellas que se construye dicho proyecto. Son las expectativas de vida el territorio sobre el cual las personas estructuran “su viaje”, son aquellas las que les indican los límites de por dónde pueden transitar, de lo que pueden hacer y ser como hombres o mujeres. Trazar el camino o el viaje da cuenta ya de las condiciones del territorio y sus posibilidades, nombra en el recorrido lugares que se quieren visitar y fronteras que se quieren o no cruzar, del mismo modo los proyectos de vida dan cuenta de las condiciones en las que fueron pensados; para querer atravesar el mar ha de tenerse contemplada la existencia de un transporte para cruzarlo, para contemplar, por ejemplo, en un proyecto de vida trabajar, ha de contemplarse que uno puede tener la posibilidad de hacerlo, cruzar una frontera requiere re-conocerla y construir una estrategia o táctica para hacerlo, para ser un hombre o una mujer diferente a lo estereotipado también ha de contemplarse el límite que hay que cruzar y la manera en que se hará.

Es en esta tarea de re-conocimiento en donde radica la importancia del proyecto de vida, pues para este trabajo la persona sintetiza aspectos de su pasado, presente y futuro, retoma saberes de la memoria, de lo que ha vivido, de aquello a lo que quiere o no dar continuidad, de su situación actual obtiene información de lo que está

siendo y las posibilidades que le brinda su contexto inmediato para lograr o no lo anhelado en un futuro. La complejidad del proyecto de vida radica en que en él son puestos en juego diversos componentes de la identidad; se puede decir que el proyecto de vida es un espacio de despliegue de la identidad. Lo que alumnos y alumnas proyectan de sus vidas nos permite conocer un poco de su visión del mundo, de lo que conocen o perciben de su realidad; de lo que quieren cambiar de ella y de lo que forjan en lo cotidiano para objetivar y hacer posible lo que han proyectado, de lo que quieren en un futuro en sus vidas y por tanto de la sociedad que imaginan.

Cabe aclarar que la percepción de los alumnos y alumnas del CCHV de la realidad está mediada por distintas condiciones, una de ellas es precisamente la de ser estudiantes. En nuestro país la condición de estudiante es privilegiada ante un panorama en el que, según datos del Instituto Mexicano de la Juventud, 52.9% de jóvenes ya no se encuentran estudiando; 86.8% de jóvenes entre 12 y 14 declararon que sí se encuentran estudiando, este rango de edad corresponde al nivel de educación secundaria, sin embargo, en el rango de edad de 15 a 19 años, es decir jóvenes en edad de cursar educación media superior, se reduce notoriamente y sólo 57.1% de ellos declaró seguir estudiando, pero qué decir de los jóvenes en edad de estudiar educación superior y posgrado; de estos rangos de edad (20-24 años y 25-29 años) sólo 27.9% y 14.2% respectivamente afirmaron seguir estudiando, conforme aumenta la edad y, me atrevo a decir, el nivel de estudios (aunque el informe del Instituto Mexicano de la Juventud no lo declare así) es menor la cantidad de jóvenes que en edad de estudiar lo siguen haciendo.

Las diferencias son de gran magnitud: 84 de cada cien hijos e hijas de doce a veinte años de hogares de profesionistas, directivos, técnicos o administrativos estudian, sólo 66% de los

hijos y 68% de las hijas en los hogares de comerciantes son estudiante, 63 y 67% en los obreros, y apenas 47 y 45% en los agrícolas (Camarena 2004:111).

Es importante mencionar que en la encuesta, 45.6% de los jóvenes declararon haber dejado de estudiar entre los 15 y 19 años de edad, es decir casi la mitad de los jóvenes desertan en edad de cursar educación media superior por lo que se quedan fuera de ella y de los subsecuentes grados escolares. A esta cifra se suman los jóvenes que dejan de estudiar educación superior y postgrado, de tal modo que en total 62.8% de los jóvenes dejan la escuela. Son varios los motivos por los que los jóvenes dejan de estudiar y van desde el hecho que no les gustaba la escuela, hasta el haber abandonado la escuela para tener que trabajar. Sin embargo entre los más frecuentes se encuentra: en primer lugar, porque no les gustaba la escuela (22.5%), en segundo lugar por no tener recursos (21.5%), en tercer lugar por tener que trabajar (18.1%) y en cuarto lugar por matrimonio (12.4%). Aunque en los dos primeros motivos la respuesta de hombres y mujeres se encuentra equilibrada, en la tercera no sucedió así: más hombres que mujeres afirmaron haber dejado la escuela por tener que trabajar. Por el contrario, en el cuarto motivo más mujeres que hombres dijo haber dejado la escuela debido al matrimonio. A reserva de reconocer que en una encuesta nacional se desvanecen muchas de las características identitarias de los sujetos, puesto que es objetivo de estas dar un panorama superficial y de magnitud, podemos ver a través de los datos que en general la situación de estudiar y trabajar se encuentran relacionada con las condiciones socioeconómicas de los jóvenes. Estudiar deja ver ya que las condiciones económicas en general de los jóvenes en esta situación son mejores que las de aquellos que ya no lo hacen, pertenecen a un estrato social distinto unos y otros. Por ello, estudiar o trabajar son situaciones que sin duda han de tener

implicaciones distintas para los jóvenes en la construcción de proyectos de vida, así como en las experiencias vividas cotidianamente. Pero además lo que se pone en juego como hombres y mujeres en la escuela y en el trabajo es asimismo distinto, pues históricamente ambos espacios no se han abierto igualmente para ambos sexos.

Esta última observación la planteo a manera de advertencia, porque si bien no niego que sería interesante contrastar los proyectos de vida, las concepciones y prácticas entre los estudiantes en distintas situaciones, quiero aclarar que en este trabajo me limito al trabajo realizado con estudiantes de educación media superior, por lo que los resultados y reflexiones derivadas de esta investigación han de ser leídos con esta precaución.

CAPÍTULO II

EL CCH COMO ESPACIO PÚBLICO

DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO

DE LO FEMENINO Y LO MASCULINO

A los hombres les vendría bien poner en crisis su masculinidad y emprender el camino de lo posible de lo que no son; cuestionando con ello, el contexto de seguridades en el que se han conformado.

RAÚL ORTEGA RAMÍREZ, GILBERTO PÉREZ CAMPOS Y OTROS

Históricamente la escuela ha sido, como muchos ámbitos públicos (el trabajo, la política, los deportes, etc.) un espacio de difícil acceso para las mujeres, pues fueron consideradas durante mucho tiempo incapaces de desarrollarse en la dimensión pública de la vida social. Han sido diversas las circunstancias que han dado a las mujeres la posibilidad de ocupar espacios públicos. Es innegable que históricamente, el movimiento feminista fue crucial en la lucha porque el espacio escolar fuera abierto a las mujeres, más allá del sentido religioso y doméstico. En México específicamente, no fue sino hasta 1866 que se titula la primera dentista (Gargallo 2000:25); para 1910, comenta Patricia Jiménez, se habían graduado como profesionistas nueve mujeres y sólo hasta 1953 se les permite ejercer el voto.

Como exigencia de las condiciones sociales actuales, en el nuevo siglo se han creado instituciones a nivel nacional como el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), la Fiscalía Especial contra la Violencia hacia las Mujeres (FEVIM), el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (SICAM), etc., con el fin de lograr la

equidad a través de políticas públicas. Estas representan un logro importante de reconocimiento y apertura social a la participación de las mujeres en el espacio público. No cabe duda de que los discursos sobre la equidad de género han penetrado gran parte de los espacios públicos, basta echar un vistazo a los documentos oficiales de diferentes instituciones para advertir que se incluye en la mayoría de ellos un apartado en el cual la equidad de género se ha vuelto un problema a resolver por cada institución, incluida por supuesto la educativa. Dentro de los discursos de la pedagogía se habla de la educación como un medio para la transformación de la sociedad en distintas dimensiones; lograr la equidad entre hombres y mujeres ha sido también una temática dentro de este discurso.

La apropiación de las mujeres de un espacio escolar ha sido el más visible acontecimiento que impulsaría el ser y hacer de las mujeres hacia otras esferas públicas, de las que también habían sido vetadas en siglos anteriores. La apropiación del espacio escolar sería un gran logro político, pues la escuela se ha erigido durante mucho tiempo como **“templo de la razón”**, la característica más importante por la que se valoraba a los hombres por encima de las mujeres, a quienes se les negaba el reconocimiento de esta facultad humana. Ser estudiante o **“tener una carrera”** fue durante mucho tiempo motivo de prestigio y poder social y aunque este sentido se ha transformado (cabría averiguar cómo), la escuela sigue cumpliendo una función importante, tanto que es el grado de escolaridad un parámetro internacional a partir del cual se mide el desarrollo de los países.

De acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2000-2006, 47% de los jóvenes de entre 16 a 18 años cursa la educación media superior; el porcentaje disminuye conforme aumenta el nivel educativo, de tal manera que sólo 20% de los jóvenes en edad de cursar estudios superiores se encuentra estudiando una licenciatura. La matrícula de

hombres y mujeres, en ambos casos se muestra más o menos equilibrada, igual que en los demás niveles educativos, según la Encuesta Nacional de la Juventud 2000.

El documento, *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía* revela que en 1980 la UNAM ofreció educación media superior a 136 861 alumnos de los cuales 35% eran mujeres y 65% hombres; para el 2006, el número de estudiantes disminuyó a 115 899 pero se incremento la presencia de mujeres a 49.9%, frente al 50.1% de hombres. A decir del Colegio de Ciencias y Humanidades Vallejo, este muestra ya en general que ha logrado un cierto equilibrio en la matrícula entre hombres y mujeres: el CCHV atendió a 12 490 estudiantes, 52.2% son mujeres y 47.8% hombres para ese mismo año de 2006.

2.1 EL CCH, un espacio de recreación del saber y de las relaciones sociales

La creación del CCH es un acontecimiento importante en la historia de la Universidad y de la sociedad de la Ciudad de México y sus alrededores. Este surge en la década de 1970 como respuesta a importantes demandas sociales que se venían concertando desde 1960, una década importante a nivel mundial en términos de movimientos sociales y transformación del pensamiento. Esta modalidad de educación media superior vendría no sólo a dar cobertura a la demanda de educación ante el aumento de la población, sino que representaba también una importante transformación de la Universidad, la concreción de un movimiento filosófico, epistemológico y pedagógico que plantearía la educación, el conocimiento y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje desde un paradigma que rompía con la concepción educativa tradicional, en la cual se concebían los procesos de E-A como lineales, unilaterales,

verticales, actos depositarios de conocimiento parcelario, de maestros a alumnos. El proyecto de CCH tenía como propósito llevar a cabo el proyecto *Nueva Universidad* a través de distintos objetivos, entre los que destaca la formación científico-humanista, la vinculación entre lo técnico y lo profesional, y la modificación de las relaciones entre docentes y estudiantes; ponderaba así como principio la interdisciplina y la cooperación profesional, se preveía la necesidad de un dominio de diversos lenguajes y métodos que rompieran las fronteras artificiales entre los campos del saber moderno, con el fin de transmitir un conocimiento interdisciplinario dialógico entre lo profundo y lo universal¹. Sería el CCH el espacio de experimentación y despliegue de una nueva forma de intercambio de saberes entre distintos profesionales; representaría la síntesis y objetivación, en términos de educación, de la búsqueda de una sociedad distinta, a partir de un proyecto curricular que abarcaría incluso la configuración arquitectónica; los saberes, tiempos y espacios se mantendrían bajo una nueva vigilancia. Pensamiento, discurso y prácticas se tenían contemplados como ejes de acción para la transformación cultural, pero ello no sería sólo casualidad, la formación sociológica del rector Pablo González Casanova y la antropológica del coordinador del CCH, Henrique González Casanova (1971) se vería reflejada al contemplar claramente estos tres aspectos para una transformación social profunda. El proyecto del CCH se encontraba dirigido a ofrecer educación a los sectores pobres de la Ciudad de México y su periferia; se contemplaba a los obreros y demás trabajadores como sujetos de este proyecto educativo, de ahí el hecho de perfilar a sus egresados como técnicos y profesionistas.

¹ Suplemento de la Gaceta CCH, Historia del colegio, Número 1, 1989, pág. 1

Como partidaria de la necesidad de la prosecución del pensamiento complejo del que habla Morin, que contemple lo macro y micro, el corto, mediano y largo plazos para tomar decisiones en las que nos vemos involucrados globalmente, considero el CCH como un intento valioso y un referente, histórico, político, pedagógico, etc., importante a revisar como un esfuerzo por romper fronteras entre los saberes y por procurar una transformación en la relación entre docente-estudiante, lo cual era ya muy necesario e innovador, en un contexto precedido por una racha de autoritarismo de todo tipo. La creación del CCH promovió una nueva manera de mirar las instituciones educativas, pero no se estimaba de manera explícita en este proyecto la equidad de género, y por tanto no se contemplaba la posibilidad de transformación de las relaciones entre hombres y mujeres.

Según datos proporcionados por la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, fue hasta los años noventa cuando se hizo notable el incremento del sector femenino dentro de la población escolar del CCH; actualmente, la presencia de hombres y mujeres en este nivel educativo es más o menos similar, es decir, existe más o menos la misma proporción de hombres y de mujeres en la matrícula escolar. En cuanto al rendimiento (tomando como referencia el documento *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*), algunas cifras revelan que éste no es proporcional al número de hombres y mujeres: de entre los estudiantes que obtienen 10 de promedio general en educación media superior, el 66.4% son mujeres y 33.46% hombres, en otras palabras, **más de la mitad de los "dieces" son generados por chicas**; de aquellos que obtienen 7, el promedio más frecuente, 42.07% son mujeres y 57.93 son hombres en el otro extremo se encuentran todos aquellos estudiantes que tienen 5 de promedio; 31.6 % son mujeres y 68.4% son hombres. Los datos ofrecidos revelan que, en

términos de promedio general o calificación final, el rendimiento escolar de las mujeres es más alto que el de los hombres.

Por otro lado, un documento editado por la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, titulado ***Egreso estudiantil del CCH***, informa que en el 2004 en el CCHV, 61% de los estudiantes egresados eran mujeres y 39% hombres; este fenómeno es muy similar en los demás planteles. Dado que este suceso no se encuentra relacionado con la matrícula de hombres y mujeres (pues la diferencia en número es poca) quiero aventúrame a decir que puede explicarse, de alguna manera, a partir del significado e importancia que la escuela tiene en la vida de los alumnos y alumnas.

En términos de personal académico, específicamente entre 1961 y 1970 periodo en la cual se creó el CCH, la presencia de mujeres en la Universidad era mucho menor que la de hombres, pues del total de personal incorporado en esa década, sólo 29.7% eran mujeres frente a 70.3% (Buquet et al. 2006: 37) de hombres. Actualmente esta situación se ha transformado, el último dato proporcionado por documento ***Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía***, entre 2001 y 2005 del personal académico que se incorporó, 56.3% eran hombres y 43.7% mujeres; el ingreso por sexo sigue siendo desigual, pero no tanto como en 1960; sin embargo al contrastar esta información con otros datos es posible observar que, además de existir una diferencia sustancial entre hombres y mujeres dentro del personal académico, unos y otras no se colocan de manera equitativa en los distintos puestos o nombramientos; siguen siendo en su mayoría hombres los que ocupan los nombramientos más altos, en los que se incluye el de investigador y emérito.

2.2 Las relaciones de género en el aula: una mirada más allá de los discursos institucionales

Los alumnos y alumnas, además de ser parte de la matrícula de una institución educativa, son actores sociales, que se apropian y transforman su entorno de manera activa, valoran, eligen, critican etc., a partir de su forma de pensar, ser y hacer, sin embargo, los referentes de construcción social la realidad no son iguales desde lo masculino o lo femenino, si no que se han configurado como fuente de sentido distintas entre hombres y mujeres. Así las experiencias de vida, incluidas la forma de relación y apropiación del espacio escolar, son distintas entre alumnos y alumnas del CCHV. La igualdad enunciada como parte del discurso formal de las escuelas muy distinta a lo vivido día con día en las aulas, pues las relaciones socio-culturales, como parte del currículum oculto² queda fuera de la vigilancia y control formal, es así que la congruencia entre lo formal y lo cotidiano queda como una cuestión a investigar. Así, más allá de saber que hombres y mujeres, como sujetos legales y educativos, son representados como iguales, este capítulo se encuentra enfocado a conocer si esta representación es congruente, en términos de relaciones escolares y desarrollo escolar para alumnos y alumnas del CCHV.

² “[L]os currículos son sexistas [...] los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres [...] el lenguaje, y en concreto el lenguaje usado en la escuela, invisibiliza la existencia de mujeres [...] el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad [...] ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela y, cuando se transmiten, es siempre en el tono y en la forma de un valor subordinado”, (Subirats 1999:26).

Sin duda, para el logro de este objetivo era necesario el contacto directo con los estudiantes del CCH. Esta tarea no fue sencilla ya que la confianza y legitimidad como observadora dentro de un grupo era indispensable y se tenía que construir.

Fue el acercamiento al CCH Azcapozalco, como actividad de observación piloto, la que me permitiría acercarme con mayor confianza a los alumnos del CCHV. Así también el vínculo preestablecido con uno de los profesores como ex alumna, desahogó mucha tensión para las observaciones, ya que me permitió establecer una relación de confianza. El planteamiento de los objetivos al profesor favoreció todo establecimiento de confianza para finalmente pedirle consentimiento y realizar observaciones en uno de sus grupos de la mañana, ante lo que el profesor me proporcionó su horario y me permitió seleccionar el grupo para llevar a cabo las observaciones; elegí el grupo C004. Comencé a hacer las observaciones desde la llegada al CCHV, pues era importante establecer las condiciones institucionales que regulaban el ser y estar de los estudiantes al interior del plantel.

A la entrada del plantel, un empleado pide a las y los estudiantes que muestren su credencial de la UNAM; la revisión de las credenciales es más minuciosa para alumnos que para alumnas, de aquellos revisan nombre completo y fotografía; mientras que para las otras basta que muestren rápidamente la credencial. El salón C004, donde el profesor Mario (que imparte el taller de lectura) da clase de 9:00 a 11:00 martes y jueves, se encuentra al costado oriente del CCHV, en la parte superior de un edificio de dos plantas, al final del pasillo del edificio del lado derecho. El grupo en el cual se llevó a cabo la investigación se encontraba conformado por 36 estudiantes, 21 mujeres y 16 hombres.

Un elemento importante que favoreció mi acercamiento a los estudiantes fue mi edad, pues eliminó prejuicios de autoridad que pudieran derivarse de ella; gracias a ello tuve una aceptación en el

grupo casi de manera inmediata. Fue desde el primer día que entré al salón C004 que pude establecer pautas de conversación y de confianza. Asimismo, las mediaciones de género en este proceso también se hicieron presentes desde ese momento, pues fueron las alumnas las primeras en abrir un espacio de comunicación conmigo; fue una de las alumnas en compañía con otra de sus compañeras la que me preguntó el motivo de mi estancia en su salón, procurando despejar dudas y desconfianzas, aproveche la pregunta para explicarle concretamente de lo que se trataba mi trabajo intentando que algunos otros estudiantes escucharan. También, esta decisión me facilitaría posteriormente establecer el *rapport*, es decir, la atmósfera de confianza para poder desarrollar el trabajo de observación y las entrevistas. Uno de los indicadores importantes de la aceptación de mi presencia en el grupo fue el hecho de ser denominada **por varios alumnos como "la nueva"**. Las implicaciones de este evento fueron muy importantes, pues representaba no sólo una pauta de aceptación del grupo, sino también marcaba una vinculación horizontal, con los alumnos y alumnas, que me permitiría establecer una relación de mayor confianza y apertura a sus códigos de relación de los cuales me harían participe en parte gracias a dicha relación horizontal, pues me reconocían ya en ese momento como parte del grupo.

Durante esta etapa de la investigación, algunos alumnos y alumnas trataban de integrarme a las actividades del grupo de distintas maneras: en una ocasión Estela³ me despegó las hojas de un cuento que el profesor nos había proporcionado a todos; Pedro en varias ocasiones intentó involucrarme en las discusiones de su equipo; Nando y

³ Todos los nombres de las y los informantes han sido sustituidos por pseudónimos a fin de proteger la identidad de los mismos.

otro compañero en ocasiones se daban empujones leves con el hombro y se codeaban, **diciéndole uno al otro: "eh...con la nueva"**

Quiero hacer hincapié en que este tipo de acciones variaba; en este momento comenzaba ya a percibir una manera distinta de relacionarse de hombres y mujeres según la fila y el subgrupo del que formaban parte.

Tenía también en este momento que establecer claramente que, aunque me encontraba dentro del grupo, mi actividad era distinta de la del resto del grupo. Sin duda, la mediación y actitud del profesor para conmigo también benefició en gran parte mi trabajo; así, el hecho de que me presentara de una manera informal, con una mención más dentro de las actividades del día legitimó mi presencia en el salón de clases. Su intervención decía:

Profesor Mario: la tarea fundamental de un universitario, sustancial, es la investigación, **la enseñanza y la cultura... que es (algo) de lo que quiero que estén conscientes como universitarios somos investigadores, el trabajo de hoy va a ser escuchar.**

La última indicación desvió la atención que los alumnos habían puesto en mí al principio y comenzaron con sus actividades cotidianas de trabajo. Fue así que inicio mi labor de observación, de la cual procure tomar notas de la manera menos obvia. La curiosidad de los estudiantes por lo escrito en mi cuaderno fue disminuyendo conforme pasó el tiempo; como se las dejaba ver en algunas ocasiones, la mayoría de las curiosidades en torno a lo que escribía cesó e incluso Pedro, uno de los alumnos, me comentó en una ocasión, **"Hola... si quieres anota que nadie hizo la tarea"**. Como éste, hubo varios indicadores que me permitieron identificar la aceptación paulatina del trabajo que realizaba en el grupo; los alumnos y alumnas me permitirían (y se permitirían),

después, escuchar algunas de sus conversaciones, observar actitudes más espontáneas, expresarse con mayor soltura, etc.

Antes de seguir es necesario describir la estructura física del salón, a fin de ubicar las redes de relación entre alumnos y alumnas y los acontecimientos ocurridos durante las observaciones. En el salón hay dos filas paralelas de mesas que lo atraviesan; las sillas se encuentran acomodadas alrededor de las mesas; hay dos pizarrones, uno en cada extremo del salón; no hay escritorio ni un espacio específico de ubicación del profesor que lo determine como una presencia de autoridad sobre los alumnos. Al parecer, se conserva mucha de la organización del espacio interior de las aulas del CCH original, que pretendía establecer una relación entre docentes y estudiantes, distinta a la tradicional; la diferencia es que el CCH pretende fomentar el trabajo en equipo y la dinámica de grupo.⁴

Tomando como referencia el pizarrón colocado al lado de la puerta (véase en la figura 1), en la fila izquierda hay un mayor número de alumnas (círculos) que de alumnos (cuadrados); mientras que del lado derecho sucede lo opuesto: hay mayor número de alumnos que de alumnas.

Regularmente, en la fila derecha se encuentran sentados de la siguiente forma los estudiantes: al final **el subgrupo "A" conformado por cuatro alumnas, después el subgrupo "B" con nueve** alumnos, seguido **del subgrupo "C" al frente de la fila constituido por un** alumno y cinco alumnas. En total en esta fila hay 18 estudiantes distribuidos en tres subgrupos (los nombres en mayúscula indican a los y las estudiantes entrevistados).

⁴ Suplemento de la Gaceta CCH, Historia del colegio, Número 10, 1989, pág. 3

En la fila izquierda los alumnos se encontraban sentados de la siguiente forma: al final el subgrupo "D" constituido de ocho alumnas y tres alumnos intercalados; después el subgrupo "E" integrado por tres alumnos y cuatro alumnas, igual que en la otra fila en esta hay 18 estudiantes, solo que en esta fila se encuentran distribuidos en dos subgrupos, lo que muestra una mayor cohesión entre los estudiantes; asimismo, en

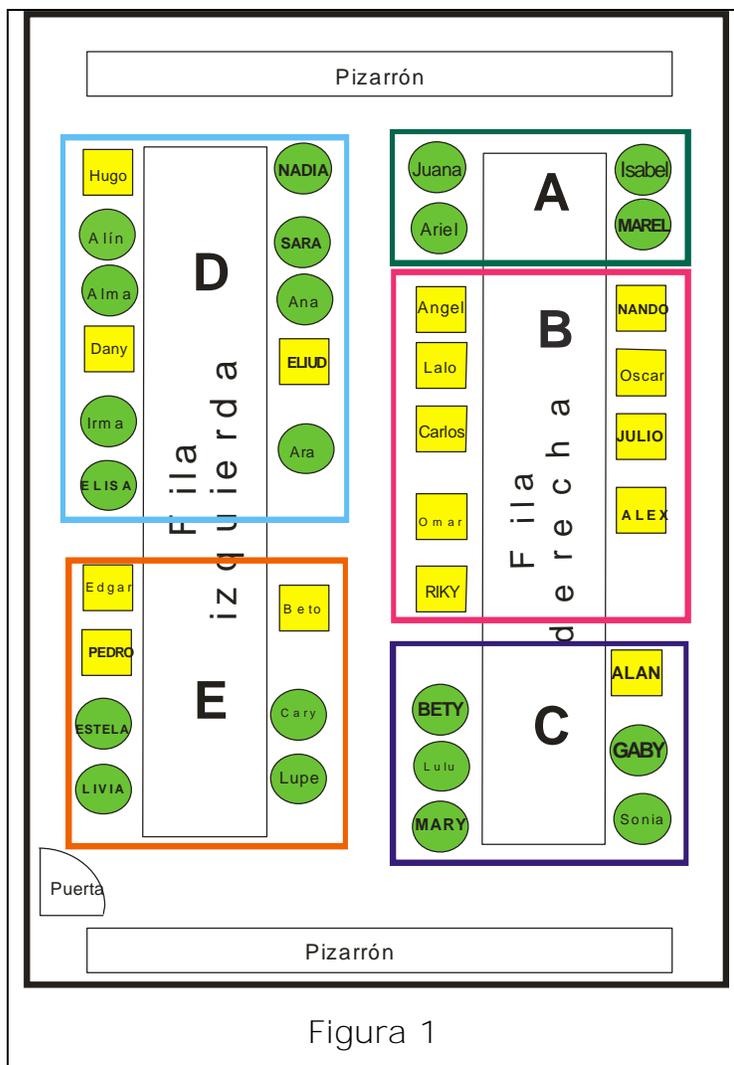


Figura 1

ésta hombres y mujeres se encuentran mayormente relacionados, no aislados entre sí, incluso se intercalan en uno de los subgrupos. Por el contrario, en la fila derecha se puede distinguir una clara escisión entre hombres y mujeres, aunque en uno de los tres subgrupos de esta mesa se encuentra integrado un hombre con sus compañeras, los otros dos subgrupos se encuentran homogéneamente conformados, uno por mujeres y otro por hombres. El subgrupo "B" produce un espacio peculiar; los alumnos ocupan un amplio espacio central de la mesas, dejando en las orillas al subgrupo mixto "C" y al de alumnas del subgrupo "A". Este momento de la investigación no se me dificultó demasiado pues, si bien se daban algunas variaciones en los lugares

que ocupaban alumnos y alumnas dentro de sus subgrupos, cotidianamente se mantenían las mismas relaciones, así como la estructura de organización de los subgrupos en el interior del salón.

No se distinguía en general entre los alumnos y las alumnas maneras de vestir peculiares a las del resto del salón; hombres y mujeres usaban pantalón de mezclilla entallado, los alumnos con playeras holgadas y las alumnas con playeras más entalladas o blusas un poco holgadas como las habituales de Gaby y Bety. En algunas ocasiones Nadia llevaba vestido o falda, por la homogeneidad regular en la forma de vestir de los demás, Nadia llegaba a contrastar notoriamente con el resto de los alumnos y alumnas. Algunos alumnos utilizaban accesorios como gorras o Walkman. Alan en ocasiones usaba una gabardina negra y en la entrevista afirmaba que había llegado a tener enfrentamientos con sus progenitores pero sobre todo con su mamá, por usar lentes de contacto de color:

Alan: Ellos ya están más o menos viejos, o sea, pues tienen otras ideas y piensan que no sé, si te perforas o tienes otra ropa que, que eres vicioso, no sé, que eres niño de la calle o cualquier equis ¿no?, y pues yo creo que no es eso, ps ellos ya sa, ya ya aceptarán esa imagen, pero en la actualidad ya no, ya todo el mundo lo utiliza, ya no es como de que eres vago o vicioso... **Compré** unos lentes de contacto y mmm... los traía, o sea los guardaba para que no los vieran y pues me los tiraron, me he **querido perforar... ps no me van a dejar**, o también de pintarme el cabello, y ya sé **que no... no sé, me corren de la casa...** me dijeron que por qué usaba eso, qué si era maricón... **que nada más gastaba el dinero a lo menso...** ah pero eso no tiene nada que ver...

El intento por expresar en el cuerpo una diferencia provoca entre Alan y su mamá discusiones en las que se hacen presentes prejuicios sociales que juzgan negativamente variantes en la forma de vestir, peinarse o

adornar el cuerpo; se consideran gestos relacionados con el ocio, el vicio o la ilegalidad. Para Alfredo Nateras Domínguez, estos prejuicios son originados dentro del discurso médico y sociológico positivista del Porfiriato, en una sociedad donde el trabajo se sobrevaloraba por encima del orden de lo privado y de la subjetividad; los tatuajes y otros adornos, como parte de la expresión de esta última, se asociaban con **los "indios" y los "delincuentes", calificándoseles como contrarios a la moral de la llamada "civilización"** (Nateras 2002:189). La expresión a partir del cuerpo y en el cuerpo a través de la decoración no sólo indicaba la calidad moral de las personas, sino que se extiende a otras esferas de sus vidas. Recibe también una crítica negativa por la utilidad económica del adorno; en una sociedad que atraviesa una crisis económica que afecta principalmente a las clases bajas y medias, la necesidad de expresión personal de la identidad a través de adornos, accesorios u otros objetos es considerada como un gasto superfluo. Así también se censura este tipo de prácticas poniendo en tela de juicio la feminidad o masculinidad de las personas y se marca a las mujeres como delicadas; se les permiten las perforaciones de los lóbulos de las orejas; pero no perforaciones en otras partes del cuerpo pues se asocian con lo masculino tradicional negativo, la rudeza, la delincuencia y el salvajismo. Por otro lado perforarse, pintarse el cabello o usar lentes de contacto son prácticas fuera del estereotipo masculino tradicional; lo preocupante es que se marque la homosexualidad como un insulto que la mamá de Alan utiliza para reprenderlo; frente a esta situación, Alan prefiere no confrontar de manera directa a su madre, por ello ha decidido posponer su inquietud por tatuarse y hacerse una perforación.

Por su parte, Estela dice que por temor a enfrentarse con sus progenitores, decidió hacerse una perforación en la lengua de manera secreta; y procuraba no hablar con ellos en el lapso que sanó la herida

de la perforación; sin embargo, Estela se enfrentó a otra dificultad con su pareja:

Estela: Me hice una perforación en la lengua y él [su novio] no quería [...] le había dicho, [...] me voy a perforar la lengua, pero mis papás no saben, porque si saben mis papás yo creo que me la arrancan, entonces [...] él me dijo "ay, no, que no sé, que" [...] él será buena onda conmigo, pero en su apariencia era muy payasito, se vestía bien acá y todo, está guapo, [...] me gusta, pero te hace menos, luego me decía [...] "cómo crees [...] son asquerosas y menos en la lengua" y desde ahí [...]le dije ay, ¿sabes qué?, si no te gusta pues es muy tu problema" y me la hice un viernes, los sábados y domingos él no iba y el lunes que lo vi, le saqué la lengua y cuando se la saqué: "te dije que no me gustaba, que no sé que, mira nada más cómo te ves, te ves muy fea" y ya por eso nos enojamos esa vez y no fue el martes, no fue el miércoles, fue hasta el jueves a decirme: "no, que ya perdóname, que no sé que, ya lo he pensado bien, que pues que no, que qué tiene" pero pues no, luego ya me entró mucho la depresión y no me daban muchas ganas de verlo, o luego llegaba a mi casa y le decía a mi hermana: "dile que no estoy" y nunca estaba y luego se cansó y ya no me buscó...

La significación tradicional de lo femenino y lo masculino en términos de adorno personal sigue siendo un aspecto de gran peso social. Sin importar el género, se sigue ejerciendo un control en la forma de adorno corporal y la vestimenta como indicadores de sexo, etnia y clase social; se siguen avalando estereotipos tradicionales; lo diferente es reprobado, **insultado, marcado como "fe", negativo, "malo", o "desviado"**. Las dificultades de vestir diferente y adornar el cuerpo causan a los y las alumnas conflictos frente a prejuicios, en los que se sigue ejerciendo el control del cuerpo de hombres y mujeres dentro de parámetros muy

conservadores. Alan por su parte proyecta llevar a cabo un cambio de pensamiento en la relación de sus hijos:

Alan: Lo que no me dieron mis padres yo se lo quisiera dar a mis hijos, la libertad que no me están dando mis padres, yo se la quisiera dar a mis hijos. Eso de que, no sé, de que no te puedes perforar, tatuar, no puedes usar cierta ropa, si se lo dejaría hacer a mis hijos, sería la libertad que le daría a mis **hijos ... de dejarlos ir a las fiestas, pero que no lleguen tarde**, y comprarles la ropa que les guste, o sea, todo eso.

En esta proyección, Alan desea transmitir una valoración distinta a la tradicional en torno al adorno del cuerpo; representa el intento de una transformación cultural. Llevar a cabo en condiciones de cierta clandestinidad estas prácticas es para Alan y Estela la posibilidad de apropiación del cuerpo a través del adorno. El hermano de Elisa negocia este aspecto con su mamá: **"Con mi hermano ha tenido problemas porque él se quiere perforar, pero pues mi mamá le dice que sólo una"**. Aquí, aunque se muestra aún cierto conflicto, se da un diálogo en la toma de esta decisión entre el hijo y la madre; existe un canal de comunicación que no se da entre los otros dos estudiantes y sus progenitores. Existen, para los alumnos y alumnas, distintas complicaciones para expresar formas de apropiación del cuerpo a partir del adorno y el vestir, pero los y las jóvenes buscan espacios para expresar este interés. Es así como en ocasiones Alan se distingue en el salón, si no con el pelo pintado, sí con una gabardina negra. Pero en general, los alumnos y alumnas del grupo utilizan cotidianamente vestimenta muy similar y más bien convencional.

La posibilidad de decidir sobre el propio cuerpo, el espacio más inmediato de acción, sigue representando un conflicto para algunos y algunas estudiantes; siguen enfrentándose a prejuicios y situaciones que les impiden expresarse libremente incluso en aspectos de

apropiación externa, como el adorno. La falta de independencia económica es uno de los factores que propician esta situación. Al parecer, los prejuicios no sólo provienen de personas de generaciones distintas; están presentes también en estudiantes de la misma edad.

En el proceso de observación, el registro del adorno y la vestimenta no representó dificultades puesto que estos rasgos exteriores se muestran de forma más inmediata que otros aspectos de la identidad. La complejidad de las observaciones se hizo más evidente cuando llevé a cabo el registro de actitudes y discursos, pues éstos, a diferencia de las relaciones espaciales entre los alumnos, son mucho más fluidos; si bien se conservan algunos sentidos en común en lo dicho y hecho por los y las alumnas, no se dan de manera idéntica en unos y otras en momentos distintos. Así también fue parte de la dificultad captar en el interior del salón los discursos simultáneos; distinguir el discurso personal del colectivo o distinguir de qué subgrupo provenía.

Uno de los aspectos a destacar es la presencia del profesor. Si bien el núcleo de este trabajo lo centré en las relaciones de género entre estudiantes, en el aula como espacio público de interacción social no son sólo los y las estudiantes sujetos de recreación social-cultural; la presencia del profesor es definitiva, pues las actividades de trabajo planteadas por él, la resolución y abordaje de problemas, son motivo de acción y expresión de la identidad colectiva y personal, pues ponen en juego elementos de memoria, experiencias y conocimientos previos, formas de mirar la realidad. Es el profesor, en este proceso, el mediador de las relaciones en el interior del salón de clases, es frente y con él que los alumnos son, están, dicen, etc. Reconocer la función de mediador del profesor era, precisamente, uno de los ejes de creación del proyecto educativo del CCH; reconocerlo como sujeto de conocimiento y no como autoridad, partícipe de la construcción de éste y no regente del mismo, inserto en la relaciones sociales en el espacio público-escolar. Por tanto,

es menester incluir un análisis y reflexión sobre las prácticas de dos profesores: el de matemáticas y el del taller de lectura; sus formas de iniciar la clase y presentar las temáticas, el desarrollo de la clase, la utilización del espacio, la forma de evaluar y finalizar la clase y por supuesto, la relación entablada con alumnos y alumnas.

El profesor del taller de lectura, al iniciar su clase, explica los trabajos que se realizarán en la sesión dando indicaciones de la actividad que se abordará, en la primera etapa; por lo general, ésta se encuentra relacionada con el trabajo pendiente de una sesión anterior. Durante el desarrollo de la clase, el profesor lleva a cabo dos o tres actividades diferentes. Asimismo, realiza actividades de vinculación entre estudiantes de distintos grupos mediante actividades y el intercambio de cartas, la proyección de películas intergrupales y el desarrollo de conferencias. Las relaciones sociales constituyen para el profesor un aspecto importante en la vida de las personas:

Profesor Mario: En la vida no andamos solos sino acompañados en la familia... con un grupo... ello permite el **desarrollo humano... siempre necesitamos el apoyo de alguien,** y más en estos tiempos; necesitamos estar vinculados.

En cuanto a la relación con alumnos y alumnas, el profesor se dirige a cada uno de ellos por su nombre y permite que ellos y ellas se dirijan a él de la misma forma. Bromea constantemente y utiliza la jerga estudiantil para comunicarse de forma más abierta. Las palabras altisonantes y el albur⁵ son parte del lenguaje que el profesor utiliza en el salón en un sentido de ejercicio de poder y establecimiento de orden en la clase, pues le permiten poner límites ante las constantes interrupciones e insultos de **los alumnos del subgrupo "B"** (conformado

⁵ Forman parte de este vocabulario utilizado por el profesor palabras como: "chingando", "mamadas", "pinche", " " y "cabrón".

sólo por varones) ante las exposiciones de sus demás compañeros. Es importante señalar que el juego verbal del albur se da como una forma de demostrar y reafirmar la hombría de la masculinidad entre machos; Octavio Paz explica al respecto en *El laberinto de la soledad* que es a través de la confrontación verbal, la agresión sexual simbólica, que se determina el dominio de unos sobre otros, donde **el vencido "es poseído, violado por el otro. Sobre él caen las burlas y escarnios de los espectadores... lo importante es 'no abrirse' y, simultáneamente, rajar, herir al contrario"** (Paz 1994:43). Es frente a esta práctica cotidiana de los alumnos que el profesor mediante el albur regula la actividad de estos. Este tipo de relación se perfila como una interacción masculina pues durante el transcurso de las observaciones el profesor no se dirigió de este modo a ninguna de las alumnas. Éstas, por su parte, aunque utilizan **palabras "duras"** dentro de su discurso cotidiano para comunicarse, no las utilizan para dirigirse al profesor. Cabe destacar que el uso de palabras altisonantes entre las alumnas se limita a algunas cuantas palabras y no incluyen el albur cotidianamente. Es importante recordar que el albur y las palabras obscenas se han considerado, socialmente, de uso exclusivo de los varones; el hecho de que una mujer hagan uso de tal vocabulario es calificado como impropio y en **ocasiones se les denomina peyorativamente como "machorras" o "putas", pues se considera que transgreden y deterioran su condición femenina.** El hecho de que las alumnas utilicen abiertamente insultos, muestra ya cierta transformación en la tolerancia social ante el hecho que las mujeres se apropien de un vocabulario que en otras generaciones no era aceptado. Volviendo a la relación profesor-estudiantes, ya sea en voz alta desde su lugar, o de manera más discreta los alumnos y alumnas expresan abiertamente al profesor sus dudas y comentarios sobre las actividades y temas abordados en clase; son los y las estudiantes quienes se evalúan mutuamente y se asignan

calificaciones numéricas tomando como punto de referencia los criterios dados por el profesor:

Profesor Mario: He tenido que abordar varias veces el tema de la evaluación, a partir de la competencia comunicativa, pues a muchos no les quedaba claro y me reclamaban la forma de evaluar.

La relación de confianza e inclusión directa de alumnos en las actividades les permite expresar algunos rasgos de identidad a través de la exposición de actitudes, intereses, valoraciones, etc. Las actividades del taller, además aportaron a esta investigación textos a partir de temas libres que en conjunto con la respuesta, por equipos, a cuestionarios abiertos permitió la discusión abierta y por tanto el registro de pensamientos, opiniones y juicios sobre distintos temas.

Como parte de su metodología, el profesor proporciona y lee a los estudiantes textos de distintos géneros. Durante estas actividades y a lo largo de la clase, recorre gran parte del espacio que del salón, no sólo va constantemente de un lado a otro, sino que también se sienta en distintos lugares durante momentos para interactuar con la mayoría de los estudiantes; así se muestra congruente con los propósitos del proyecto del CCH, en los cuales se contemplaba la transformación de las relaciones sociales entre los sujetos. En la propuesta de CCH al profesor se le concebía **"más como un guía orientación del aprendizaje [que] como un catedrático disertador o ejemplificador [se situaba al profesor] al nivel de los estudiantes para convertirse en un estudiante más [y] estar cerca de ellos"**⁶, se marcaba así la horizontalidad entre maestro y alumno, permitiendo una comunicación más directa entre estos.

La congruencia metodológica del profesor también se daba en el discurso, abiertamente expresó en clase que su trabajo se basaba en la

⁶ Suplemento de la Gaceta CCH, Núm. 10, pág 3 y Núm. 2 pág. 1.

mayéutica, una estrategia utilizada por Sócrates para la búsqueda de respuestas a cuestiones filosóficas, la cual consiste en tomar la experiencia de las personas como referencia de construcción de conocimiento; así expresaba que su labor era como la de Sócrates que a su vez podía ser comparada con el de la comadrona:

Profesor Mario: la de la comadrona, de ayudar a dar a luz, a parir, así a través de la mayéutica de Sócrates, mi labor es la de ayudarlos a dar a luz al pensamiento, ayudarles a parir el conocimiento **que cada quien lleva dentro...**

Por otra parte, el profesor de matemáticas, al llegar al salón, se apresura a sacar la lista del grupo y la lee en voz alta para verificar la presencia de los alumnos; posteriormente, inicia su clase explicando en el pizarrón los problemas no resueltos en las tareas hechas en casa. A diferencia del profesor del taller de lectura, éste no explica al inicio de cada clase las actividades que se van a abordar. Una vez resueltos los ejercicios, el profesor escribe un problema en el pizarrón y pide a los y las estudiantes que lo resuelvan. Todo ello se da de manera muy precipitada, pues es poco el tiempo que el profesor concede a los alumnos para resolver los distintos problemas. No hay claridad en la forma de estructuración de la clase de matemáticas, ya que entre el inicio y desarrollo de la clase no se percibe una diferencia; se lleva a cabo la misma actividad a lo largo de una hora cuarenta minutos, tiempo que dura la clase.

En cuanto al uso del espacio del salón, el profesor de matemáticas se limita a utilizar sólo uno de los dos pizarrones. Ante la ausencia de escritorio, improvisa uno con una de las mesas del salón, la coloca cerca de la puerta, y se instala como figura de autoridad frente a los y las alumnas. Ello determina la forma en que el profesor se relaciona con el alumnado. Detrás del escritorio improvisado, indica las actividades, explica y califica el trabajo de los y las estudiantes, colocando un sello

como señal de aprobación; es la obtención de éste la principal angustia que ocupa a los y las estudiantes durante la clase; así, sus expresiones, comentarios y relaciones interpersonales se centran en la resolución de los problemas puestos por el profesor. Es la presencia de éste el centro de actividad en el salón; los y las estudiantes tienen pocas oportunidades de expresar y mostrar sus intereses o de relacionarse más allá del trabajo de la clase. En contraste con el profesor del taller de lectura, aquí los alumnos y alumnas en general no expresan ni abierta ni discretamente sus dudas sobre los temas y actividades abordados en clase, puesto que la reacción del profesor ante ellas es negativa; por ejemplo, en una de las clases, el profesor explica en el pizarrón la respuesta al problema, se voltea hacia los alumnos y pregunta:

Profesor Mauricio: ¿Queda claro?

Alumno: No

Profesor Mauricio: ¿Por qué no?

Alumno: [después de un corto silencio argumenta titubeante].
No... es que no le puse atención?

Profesor Mauricio: [vuelve a explicar de manera rápida y sucinta] y pregunta: ¿Queda claro?

Algunos de los alumnos responden a la vez:

Estudiantes: Sííííí...

La presencia y la dinámica del profesor son mediaciones clave en la expresión de la identidad de los jóvenes en el salón. Dadas las condiciones de mediación que el profesor ejercía sobre el grupo y la dinámica de éste, durante la investigación pude obtener (tomando en cuenta los objetivos de este trabajo) una mayor cantidad de información sobre los estudiantes en la clase de Taller de lectura.

De las observaciones en el salón obtuve información sobre los alumnos a partir de tres fuentes: a) los temas de exposición, b) las

actitudes subgrupales ante los expositores y expositoras y c) las conversaciones y juegos entablados entre estudiantes. Es a partir de ellas que fue posible sondear algunas prácticas y concepciones de los estudiantes sobre lo femenino y lo masculino en el interior del salón de clases.

Los temas de exposición se eligen a partir de los artículos de la *Revista médica de arte y cultura* o sobre algún tema libre en que el o la estudiante desee profundizar. Esta característica de las exposiciones pone en operación aspectos de la identidad, pues es un dispositivo de acción y por tanto de elección, y discriminación de temas.

Desde la perspectiva de género se puede afirmar que nuestra condición como hombres o mujeres influye en la apropiación y elección de una información sobre otra, así como en abordaje de la misma.

Para sus exposiciones, los y las estudiantes usaron temas en común, derivados de actividades definidas por el profesor, como las visitas a la sala Netzahualcóyotl, una excursión al Tepozteco, la experiencia de ser alumno o alumna del CCH, etc. Los textos producidos a partir de estas temáticas no diferían mucho en contenido según el género de los estudiantes. Además de estos trabajos, estaban los desarrollados a partir de temas libres en los que se tenía como objetivo la creación de textos con distintas funciones comunicativas del discurso. Cuatro de estas exposiciones se basaban en temas de interés general: la historia del cine y la música, la comunicación animal, los animales mágicos y el castillo de San Simón. Las cinco restantes se refieren a algún aspecto de la sexualidad y las relaciones interpersonales, temas en donde la persona y el cuerpo de hombres y mujeres están involucrados. En cada abordaje del tema presentaba matices distintos entre estudiantes, según fueran alumnos o alumnas, pero también se distinguió el discurso entre estudiantes de un subgrupo y de otro.

Isabel es una alumna que se sienta en la fila derecha; es parte del **subgrupo "A" dentro del salón (ver figura 1), se sienta con otras tres compañeras.** Este subgrupo no se relaciona directamente con otros **estudiantes; esporádicamente tiene contacto con los del subgrupo "B".** El texto expuesto por Isabel, explica es un texto dramático; desarrolla como problemática la pelea entre dos amigas por el incumplimiento de una de ellas en el trabajo escolar; en su exposición, Isabel enuncia frases como:

Isabel: Qué bueno que la hizo esta matada (la tarea que uno de los personajes no había hecho). **El cuaderno de esta tonta... Súper cerebro, está toda fea... Zorra...**

Este texto devela la conservación y prejuicios sexistas sobre la feminidad, los cuales estiman negativamente a mujeres que llevan a cabo actividades intelectuales, especificadas como una labor viril, opuesta al estereotipo conservador de lo femenino, que caracteriza a una mujer bonita como receptiva e insustancial con respecto al ejercicio de la razón; así, la mujer que se oponga a ello es considerada como **"machorra", fea o tonta en el sentido de que las mujeres que se desempeñan satisfactoriamente en aspectos intelectuales no se considera que se ocupan de asuntos "importantes" para una mujer,** según el estereotipo tradicional, como lo es el arreglo personal, la casa y los hijos. Esta concepción de Isabel permea su actuar cotidiano, pues en el salón su arreglo personal y el de sus compañeras de mesa es una constante preocupación. Durante la exposición de otros estudiantes, o durante explicaciones del profesor, suele maquillarse, pintarse los labios y retocar la sombra de sus párpados. Si bien se comprende que el aspecto personal es una preocupación general en la juventud, pues es una estrategia de aceptación y pertenencia grupal, esta actividad se da de manera acentuada en este subgrupo.

Por su parte Nando, ubicado en la fila derecha del salón y parte del subgrupo "B" de varones, expuso un texto titulado "Mi primera relación", en donde expresa lo siguiente:

Nando: Fue mi primera relación con una mujer... pero no pude decirle nada porque me faltaban huevos... Le pregunte que si quería salir conmigo... ella me dijo que sí... que si la recogería [expresión con sentido de albur] [el grupo se ríe]... le pedí a mi papá su carro... salió su hermano, le pregunté por ella... fuimos a las máquinas ... su silueta... sin más que decir te amo, quiero estar contigo... pues si quieres... pero ya tenía novio, eso fue lo que más me dolió.

La lectura en voz alta denotaba un sentido de albur y se observa la utilización de alusiones vulgares con respecto al cuerpo, así como la consideración de la mujer como un referente de satisfacción sexual; se da una reproducción del estereotipo de objeto sexual, pues aparece en el discurso lo que Josefina Guzmán llama "unidimensionalización de la mujer" (Guzmán 2002:8); no se dice de ella nada más ni siquiera su nombre. Esta forma de expresión sobre las mujeres, y el uso del albur, socialmente se comprenden como una reivindicación de la virilidad. Los alumnos del subgrupo "B" se hacen notar en el salón por su participación activa y dominante a lo largo de toda la clase (a pesar de existir una mayor presencia de mujeres en el salón); son estos alumnos quienes interrumpen la clase constantemente con chistes, albures, lenguaje obsceno y comentarios agresivos. A pesar de que el uso de palabras vulgares y albures se da también entre subgrupos mixtos, éstos no llevan tal práctica con el mismo sentido que los alumnos del subgrupo "B". Los alumnos de los subgrupos mixtos, si bien utilizan un lenguaje grosero, lo hacen en un sentido de interrelación personal muy parecido a la forma en que las alumnas lo hacen; entre ellas se caracteriza el uso constante de "uey" o "pendeja" como referencia

mutua personal, en el diálogo cara a cara más que como una agresión pública para humillar a la persona frente a otros.

Es importante recordar que una de las condiciones sociales para que la mujer fuera aceptada dentro de los espacios públicos era que adoptara conductas características relacionadas con lo masculino; Marina Yangüello explica que **“la mujer que se comporta y se expresa como un hombre es cada vez mejor aceptada por la sociedad”** (Yangüello 1999:111); sin embargo, también es necesario reconocer el carácter fluido y cambiante de la interacción social, que obliga a improvisar conductas y respuestas sin relacionarlas necesariamente con estereotipos. En muchas ocasiones, el mimetismo de las estudiantes con los usos comunicativos de los varones funciona como un mecanismo de defensa.

Además de utilizar el albur en su comunicación cotidiana, los alumnos del **subgrupo “B”**, también lo utilizan como tema de juego en los tiempos intermedios de clase. Durante una de las clases, uno de estos juegos consistió en que los otros alumnos se aventaban mutuamente una hoja de papel arrugada, la cual, cuando cayó junto a mí, pude distinguir que tenía dibujado en su interior un símbolo que representa el contorno de un pene erecto.

Los insultos y el hostigamiento por parte de los alumnos del **subgrupo “B” se dan** no sólo de manera personal entre sí; esto se extiende a nivel grupal, haciendo pública la ridiculización. Cuando Lalo (parte del mismo subgrupo). pasó a exponer, sus compañeros de mesa comenzaron a gritarle y a interrumpirlo, distrayéndolo, sin que se pudiera oír lo que Lalo trataba de decir. En otra ocasión, cuando Marel pasó a exponer al frente del salón, estos mismos alumnos comenzaron a chiflarle, en tanto que Alex le gritaba: **“Marel te vas a desnudar”**; el profesor reparaba irónicamente: **“andan borrachos”**.

Apoyándose en la intervención del profesor, Marel siguió su exposición. Las alumnas no responden a la agresión sexual verbal de manera directa cuando son afectadas por esta práctica de los alumnos **del subgrupo "B", pues** esa posibilidad se dificulta para las mujeres dado que la habilidad de manejar el albur y el lenguaje obsceno no la han desarrollado socialmente. El tipo de respuestas se da de manera más discreta; así, Ariel y Marel, **dos alumnas del subgrupo "A"**, expresan su enojo frente a los alumnos con **frases como: "Son unos estúpidos", "Qué idiotas"**.

Por su parte, Estela una de las **alumnas del subgrupo "E"**, durante la entrevista afirmó que en respuesta a la actitud de los alumnos del **subgrupo "B"**:

Estela: Luego les hago muchas maldades; la última vez estaba comiendo sandía [risas] y le eché un buen de limón, un buen de chile, y traía el vaso casi lleno de eso y como no había nadie, le eche el chile a todas sus sillas, pero nada más a los que se sientan ahí.

Las alumnas han buscado mecanismos alternos de resistencia. Pero no son sólo ellas las que expresan su desacuerdo ante este tipo de comportamiento, Eliud expresó también su desaprobación durante la entrevista:

Eliud: Hay unos estúpidos, Alex es uno de los principales que es la, es el hígado de la sopa, no sé, lo siento, yo no estaré **muy... pero** lo siento muy inmaduro, todavía no le cae el veinte de que ya está en la prepa ¿no?, que ya debe de pensar adecuadamente, pensar adecuadamente en qué aspecto, que ya debe de tener su crítica personal ¿no?, porque luego critica a la gente, pero no se ve sus defectos. **Yo creo que con él... no me llevo mal, pero, pero como que no es ... no es... con él yo no... no lo consideraría mi amigo porque como que no pensamos igual y yo para considerar a un amigo, no que piense**

igual que yo, no, no imagínate qué pasaría, pero que piense... o sea pensar diferente, pero no como Alex (en voz baja y rápido)... no sé bien niño para mí, es bien niño, yo pienso que todavía esta en... porque luego agarran las bancas y las avientan, ¿qué ganan con eso?! Agarran los botes de Boing y los revientan, ¿qué ganan con eso?! Pues más papeles, es un relajo ¿no? Tal vez así a ellos les gusta divertirse, pero qué ganan con eso, nada más destruyen el mobiliario, de por sí que hay poco, tenemos que salir luego a conseguir sillas.

Los alumnos de subgrupo "B" muestran prácticas de una masculinidad con rasgos característicamente machistas, pero en el interior del salón hay alumnos que no se sienten identificados con esta masculinidad, la cual desvalorizan y juzgan como negativa; Eluid la califica como pueril, o como ausencia de criterio personal. Esta dicotomía entre concepciones de masculinidad se muestra desde la estructura de redes de relación entre alumnos, pues Alan, que forma también parte de un subgrupo mixto (como Eliud), rechaza la agresividad como forma de relación, el considera que a los amigos:

Alan: No debemos insultarlos, no ponerles apodos, o sea porque todos los del salón tenemos apodos, pero más bien decirles: no por sus apodos, por su nombre ¿no?, no decirles, este, no echarles malas ondas, malas palabras y todo eso, o sea me considero un hombre un tanto... ps no sé.

Por otra parte, Alex expresa su necesidad de mantener prácticas ofensivas como parte de su construcción personal, pues percibe como una característica negativa demostrar sentimientos de debilidad o dolor:

Alex: Soy muy enojón, no sé por qué pero sí, soy enojón y ps soy muy burlón y a veces digo cosas sin medir las consecuencias... Ps es que si estoy muy enojado digo las cosas y ps, sin pensarlo, ya aunque la haya regado, después trato de arreglarlo... Ps, pues, este, emotivamente ps soy... Soy, trato de

aparentar ser fuerte, pero la verdad, bueno, soy muy sentimental, pero por afuera trato de aparentar otra cosa... Ps no sé, siento que, este, para que luego no se aprovechen de que tiene, de que se siente, de cualquier cosa, o le hieren mucho las cosas que dicen los demás, por ejemplo que me equivoque en algo y se burlen, ps sí, sí me, sí me hace sentir **mal... Es** que eso no lo tolero mucho, ps casi luego luego quiero agarrar a golpes, por eso trato de mantenerme así, ps, tratar de procurar ser, este, tratar de aparentar que soy fuerte, para tratar de llevarla, para que no digan: ay, para que no crean que luego luego me hieren las cosas y si me dicen algo tratar de aguantarme.

Este alumno muestra el arraigo de concepciones machistas, también reproducidas por Nando, quien además expresa una preocupación por reafirmar su masculinidad insistiendo en nombrar puntualmente sus preferencias sexuales heterosexuales a fin de que no quede duda de ello y explica que él se considera:

Nando: Ps una buena persona que a veces sí le falto el respeto a una persona pero... pero como de una broma o algo así, si me lo toman como mala onda pues que me lo digan y yo ya corregiré ese detalle, me considero común y corriente como cualquier chavo... soy un chavo que me gusta mucho el relajó, no estar tan serio... sonreír... me gusta salir con las chavas, conocer nuevas cosas... como que soy muy aventurero, conocer nuevos lugares, aprender en la escuela nuevas cosas... me gustan mucho las mujeres, no creo cambiar, sí ahorita me gustan mucho, con el paso de los años puedo cambiar pero no creo.... La carne es carne, la mujer es mujer.

Julio, también parte de este subgrupo, aunque no comparte explícitamente aspectos de agresividad en las formas de relación personal, alude en su discurso a otra característica resaltada en los

hombres desde la masculinidad machista: la razón y la valentía; así explica que él se autopercibe como:

Julio: Yo combativo, pero luego a veces me azonzo, o sea, luego **no razono bien las cosas... .. qué más... .. ora si que dentro de los estereotipos soy casi solamente lo contrario...mmm qué más....mmmm... pues ora si que tener una mente crítica, de no dejarse influir por otras personas, tú tienes tu mente ¿no?, así que tú haz lo que quieras, así como una parte de liberatad... mmm... qué más este ... ver a la comunidad no así, cómo te diré, no que absolutamente, o sea de que apoyas o sea, no voy a hacer esto porque no tengo tales cosas, tú debes de pensar, como por ejemplo yo, que pues no tienes tales cosas, pues trato de hacer lo mejor para conseguirlo, para llegar a conseguirlo mmm qué más... .. soy de carácter pacífico trato de razonar las cosas antes de hacer la acción, o sea que si hago tales cosas qué repercusiones me puede traer y si no las hago ... también qué repercusiones me puede traer, o sea ser conciente... .. me gusta leer libros y revistas,... libros de guerra, como futuristas como el de 2013 y otros libros de guerra ... así, esos me gustan porque ... no sé, como que me atrae la acción... ..no soy ni fuerte ni sensible porque depende de lo que, por ejemplo.... Si me llega y si es algo que yo quiero, ahí sí me va a doler mucho, pero después de razonar las cosas, te pones a pensar por qué paso tal cosa, o sea ya ya ahí sí, si razonas las cosas bien y quedas bien y ya.**

La apuesta de ser razonable incluso con los aspectos sentimentales es un rasgo impuesto a los hombres desde la lógica machista, de la cual se deriva la restricción a demostrar lo que sienten, a llorar, pues desde esta lógica los hombres antes que débiles han de demostrar ser fuertes y razonables, pues es en ello en lo que radica su valor. En cierta forma, el tinte "revolucionario" o "combativo" desde donde se enuncia Julio

esconde rasgos machistas, ello se hace más evidente cuando expresa de las mujeres que:

Julio: Son buenas personas, como personas conscientes **también, también combativas como el hombre... .. pero que** estarían en asuntos ora si que más pacíficos, sin tanta **revoltura...**

Así cabe reflexionar que el pensamiento que Julio considera revolucionario, transformador de la sociedad, no implica de fondo una transformación en las relaciones de género, pues considera de trasfondo que los hombres deben seguir cumpliendo un papel activo aunque la estructura social sea transformada, mientras que las mujeres han de ocuparse de asuntos receptivos y pasivos, dada su condición y su natural bondad. Por otra parte, Riky (también integrante del subgrupo "B") se caracteriza por ser el alumno más callado de su subgrupo, aunque no refleja en su discurso alguna compatibilidad con el resto de sus compañeros de mesa, expresa abiertamente no tener ningún conflicto de convivir con ellos debido a que se considera tolerante; así, durante la entrevista expresó que:

Riki: Ahhh, pues que soy muy, como que me río mucho (risas); luego sí tengo también mis fallas, pero me siento pues maduro, aunque yo siento que como que, bueno, hay que vivir el momento en el que estamos, pues si no eres maduro pues no hay que tratar de serlo y madurar así a la de a fuerzas, poco a **poco... .. me siento alguien responsable... porque todas las cosas,** bueno sé que echo mucho relajo en la clase y eso, pero **... yo lo veo eso como una responsabilidad, porque sí sé lo que** estoy haciendo, pues también tengo que hacer otra cosa para equilibrarlo, **así yo lo veo... .. soy como muy tranquilo,** yo no **me siento así como agresivo... me siento como que,** no sé, muy **tolerante... con mis amigos.**

Al parecer la vinculación de Alex, Julio y Nando **en el subgrupo "B" no es casual**; comparten una fuerte identificación entre sus concepciones sobre la masculinidad, así como angustia por tratar de reafirmarla, de manera que las prácticas y discursos de unos y otros no se contraponen entre sí.

Las exposiciones de los subgrupos mixtos muestran un sentido distinto sobre aspectos de la corporalidad y las relaciones interpersonales.

Estela, Lupe y Livia son tres alumnas del subgrupo **"D"**; el trabajo que expusieron tenía como objetivo ilustrar la función apelativa de la lengua y en su participación expresan las siguientes frases: **"¿alguna vez te has sentido impotente? Tu pareja quiere dos o tres y tú sólo puedes uno... te presentamos el nuevo: Ohhh ... Sí..."**. Estas alumnas hacen referencia a la sexualidad de manera metafórica, pero no con un sentido de albur; la apropiación de la sexualidad y el placer se da en un sentido **distinto al de los alumnos del subgrupo "B"**. Es interesante también que las alumnas estén generando este tipo de discurso abiertamente, no sólo a nivel interpersonal, sino también en un espacio público, como lo es el salón.

Elisa es parte del subgrupo mixto "D", las enfermedades de transmisión sexual es el tema que expuso, abordando cuestiones como el papiloma humano en las universitarias y los parámetros utilizados para valorar el herpes. Este tema de exposición me parece significativo en tanto que la alumna sustenta un discurso que desmitifica el tabú de la sexualidad en un espacio público; ello en otro momento, como el uso del albur, los temas de sexualidad serían un tema vetado a discutir públicamente y más aún para las mujeres. Ana, otra alumna del mismo subgrupo, expuso sobre el maquillaje y su actual uso como un elemento de adorno, importante tanto para mujeres como para hombres, y que en éstos el uso del maquillaje no necesariamente se da como una práctica

homosexual. El discurso de esta alumna, al igual que el de su compañera, se establece como un mecanismo de legitimidad de rupturas conceptuales con respecto a esquemas y estereotipos tradicionales de lo femenino y lo masculino.

Se denota entre las alumnas y alumnos de subgrupos mixtos un interés distinto, **al los alumnos del subgrupo "B" en el abordaje y selección de temas relacionados con el cuerpo y la sexualidad**, diferencia que se refleja no sólo en los temas de exposición, sino también en las pláticas entabladas.

Por ejemplo, durante el cambio de una clase existe un lapso en el que los alumnos tienen oportunidad de salir a comprar algo de comer, platicar o jugar; en uno de estos lapsos me fue posible registrar una de las pláticas entre las y los **estudiantes del subgrupo "D"**:

Eliud: el SIDA no se transmite por las babas.

Alín: No, y dicen que tampoco por tocar las mismas cosas de los que tienen SIDA.

Hugo pregunta a Eliud: ¿Has tenido relaciones?

Los alumnos y alumnas de estos subgrupos mixtos muestran una forma distinta de interrelacionarse y negociar su lenguaje con respecto a la sexualidad, durante las observaciones no se observó por parte de los varones de este el uso del lenguaje obsceno el albur para relacionarse ente si, con sus compañeras o con el profesor.

Es necesario tomar en consideración que como jóvenes atraviesan un momento de crisis en el cual se reconfigura la identidad con respecto a la de generaciones anteriores; así, el hecho de que los alumnos asuman (en el espacio público o privado) la responsabilidad de defender concepciones, discursos y prácticas diferentes de lo masculino y lo femenino, por muy sutiles que parezcan, son importantes pues plantean una transformación de la cultura con respecto al género.

Son los pequeños cambios en lo cotidiano y la apertura de nuevos espacios, lo que nos indica que de una u otra forma ocurre una transformación cultural en donde los sujetos se encuentran involucrados directamente y que por ello esta transformación es efectiva en el sentido de que instala en el aspecto más íntimo de la identidad, de las formas de ser y de vivir de cada uno de sus sujetos.

CAPÍTULO III

EL ESPACIO FAMILIAR: UN REFERENTE DE REPRODUCCIÓN, RECONSTRUCCIÓN Y CONFLICTO DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO

La presencia de un proyecto individual o las ambivalencias entre el “deber ser y el hacer” crean posibilidades de transformación.

ORLANDINA DE OLIVEIRA

En el capítulo anterior exploro prácticas, discursos y relaciones interpersonales de estudiantes en el salón de clases. En este capítulo exploro prácticas, discursos y concepciones de lo femenino y masculino en la casa y la relación familiar, pues este espacio es el principal referente de construcción de la identidad.

Estudiar el espacio de lo privado es complicado debido a la dificultad que implica acceder a este espacio. No se puede explorar de manera directa las relaciones y prácticas de las personas en sus casas a través de la observación, pero es posible sondear este espacio a través de la entrevista a profundidad, recurso utilizado para la obtención de información en este sentido.

Como resultado de las observaciones en el salón de clases, decidí pedir la entrevista por lo menos a dos miembros de cada subgrupo, procurando en los grupos mixtos obtener entrevistas tanto de alumnas como de alumnos. La disposición de los y las estudiantes fue mayor a lo esperado; en total se realice 16 entrevistas, nueve a mujeres y siete a hombres.

De las entrevistas obtuve información en tres ámbitos: la estructuración familiar y las experiencias de los y las estudiantes en este espacio, sus discursos en torno a percepción sobre la pareja, la familia,

lo femenino y lo masculino; y por último la construcción de sus proyectos de vida.

El orden social moderno estableció una división del trabajo a partir del género. Las actuales formas de estructuración social en la forma en que las familias hombres y mujeres se han comenzado a reorganizar en tiempos y espacios para sostener la vida en lo cotidiano, sobre todo ante la crisis económica; el ritmo, estilo y situación de vida en las ciudades, han sido algunas de las razones de dicha reorganización. Si bien este trabajo se ubica en el contexto de lo urbano, es importante destacar que en las zonas rurales de México, el signo que devela la crisis en las estructuras familiares es la gran escala de migración. Cuando hablamos de espacios urbanos y rurales aludimos a la vez a una gran diversidad social, pero es innegable que todos los sujetos, del país y del mundo, nos encontramos vinculados y afectados por una condición global común de desigualdad engendrada por el sistema económico vigente, que se ha colado ya en casi la totalidad de las sociedades. Nos afecta sin duda a todos, aunque de diferentes maneras. Las particularidades de lo local median y diversifican las formas en que las personas significan los efectos de la desigualdad y se resisten a ellos. Los efectos económicos que se dan en distintas dimensiones sociales, se dan también a nivel familiar; es este el espacio inmediato en el que las personas se articulan y se desenvuelven socialmente afrontando dichos efectos. Las expresiones y concepciones de lo femenino y lo masculino se construyen y reestructuran en la familia, siendo los cuerpos de hombres y mujeres el lugar en el que se concretan. Son las generaciones más jóvenes quienes consolidarán las posibles transformaciones de en la identidad, pues son éstas las que portarán en el futuro una nueva forma de ver y vivir la realidad.

En cuanto a los cambios en América Latina, estos se dieron de manera muy acelerada; existen varios documentos que registran una

transformación importante en muchas esferas de la vida. En particular, en la población mexicana en la década de 1980, como consecuencia de una crisis económica que se acentuó en los países latinoamericanos durante este periodo, en el que el porcentaje de hogares pobres e indigentes descendió en la década de los setenta, empezó a aumentar hacia mediados del decenio de los ochenta (García 1998:55); asimismo se desarrollaron nuevas estrategias de sobrevivencia en las familias, en las cuales un mayor número de miembros tuvieron que incorporarse al trabajo fuera del espacio doméstico. Sin duda, éste ha sido un factor en el aumento de la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Es difícil determinar la proporción de hogares con jefatura femenina, puesto que en el imaginario de la sociedad mexicana el jefe de familia se representa como un hombre. Aunque las mujeres participen de manera activa en la aportación económica en los hogares, no se les reconoce legítimamente con el poder de decisión que los hombres tienen. Ésta es una de las dificultades que el INEGI reconoce como una de las problemáticas en la identificación de jefas de familia en los hogares mexicanos. Cada tipo de familia ofrece a los alumnos una experimentación diferente de lo femenino o lo masculino. La figura de jefa de familia, al respecto, constituye un componente importante en las estructuras familiares actuales, fenómeno derivado en mayor proporción por **“separación o el divorcio en el medio urbano y la emigración del marido en el medio rural” (Rendón 2004:59)**. Esta autora registra en 1996, que los hogares con jefatura femenina representaban el 17.6% de los cuales 17.3% eran hogares en los que las mujeres no tenían conyugue, es decir eran madres solteras.

La Dirección General del CCH en el 2004 registró que 60% de las madres de los alumnos tenían un empleo por el cual recibe un pago; así, más de la mitad del alumnado se encuentra en una estructura familiar distinta de la convencional nuclear (estructura familiar socialmente

aceptada como normal). Los jóvenes de las familias también se están viendo afectados por dichos procesos de transformación. De estos se están derivando diferentes efectos que conviven conflictivamente. Aunque las nuevas estructuras familiares están cambiando los patrones de significación de lo femenino y lo masculino para las nuevas generaciones, también han resultado un problema que afecta mayormente a las mujeres, pues en la mayoría de los casos asumen gran responsabilidad (en parte porque socialmente son más presionadas a ello) en la manutención familiar, las labores domésticos y el cuidado de los hijos, sigan o no con sus parejas. La dificultad aumenta cuando la pareja deja de asumir parte de la responsabilidad económica. Una de las consecuencias de esto es el empobrecimiento de los hogares con jefatura femenina.

Existe poca información estadística sobre las distintas estructuras familiares y más aún sobre aspectos de jefatura femenina y masculina. Las estadísticas con perspectiva de género son relativamente recientes, dado que el INEGI la incluyó en sus censos a partir de la década de 1990, los cuales representan uno de los referentes importantes en la tipificación familiar. Marta Mier y Teran y Cecilia Rabell, tipifican las familias a partir de sus estructuras y composición. Las familias nucleares, explican las autoras, se encuentran compuestas por 5 y 6.5 miembros en promedio y los jefes de estos hogares son varones. Las familias monoparentales tienen menos miembros que la nuclear, asimismo hay menos hombres adultos en su composición y menos niños pequeños, por lo que explican que este tipo de arreglo familiar no es aceptable cuando hay hijos pequeños; al parecer los datos proporcionados por las autoras, cuando las madres se encuentran solas con hijos pequeños, estas optan por la opción de integrarse a la familias extensas. Por esta razón las familias extensas tiene mayor número de **niños pequeños y aunque "la mayoría de las familias extensas tienen**

jefes varones, en el sector medio, una tercera parte, y en el popular, más de una cuarta parte, están encabezadas por jefas” (Mier y Terán 2004:147). En cuanto a la proporción de estructuras familiares en el sector medio y popular las autoras ofrecen la siguiente tabla:

Distribución de las familias según tipo y sector socioeconómico (%) (Mier y Terán 2004:146):

Sector	Tipo de familia			
	Nuclear	Monoparental	Extensa	Núm.de familias
Medio	60	13	27	5 086
Popular	61	11	28	6 998
Agrícola	63	6	31	4 618
Todos	61	10	29	16 702

3.1 Lo doméstico: la tradicional frontera femenina. ¿Qué alumnos la cruzan?

En las entrevistas a los alumnos y alumnas encontré que estos pertenecen a distintas formas de estructuración familiar en las que se establecen a su vez distintas relaciones de poder. Alex y Alan se encuentran en familias de estructuración nuclear convencional¹, en las

¹ Me refiero al término convencional nuclear y no tradicional dado que el uso de este último término es ambiguo, si bien la familia nuclear se instala como una tradición en la modernidad, en el uso común la palabra tradicional se opone a moderno y se relaciona mayormente con la idea de la familia extensa. Por otro lado, la categoría de familia moderna remite a un concepto menos ambiguo puesto que varios autores lo utilizan para nominar familias en las que ambos padres trabajan. Incluso el INEGI también utiliza ese término; no obstante este concepto no indica predominio en la toma de decisiones, es

cuales el padre de familia es el principal proveedor y la madre tiene como actividad principal las labores domésticas. Por otra parte, aunque los progenitores de Nando están separados, su padre sigue cumpliendo con ciertas obligaciones económicas y su hermano mayor ha retomado la figura de jefe de familia que con su trabajo también aporta a la economía familiar; así, aunque la estructura familiar de Nando no sea concretamente estructural convencional, las relaciones de poder en su familia se han establecido de manera que, su madre, dos hermanas, su hermano y él, se encuentran subordinados a la jefatura masculina del primogénito, mientras que la madre sigue cumpliendo con su papel de ama de casa. En cuanto a Julio, su estructura familiar es nuclear moderna, es decir, ambos progenitores trabajan; sin embargo, la jefatura sigue siendo paterna. Así en su casa:

Julio: En los gastos nada más mi papá y mi mamá, porque mi hermana grande no trabaja, la chiquita tiene 8 años, mi mamá hace de comer y lava la ropa de todos; a veces, cuando no le da tiempo y se le olvida, **se puede decir que yo... bueno yo,** nada más cuando me dice que eche toda mi ropa y ya la echo.

decir, el tipo de jefatura. Cabe destacar que las categorías de familia nuclear, extensa, compuesta y uniparental son clasificaciones establecidas a partir de la estructura de parentesco, sin embargo se encuentran rebasadas, ya que a partir de ellas no es posible dar cuenta de la diversidad de estructuras existentes en la actualidad; además hablar de la estructura familiar no permite comprender las relaciones establecidas al interior de las mismas. Es difícil perfilar un tipo de familia y sus relaciones a partir de una sola característica, (dado que no es mi intención el desarrollo de categorías sobre la familia, puesto que comprendo que ello requeriría un trabajo mucho más extenso) para resolver este problema he decidido utilizar de las categorías ya existentes, varias de ellas que me permitan describir de la mejor manera posible el tipo de familia a la que pertenecen las y los estudiantes del CCH.

Mi papá se va a trabajar desde las 7:00 y regresa a medio día como a las 12:00, mi mamá se va a trabajar, bueno empieza su turno como a las 2:00, y termina como a las 10:00, cuando mi papá llega, se queda con nosotros y después le pregunta a mi hermana chiquita si tiene tarea y ya se pone a hacerla con ella, mientras yo estoy haciendo mi tarea y ya, mi hermana la grande se va desde la 1:00 y regresa hasta las 11:00, va en el turno de la tarde.

Dado que la hija mayor se ausenta durante la mañana, no es posible que asuma las tareas domésticas; la inequidad se desplaza en perjuicio de la madre, quien además de trabajar fuera de casa tiene que realizar las actividades de hogar. En la familia de Nando, quienes se encuentran en esta situación son sus hermanas.

Nando: En los gastos, mi hermana es la que trabaja, ella aporta al gasto, mi hermano aporta al gasto y otra de mis hermanas aporta al gasto, ellos tres para el gas, la luz y eso y mi otro hermano, mi mamá se preocupa mucho porque cuando llegan de trabajar mis hermanos que no encuentren todo regado... de mis hermanos... De los varones de esos tres lava la ropa mi mamá o sino ellos le dicen que no lave pero a veces andan todos ocupados y este ella va que lavando las camisas las calcetas y los calzones porque eso si uno se cambia diario y mis hermanas como ellas casi no ensucian la ropa, ellas se van a lavar los fines de semana o se los lava mi mamá a veces.

Así aunque las hermanas aporten económica al sostén familiar no se les considera como jefas de familia de tal forma que no obtienen por ello algún reconocimiento, poder de decisión o privilegio dentro de la familia como sucede con el hermano que también trabaja. Los varones en la familia de Nando en las actividades domésticas sólo llevan a cabo algunas de ellas con un sentido de ayuda esporádica; la experiencia del espacio privado para ellos sigue siendo la de proveedores y

administradores del orden familiar. En este sentido las experiencias de Alan y Alex son muy similares a las de Nando, su participación en las labores domésticas es escasa, no tienen una actividad doméstica cotidiana de la cual se hagan responsables, se limitan en el mejor de los casos a realizar alguna actividad los fines de semana u esporádicamente llevan actividades menores, en el sentido que aisladas y ocasionalmente estas actividades (como tender sus camas o dar de comer a las mascotas) que no requieren de mucho tiempo y esfuerzo.

La falta de participación y compromiso de los alumnos con las actividades domésticas no permite a estos experimentar y construir una posibilidad distinta de concebir lo femenino y lo masculino en las relaciones familiares ni en las relaciones de pareja y siguen elaborando un discurso convencional sobre las prácticas de hombres y mujeres en las relaciones familiares, así por ejemplo Alan juzga que una pareja debe ser:

Alan: O sea lo típico de que la mujer cuide a los hijos se dedique a la casa, y que el hombre nada más lleve el sustento familiar, pero también podría darse el caso de que ni modo ambos tengan que trabajar para, para completar la familia y tener un mejor ingreso familiar y para darle ps no sé lo mejor a sus hijos y vivir en una, vivir mejor ¿no?, en una sociedad mejor, o sea ya no... sí vivir mejor.

Nando y Alex recrean un discurso muy similar al respecto. Sin embargo contradictoriamente también expresan un discurso referente a la igualdad entre hombres y mujeres, así como de rechazo al machismo:

Alex: Todos somos iguales yo pienso que en cualquier lugar, puedes estar por ejemplo, simplemente aquí en la escuela, **estamos hombres y mujeres, mm... ps nunca hay que estar separados que hombres acá, mujeres allá ps, somos iguales...** Ps todos tenemos un papel en la vida. Así como el hombre es importante, la mujer igual es importante, hay que estar ps

unidos unos a los otros. Ps tratar de ser, este, de escuchar igual las opiniones de las mujeres igual que las de los hombres y de ahí sacar una idea que ayude a los dos bandos. Para llevar así, ps la fiesta en paz. Ps que la verdad me parece una cosa muy tonta discriminar a la mujer, es un machismo muy tonto hacerla menos. En hacerla menos, en no tomar en cuenta sus opiniones y en creer que lo que uno dice es la verdad y no escucharlas. Por ejemplo, que quisiera nada más él decir, hacer él, tener la última palabra y sin escuchar las opiniones de las mujeres.

La contradicción de este discurso no sólo es visible con relación a las concepciones conservadoras que Alex posee sobre las relaciones familiares, sino también en las prácticas cotidianas en la escuela y en su casa; esta situación se da de manera muy similar en Nando y Alex (es **importante recordar que Alex y Nando son alumnos del subgrupo "B"**). Así es posible ver que los alumnos se han apropiado de un discurso políticamente correcto sobre la igualdad de género, sin embargo no poseen claridad sobre ello, pues no les es posible concretarlo en sus relaciones diarias ni lo prevén a futuro. De esta manera, en la construcción de su proyecto de vida, los alumnos estiman la posibilidad de reproducir formas convencionales de relaciones de género:

Nando: Pues normal, como mi novia. Que siga normal, pero nada más de que tengamos un tiempcito, que lo tengamos ambos, que ella siga haciendo sus actividades como está **acostumbrada... si quiere ir con su mamá**, pues que vaya, o **quiera ir a algún lado, pues nos vemos menos... con mi esposa**, mi función es la de trabajar y mantener a mi familia, ayudarles en lo necesario, vestimenta y lo de comer ¿no?... y la de mi esposa me gustaría que fuera atender más a mis hijos, más que yo, en eso de que yo estoy trabajando, pues atenderlos, que no los descuide, que reciban una educación buena, que si

soy un buen hombre pues que sigan mi ejemplo; que sean ...
me gustaría que fueran algo más de lo que soy yo... y que
atienda la casa.

La situación de Riky es parecida a la de Julio, a pesar de que su estructura familiar ha cambiado como consecuencia del fallecimiento de su padre. Su madre recibe una pensión por parte del trabajo de aquel y trabaja medio tiempo de manera independiente como vendedora, lo que le ha permitido seguir asumiendo parte de las actividades del hogar con el apoyo de su madre, es decir, de la abuela de Riky. Es así que el alumno, igual que sus compañeros sólo realiza ocasionalmente algunas labores domésticas; sin embargo, a diferencia de sus compañeros, Riky no proyecta su plan de vida a partir de estereotipos fuertemente conservadores:

Riky: Espero de una pareja nada más, no sé, que me escuchara y que, pus no sé que estuviera cómoda conmigo. Yo, pues no sé, trataría de apoyarla en todo lo que ella quiera y **trataría de no reprimirla. Me la imagino...** pues, no sé, **trabajando igual que yo o no sé, si puede no trabajar...** pero también dependería ¿no?, de la situación, si ella quiere trabajar, pues eso es su problema.

A pesar de que Riky no elabora juicios estereotipados sobre las mujeres y las relaciones de género, no contempla tampoco la posibilidad de compartir las responsabilidades domésticas. La sutileza de la inequidad se instala en la omisión.

Si bien estos alumnos aceptan como igualdad entre géneros la posibilidad de que las mujeres se incorporen a los espacios públicos, no reflexionan sobre la viabilidad de que los hombres incursionen y compartan las implicaciones del espacio privado:

Alex: Que cuando tuviéramos hijos, que fuera responsable y los quisiera y los cuidara. Bueno, que por ejemplo no me **gustaría que fuera mmm... que no le importara** nuestra relación,

que ella nada más así estuviera en la calle, o que nada más le importara ella y nada más. No sé, ser una familia unida con una esposa decente, con dos o tres hijos, y llevarme bien con ellos, darles todo lo mejor posible para ellos, para que ellos se sientan cómodos y tengan una mejor vida... No sé, o sea no ser la típica familia que nada más el hombre trabaje, sino que la esposa y el hombre se ayuden mutuamente y compartir los gastos, las responsabilidades y que la esposa sea amable, o sea la esposa ideal, bueno, digo que no hay esposa ideal, pero una esposa que sea más o menos sociable, bonita, guapa, decente, de buenos valores como respeto, la honestidad, así de que se comporte de acuerdo a la sociedad ¿no? así de que no estar ahí en el chisme o no, que no se dé a conocer, o sea que no sea vulgar más que nada. Que no sea grosera, que de que no se vista con ropa medio atrevida, de que no sea como una "prosti".

La idea de igualdad de género que poseen los alumnos muestra una contradicción peligrosa, en el sentido en que es este mismo hecho el que en la actualidad ha llevado a muchas mujeres a someterse a una doble jornada de trabajo: este discurso de igualdad de acceso a los espacios públicos no contempla la necesidad de generar igualdad de condiciones entre hombres y mujeres en el espacio privado. Y al parecer está legitimando nuevas formas de poder en detrimento de la calidad de vida de las mujeres.

Pero ello parece estar relacionado con un problema de confusión en donde los alumnos no tienen plena claridad y conciencia de la diferencia entre ser machista y no serlo, pues expresan y critican el machismo en otras sociedades, sin concebirse parte de la problemática:

Alex: Yo creo que en la actualidad ya hay menos machismo pero aún así, yo creo que sigue habiendo, más en los pueblo, bueno en los lugares en donde no llega tanto la educación pues,

ya que con la educación pues este enseñan a que todos somos iguales, que hay que respetar los puntos de vista de cada uno. Sigue existiendo un prejuicio educativo sobre el machismo que considera este problema, como específico de las personas no escolarizadas, así los alumnos consideran no ser machistas solo por el hecho de asistir a la escuela.

Durante las entrevistas, distintos alumnos y alumnas expresaron que la maestra de historia abordaba temas con respecto a la igualdad de género, pero ello no ha sido suficiente para aclarar dudas y confusiones de los alumnos:

Eliud: En cuestión laboral... pues... no tengo muy claro... yo creo que se deben de ayudar entre los dos deben de verlo de igual a igual, lógico ps que el hombre debe de tener un poquito más de cargador, ser el hombre, bueno es que también la mujer, como ya tiene una igualdad, ya también puede hacer, ya quieren **ser iguales a uno... está** bien porque imagínate, cuando nos dan historia, antes la mujer no tenía derecho a votar y pues qué es eso, sí también son ciudadanas, la mujer también **debe tener sus derechos mmm... luego hay unos que son muy** machistas y no, yo me siento neutro ni tan machista pero tampoco tan feminista ¿no? O sea a la mitad, está bien que quieran tener sus derechos pero que no se pasen, que no se pasen de acá, iguales, porque antes decían que, bueno de las materias que, bueno, historia más que nada, porque lo vemos ¿no? Que la mujer antes era como un cero a la izquierda, pero yo digo que no estaba bien puesto que el hombre sin la mujer no sería nada, bueno, o sea desde mi punto de vista ¿no?, porque gracias a ellas tenemos todo lo que tenemos ¿no?, imagínate si la mujer no tuviera nivel ni identidad, pues qué **sería de uno ¿no? si no hubiera mujeres** yo viniera todo arrugado de mi ropa y todo eso

Eliud, aunque en sus prácticas, proyecto de vida y en su discurso está generando significaciones distintas de lo masculino y lo femenino, aún muestra duda y contradicción sobre lo que es posible entender o no por igualdad de género. Al parecer el esfuerzo de la maestra de historia si bien es valioso, no es suficiente para que los alumnos tengan claridad sobre la equidad de género, sobre todo para aquellos que dentro de su vida familiar no se encuentran cercanos a referentes distintos de lo masculino y lo femenino.

Es posible que la comprensión de la equidad en términos de igualdad cause confusión, pues el uso de ambas palabras como sinónimos ha propiciado esta misma situación. En la escuela, los alumnos se apropian de discursos poco claros sobre aspectos de igualdad y equidad; ello se refleja en la confusión y contradicción entre lo que hacen y dicen respecto a las relaciones de género que se establecen, no sólo en su acontecer cotidiano, sino también en la construcción de su proyecto de vida. En este punto, sería importante saber qué tan generalizada se encuentra esta confusión entre la población mestiza urbana de la ciudad de México, que permita vislumbrar la magnitud del problema. Una encuesta sería importante para evaluar y reestructurar diversas políticas públicas.

En cuanto al CCH es necesario que integre un espacio de discusión y reflexión sobre la equidad de género, dirigido a estudiantes y docentes. Sería interesante un taller en el cual los alumnos pongan bajo la lupa de la crítica sus experiencias y creencias sobre el género, que les permita reconstruir y producir nuevas formas de concebir lo femenino y lo masculino, así como de relacionarse tanto en los espacios públicos como en los privados. Ello atendería pertinentemente las dudas y confusiones con respeto al género. Pues es una necesidad que atraviesa el proceso identitario de los estudiantes. Trabajar temas de equidad de género con jóvenes potenciaría en gran medida una transformación en

ese sentido; no olvidemos que esta etapa de crisis coloca a los sujetos en una disyuntiva importante, pues las elecciones y concepciones éticas que establezcan en este momento de sus vidas influirán de manera importante en el resto de las elecciones, decisiones y relaciones en un futuro próximo. El trabajo con los proyectos de vida y su reconfiguración a partir de la contemplación del establecimiento futuro de relaciones equitativas entre hombres y mujeres, si bien no aseguraría una transformación absoluta, permitiría a los alumnos establecer parámetros que direccionen su actividad cotidiana en la persecución de dichos objetivos. La equidad, considero, es una utopía, como lo es la palabra de la que se encuentra más cercana, la justicia, ya que ambas condiciones no se pueden alcanzar de manera absoluta; no quiero decir con esto que debemos prescindir de ellas como significados importantes reguladores de nuestras vidas. Como pedagoga, pero sobre todo como mujer, considero por el contrario que la equidad y la justicia han de ser **significados que en el actual contexto tendremos que "vigilar", a fin de** que no sean interpretados en direcciones que podrían resultar peligrosas y que en vez de mejorar las relaciones de género sólo disfracen la problemática e impidan mirarla críticamente.

Hay una confusión entre la igualdad de oportunidades de acceso al espacio público y la equidad, en la cual es necesario tomar en cuenta las condiciones de acceso a dichos espacios, así como la tolerancia y el reconocimiento de las diferencias de género, eliminando la concepción de las mismas como aspectos de la superioridad de unos sobre otras. La equidad implica reconstruir y asumir lo femenino y lo masculino como dos formas respetables de mirar, experimentar y resolver la vida, a partir de las cuales se pueden compartir responsabilidades a fin de equilibrar la carga de trabajo necesaria para sobrellevar la existencia de hombres y mujeres.

El espacio doméstico ha sido desvalorizado frente a la apertura de espacios para la mujer en la esfera pública; si bien es considerado como un aspecto de la vida privada de las personas, lo que sucede en el interior del hogar tiene repercusiones en el desempeño de la vida social de las personas, de manera tal que es necesario reconocer que el ámbito privado es una problemática de orden público. La transformación de las prácticas y concepciones dentro de él será crucial para que se logre la equidad de género.

En familias como la de Alex, Alan, Nando y Julio no se ha logrado reestructurar la forma de distribución del trabajo doméstico; la doble jornada de trabajo de las madres dificulta mayormente una construcción de vínculos personales externos a los familiares y su participación en la creación e integración a redes políticas que le permitan impulsar su acceso a puestos importantes de decisión pública, como las diputaciones o la presidencia. Si bien las mujeres han podido incursionar en la vida pública, la mayoría de ellas se instala en espacios secundarios de desempeño y decisión, tanto en el trabajo como en la política nacional. Así, aunque no niego que se han obtenido algunos logros al respecto, es necesario reconocer que hace falta mucho por hacer, dado que, como consecuencia de esta situación las mujeres aún son segregadas; baste con mencionar que en la UNAM (Buquet 2006), entre más alto sea el grado escolar o el nombramiento académico, más difícil es ver a una mujer colocada en estos puestos

De ahí la trascendencia de examinar el espacio doméstico; no hacerlo seguirá propiciando la reproducción de relaciones de poder que colocan en desventaja a las mujeres, aún cuando lleguen a generar estrategias de resistencia. Con respecto a los alumnos es posible decir que por lo menos cuatro del grupo C004 se encuentran en la posición de dar continuidad a dicha situación, reproduciendo relaciones de poder y estereotipos conservadores de lo femenino y lo masculino.

Sin embargo, existe la posibilidad de transformación, y al parecer esto se encuentra relacionado con la oportunidad que tengan los alumnos de experimentar directamente (en el cuerpo) las implicaciones de asumir responsabilidades domésticas. Si bien las reestructuraciones familiares son importantes en este proceso, las posibles transformaciones en las relaciones entre los miembros de la familia también lo son. En la casa de Eliud sucede esto último. Así, aunque su estructura familiar es nuclear convencional, vive la ausencia de su madre en las actividades domésticas, a las cuales se tiene que integrar de manera más directa y constante; ello lo lleva a experimentar de manera distinta el espacio privado de lo doméstico.

Eliud tiene un hermano casado que no vive con él, también tiene dos hermanas (la grande ya casada y la chica que estudia). Su hermana mayor vive en el mismo edificio y convive frecuentemente con la familia pues les ayuda con las labores de la casa, debido a la enfermedad de la madre. Así, Eliud se ve obligado a llevar a cabo una mayor cantidad de labores domésticas:

Eliud: En las tardes mi hermana la grande baja a ayudarme a mi mamá, mi mamá nada más hace de comer, lava los trastes, mi hermana la grande, bueno, cuando está de buenas la señorita, sí **nos ayuda a hacer cosas ... en la mañana mi mamá tiende las camas o eso, cuando no se siente mal; si no mi hermana la grande recoge la sala, barre los cuartos y la casa y ya cuando llego yo, si veo que hay mucho tiradero, pues ya me pongo a escombrar, pero mi trabajo ... es lavar el baño... mi papá trabaja, pero luego cuando estamos arreglando la sala sí nos ayuda... la ropa la lavamos mi mamá y nosotros, por ejemplo;** pues sí como tenemos lavadora, pues ya la lavadora hace **todo... mi mamá se sube a tender y ya mí hermana echa toda la ropa y yo subo los botes y le ayudo a tallar la calceta, bueno mis calcetas, porque luego las dejo muy sucias de que ando ahí**

descalzo en la casa y ya mi mamá es la que lava, pero le ayudamos nosotros, enjuaga bien la ropa.

Pedro también ha tenido la oportunidad de asumir responsabilidades domésticas debido a una reestructuración profunda en su familia: su padre se separó de su madre y ella ha tenido que asumir en su totalidad las responsabilidades de manutención familiar, para lo cual lleva a cabo dos trabajos, uno por las mañanas y otro por las tardes; ante la ausencia de su madre, Pedro lleva a cabo la mayoría de las tareas de su casa:

Pedro: Estoy en la escuela las seis horas, entro a todas mis clases y me voy a mi casa, acomodo lo que está desarreglado, por ejemplo la ropa, los trastes, las toallas, todo eso, luego me pongo a ver la tele, espero a que llegue mi mamá, prepara la comida, nos sentamos a comer, le pregunto como le fue, me pregunta como me fue, lo que hicimos, mientras ella lava los trastes y yo recojo. Mi mamá se va a ver su tele yo la mía, más o menos como a las seis me pongo a hacer la tarea y digamos que eso hago toda la semana. Este, pues yo le ayudo a mi mamá aunque no le gusta que le ayude, le ayudo a tender mi cama, a lavar mi ropa, bueno con la lavadora, a lavar también la suya, a lavar los trastes o cuando no está, hago yo la comida.

Al parecer, la característica que ha permitido a los alumnos ser más empáticos ante las problemáticas femeninas ante lo doméstico, es que en sus familias hay una ausencia de una mujer en la realización de las tareas del hogar, de tal forma que no existe una persona sobre la que se desplacen o se releguen las responsabilidades domésticas, teniéndolas que asumir ellos directamente. El discurso de estos alumnos sobre la organización de la estructura familiar es muy flexible, en comparación con lo dicho por los alumnos que participan esporádicamente o no participan en el trabajo doméstico, como Alex o Nando. Pedro esta

resignificando el espacio familiar, el ser y hacer de hombres y mujeres dentro del hogar, así expresa que:

Pedro: Dentro de la familia las funciones son diversas ¿no?, porque siempre se ha encasillado el hombre a ganar el gasto y la mujer en la casa; y como que a mí me inculcaron que no, no debe ser así, que ambos deben cooperar mutuamente en lo que es al cien por ciento, tanto en los gastos como en la casa en todo.

Este aprendizaje Pedro y Eliud lo incorporan en sus proyectos de vida, considerando el espacio doméstico como un espacio también necesario para compartir con sus parejas en un futuro:

Pedro: Me gustaría tener una familia y no tener problemas con lo que es mi pareja y tener una buena relación con mis hijos... Pues que todos cooperemos, que no solamente se encasille a lo que es, este, como a la mujer que haga todo, sino que cooperemos mutuamente en lo que es las labores de la casa, en ayudar a la tarea, en cualquier cosa. Pues todo me lo imagino perfecto, nunca pensamos en algo imperfecto, la forma perfecta de imaginármelo es este llevarnos bien riéndonos mucho, hablando, comprendernos mutuamente, pero en realidad si vamos a tener problemas alguna vez, pues solucionarlo en el mismo momento en que se ocasionan.

Es interesante que el alumno contemple compartir las labores domésticas como una situación de relación en pareja perfecta, ello quiere decir que se ha apropiado no sólo en discurso sino éticamente de una forma distinta de mirar las relaciones de género, en donde la equidad se ha convertido en un propósito deseable, nombrándolo como algo positivo, a diferencia de Julio, que nombra esto mismo como una situación emergente:

Julio: El prototipo normal de la pareja, el hombre tiene que trabajar y la mujer tiene que estar en su casa, pero por

ejemplo, en casos contrarios difíciles, si el hombre no, no, no obtiene un trabajo, la mujer en sí debe, debe valorar sus conocimientos y ayudarle a su pareja

Este alumno mira la ruptura de las relaciones convencionales entre hombres y mujeres como la posibilidad de afrontar una situación anormal, como un indicador de la falta de bienestar en el interior de una familia nuclear, bienestar que ha de ser recuperado restableciendo el orden que el alumno considera normal. Si bien la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado se encuentra relacionada con la necesidad de mejorar la situación económica de las familias, para algunas representa un aspecto de mejoramiento personal. Sin embargo la discusión que planteo no sólo tiene que ver con las razones que han llevado a las familias a modificar sus estructuras y sus relaciones, está también en cuestión la manera en que las personas enfrentan esta situación, si procuran o no en conjunto afrontar las nuevas problemáticas, si están transformando su forma de pensarlas, como una oportunidad para hombres y mujeres de compartir, experimentar y proyectarse en espacios a los que anteriormente no tenían acceso, o por el contrario, actúan en detrimento de un solo miembro de la familia, **intentando a toda costa mantener las relaciones "normales"**. La posición de Julio y Pedro nos deja ver dos formas de enfrentar nuevos arreglos de estructura y relación familiar.

Eliud ya ha comenzado a asignar y mirar desde un lugar distinto a su pareja, de tal forma que en su discurso la perfila a partir de una imagen distinta de la de sus compañeros:

Eliud: Fíjate, si me llegara a casar, este, pues me la imagino una profesionista igual, igual que, igual o mejor que yo **todavía... este... me la imagino profesionista, una mujer**, o sea, lo que es una mujer en el amplio sentido de la palabra, que sepa hacer sus cosas; no, no, no digo de barrer o coser, no,

porque eso cualquiera lo podemos hacer, pero que sepa ser **mujer...** que afrente su papel ¿no?, lo que es una mujer, que se dé a respetar, que represente lo que es la mujer ¿no?... Que **represente... pues como te digo**, dándose a respetar, que piense lo que para ella es bueno y lo que para ella es malo.

Los proyectos de vida son un ensayo del orden social a partir de lo personal; la transformación en este sentido es parte de la transformación cultural. El tema de la pareja me permitió explorar las configuraciones discursivas sobre la alteridad como parámetro referencial; los alumnos hablan del otro u otra como un parámetro opuesto de la propia construcción femenina o masculina. Los alumnos plantean a través de la idea de su pareja los propios límites externos de convivencia, es decir sus fronteras de cómo quieren ser, pues somos en relación con otros y otras.

3.2 El proyecto de vida de las alumnas: ¿un espacio de reconstrucción femenina o de legitimación de la inequidad?

Hasta este momento me he referido a los procesos de los alumnos; queda por abordar la problemática de las alumnas en este mismo sentido: ¿Cómo son sus experiencias en el interior de la familia? ¿Cómo y a partir de qué construyen su proyecto de vida familiar y de pareja? ¿Cuáles consideran que son las actividades propias de hombres y mujeres?.

Gaby, Marel y Mary viven en familias nucleares convencionales, sin embargo su vivencia de lo doméstico es diferente de la de los alumnos que también comparten esta situación, pues ellas, sin importar el lugar que ocupen entre los hermanos, llevan a cabo de manera

cotidiana alguna labor domestica aún cuando la madre se dedique exclusivamente a estas.

Gaby tiene dos hermanos uno mayor y uno menor que ella, también tiene dos hermanas; los cinco estudian. Su madre se hace responsable de la mayor parte de las tareas domésticas, cada uno de sus hermanos y hermanas se hace cargo del aseo de su cuarto. Como Gaby es la mayor de la hijas, es obligatorio dentro de su familia lavar su ropa; sin embargo, esto no es igual para su hermano, quien siendo mayor que ella puede lavar o no su ropa; cuando él no lleva a cabo esta actividad, Gaby o su madre deben hacerlo. En esta familia, la posición privilegiada de los varones sigue vigente, no sólo en la realización de las actividades domésticas sino también en el reparto de los espacios de la casa, el cual no tiene como criterio de asignación las distintas etapas de desarrollo de hombres y mujeres, sino concepciones en las que se considera que las necesidades masculinas y femeninas en torno a la sexualidad son distintas: cada uno de sus dos hermanos, tiene su recámara, mientras que Gaby tiene que compartir el cuarto con sus dos hermanas menores. Estas mismas condiciones de división del espacio del hogar entre hijos e hijas se reproducen en la familia de Mary:

Mary: Vivimos entre todos, mis papás y mis hermanos porque ninguno se ha casado, entonces vivimos todos los cinco y mis papás, tres mujeres y dos hombres, primero es una mujer que tiene 27 [años] después sigue un hombre que tiene 26, después sigue una mujer que tiene 24, un hombre que tiene 22 **y yo...** Yo comparto el cuarto con mis hermanas y mi hermano tiene un cuarto y el otro también, pero nosotros sí dormimos juntas y mis papás también.

La construcción territorial en el interior de los hogares de estas alumnas muestra una diferenciación entre géneros, en la cual las hijas no poseen un espacio definido como personal, ni aún la mayor de todos lo hijos. Si

bien este hecho podría posibilitar la creación de un vínculo muy cercano entre hermanas, este tipo de organización de los espacios en la familia imposibilita a las mujeres construir una intimidad, un reconocimiento y exploración de su sexualidad y en general de la propia personalidad e identidad.²

En los hogares con estructura familiar convencional, la posibilidad de decisión sobre la transformación en el reparto del trabajo doméstico no parece ser una opción para las madres. En las familias de estas alumnas, los varones siguen poseyendo un lugar privilegiado frente a las tareas domésticas; así, a pesar de que hermanos y hermanas en estas familias se desempeñan en actividades escolares, en los hogares no se les asignan actividades similares, no considera la distribución de las tareas a partir de un criterio equitativo. Esta situación resta a las alumnas tiempo para realizar otras actividades, entre ellas las escolares, de tal manera que no se desarrollan bajo las mismas condiciones que los alumnos. En todos los sectores sociales (agrícola, obreros y artesanos, comercio y servicios, profesionistas, técnicos, directivos y administrativos) en la mayoría de las familias existe una mayor proporción hijos de varones que de mujeres que se dedican únicamente a estudiar (Cfr. Camarena 2004:112).

No obstante, las alumnas miran esta situación como algo normal y no imaginan la posibilidad de existencia de relaciones de género distintas a las que viven; conciben las relaciones de pareja a partir de lo convencional:

² Si bien el espacio más inmediato en el que experimentamos la realidad es el cuerpo, a este le sigue otras esferas privadas y públicas: la habitación, la casa, la escuela etc.. Lugares en los cuales no sólo recreamos significaciones, sentidos de la realidad sino en el cual llevamos a cabo el recogimiento al que se refiere Merleau Ponty, a través del cual construimos una identidad personal.

Mary: Pues el papá debe trabajar y llevar dinero a la casa, pero también preocuparse de cómo están sus hijos, platicar con ellos y, este, la mamá, normalmente es ser ama de casa y también preocuparse de platicar con ellos, dialogar con el mismo papá, entre ellos dos para comprender mejor a los hijos. Deben de mantener un hogar con una buena convivencia bien, y en armonía, que no haya problemas grandes.

Marel: Pues el esposo debe trabajar para mantener a sus hijos, si tienen, y para mantener a su esposa, más que nada en **aportar a la casa, en traer dinero y amar a su esposa...** Pues la esposa yo digo que más que nada es el hogar, la comida, amar a sus hijos y a su **esposo...** Deben de estar de acuerdo en la educación de sus hijos, por ejemplo, si el hijo quiere hacerse un **tatuaje uno dice que sí y otro que no... Este...** muchas veces si la mamá trabaja o algo así igual tienen que colaborar con el dinero porque muchas veces el hombre se acaba más rápido que la mujer por estar trabajando, y si ella trabaja, pues también que colabore en la economía de su familia.

Gaby: La **pareja dentro de la familia...** pues una mujer puede ser que trabaje o estar en el hogar... y un hombre... trabajar supongo.

Igual que Alex, Alan y Nando, las alumnas no dudan sobre el hecho de que las mujeres puedan integrarse a los espacios públicos; sin embargo, no cuestionan la ausencia de responsabilidad masculina en el espacio doméstico; de este modo, las alumnas prevén reproducir esta situación de inequidad en sus vidas y se encuentran dispuestas a aceptarlas como adultas en sus relaciones de pareja:

Gaby: Pues si logro mis objetivos, me veo siendo profesionista **y a lo mejor casada...** La pareja, pues si es importante tener una pareja por el hecho de que uno se puede reproducir, porque con una pareja uno puede tener hijos, pero es mucha responsabilidad, porque no es decir: ahorita vengo y ya, sino

también es responsabilidad por los hijos y con la persona, porque no es yo ya nada más lavo mi ropa y ya, sino cuidar de la persona también, de la pareja.

Aunque Gaby, Marel y Mary esperan proyectarse en los espacios públicos como trabajadoras y profesionistas, no muestran una intención de transformar su situación con respecto al espacio privado, de tal forma que se encuentran dispuestas a mantener las relaciones convencionales de la familia nuclear a costa de ellas mismas, asumiendo solas las tareas del hogar, sin cuestionar la ausencia de compromiso masculino con las labores domésticas.

En sus proyecciones de vida, las exigencias de las alumnas para con sus futuras parejas se expresan más en un sentido emotivo que en uno físico o práctico: no esperan ni predefinen que los hombres con quienes se relacionarán lleven a cabo actividades domésticas; se conforman con el hecho de que éstos cumplan con sus responsabilidades convencionales de trabajo y convivencia con los hijos:

Gaby: Yo pienso que también un hombre, como parte del hogar, también tiene que brindar apoyo, cariño a los hijos y sobre todo hacerlos sentir que tienen el apoyo de él mismo, porque a veces los padres nunca están en la casa y dicen: trabajo para aportar el gasto en la casa, tengo que trabajar mucho para darles lo que ustedes necesitan. Ellos simplemente te van con esa idea y él [el hijo] pues cuídalo tú porque tú eres la mamá. Entonces eso sí está mal porque también ellos como padres pues les implica una responsabilidad el cuidar a los hijos... no es irse con la finta de que: no, es que yo trabajo, sino también darse un tiempo, un rato para estar con los hijos

Mary: Debe de ser alguien que te escucha y que te comprenda también, con quien puedas platicar a gusto, alguien que te entienda, que te comprenda, que te ayude cuando tengas algún problema... **mi pareja me va a ayudar**, me va a comprender, me

va a entender, y que sé que puedo confiar en él ¿no?, bueno no tanto confiar pero sí me puede entender ¿no?

Marel: Yo creo que cuando ya de veras me enamore y me quiera ya casar... como un compañero y en alguien en quien, este, tomar apoyo, pues si lo quiero y veo que tiene buenas intenciones, como que ya se toma más en serio ¿no?, como un compañero, como con alguien en quien confiar, con quien apoyarte. Si realmente yo lo quiero, yo creo que amor, amor cariñoso respetuoso. Físicamente no, no sé, yo siento que no me... o al menos si me llego a casar, no me voy a casar con alguien así guapo, sino ya me voy a fijar más en cómo es. Muchas veces las personas están bien, así, guapos, no tiene buenos sentimientos, con buenas intenciones, que en realidad me quiera.

Marel incluso espera trascender concepciones conservadoras de lo femenino y masculino a una generación más y expresa que espera:

Marel: Terminar una carrera o casada con hijos ya con un futuro muy definido, me gustaría tener cinco hijos porque muchas veces si la familia es chiquita, si mis hijos se van casando me van a dejar solita, quiero tener mujeres y hombres, las mujeres para que me ayuden en las labores porque muchas veces los hombres son muy desordenados y no me ayudarían mucho a hacer los quehaceres de la casa aunque le ayudarían a su papá.

En los discursos tanto de alumnas como de alumnos, se considera como una responsabilidad mutua la educación de los hijos (no así el cuidado), es decir, se considera que padres y madres tienen la obligación de apoyar a los hijos en la elaboración de las tareas, en el establecimiento de reglas y el juego con los mismos. No existe una diferencia de género en cuanto a la consideración positiva del cuidado de los hijos en común.

Ello se refleja también en el discurso de las alumnas pertenecientes a familias de estructuración moderna y uniparental.

Estela, Bety, Livia y Sara forman parte de familias con estructuración moderna (ambos progenitores trabajan).

Estela tiene sólo una hermana de doce años; su padre es técnico, trabaja desde las 8:00 AM como supervisor de calidad y no tiene una hora definida para regresar a su casa. Su madre es docente, sale de su casa a la 1:00 PM y regresa a las 6:30 de la tarde; durante la mañana realiza todas las tareas domésticas, ambos progenitores asumen los gastos familiares, Estela y su hermana no realizan actividades domésticas:

Estela: Porque mi hermana también va en la escuela en la mañana... **mi mamá se quedaba ahí y hacía las cosas, recogía la casa** y ya en la tarde, a la una, se iba a la una y yo llego a las 2:00, 2:30 y mi hermana también. Mi tía nos hace la comida, **porque mi mamá trabaja y porque no sabe hacer de comer... mi mamá,** lo que sea de cada quién, mi mamá es muy limpia y **muy estricta en ese sentido... mi** mamá me tiene acostumbrada a que llego y está todo limpio, ya luego comíamos y todo eso y teníamos que bajar la ropa que lavaba mi mamá, a veces no lo hacíamos pero se molestaba mi mamá, hasta eso, no hacía yo nada en mi casa, lo único que hacía era lavar mi plato en el que comía y bajar la ropa y a veces ni la bajaba.

La madre de Estela, a pesar de trabajar asume también casi en su totalidad las labores domésticas; ello le permite a Estela tomar un curso particular extra de matemáticas. La madre de Livia le procura estas mismas condiciones a ella y a su hermano menor; así Livia tiene la posibilidad de estudiar música como una actividad extra. En su familia, ambos progenitores trabajan, el padre como mecánico y la madre como arrendadora y directora de su propia escuela de belleza. Es ella quien

percibe mayores ingresos, hecho en el que se apoya para evitar algunas labores domésticas:

Livia: La del ingreso fuerte en mi casa es mi mamá, porque es la que gana mejor, porque sinceramente mi papá no gana muy **bien...** mi papá me da el dinero diario para la escuela y mi mamá es la que hace el quehacer, pero mi papá tiene que lavar **los patios, el de enfrente y el de atrás ... pues mi mamá hace el** quehacer y pues mi papá en el trabajo ya llega hasta la noche, pero cuando ha querido, arregla esto o pinta esto o así, mi **papá lo hace... pues ya yo no hago nada. Mi mamá** lava, tiene lavadora, pero sí la lava, la de todos, a veces me la pone a lavar a mi o la de todos pero pues generalmente es ella. La regaña mi papá porque dice que hace de comer y no es cierto, compra la comida o nos lleva a comer, si has visto que la venden por kilo ¿no?, y ya llega y la vacía en los trastes y le dice a mi papá que hizo de comer ¿no?, y pues yo como me llevo bien con ella nunca la he echado de cabeza que luego me dan ganas, pero pus no, y ya le dice a mi papá que hizo que esto y que el otro y que está bien cansada. Yo entiendo que si se canse, porque cómo molestan, están toque y toque y qué a cómo el salón y vienen al salón, o sea, nunca está mi mamá en la casa, de por sí luego se sale y quién sabe a dónde se va y me deja a mi hermano, pero te digo, rara vez llega a hacer de comer, o si no nos lleva a comer a una fonda y ya dice: no, es que los llevé a comer porque no tenía tiempo. Pero por lo general te digo que compra la comida y la echa en las cazuelas. No sé lo que pasa, como que quiere verse como que muy luchona, no sé y a lo mejor mi papá dice: No, pues si la compra le bajo el gasto. No sé mi mamá qué se imagina, entonces yo creo que siente eso de la responsabilidad de la mujer que debe hacer de comer por eso no le digo a mi mamá, y mi papá a veces le dice: No hagas de comer. Y mi mamá: no cómo crees.

Pero sí, yo digo que es para verse fuerte al lado de mi papá, no sé, yo creo que más que nada es por la situación social de que la mujer es la que debe de estar en la casa, hacer de comer, cuidar a los hijos, yo pienso que es más que nada por eso.

Al parecer, dentro de las familias de estructura moderna la condición de trabajadoras para las madres de alumnos y alumnas no les otorga frente a sus parejas, ni socialmente, ni ellas mismas lo conciben como tal, la posibilidad de negociar el espacio de lo privado e incluso, en el caso de la madre de Estela, se sobrevalora el hecho de asumir la carga extra de trabajo doméstico además del trabajo remunerado fuera de casa.

Cabe destacar que una característica peculiar en las familias de Estela y Livia es que se encuentran casi exentas de llevar a cabo labores domésticas; esta situación es similar para Bety, quien lleva a cabo labores mínimas. Estas alumnas no incluyen en su discurso descriptivo de actividades cotidianas labores domésticas; por ejemplo Estela describe su cotidianidad a partir de las siguientes actividades:

Esrela: Voy a clases de piano, vengo aquí **a la escuela... ahorita** estoy yendo mucho con mi abuelita porque la acaban de operar del ojo y la estoy yendo a ver... hago mi tarea, cuido a mi hermano y pues ya, o sea, antes yo tenía mucha actividad, pero como fueron mis quince años y me puse muy mala, ya dejé **de hacer muchas cosas...** es que se me complicó la colitis nerviosa, luego la gastritis y luego el apéndice ya se me iba a reventar, entonces se me juntó por lo mismo de que yo estaba muy presionada, no comía a mis horas, y decidí tranquilizarme un buen **rato...** Los fines de semana, los sábados, las veces que me dejan ir a obras [de teatro], pues ya voy a las obras o los sábados que hay fiestas familiares o con amigos y los domingos siempre salir en familia, mi hermano, mi papá, mi mamá y yo, siempre salir a cualquier lado, a comer, luego a un pueblito, porque siempre salimos, siempre nos gusta salir a lugares,

nunca nos gusta quedarnos, o que al cine, no sé, siempre salir **los domingos, siempre los cuatro...** Las clases de piano están cerca de la casa de mi abuela, está cerca de mi casa, casi siempre que voy paso con mi abuela, es una hora tres veces a la semana, tengo mucha habilidad para la música, toco otros instrumentos, toco la flauta dulce y la flauta viviente y el piano, o sea, sí lo sé tocar bien, pero me falta, siento que todavía me falta; flauta y todo eso sí tengo, piano no porque lo descompuso mi hermano.

Poseen Estela, Bety y Livia la oportunidad de desarrollarse en diversos espacios fuera del hogar; ello las coloca en una situación privilegiada en comparación con sus compañeras que viven en familias convencionales, asimismo estas alumnas poseen conceptos más flexibles sobre la estructuración familiar:

Estela: Lo que yo pienso... como mis dos papás trabajan pues yo siento que así está bien ¿no?, porque si no mi mamá tendría que estar diciendo: Necesito para esto, necesito para lo otro. Y no, **serían más problemas... que los dos trabajen, que los dos se ocupen de los hijos y de todo, no nada de que la mamá nada más y ya.**

Livia: Lo que pasa es que algunas veces los papás, algún papá es más protagonista, por ejemplo en este caso mi mamá por el dinero ¿no?, es a veces la que decide cuando voy a salir, es la que me da el dinero y cosas por el estilo, ps yo digo que son igual de importantes, sólo que luego hay un protagonista que, este, por cuestiones económicas, **no por... sí,** porque si son decisiones personales en que voy a ir a un lado, la toman entre los dos, pero en cuanto a lo económico, te digo, puede ser mi mamá.

Bety: . O sea, yo pienso que debe ser equitativo ¿no? Que deben de organizarse, de planear y de desarrollar juntos las cosas, pero siempre tener claro qué le corresponde a cada uno,

para que no se exceda en alguien ¿no?, y que sea demasiado para una persona y menos para la otra, siempre vaya igual.

A diferencia de las alumnas de familias convencionales, estas alumnas han empezado a construir una concepción de familia en la cual incluyen como aspecto importante la corresponsabilidad de los varones tanto en la contribución económica como en las actividades domésticas. Livia por su parte reconoce como importante el poder económico como un aspecto que puede legitimar la posibilidad de decisión de las mujeres en algunos aspectos dentro de la familia. Aunque en sus proyectos de vida las alumnas no exigen de manera explícita la participación de sus parejas en el aspecto doméstico, sí incluyen otras exigencias ausentes en sus otras compañeras. Las alumnas de familias no convencionales en sus proyectos de vida expresan exigencias a sus parejas no sólo de carácter emotivo y trabajo, sino también de respeto y apoyo a sus elecciones y proyectos. En este punto considero que las alumnas han comenzado a crear una representación propia, puesto que están construyendo su discurso no sólo a partir de lo que socialmente se ha establecido para mujeres y hombres, sino a partir también de sus propias necesidades y deseos, poniendo en cuestión la estructura social convencional y la construcción simbólica de lo femenino y lo masculino, **lo cual considero representa un "gesto" o manifestación** de un cambio cultural en torno al género.

Sin duda la estructura familiar no es condición única para reconfigurar concepciones de lo femenino y lo masculino, pues para Sara esta condición no tiene las mismas implicaciones que para Livia, Estela y Bety. Aunque ambos progenitores trabajen, la madre de Sara se esfuerza por mantener las relaciones de género convencionales en la familia; de esta manera son las hijas y la madre las que asumen el trabajo doméstico, en tanto el padre y el hermano de Sara se encuentren exentos de estas actividades:

Sara: Cuando yo llego de la escuela, bueno, yo trato de hacer la limpieza porque pues yo comprendo que mi mamá ya está un poco cansada y yo le ayudo en lo que pueda, cuando ella llega pues ella también lava los trastes y ya me dice: Ya después nos vamos al mercado, hija, para traer lo que necesitamos. Y ya después me pongo a hacer mi tarea, o sea entre ella y yo somos las que más nos llevamos el trabajo porque, como los demás trabajan, o sea, no ni oportunidad tienen. **La ropa... mi mamá la lava, mi hermana lava la suya y yo la mía, mi mamá ya nada más lava la de mi papá y la de mi hermano. Mi hermana y yo tenemos el mismo cuarto, mis papás y mi hermano aparte... yo y mi mamá recogemos los cuartos.**

Así, a pesar de que la familia de Sara no tiene una estructura convencional, las relaciones se conservan como tales, como ocurre en el caso de Nando. Esta situación al parecer repercute en las concepciones que la alumna ha construido sobre la familia:

Sara: Pues... siento que aunque muchas veces el hombre tiene una responsabilidad más grande por mantener, siento que no, porque si algo está en gran dificultad, por ejemplo, económicamente, creo que los dos tienen que intervenir para sacar adelante la familia ¿no? Aunque no se sienta, por ejemplo el hombre, no se sienta muy bien, a gusto, de que su esposa trabaja, pero pues si hace falta, pues es necesario muchas veces... En el caso de mi mamá, aunque no me guste que trabaje, por lo mismo de que a lo mejor, este, luego descuida mucho la casa, no me gusta que trabaje, pero pues se ve en la necesidad de que tenga que trabajar, o sea, así como que muy apretados económicamente no estamos, pero pues no sé, con lo de los gastos de la escuela, que son muchos, pues a lo mejor la necesidad ¿no?

Así aunque Sara tiene referentes de estructuración familiar distintos a los convencionales, su experiencia y sus dentro de esta se asemeja más a las alumnas de familias convencionales.

En cuanto a las alumnas, de madres solteras, sus experiencias y concepciones son muy semejantes a las de Estela Livia y Bety. Nadia vive con su madre y sus dos hermanos, su estructura familiar es más bien extensa, pues se encuentra viviendo con su abuela materna. Su madre es divorciada, pero su padre aporta económicamente a su familia, una pequeña parte de sus ingresos: sin embargo es la aportación de sus hermanos.

Nadia colabora con algunas actividades domésticas ocasionalmente y se encarga de lavar su ropa, es su madre la que realiza la mayoría del trabajo doméstico y se encarga de lavar la ropa de los hijos, quienes a pesar de ello al parecer no se ven contrariados en realizar algunas de estas actividades, como hacer el desayuno. Es con ellos con quienes Nadia convive estrechamente:

Nadia: y ps [risas] y ps si te hablará de mi familia solamente con los únicos con quienes convivo es con los más chicos ¿no?, que son mis dos hermanos varones. De mis hermanas, ps, nada más con una de ellas me llevo bien, con la que tiene veintiséis años, pero, pero es de las de en medio, entonces así como que no, casi no me relaciono con mis hermanas, más con mis **hermanos, porque desde chica conviví con ellos mhg...** [risas][...] **El Lunes** me despierto a las seis de la mañana porque mi hermano toca para entrar, se baña o si yo me meto a bañar primero, él calienta la leche y lo que vamos a desayunar, entonces ya sale él o salgo yo de bañarnos pus ya desayunamos juntos, el se va primero y yo espero un ratito porque ps el Lunes entro tarde. [...] Después [cuando llega su hermano de trabajar]este mi mamá le da de comer a mi hermano y por lógica a mí también me tiene que dar de nuevo

de comer... ¿no?[risas]... y ya pues me dan de lo que dan a él y ya vemos la tela hasta las diez, pero ve taranovelas mhg [risas] ¿no? [...] **cuando llegan mis hermanos** ps ya me pongo a jugar con ellos o me pongo a platicar con ellos, a veces salen platicas padres con ellos, empieza con mi hermano de dieciocho, si llega temprano o antes de hacer la tarea me voy a dar un roll con él por la calle y ya nos ponemos a platicar de que como nos fue en el día y así o ps de nos ponemos a analizar cosas, platicas de historia o así y ya pues después ya me duermo [risas]....¿no?.

Aunque los hermanos de Nadia han retomado la figura de jefe de familia en cuanto a la manutención familiar, no es así en cuanto a la toma de decisiones. La relación que la alumna tiene con sus hermanos es más o menos horizontal; de tal manera que no se encuentra subordinada a ellos, por el contrario su madre y hermanos le procuran a Nadia condiciones, más o menos privilegiadas, tomando en cuenta que casi la totalidad de su tiempo lo utiliza solo en estudiar; no así su hermano de 18, quien trabaja y estudia. Las condiciones en las que se desarrolla Nadia le han permitido tener una concepción de la familia muy parecida a la de sus compañeras de familias modernas, expresa que las responsabilidades de hombres y mujeres en la familia:

Nadia: Ps es que debe de tener las mismas ¿no?, porque o sea tanto... **Por ejemplo en el cuidado de los niños, los dos tienen** que darles apoyo, no solamente... **por ejemplo plantean que el** hombre tiene que trabajar y la mujer quedarse en casa a cuidar a los niños, pero eso está mal porque pierden contacto, bueno yo lo veo así, pierden contacto con el padre y quizá puedas hablar más bonito con tu madre o quererla más, y así, como que el hombre a pesar que el aporta dinero para que tú te mantengas, o aporta lo material, ps, realmente no le das un valor al padre. Yo creo que en ese aspecto en el cuidado de los

niños, los dos tienen que poner de su parte ¿no?, porque a veces solamente se lo dejan a la mujer, o sea, puede ser bonito pero también, así como que ps, es injusto ¿no?, tiene que ser algo igualitario entre los dos; incluso en él, yo creo que también en el aspecto de lo material, a mí por ejemplo si yo me llegase a casar ps a mí me gustaría trabajar ¿no?, no solamente quedarme como ama de casa y mhg [risas]... el hombre al trabajo ¿no?,... entonces así como ps no... yo creo que tiene que ser iguales, ¿no?, las responsabilidades, tanto en el cuidado y en la enseñanza moral que le vayas a dar a tus hijos... para que así el niño no nada más tenga, por así decirlo, la educación que le puede impartir su madre, sino que también tenga conocimiento de lo que puede aportarle tu padre... bueno yo digo, ¿quién sabe?... yo lo veo así... Pues si yo me casara pues que dividiéramos las responsabilidades pero que fueran iguales y que, ps o sea, es como te digo, ¿no?, que fuera la misma comprensión y esas cosas, ¿no? ... Lo que esperaría es de que me escuchara, aunque eso se lo pido a medio mundo mhgggg... ¿no? Mhggg.... y pus también que me comprendiera o bueno que me tolerara, no tolerara, me aceptara como soy y que si en dado momento no le agradara algo de mí, o sea, no lo pensaría cambiar porque si me va a querer va a ser como soy, ¿no?, con mis defectos y virtudes, ¿no?, igual yo, o sea, yo creo que el esperaría lo mismo de mí ¿no?, que lo aceptara como es, siendo grosero o no sé qué ¿no?... yo creo que sería igual por parte de los dos, pero yo creo que sería lo que más esperaría. Y aparte, que fuese responsable, que hubiera un respeto entre él y yo, ¿no?... Ps, **que me cuidara...** ahaaaaaaja [risas]... mhg.... ¿no? Es que puedo pedir muchas cosas, pero, a veces eso que tu pides no se lo das a esa persona ... así como que te contradices un poco, ¿no?, tu puedes pedir muchas cosas pero a veces ni siquiera puedes... ¿no?[risas] mhg, mhg, mhg...¿no?

[riass]... Bueno eso sí en la responsabilidad si ya se hubiese casado conmigo que fuera responsable con respecto a la realización de las tareas de la casa, ¿no?. Sería responsable el muchacho ¿no?. Aparte ¡¿no?!... A parte mi familia lo tiene que quererlo... ¡¿no?!... [risas] mhg... tiene que ser cambiador porque, ps, si no, para mantener yo no estoy, para mantener ¡no! o bueno no pretendo mantener a nadie y no quiero que me mantengan y si quiero que tanto los dos nos mantengamos Oooh... psss.... sí ¿no? que aportemos los dos, porque también no soy quien para, ps, o **sea "traer un gato aquí" de:** ¡orale!... ¿no?. ¡No! como que no... ¿no?

El discurso de Nadia si bien se asemeja al de sus compañeras, sus concepciones sobre la familia y la pareja se encuentran mucho más definidas; de tal manera que incluye en su perspectiva de estas, exigencias concretas en diversos aspectos, que incluyen no sólo aspectos emotivos y prácticos, perfila además la distribución tanto del trabajo remunerado como el domestico, dentro del cual incluye la crianza de los hijos.

La familia de Elisa es monoparental, su madre enviudo y tuvo que trabajar asumiendo la jefatura familiar; la alumna tiene un hermano con quien comparte una recámara, Elisa explica que su madre procura las mismas condiciones a ella y su hermano, ambos hijos estudian. Las labores domésticas se llevan a cabo entre los tres integrantes:

Elisa: Los fines de semana es cuando se lava la ropa, todos ayudamos, mi mama la lava en la lavadora, mi hermano la enjuaga y yo la tiendo, en eso nos ayudamos todos, los cuartos cada quien hace el suyo, mi hermano y yo compartimos el cuarto, cada quien tiende su cama y organiza sus cosas, mi **mamá hace su cuarto en la mañana; la sala... bueno cuando acabamos de desayunar levantamos los platos, si nos da tiempo los lavamos si no pues como yo soy la que llega más**

temprano de la escuela los lavo, y ya cuando es la hora de comer mi mamá nos hace de comer o sino vamos con mi abuelita, con ella vive mi tío, con ella vamos a comer. Como es el trabajo de mi tío donde trabaja mi mamá pues le da chance de salga para darnos de comer o eso, le da chance de atendernos, depende de que tanto trabajo haya, después de darnos de comer mi mamá se regresa al trabajo con mi tío y regresa a las 9:00 pm. Mi hermano estudia también el bachillerato, está en el UNITEC, porque tuvo problemas en donde estaba, no valido varias materias y lo corrieron, entonces lo tuvieron que meter a una de paga y ahorita esta revalidando todo el bachillerato. Mi papá era el que pagaba la escuela y antes de morir dejo una pensión a mi mamá , porque se separaron pero no hicieron papeles ni nada de eso entonces de la pensión quedo estipulado que una parte era para pagar la escuela de mi hermano y lo demás es para lo que **necesitemos...** Mi hermano y yo también somos muy unidos, yo trato de ayudarle a superar lo de mi papá y todo eso, él se trata de hacer el fuerte, el valiente, pero yo siento que sigue **siendo más difícil para él...** Nos acompañamos a varios lados, si él tiene tarea o cosas que hacer no me acompaña pero si puede me acompaña, si me dejan ir a ver una película me acompaña, me invita al cine, él es más ahorrativo que yo y cuando puede nos invita a mí y a mi mamá a comer, no es la gran cosa pero lo que cuenta es el detalle, él me ayuda, me da consejos cuando tengo problemas, como él es más o menos bueno en matemáticas y en inglés me ayuda a estudiar o hacer la tarea que son las materias que a mí me fallan e igual yo soy más o **menos en química en historia...** Bueno el lleva filosofía pero en química si él necesita algo le ayudo, igual en historia, luego nos cubrimos. Con mi mamá me llevo muy bien yo adoro a mi mamá, has de cuenta que a ella, no se me hace difícil contarle

todo y si quiero ir algún lado pues me da permiso si no tengo pendientes en la escuela, para mi mamá lo primero es la escuela y luego lo demás, a los dos por igual nos apoya y ayuda, nos tiene muchas consideraciones.

Las condiciones de vida en esta familia no parecen diferenciarse mucho a partir del género, puesto que las responsabilidades no se encuentran asignados a partir de la división del trabajo según el género de los hijos. Se establecen en esta estructura familiar obligaciones y condiciones similares para hijos e hijas. Esta situación y en la que se encuentra Nadia han permitido que las jóvenes puedan reconstruir sus concepciones y expectativas sobre la familia y la pareja:

Elisa: se ve mucho la mamá sumisa, la mamá que no trabaja, toda sometida, o sea eso a mí no me parece porque antes de ser mamá es una persona, una mujer, un ser humano y tiene derecho a hacer cualquier cosa, tiene que tener una conciencia porque ya hay hijos de por medio, pero tiene el mismo derecho tuviera o no hijos, o sea, se puede tener una familia pero que **ninguno pierda su individualidad... por ejemplo mi tía antes de casarse era bien chida y se iba a bailar, a mi hermano y a mí nos llevaba al parque de diversiones y se iba con mi mamá a tomar un café y desde que se caso como que su marido es así como que tiene la idea de que ella en su casa y a cuidar a sus hijos y él si tiene el derecho de irse a emborrachar y irse a jugar cartas con sus amigos, o cualquier cosa. Entonces es como yo lo veo, mi tía también tiene el mismo derecho de irse a tomar el mismo café que se tomaba antes con mi mamá, que su marido a jugar cartas y a tomar con sus amigos, todo tiene que ir como que pegado, o sea, como tú tienes el derecho yo tengo el derecho, pero también tienes obligaciones mutuas en **la casa, con los hijos... a trabajar y mantener bien la casa;** también los hombres pueden hacer labores del hogar y no solo el trabajo para los hombres y la casa para las mujeres,**

compartir todas las labores y todo lo que se hace... **A mí nunca** me ha gustado la discriminación, porque en el salón hay personas que si tienes alguna diferencia con ellas te dicen: nada más no te pego porque eres mujer. Esa frase se me hace como denigrante porque ser mujer igual que hombre es ser humano, todos somos iguales y no por ser mujer valgo menos que tú, no por ser mujer puedo hacer menos cosas que tú, tal vez nuestras fuerzas no son iguales... **lo que me molesta de ser** mujer es que la gente te ve así como que la mujer para la casa, la mujer toda sumisa, toda marginada y ¡no!. Se ha visto que las mujeres también pueden, a veces son muy luchonas, salimos adelante del problema mejor que los hombres y también lo que me molesta horrible es que digan: el sexo débil. **Eso me molesta mucho... los hombres se meten** en un problema y no saben ni para donde moverse y tal vez tú te encuentres en el mismo problema pero tú te las arreglas para ver como sales, pero vas a luchar y yo he visto que los hombres se derrumban **muy pronto... Yo me imagino**, tal vez casada, me imagino como profesionalista y con mis hijos y con mi pareja y con mi hermano y mi mamá, me imagino trabajando, tal vez con dos hijos **no quiero más, una niña y un niño, no sé por qué...** Yo quisiera tener una relación totalmente diferente a la de mis papás, me imagino una relación estable, respetando el espacio de mi pareja y que mi pareja respete mi espacio y respetando el **espacio de mis hijos... a mi esposo me lo imagino igual que yo**, trabajando y luchando por sus metas

En esta proyección sobre la familia y sobre si misma, Elisa desarrolla en el discurso una concepción de la feminidad que reivindica a la mujer más allá de la unidimensionalidad doméstica a la que había sido restringida durante mucho tiempo. La oportunidad de que objective esta idea en su vida como adulta dependerá de la posibilidad que tenga de relacionarse con una pareja con una concepción de masculinidad distinta

a la machista, que le permita tener otros parámetros del ser femenina. Dado que la construcción masculina no es una característica congénita, es necesario problematizarnos como pedagogas y pedagogos, procesos de formación que permitan reconstruir y afianzar las nuevas concepciones de lo masculino más flexibles a las machistas que permitan a hombres y mujeres establecer relaciones más equitativas. Sin duda la reconstrucción de las concepciones de lo femenino que las alumnas han emprendido ya como estudiantes y sus proyectos de vida es un acontecimiento importante para la transformación cultural en este sentido. Nadia hace patente esta transformación en su construcción cotidiana y autopercepción:

Nadia: Ahaaa...pues como mujer... pues trato de ser lo que, lo que la sociedad, lo que la sociedad me trata de reprimir, como que trato de liberarme de eso de que te reprimen de que te dicen, no esto, tú no puedes, no sé este, hacer cosas de hombres ¿no? y trato de, no tanto por ser machorra no...mhg... porque lo puedes interpretar de esa manera, por ejemplo si te vistes con un pantalón como yo, ay ya eres machorra ¿no?, si no que trato de sino que trato de combinar entre el ser así como una niña tranquilita ¿no? o bueno ser como dicen es este... delicada, la delicadeza de la cual se plantea que es una mujer o del carácter que tiene, trato de tener esa delicadeza, pero también esa parte...no sé... rasposa del hombre, trato de combinarla para no ser solo lo que quiere la sociedad que uno sea, ¡¿por qué tengo que serlo así?! O sea trato de ser una mujer, por decirlo así con libre, libre desde el punto de vista de que no solamente, no solamente me quiero quedar con una sola forma de ver las cosas, sino que trato de abarcar más, ps, por decirlo así, ps ser lo, lo, que me agrada serlo para mi ¿no? ... no por imitar sino porque estoy creando mi personalidad o lo que quiero ser ¿no? lo que pretendo ser... Por ejemplo mira...

eh... de de las mujeres esa delicadeza, como que la trato de tener ¿no? o bueno trato de ser así como ay... mmm, mhg, mhg, mhg,... ¿no? Es que no sé como decírtelo ¿no? pero por ejemplo de un hombre, por ejemplo tener ese, esas agallas, un hombre te puede decir... aaah... si te hago esto rápido, ¿no?, y una mujer así como que es que me da miedo, osea tratar de quitarte ese miedo, tratar de impulsarte de ser así un poquitín ¿no? yo creo que eso sería, por decirlo así, tener esa delicadeza y a la vez esa, esa explosión, cómo decirlo, no sé no sé.... o si sé pero no lo puedo expresar ¿no? pues si tratar de sacar eso que quisiera ser no ... todo lo que quisiera ser.

En Nadia, la construcción de su identidad como femenina muestra una transición por un proceso de negociación, en la cual Nadia conserva de lo femenino tradicional aquello con lo que se identifica, intentando a la vez cruzar esta frontera retomando del género contrario lo que le parece importante para su desarrollo personal.

Es importante mencionar que la opinión que tienen alumnos y alumnas sobre las implicaciones sociales de ser hombre, no existe mucha ambigüedad en cuanto a definirlo, como ocurre cuando se les pregunta por las implicaciones de ser mujer. Todas las alumnas y los alumnos definen el ser hombre a partir de responsabilidad y libertad:

Riky: Pues mucha responsabilidad y muchos beneficios, más libertad más respeto, tolerancia... porque por ejemplo un hombre tiene beneficios, porque has de cuenta que a la mujer siempre la cuidan más y al hombre pues que haga lo que quiera, bueno, no que haga lo que quiera sino que le dan más libertad y le enseñan a cuidarse afuera de lo que es la casa... Por ejemplo, con mi hermana, cuando yo ya iba en sexto me mandaban a la tienda y eso y ella va pero cuando va a la tienda tiene que ir con uno de nosotros porque mi mamá y mi abuela la cuidan mucho... Por ejemplo cuando uno tiene una relación

con una mujer y te dicen que: no pues bien; pero si una chava tiene una relación o un apareja como que la cuidan más y la tiene más checadita.

Alan: Para mí ser hombre es muy liberado ¿no? O sea tiene mucha libertad ¿no? un poco más que las mujeres. Con mis hermanos lo veo porque una chava, bueno una prima, que también es abogada no tiene las mismas oportunidades que mi hermano, ¿no?, O sea ya tiene un buen de tiempo sin ejercer su, su, carrera y mi hermano luego luego empezó a ejercerla, conoció mucha gente y si le han ayudado, creo que son oportunidades para él y, ps, yo lo veo en el caso de mi prima de que casi no tiene trabajo, sí tiene, tiene pero muy moderado y mi hermano pues este le dan más, muy grandes de dinero y , o sea, ps, mi prima no sé cualquier asunto de, de, o sea muy mínimo el dinero.

La alumnas de familias nucleares convencionales integran a sus definiciones términos como: privilegio (Gaby); más valor, apoyo y seguridad (Marel); es decir perciben en ser hombre ciertas ventajas. Incluso en contraste con ello Marel declaran respecto al ser mujer que:

Marel: Pues a veces siento que no me gusta, por estar embarazada... yo pienso eso ahorita , más adelante cuando este **casada tal vez no...**[silencio] sí me gusta ser mujer aunque muchas veces no me gusta porque en muchas familias, por ejemplo en mi casa aunque yo esté en contra de alguna costumbre que ya no se usa, aún hay mucho machismo; por decir, si me hermano quiere ir a una fiesta y yo también, a él le dan más preferencia porque es hombre, a mi me dicen: no tu eres mujer cómo vas a ir sola. A veces no me gusta ser mujer porque le dan más preferencia al hombre en las finanzas, la política, **los diputados y presidentes son la mayoría hombres...**

Las concepciones con respecto a las implicaciones de ser hombre se encuentran más o menos homogenizadas, no obstante las concepciones

sobre las implicaciones se diversifican entre estudiantes. Las estudiantes tienen percepciones contradictorias pues aunque todas relacionan ser mujer con un reto, algunas de ellas también expresan malestar. Los alumnos poco sensibilizados con el trabajo doméstico consideran la condición de mujer negativamente, pero Pedro y Riky lo relacionan más como una condición de resistencia, incluso Riky utiliza este término como tal. Esta situación es un indicador de que lo femenino en términos de lo tradicional se encuentra en crisis, no obstante parece que este mismo proceso se está dando de manera menos profunda en cuanto a la masculinidad la cual aún se erige sobre muchas certezas y características machistas. La posibilidad ante ello de que los alumnos se construyan a partir de una masculinidad distinta son pocas.

La propia negación y malestar sobre ser mujer me parece una consecuencia grave de las actuales condiciones en las que aún se encuentran muchas mujeres. Esto dice mucho de lo que aún falta por hacer en cuestión de equidad de género. Este malestar con respecto ser hombre no fue expresado por ningún alumno.

CONSIDERACIONES FINALES

Transformar las relaciones de género en la dimensión familiar, escolar y laboral concretas, permite el logro de la equidad entre hombres y mujeres, pues las condiciones de la vida cotidiana es por lo que nos vemos afectados (o pedagógicamente hablando lo que nos con-forma) mayormente, considero que la negociación del poder en estos espacios es muy valiosa, ya que en otras dimensiones como la estatal las relaciones de poder y la regulación de éstas se dificulta mayormente; pues el abuso de unos sobre otros se dará invariablemente, debido a que esta dimensión del poder es difícil (aunque no imposible) de contener, **controlar y resistir. Los "grandes poderes", por lo ya** explicado, no negocian imponen y lo seguirán haciendo, así que queda poco por hacer en esta dimensión, pero mucho en la dimensión de relaciones de estructuras de micropoder cotidianas. Tal vez no podamos evitar que aquellos quienes poseen un gran poder sigan matando, violando, aterrorizando, cometiendo injusticias,, pero podemos por lo menos lograr que la inequidad y violencia no tenga que ser vivida día a día a baja intensidad en las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres.

El logro de la equidad no sólo implica la igualdad de oportunidades formales de acceso a los espacios públicos, sino las condiciones en las que se lleve a cabo la participación de hombres y mujeres en éstos. No se puede hablar de equidad si trabajar, estudiar, militar políticamente, hacer deporte, etc., implica para las mujeres, por ejemplo, llevar una doble jornada al tener que cumplir con todas aquellas actividades y deberes que en el espacio de la vida privada tienen que cumplir. Esta situación afecta la forma en que hombres y mujeres ocupan y organizan no sólo su tiempo, sino también su dinero a corto, mediano y largo

plazo, de tal manera que se diferencian las expectativas, proyectos y la calidad de vida de unos y de otros según el género.

Es la transformación de las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres, así como las concepciones y discursos de lo femenino y lo masculino, lo que puede concretar una transformación cultural que se encuentre basada en la equidad de género. Al respecto en el transcurso de la investigación se halló que los alumnos y alumnas que se encuentran implicados en arreglos y estructuras familiares distintas a la nuclear convencional, se encuentran más susceptibles a transformar sus prácticas y concepciones de lo femenino y lo masculino.

Los estudiantes varones del grupo C004 que viven en familias con jefatura femenina o que se encuentran integrados a las labores domésticas de manera responsable, y no con un sentido de ayuda, están haciendo patente una transformación en su identidad de género, inclinada hacia la equidad entre hombres y mujeres, pues no ven amenazada su masculinidad al compartir responsabilidades domésticas que tradicionalmente se encontraban denominadas como exclusivamente femeninas; de este modo los alumnos en el hogar se muestran solidarios con el trabajo doméstico, no muestran contradicciones sustanciales en su discurso de igualdad y reconocimiento de las mujeres, con sus prácticas cotidianas; incluso se muestran coherentes en la construcción de sus proyectos de vida en las cuales quieren llevar a cabo su cambio de pensamiento en torno a desempeñarse indistintamente en actividades como el trabajo, la preparación profesional, las labores domésticas, el cuidado y educación de los hijos paralelamente. Asimismo no mostraron durante las observaciones actitudes machistas hacia sus compañeras y compañeros, durante las exposiciones, sus juegos y pláticas entabladas; además, en el salón de clase se encontraban integrados a subgrupos mixtos, lo cual muestra que la organización y las relaciones en el salón, se encuentran

mediadas por las concepciones de lo femenino y lo masculino que los alumnos poseen.

En cuanto a las alumnas, que se encuentran en familias con estructura o relaciones de arreglos familiares distintos al convencional nuclear, algunas de ellas se encuentran exentas de labores domésticas o las comparten con sus hermanos, esta condición les ha permitido llevar actividades, sobre todo, recreativas; así como transformar principalmente su autopercepción personal actual y futura, de manera que en sus proyectos de vida, se visualizan a sí mismas como trabajadoras y profesionistas, que tienen como exigencia reiterada el respeto de sus parejas a esta actividad futura. En cuanto a la exigencia de participación masculina en el trabajo doméstico, sólo las hijas de madres solteras la incluyen en su discurso de proyecto de vida familiar y de pareja. Estas alumnas se encuentran integradas en el salón a grupos mixtos y llevan a cabo tácticas de resistencia a las prácticas machistas, de descalificación e intimidación de sus compañeros del subgrupo homogéneo.

La imposibilidad de realizar las actividades domésticas, lleva a las madres a tener que redefinir el reparto de las labores domésticas pese a su malestar moral. Así las familias de los alumnos y alumnas con jefatura femenina se están perfilando cómo espacios de transformación de lo masculino y lo femenino, en tanto que se están resignificando las relaciones entre hombres y mujeres que permiten a la par construir concepciones distintas a las tradicionales sobre lo que debe ser una mujer y un hombre, para ser reconocido como femenina y masculino.

Por otra parte los hijos de familias con jefatura masculina y con arreglos nucleares convencionales (familias donde a pesar que la madre trabaja o se encuentra sola, se esfuerza sobremanera en mantener la estructura familiar convencional en perjuicio de las hijas de la familia, sobre las cuales se desliza la responsabilidad doméstica y delegando la

jefatura a los hijos varones) aunque se han apropiado de un discurso políticamente correcto sobre la equidad y la igualdad, no se muestran susceptibles de transformar sus concepciones y prácticas machistas-convencionales sobre lo femenino y lo masculino, de manera que en su proyecto de vida prevén reproducir prácticas tradicionales de división del trabajo entre géneros. Sus exigencias para con sus futuras parejas se basan en el cumplimiento de estas del trabajo doméstico y de representación de estereotipos físicos y morales tradicionales de la feminidad. Las alumnas implicados en estas condiciones familiares, aunque en un futuro desean desempeñarse como profesionistas o trabajadoras, no prevén la posibilidad de transformar las relaciones convencionales tradicionales en sus familias, de tal forma que se ven asumiendo en su totalidad el trabajo doméstico, sometiéndose así a una jornada doble de trabajo. Estos alumnos en su mayoría se encuentran **integrados al subgrupo "B", constituido sólo por varones. Por su parte las alumnas en esta misma situación familiar contemplan reproducir concepciones tradicionales de lo femenino en su vida adulta o asumir una doble jornada, como alternativa para desarrollarse profesionalmente; sólo una alumna en el salón de clases forma parte de un subgrupo homogéneo "A" conformado sólo por alumnas. Gaby y Mary por su parte son parte del mismo subgrupo "C"; ambos subgrupos se muestran menos participativos en general que los subgrupos "D" y "E".** En cuanto a la elección de información y abordaje de la misma, se denota entre las alumnas y alumnos de subgrupos mixtos un interés **distinto, al los alumnos del subgrupo "B" en el** abordaje y selección de temas relacionados con el cuerpo y la sexualidad, diferencia que se refleja no sólo en los temas de exposición, sino también en las pláticas entabladas.

Por último, es importante mencionar que la transformación en el cambio cultural se está dando, no como un aspecto de un sector

horizontal, sino como un fenómeno grupal que se da al interior de las familias como núcleos de interacción entre sujetos de distintas generaciones y sexos. La transformación del pensamiento tradicional sobre lo femenino y lo masculino no es particular entre sujetos de una misma generación; pues las madres sobre todo, se están perfilando como sujetos importantes de negociación de aspectos como el adorno del cuerpo y de reparto de las responsabilidades domésticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Alicia de, *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM/Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1991.
- Althusser, L., *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, México, Ediciones Quinto Sol, México, 2000.
- Arendt, Hannah., *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral S.A., 1947
- Askew, Sue y Carlos, Ross, *Los chicos no lloran; el sexismo en la educación*, España, Paidós, 1991.
- Bar Din, Anne, "Trastornos de roles y género en familias marginadas", *Debate feminista*, año 4, vol. 7, marzo, 1993, pp. 201-211.
- Beauvoir, Simone de, *El segundo sexo; la experiencia vivida*, México, Ediciones Siglo Veinte/Alianza Editorial Mexicana, 1989.
- Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo, *Géneros prófugos; feminismo y educación*, México, Paidós / Centro de Estudios Sobre la Universidad / UNAM / PUEG, 1999.
- Bertaux, Daniel, *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, 2005.
- Beuchot, Mauricio, *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*, México, U.A.P. 1989.
- Bunge, Mario, *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1999.
- Buquet C., Ana, Jennifer A. Cooper, et al. *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México, PUEG/UNAM, 2006.
- Camarena Córdova Rosa María, "Actividades domésticas y extradomésticas de los jóvenes", en Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (coord.), *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 2004, pp.89-134.

- Carrera Lugo, Laura (coord.), *Mujer joven y estilos de vida*, México, Comité Nacional Coordinador para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, 1995.
- Castells, Manuel, *La era de la información. El poder de la identidad*, México, Siglo XXI, 1999.
- Certau, Michel de, *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.
- Chapp, Ma. Ester y Alicia I. Palermo, *Autoridad y roles sexuales en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- Ducoing, Watty, Patricia, "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad", en Patricia Ducoin y Monique Landesman (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Association francophone internationale de recherche scientifique en education, Section mexicaine, 1993.
- Engles, Federico, *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, México, Editores unidos, 1992.
- Erikson Erik, *Identidad: Juventud y crisis*, Tr. Alfredo Guerra, Madrid, Taurus, 1980.
- García Canal, Ma. Inés, "Espacio y diferencia de género", *Debate Feminista*, Año 9, Vol. 17, Abril, 1998, pp. 47-57.
- García Guzmán Brígida, "Dinámica familiar, pobreza y calidad de vida: una perspectiva mexicana y latinoamericana", en Beatriz Schmulkler (coord.), *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*, México, EDAMEX, 1998, pp.53-82.

- Gargallo, Francesca, *Tan derechas y tan humanas. Manual ético divagante de los derechos humanos de las mujeres*, México, Academia Mexicana de Derechos Humanos, 2000.
- Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, 1987.
- Guzmán Díaz Josefina, "Mujeres juntas sólo difuntas". *Ideología, poder y refrán*, Cuicuilco, enero-abril, año/vol. 9, núm. 024, México, ENAH, 2002.
- Hernández Cortés, Guadalupe, Pilar Oderiz Pepi, *et al.*, *Educación y género*, México, Departamento Editorial ENEP Iztacala / UNAM, 1991.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. *Uso del tiempo y aportaciones en los hogares mexicanos*, México, 2002.
- Kuhn, T. S. *La estructura de las relaciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Porrúa-PUEG/UNAM, 1996.
- Massey, Doreen, "Espacio, lugar y género", *Debate feminista*, año 9, vol. 17, abril, 1998.
- Mclaren, Peter, *La escuela como una performance ritual, hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1998.
- Mier y Terán y Cecilia Babell, "Familia y quehaceres entre los jóvenes", en Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (coord.), *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 2004, pp.135-179.
- Nateras Domínguez, Alfredo, "Metal y tinta en piel, la alteración y decoración corporal: perforaciones y tatuajes en jóvenes urbanos", en Alfredo Nateras Domínguez, *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-I/Miguel Ángel Porrúa, 2002, pp. 187-204.

- Orlandina de Oliveira , "Familia y relaciones de género en México" en Beatriz Schmulkler (coor.), *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*, México, EDAMEX, 1998, pp. 23-52.
- Panza G., Margarita, Esther Pérez J. y Porfirio Morán O., *Fundamentación de la didáctica*, vol. I, México, Gernika, 1998.
- Paz Octavio, *El laberinto de la soledad; Posdata; Vuelta al laberinto de la soledad*, México, FCE, 1994.
- Pérez Islas José Antonio (Coor. Gral.), *Encuesta Nacional De La Juventud (ENJ) (Resultados Generales)*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, agosto 2002.
- Piaget, Jean, *Psicología y Epistemología*, Barcelona, Ariel, 1973.
- Pinkola Estés, Clarissa, *Mujeres que corren con lobos*, Madrid, 2003.
- Rendón Teresa, "El mercado laboral y la división interfamiliar del trabajo" en Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (coor.), *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 2004, pp. 49-87.
- Rousseau, J.J., *Emilio*, Madrid, EDAF, 1997.
- Schmulkler Beatriz (coor.) *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*, México, EDAMEX, 1998.
- Subirats, Marina, "Género y escuela", en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? / Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós Educador, Barcelona, 1999, pp. 19-31.
- Suplemento de la Gaceta CCH, *Historia del colegio*, Núm. 1, 1989.
- Suplemento de la Gaceta CCH, *Historia del colegio*, Núm. 10, 1989.
- Thompson, John B., *Ideología y cultura moderna; teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM-Xochimilco, 2002.

Todorov, T., *La conquista de América: El problema del otro*, México, Siglo XXI, 1987.

Yangüello, Marina, "Las palabras y las mujeres" en Carlos Lomas (coord.) *¿Iguales o diferentes?*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999.