

Una mirada a la construcción social del género en las interacciones juveniles cotidianas de la Secundaria Estatal en el municipio de Ecatepec

Ana Laura Lara López*

I. INTRODUCCIÓN

Se reportan para su discusión, algunos de los resultados de un estudio de caso exploratorio sobre la influencia que ejercen las prácticas curriculares en la construcción social del género en algunas mujeres estudiantes de secundaria estatal oficial en el municipio de Ecatepec.¹

En esta investigación se define al currículum como una construcción social y cultural, como un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas institucionalizadas, en el contexto de circunstancias históricas, políticas y socio-culturales específicas, en que tiene lugar la enseñanza adecuada a fines y procedimientos considerados como valiosos por el grupo que ostenta el poder de educar y de definir el contenido de la "buena educación".

Entre las prácticas curriculares a las que nos referimos se insertan o entrecruzan, por ejemplo, la práctica docente, la práctica social y las prácticas pedagógicas. Estas, entre otras más, vienen a ser el reflejo material y socialmente construido de ciertas pretensiones que se tienen para la institución escolar como reproductora social de ideologías y manifestaciones culturales particulares. Así, se privilegia a aquellas que se consolidan como hegemónicas y en su contenido incluyen, se instrumentan y se reproducen los códigos del género avalados por el régimen de género de la cultura escolar local y del orden de éste en el contexto social más amplio.

El currículum, en tanto proceso, consta de tres dimensiones, la formal, la real y la oculta.² Se verifica en los diversos tiempos y espacios que son escenarios de la interacción social escolar en que son construidas, entre otras, las identidades de género en la escuela. Así, las coordenadas tiempo/espacio/experiencia del mundo

* Profesora titular "A" de tiempo completo en el cuerpo académico de Género en Educación de la UPN; es maestra y especialista en estudios de la mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana. Plantel Xochimilco. Especialista en estudios de género por el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México. Egresada de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña desde hace 17 años como docente en la Escuela de Diseño del INBA-CONACULTA. Ha participado además en programas de capacitación laboral como subjefe del Departamento de Cursos de Capacitación de la Subdirección de Recursos Humanos del ISSSTE, y como orientadora educativa en el nivel secundaria en el sistema estatal del Estado de México.

¹ Ecatepec es el segundo municipio del Estado de México por su alta concentración de población. Perteneció a la zona conurbada y está ubicado al norte del D.F., su economía se basa en importante desarrollo industrial con fundidoras de hierro, bronce y otros metales, fábricas de productos químicos, papel y celulosa. Beneficiado por su ubicación geográfica ha ido ampliando además en forma paulatina su infraestructura en servicios y una creciente población migrante-laboral, entre otros lugares, hacia el D.F., Tlalnepantla o Cd. Netzahualcóyotl. La distribución de su población manifiesta diferencias por sexo en las que las mujeres representan, por ejemplo, sólo el 22.2% de los ocupados en actividades profesionales y únicamente el 17.4% de quienes se encuentran en puestos de mando o dirección, mientras que representan el 63% de educadores y el 96.1% de quienes se dedican al trabajo doméstico. Respecto al ingreso medio, el 68.2% de la PEA recibe entre uno y tres salarios mínimos. En el Censo del 2000, INEGI reportó que su población económicamente activa en general se ocupa en un 35% como comerciantes, dependientes, artesanos y obreros, el 8.3% son operadores de transporte, otro 4.8% operadores de maquinaria fija, un 5.5% son ayudantes, peones y similares, el 8.5% son oficinistas, un 4.2% técnicos, 3% trabajadores de la educación, 4.1% trabajadores ambulantes, el 6.9% trabajadores en servicios personales, un 3.6% se dedica al trabajo en protección y vigilancia, el 2.9% son trabajadores domésticos mientras que sólo un 3.4% son profesionistas, sólo 1.4% funcionarios y directivos, 1.7% son inspectores y supervisores de industria y 2.6% jefes o supervisores administrativos. Cfr. INEGI, Tablas de resultados del Censo del 2000, México, 2002.

² El currículo es el vehículo para la adquisición de tres tipos de aprendizajes por parte de las y los alumnos; informativos o de instrucción, socializantes y extraescolares. Presenta tres modalidades que son el **currículo formal** que supone la promoción de los aprendizajes académicos escritos en los planes y programas de estudio, el **currículo vivo** que supone los aprendizajes reales efectuados en la vida cotidiana, con sus limitaciones y distancia del ideal formal y el **currículo oculto**, que viene a propiciar la transmisión de nociones ideológicas

vivido, las prácticas cotidianas y las dimensiones del currículum formal-vivido-oculto, se fusionan, entretejen y marcan el sentido de los modos particulares de ser y de actuar de estas estudiantes.

Ubicada en esta noción de escenario que plantea el mundo escolar juvenil para sus actores sociales, los objetivos de la investigación exploratoria que se reportaron fueron: 1) Analizar los procesos de construcción de identidades de género en mujeres estudiantes de secundaria, ubicándoles en su contexto histórico y sociocultural escolar local. 2) Conocer la capacidad de negociación de estas chicas ante el entorno escolar y en los modos de significación de sí mismas a partir de las experiencias vividas en sus interacciones sociales escolares y prácticas curriculares del nivel escolar. 3) Analizar en qué medida esta negociación reafirma la condición social de subordinación de estas mujeres y la asunción pasiva de los códigos del género o bien genera espacios alternativos para la adquisición de una actitud crítica y consciente de sí mismas. Interés ubicarnos en este escenario debido a que las mujeres de la región en este rango de edad, son mayoritariamente estudiantes incluidas en este ciclo escolar.

De la construcción empírica del problema de investigación se desprende que las condiciones del contexto cultural, económico y social, permiten que las trayectorias de vida de los y las jóvenes de este sector popular urbano sean muy semejantes al iniciar los estudios de secundaria, ya que cerca del 90% de las niñas y niños de 12 años se dedican a estudiar. Sin embargo, según los datos en el municipio de Ecatepec, a partir de los 15 años ambos sexos presentan trayectorias marcadamente diferentes pues menos de la mitad de las chicas siguen estudiando, unas pocas se incorporan al trabajo remunerado y una proporción mayor se dedica a las tareas del hogar. Mientras que más de la mitad de los varones de 15 a 19 años se dedican a estudiar y el resto a trabajar. De igual forma durante el año 2000 el INEGI reporta todavía una gran segregación vocacional y profesional que feminiza las matrículas escolares de la región en las escuelas superiores con áreas de ciencias de la salud, educación y áreas de administración.

De esta forma, las trayectorias diferenciadas de vida entre los varones y las mujeres jóvenes en Ecatepec, se expresan en la vida adulta como condiciones desiguales

de acceso al trabajo, a la educación, al liderazgo y la autonomía, conforme a la jerarquización e inequidad que favorece a los varones, pues se adscribe predominantemente a las mujeres a roles considerados como "femeninos" (de ayudantía, de asistencia social a: hermanos, enfermos, ancianos; de educadoras o como trabajadoras del hogar, etcétera) con menor remuneración económica y valoración.

Dado el avance en los discursos y en estadísticas que muestran mayor acceso de las mujeres a las escuelas, se ignoran estos datos que reportan diferencias significativas por género, de manera que poco se sabe sobre los mecanismos sociales y subjetivos que llevan a esta diferenciación. La investigación ha pretendido abonar algo en este aspecto rescatando el sentido intersubjetivo de estas mujeres y su posicionamiento en tres aspectos que parecen fundamentales: 1) Respecto a su asunción e integración normativa de los códigos de género sobre el "ser mujer". 2) Respecto a sus estrategias particulares asumidas como mujeres en diversidad, y 3) Respecto del compromiso o deseo de transformación de su realidad mediante un proyecto futuro de vida personal y escolar ya fuera apoyado en redes grupales o bien independiente de la alteridad.

Para la exposición de los resultados se explicará cuáles fueron los procedimientos y herramientas utilizadas así como los apoyos teóricos, conceptos y categorías que emergieron de los datos de la investigación. Se presenta posteriormente una síntesis de los hallazgos más importantes con relación a la construcción social de identidades de género, en el contexto de las prácticas curriculares del nivel secundaria de cinco casos, para ilustrar con éstos, ejemplos de la complejidad y diversidad existente en las configuraciones identitarias. Se ilustra aquí la importancia e influencia del noviazgo y

y cargadas de emocionalidad, no nombradas pero que subyacen a la transmisión del saber-poder y de la autoridad pedagógica que inviste a maestros y autoridades. A la luz del análisis en estos tres niveles de la vida y la cultura escolar, es posible contextualizar y profundizar en las contradicciones de los discursos y las prácticas de la realidad escolar, así como la jerarquía y relaciones de poder que son transmitidas por los códigos del género a través del lenguaje, de la interacción profesor(a)-alumna(o), el manejo de los espacios escolares, etcétera y que dan lugar a una inequidad entre varones y mujeres en el mundo escolar.

la amistad en la construcción y reproducción de estereotipos de género en el colectivo juvenil. Por último, la reflexión con algunas consideraciones y preguntas que emergen de todo este proceso, para sugerir otras líneas de investigación que profundicen en el tema. La validez de los resultados y afirmaciones son hipótesis de trabajo aplicables al caso que nos ocupa y por tal no se pueden universalizar, sin embargo buscan ilustrar una parcela de nuestra realidad social-escolar mexicana en la zona conurbada.

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

La metodología utilizada fue cualitativa a través de la aplicación de entrevistas en profundidad e historias de vida escolar y personal siguiendo las líneas de interés y trayectorias de vida de estas estudiantes. El enfoque de análisis pretendió ser sociológico y no psicológico, para trabajar con las categorías y conceptos de la subjetividad buscando la comprensión de tres campos básicos: a) La reconstrucción de las acciones basadas en las entrevistas, b) El estudio de las representaciones sociales personalizadas, c) El estudio de la interacción entre sus constituciones psicológicas personales y las conductas sociales específicas que manifiestan.

Se ha intentado dar voz a las estudiantes y reconocer su papel activo culturalmente desvalorizado, estigmatizado por la noción de "ser adolescentes", "carentes de identidad" y sujetos en vías de construcción o en "crisis", y por tal desautorizados por el discurso adulto para nombrarse a sí mismos, por lo que deben asumir y reproducir el modelo que les asigna el mundo adulto. Más allá de esta estigmatización, la aproximación cualitativa ha permitido indagar que estas chicas perciben a la escuela en tanto espacio público, como un lugar donde experimentan, construyen y negocian tanto represión como formas autogestivas de autonomía; como un espacio que les facilita experimentar cotidianamente la amistad, el juego, el amor, el aprendizaje del "ser mujer" y de igual forma pueden a la vez experimentar subordinación, temor, violencia física y simbólica que la política sexual produce y reproduce en el mundo escolar, tanto adulto como juvenil³ hacia ellas, con diferencias

de grado en el marco de las prácticas curriculares del contexto escolar y social.

Para lo anterior, los apoyos teóricos han sido fundamentalmente dos: los aportes de la teoría feminista y el enfoque denominado como construccionismo social.⁴ Este enfoque se asume como multidisciplinario al hacer confluir en su seno corrientes teóricas y autores de diversa índole, que tienen como característica común su preocupación por el análisis de los discursos y de sus repercusiones en la construcción de los significados mediante la acción-interacción social de los actores en los escenarios históricos y culturales que les condicionan. Reúne los aportes de autores como Foucault; Berger y Luckman del interaccionismo simbólico; Ervin Goffman; aportes de la teoría feminista; de la lingüística; la etnolingüística y del análisis del discurso, de diversas corrientes interpretativas como la etnometodología, la fenomenología, principalmente. (Szasz, 1996). Además, este enfoque parte del supuesto ontológico de que la realidad humana se construye socialmente y de que epistemológicamente, ésta es accesible únicamente mediante las interpretaciones subjetivas de esa construc-

³ Opongo a esta noción ideológica de "adolescencia" la de "juventud" tomando en consideración que ambas son categorías socio-históricas construidas por las sociedades modernas, pues no siempre existieron los jóvenes como sujetos o como colectivo en las distintas culturas, sino que su denominación surgió en el momento en que hubo lugar por aumento demográfico, cultural y social para establecer diferencias en el ciclo de vida humano. Desde la teoría social, se ha considerado relativamente aceptado, denominar adolescentes y jóvenes a todos aquellos sujetos que una determinada sociedad denomina como tales; más allá del debate centrado en lo biológico, sobre si la madurez corporal es suficiente o no, como condición para entrar en el mundo adulto. Esta condición designada como "madurez" es legitimada por un rito que hace las veces de frontera oficial entre un grupo de edad y otro, de acuerdo con las culturas determinadas. (Medina Carrasco, 2000; 17-25).

⁴ Construccionismo social, el cual parte de los siguientes supuestos: a) Que las condiciones de posibilidad y de inteligibilidad del conocimiento científico son de naturaleza social y por lo tanto histórica, por lo que se impone una labor deconstruccionista y hermenéutica por parte del investigador sobre los fenómenos de la realidad y su quehacer mismo como agente de acción en ésta. b) El conocimiento científico no es neutral por lo que se debe indagar en los procesos y las prácticas sociales en que se construye. c) Se debe trascender la idea de las representaciones como condición necesaria para las nuevas orientaciones que planteen más allá de un determinismo cultural, la capacidad de agencia de los sujetos como agentes productores y reproductores de su realidad social. d) Las relaciones sociales presuponen una dimensión simbólica construida mediante las convenciones del lenguaje y la circulación/negociación de los significados como propios de una colectividad, que constituyen el marco de la intersubjetividad. (Ibáñez 1996; 225-228).

ción como conocimiento o representación de la realidad, en función del contexto y del discurso que se utiliza para tal representación. Conforme a lo anterior, entonces es importante considerar que las diversas interpretaciones para concebir a las identidades, y particularmente las de estas estudiantes, implica una acción reflexiva respecto de los distintos escenarios que ofrece el contexto y el discurso local escolar en que se les nombra y construye, conforme a un sentido que puede variar por el lugar o sujeto de la enunciación, así como por sus posibilidades y alternativas, en tanto agentes de su autoconstrucción como mujeres. Reconocer tal diversidad de interpretaciones me implicó metodológicamente una acción reflexiva, a partir de la recuperación de las historias de vida que cuentan algunas (os) estudiantes y de la interpretación de las interacciones sociales que guardan como pares entre sí y con los adultos; así como de sus historias encarnadas o novelas corporales⁵ que se observaron o que fueron relatadas por las y los estudiantes.

Respecto a las categorías de análisis se define a la identidad de género como una más de las identidades sociales que posee un (a) sujeto; es la construcción simbólica que organiza subjetiva y objetivamente ideas, imágenes, atributos y modos de autosignificación y alteridad para estas jóvenes mujeres sobre sí mismas como personas femeninas; se expresan en ubicaciones que son asumidas en forma temporal o fugaz, en tanto estrategias y como acciones políticas de autodefinition y posicionamientos que les permiten actuar en su relación social dentro de un determinado escenario en el mundo escolar, con un devenir histórico y cultural específico. Más que un etiquetamiento fijo e inamovible o acabado, son ubicaciones o mascaradas, relato y narración de sí mismas que adoptan estos sujetos como mujeres, con un sentido histórico y social de su accidentalidad, de su inserción en redes juveniles escolares en las que construyen formas específicas de adopción o resistencia ante los códigos del género que les impone el mundo adulto. Así, la identidad no es una condición (sustancia o esencia) sino un proceso en tanto acción del yo sobre sí mismo y su identificación, que implica a la vez acción sobre el mundo y de este último sobre el yo.

Este proceso se concreta en una historia particular, a la vez objetiva y subjetiva, que se relata, se vive y se

actúa. Que está determinada dialécticamente en tanto que los seres humanos existen, porque son en el mundo y en este sentido con dos posibilidades para cada sujeto; la capacidad de apropiarse de sí mismo o bien de perderse y existir de una manera no propia (Bizberg; 1989). Se define en estas estudiantes a la "identidad para sí", como un modo estratégico de percibirse a sí mismas como mujeres en diversidad, que les permite formas autogestivas y constructivas de su autonomía personal presente y futura, de acuerdo al margen relativo de su ubicación y recursos sociales, emocionales, psicoafectivos y económicos, que les posibilita hacerse cargo de sí mismas y comprometerse en un proyecto de vida personal y profesional.⁶

Además de la categoría de género, se adoptaron tres conceptos fundamentales: la experiencia vivida, el concepto de conflicto y por último, el de autonomía.

La experiencia vivida es la mediación simbólica (pensamientos, deseos, palabras, imágenes) que el sujeto construye a partir de la interacción con los objetos y sujetos de su realidad inmediata, que se inscribe en las relaciones de poder, sociales e históricas en que vive (Cfr. Skeegs, 1999; 10). Es una construcción de la realidad y de nuestra inserción en ella, que los sujetos elaboramos cognitivamente y que nos reconstruye a partir de las vivencias cotidianas.

El conflicto, como categoría general remite al desfase, contraposición y desacuerdo entre los intereses de los

⁵ Adopto este término para designar aquello que cuenta el cuerpo de una persona sobre sí misma, a través de marcas o rasgos observables en su apariencia y fisonomía. (Baz, 2000).

⁶ Después de revisar los debates que guarda la definición de las identidades tanto en el campo de las ciencias humanas y la teoría social, así como al interior de la propia teoría feminista, es importante mencionar que la categoría de identidad, entendida como proceso, es una construcción simbólica que puede ser asignada por el grupo social de pertenencia y a su vez asumida o rechazada con las formas particulares que cada sujeto adopte en lo individual, a partir de su subjetividad particular. Esta construcción simbólica puede considerarse como tal, en tanto que expresa la capacidad de reflexividad de cada sujeto respecto de la acción social en que se desarrolla. El debate sin embargo, no está resuelto en virtud de que nos refiere a un proceso complejo y dinámico, susceptible de cambios constantes, quiebres y transformaciones que expresan las formas diversas en que el sujeto es sujetado por ideologías, normas y valores con los que interactúa en su cultura local y a los que, en lo personal, es capaz de resistir de formas diversas, modificar o asumir según las elecciones que marca su biografía particular.

sujetos particulares y aquellos impuestos por el grupo social-cultural (en este caso el contexto escolar), de manera que las estudiantes tienen que mediar y negociar tanto en lo social-interpersonal como en lo interno (intrapersonal) con por lo menos dos ideas del mundo, dos situaciones o dos significaciones sobre sí mismas: las que mantienen para sí y las que asimilan y ofrecen para los otros (Horney, 1945). Así, el conflicto es propulsor del accionar o movimiento hacia la toma de decisiones. Las elecciones para sí y las elaboraciones parciales sobre sí mismas, son un factor importante para los espacios de mayor o menor libertad que las mujeres adquieren como estrategias o puntos de partida, que las posibilita en su negociación de significados de autopercepción y respecto de ésta con relación a su contexto social escolar.

La autonomía es importante en estas estudiantes, ya que es la posibilidad de acción y elección que tienen en tanto sujetos que actúan en su interacción social, que les permite asumir su capacidad como modificadoras de su realidad social, a través de sus respuestas comunicativas, fundamentalmente a través de su discurso, que construye el mundo como objeto y mediante el cual se construyen y se nombran a sí mismas como mujeres. Un último concepto fue: la mirada, como constructora de imágenes en espejo fundantes en la autosignificación a través de las asignaciones y expectativas de los(as) otros(as).

III. PRINCIPALES HALLAZGOS: NOVIAZGO Y AMISTAD EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO, DE LAS Y LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Ante la pregunta inicial sobre: ¿Cómo influyen las prácticas curriculares del nivel secundaria en la construcción social del género, estas chicas? Se Concluye que en los casos analizados, a través de la instrumentación y vivencia de las tres dimensiones del currículo, se transmite un modelo hegemónico sobre el "deber ser de la feminidad" culturalmente asignado y que comparte el colectivo escolar. Este modelo hegemónico consiste en una serie de valores, prescripciones y mensajes, a partir del régimen simbólico del género que son promovidos a través de sus prácticas curriculares cotidianas con la expectativa de que estas estudiantes asuman la pasividad,

la receptividad, la actitud obediente, dócil, cooperativa hacia el estudio, hacia el trabajo y en general, el servicio hacia el grupo escolar, como comportamientos y actitudes apropiadas a su "ser mujer". De igual forma se reprime en ellas la actividad y la experimentación de sus esquemas corporales y de actitudes eróticas que les permitan experimentarse en su sexualidad. Aunque como demuestran los casos revisados los modos de resistencia y autoconstrucción identitaria de cada una de las actrices en diversidad, permiten espacios de transformación o reproducción.

Entre estas (os) jóvenes, la escolaridad es semejante a una clase social de pertenencia, que se convierte en una variable identitaria, en la que se expresan diferentes grados de intereses y necesidades compartidas, valores ideológicos asignados por parte del sistema normativo, político-social y por el régimen simbólico del género que se vive en el escenario local y que se instrumenta a través del currículo en sus tres dimensiones, a través de las interacciones sociales entre pares y adultos, donde se generan también espacios de resistencia y transformación sobre los códigos de género asignados, a pesar de que las identidades de género de estas estudiantes se ven influenciadas por estas prácticas curriculares, así como por otras instituciones como la familia, la religión de pertenencia y los medios de comunicación que les adscribe y estigmatiza como objeto del consumismo. Éste, sin embargo, es también el marco para la integración de redes diversas, abiertas o cerradas, flexibles, que generan sobre todo a través de la amistad y el juego, espacios para la experiencia no mediada, medio de autoconstrucción entre las y los jóvenes, donde estas actrices sociales pueden, con diferencias de grado, interactuar oponiendo resistencias diversas para apropiarse de sí mismas en forma independiente del colectivo adulto o bien de sus pares en el mundo escolar; o eligen integrarse asumiendo las asignaciones y estigmatización del mundo adulto para las mujeres de su edad escolar.

En mi aproximación a este objeto de estudio, se ha observado que las autosignificaciones que obtiene cada estudiante sobre sí misma a partir de la mirada de los otros y de los atributos que se le asignan como persona femenina, son factores que pueden movilizar, según el caso, la confianza y un sentido de seguridad de sí misma, o bien por el contrario, pueden movilizar

la angustia, el miedo y un sentido de inseguridad como elementos estructurantes en la configuración del núcleo de sus identidades en lo individual. Según la orientación de estos procesos, las configuraciones identitarias construidas pueden ser mantenidas por la (el) sujeta (o) en una forma temporal, dinámica y de innovación, o bien por el contrario, con mayor rigidez y empobrecimiento de su personalidad, por falta de innovación debido a su fijación en ciertos "modos de ser" privilegiados como meras defensas ante el exterior. El análisis aplicado, utilizando las categorías arriba expuestas, permitió ubicar en lo general dos tendencias que pueden ser asumidas en la configuración de las identidades que construyen las actrices con diferencias de grado, a las que se ha denominado como: a) *Identidades integradas con la grupalidad*, y b) *Identidades segregadas respecto de la grupalidad*. Con relación a los procesos de construcción social del género en estas jóvenes estudiantes, después de entrevistar a varones y mujeres estudiantes en lo individual y en colectivo, se seleccionó y analizó en profundidad cinco casos que ilustran modos distintos de experimentarse como mujeres en el medio escolar que se expondrá a continuación:⁷ En el primer tipo se encontró dos configuraciones identitarias integradas a la grupalidad, dos estudiantes de tercer año que expresan en su relato significativas diferencias entre sí a pesar de mantener su orientación de identificación y apego hacia el colectivo de adultos para la primera y del juvenil en el segundo caso.

En el segundo tipo de orientación, identidades "segregadas de la grupalidad", tres casos que también guardaban significativas diferencias entre sí: El primero, ilustra la adopción de un modo de feminidad denominada como pervertida por la doble moral patriarcal de su medio social, se refiere a que en su modo de ser mujer, en la escuela elige practicar los juegos de la victimización, combinados con la seducción que dirige hacia los varones, compañeros de la escuela o incluso ajenos, o profesores, por lo que es excluida de sus grupos de pares en general. El segundo caso en esta orientación segregada de la grupalidad, expresa los rasgos típicos de la elección de una feminidad tradicional que pervive en la escuela, dónde refleja su asunción de los modelos tradicionales de feminidad asignados a la madre-esposa.

El último caso, una estudiante de primer año a quien los maestros y compañeras(os) reconocen como "trabajadora y responsable" y en quien delegan responsabilidad y amistad, ilustra cómo a pesar de su temprana edad, esta chica muestra un juicio crítico y actitud vindicativa hacia las mujeres y grupos minoritarios discriminados, por lo que su configuración identitaria puede ilustrar una más, de tantas formas de emergencia como puede tener la configuración de un tipo de identidad "feminista". Con el consabido debate no concluido que tal concepto puede tener.

En cada uno de estos cinco casos se registran diferencias sustanciales y que dan bases para concluir que las identidades en un sujeto, son a la vez complejas y contradictorias. Se van definiendo en la historia y temporalidad de ésta, en forma electiva o bien mediante gesticulaciones y apariencias automatizadas por las rutinas, identificaciones, exclusiones, según el grado de intimidad o anonimato que establece en sus interacciones con grupos dentro de las prácticas curriculares de la escuela secundaria.⁸

En estos cinco casos analizados, se muestra además que en el contenido de las identidades de género de estas estudiantes sigue prevaleciendo como valor internalizado el "ser para los otros", tanto como "el ser en función de los otros".

En el estudio de estos casos el relato subjetivo⁹ sobre las identidades personales expresa que éstas en lo

⁷ Para una revisión más detallada sobre el contenido de cada uno, remito al lector al documento de investigación más amplio. Cfr. Ana Laura Lara López. *La construcción social del género en mujeres estudiantes de secundaria en el Estado de México*. Tesis de Maestría en Especialización en Estudios de la Mujer y de Género, 2003. UAM Xochimilco, 229 pp.

⁸ En este sentido la identidad es también adecuación, que puede ser vivenciada como un fenómeno de integración, adaptación o identificación, en que cada actora puede fusionarse con la grupalidad y potenciar su sentimiento de "sí misma" en la experiencia grupal, "ser con su grupo" y expresar, en grado relativo según los casos, un fenómeno de adaptación/integración, ya hacia el grupo adulto o hacia el grupo de pares, como han sido en los casos de Leticia e Inés respectivamente.

⁹ Es posible observar, a partir de estos casos, que la subjetividad y la identidad no son conceptos sinónimos. La identidad en lo individual, es un ámbito más que se construye en la subjetividad de cada sujeta(o) a partir de su percepción de un "mundo particular". La diferencia entre ambos conceptos radica en que la subjetividad de un(a) sujeto(a) abarca, en un sentido amplio, todos los ámbitos de su experiencia en

particular son heterogéneas ya que tienen elementos descriptivos, otros interpretativos e incluso elementos sin elaborar que la sujeta hilvanaba en su relato al ser entrevistada, con la finalidad de hacerse de una auto-narración y obtener coherencia y congruencia para sí misma y ante mí. Más allá de esta intencionalidad, la identidad se expresó también objetivamente en la historia, espacio, tiempo y contingencia de cada sujeta en tanto persona que "es en el mundo escolar" y que comparte una intersubjetividad con los(as) otros(as) a través de las prácticas curriculares del nivel secundaria. En el mundo escolar esta objetivación de las identidades tiene como coordenadas para su emergencia, la accidentalidad de tiempos y espacios diversos. A su vez, esta accidentalidad supone quiebres, rupturas, contradicciones, cambios y por lo mismo, dinamismo e innovación, que son factores de distinguibilidad entre una y otras(os) sujetas(os) entrevistadas durante la investigación.

Así, según muestran los distintos relatos escuchados, las identidades no pueden ser fijas, pues objetiva y subjetivamente mantienen un dinamismo acorde con la articulación entre la asignación socio-cultural y la construcción que ante ésta opone cada actora. De manera que uno u otro elemento viene a romper el aparente anquilosamiento o estatismo en el "ser" planteando ya sea fragmentación o cambio en los modos de ser que privilegia cada sujeta. Así, en la síntesis subjetiva que cada una de estas sujetas relató sobre su "hacer en su mundo escolar" se narraba en el presente, pero difícilmente la identidad estuvo actualizada como un constructo homogéneo. Por ello es posible afirmar que hay áreas de la subjetividad que se actualizan mientras otras permanecen rezagadas indefinidamente debido a que la experiencia cambia rápidamente pero es conservada en la memoria por más duración. Es por ello que en el contenido de las identidades de género, valores tradicionales que se construyen a partir de los códigos de la feminidad y que son transmitidos de una generación a otra, son mantenidos junto con constructos emergentes de innovación que emanan de la experiencia particular de cada sujeta.¹⁰

A través de la subjetividad expresada en el relato de las entrevistadas ubicadas que en tanto fenómeno subjetivo la identidad se ubica en la conciencia, pero en

el sentido fenomenológico no se concibe a la conciencia como entidad, idea o estructura, sino más bien como la intención del sujeto que se dirige a la apropiación del mundo como objeto de su interacción y conocimiento.

Las diversas entrevistas realizadas permiten expresar que la única constante en los procesos identitarios de cada una de estas chicas, es que cada una posee una identidad diversa en forma tan compleja, reflejo de sus condiciones sociales y de marcas vitales "sedimentadas" a lo largo de su experiencia de vida. De manera que cada quien privilegia y enfatiza en su "auto-narración de sí misma" un contenido específico, de acuerdo con el papel o rol que actúa en un escenario temporal de su acción social disminuyéndose en ese momento la expresión ante sí misma de los otros roles identitarios que conviven en la complejidad de sus interacciones sociales escolares; es decir, con sus compañeras es de un modo, en el aula frente al maestro de otro según el área, actividad o materia, frente a los padres aún se vive diferente. Así ante sus interlocutores, se enfatizan algún(os) de sus rasgo(s) y se ocultan otras informaciones, de acuerdo a sus expectativas de tal interacción y del vínculo que espera proyectar y establecer frente a su(s) interlocutor(es). Al entrevistar a estas chicas se intentó enfatizar en sus narraciones cómo impacta la complejidad cultural del currículo del nivel escolar y se proyecta en la complejidad de las propias identidades en lo personal. Intentar demostrar que éstas se conforman por la internalización de asignaciones culturales sobre "lo femenino y lo masculino" que se viven y actúan a través

general, el total de sus percepciones, valores, creencias, expectativas en torno al mundo exterior e interior y demás funciones cognitivas. Mientras que la identidad personal, estructurada subjetivamente por cada uno(a), da cuenta exclusivamente de aquello que gira en torno a su existencia como "ser"; a los afectos que dirige hacia el yo, la alteridad; la integración o diferenciación en su concepción del "nosotros". Así, la identidad personal emerge de la inter-subjetividad con la colectividad y plantea una narrativa por parte de la sujeta(o) que se estructura como única e irrepetible.

¹⁰ De esta forma las auto-representaciones identitarias pueden permanecer detenidas en otro tiempo, sujetando imágenes del "sí mismo(a)" como ubicadas en otros espacios. Según los deseos privilegiados por la sujeta entrevistada o bien por las circunstancias de peligro que supone, para ella, el abandono de estas imágenes de sí, con lo que se experimenta por la sujeta una cierta fijación y empobrecimiento personal, como muestran dos de los casos, Lupita y Martha Patricia.

de las prácticas pedagógicas y del régimen de género que instrumentan los códigos del currículum, como a la vez por las creaciones que las y los sujetos particulares realizan en la apropiación de su experiencia particular, como veremos a continuación.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación en la colectividad juvenil, fue ubicar al noviazgo y la amistad, como dos mecanismos característicos de las interacciones sociales juveniles del currículo vivido y oculto en esta escuela.¹¹ El noviazgo y la amistad son iniciados como prácticas que extienden las experiencias del "juego", que además ritualizan e instituyen la inclusión de los códigos del género en la experiencia individual y colectiva de estas jóvenes estudiantes, ya que movilizan con "la mirada de las y los otro(s)" elementos de la intersubjetividad. Así, simbolizan jerarquías, valores, poder y otros procesos que coadyuvan a la ritualización de los códigos del género que son reforzados por la repetición, la imitación y la costumbre, en sus comportamientos juveniles en la escuela. Pero algo significativo es que a diferencia del noviazgo, la amistad inculca valores más positivos para estas estudiantes en general. Ya que la amistad vivenciada sobre todo en pequeños grupos de mujeres estudiantes, expresa los recursos sociales que coadyuvan a su autonomía, mediante redes abiertas y flexibles, que por otro lado, son opuestas con el alto grado de hostilidad que también existe entre mujeres en este mundo escolar local. Ante esta realidad polarizada se tiene una nueva hipótesis a investigar como un trabajo en continuidad a éste, que es a grandes rasgos, indagar si existe alguna correlación entre la gran represión que el mundo escolar impone a la mujer sobre su agresividad natural e intrínseca y la fuerte agresividad o rivalidad que se manifiesta entre mujeres estudiantes como único espacio que permite su expresión sin castigo social.

En la grupalidad, como conductas obligadas para apoyar al propio género, la diferencia sexual establece tensión y conflicto entre mujeres y hombres estudiantes en las diversas tareas y actividades que instrumenta el currículum. Se constituyen en colectivo como dos grupos de pertenencia en los cuales los estudiantes establecen competencia, se descalifican, se agreden, etcétera. El mundo adulto y los varones estudiantes, entre sí, minusvaloran "lo femenino". Por su parte, como colectivo, estas mujeres estudiantes en la grupalidad escolar, retan

y resisten los mensajes que mantiene la comunidad escolar sobre lo femenino como frágil o pasivo y establecen con coraje la competencia grupal con los varones. Su mayor triunfo lo establecen por el logro de mejores calificaciones que los varones de su edad o de premios y estímulos que les otorgan las y los docentes, quienes paradójicamente sólo las ratifican como mejor portadas y más productivas o cooperativas que los chavos. Ante la violencia física que les impone la interacción cotidiana con sus pares varones, se atrincheran en la autodefensa apoyándose en su grupo de "amigas" y adoptan una serie de conductas y comportamientos activos, violentos, de subversión en veces, en imitación de sus pares varones u otras en forma creativa y solidaria que emerge de su interacción entre mujeres de esta comunidad escolar.

En su mundo escolar local, estas mujeres están sujetas a una fuerte violencia en todas sus formas, condicionada por el medio de pobreza material y cultural que caracteriza a la región,¹² y además, por la vivencia específica de su condición de género dentro de su mundo escolar del nivel secundaria, en la cual, por depender económicamente del adulto y ser estigmatizadas como "adolescentes", se ven sometidas en tanto mujeres, a la restricción del conocimiento, manejo y uso de sus cuerpos. Según testimonios de algunas de estas jóvenes y de acuerdo con su personal experiencia, ante estos valores, normas y experiencias de sí mismas respecto de su cuerpo, las estudiantes expresan respuestas de apropiación de éste en grado relativo, ya sea de su autoapropiación o bien de enajenación y desconocimiento sobre el mismo, por ejemplo en su salud o enfermedad,

¹¹ Al respecto Ritzer explica: "En un nivel específicamente social, Mead define a las instituciones sociales como "la respuesta común de una comunidad... los hábitos vitales de la comunidad... Toda comunidad actúa hacia el individuo en determinadas circunstancias, en una forma idéntica... se produce una reacción idéntica por parte de toda la comunidad. Es así como se forma una institución... llevamos en torno nuestro este conjunto organizado de actitudes que, principalmente a través del "mí" sirven para controlar nuestras acciones". Cfr. George, Ritzer. *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, McGraw Hill, p. 236.

¹² Un dato interesante que nos aporta el INEGI (2000) en sus Tabulados básicos sobre menores infractores y delincuencia, en el Estado de México, es que el 82.7% de esta población son varones que han llegado a cursar estudios de primaria y secundaria, mientras que el otro 17.3 corresponde a mujeres, menores de edad que en su mayoría no han tenido instrucción.

autoconocimiento, erotismo, por ejemplo, en el contexto de una doble moral, si la joven opta por la exploración de sus sensaciones corporales y la vivencia de su relación con el otro sexo a través del juego, besos, caricias o contacto sexual, se ve inserta en una doble dinámica en donde por un lado puede lograr el autoconocimiento corporal y una autonomía relativa. Por otro lado y con diferencias de grado, esta misma exploración experiencial la conduce a la estigmatización desde el exterior, incluso no sólo por los adultos sino entre su propio grupo de pares, que puede asignarle calificativos como "machorra", "marimacha", "golfa", "prosti", "vaguilla". Mediante los códigos del género reproducidos por el medio escolar, se reprime y legitima la necesidad de que estas chicas no adopten o bien abandonen tales comportamientos de auto-reconocimiento personal, promoviendo una pasividad adaptativa, como un costo que pagan por la aprobación exterior.

Aunque no es generalizable, fue posible observar que en este mundo juvenil existen grupos de mujeres que en lo individual o en lo colectivo ejercen grados relativos de violencia y de severas críticas hacia sus compañeras, a través del "chisme", los "celos" y las peleas callejeras casi siempre "por un chavo", envidias o miradas mal entendidas, y las más de las veces, la comunidad estudiantil femenina no logra articular redes sociales más amplias de solidaridad entre ellas, la mayoría de sus redes se ven quebradas en corto tiempo por malos entendidos. Un dato característico sobre este rasgo de la diferencia sexual juvenil es que, según las observaciones en el campo, las redes de los varones por lo general incluyen solidariamente a otros miembros masculinos que pueden ir desde los 11-12 integrantes de "su equipo de football", a los 30 miembros de "su grupo" escolar o incluso rebasar su ubicación de grado escolar y "ser amigos y apoyarse en peleas contra otros grupos o de otras escuelas o pandillas fuera de la escuela". Mientras que las redes que forman estas mujeres estudiantes, a lo sumo, reportan tener por lo general como máximo 7 u 8 integrantes, las más de las veces son de 3 a 5 amigas que simpatizan dentro de un mismo grado escolar o en interacción con otros grupos de diferente grado dentro de la escuela.

En este mismo sentido, es posible afirmar, con base en lo expuesto, que en el medio escolar local se

adscribe a las mujeres a una serie de comportamientos pasivos y se intenta nulificar cualquier impulso o rasgo de agresividad a través de la exigencia moral impuesta por los adultos y reproducida por los jóvenes, con la clara intención de reforzar la jerarquía de los sexos. Sería interesante, como una investigación posterior, indagar si existe alguna correlación entre la represión cultural de la agresividad en las estudiantes y las constantes peleas o ruptura de redes de apoyo entre mujeres, como el único espacio donde pueden dejar fluir sus impulsos de hostilidad y agresividad. Estas estudiantes experimentan su inclusión en el orden simbólico del género a través de su integración a sistemas simbólicos de prestigio, estatus, jerarquía y diferenciación en sus relaciones con varones y otras mujeres estudiantes, donde el valor y prestigio se adquieren en función de su relación con la autoridad-saber-poder o bien por la relación de noviazgo con los varones de su edad. Un tercer factor está dado por la internalización y objetivación de los valores de consumo que las cosifican, en tanto sujetas a la "moda juvenil". Así, son reconocidas por "ser la preferida del (a) maestro(a), por estar en la escolta, por participar en la "ceremonia", por ser "amiga de", "novia de", o porque "trae, viste, porta o se peina como...".

Además de su instrumentación en las prácticas curriculares, estas estudiantes en lo general, experimentan e internalizan los modelos hegemónicos sobre la "feminidad", que les transmiten en forma indirecta o mediada, los medios masivos de comunicación. Ya que a pesar de los limitados recursos económicos de la mayoría de este grupo, están a su alcance una gran cantidad de programas televisivos, telenovelas, películas y revistas variadas, cuyos mensajes se traducen en la internalización de modelos estereotipados sobre "lo femenino" en su edad. Imaginarios, valores, etcétera, cuya consecuencia es la imposición de modas no sólo en el uso de prendas, objetos y apariencias, sino en prácticas tendientes hacia la anorexia, cada vez más expresadas en este grupo etario. A pesar de todo lo anterior, las condiciones de cambio económico, político, social y cultural en la región, han permitido la diversificación de significaciones de la "feminidad tradicional" en forma paulatina, otorgando prácticas heterogéneas en la vivencia de los códigos del género y permiten hechos como la inserción de las mu-

jeros, cada vez en aumento, en el trabajo extradoméstico y remunerado.

IV. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con base en lo anterior, considero que el reto ante las pedagogías autoritarias es transformar estos marcos de interpretación sobre los(as) sujetos(as) juveniles y construir un conocimiento sobre la diversidad de la realidad de este grupo en tanto "sujeto", con especificidades histórico-sociales, y destacar el carácter polisémico que subyace al concepto de adolescente en los variables marcos de su enunciación y significación que se asigna en las prácticas curriculares en general, y considerar en particular las características específicas como pueden ser, entre otras, la clase a la que pertenecen, las relaciones de género, entre otros, de la cultura escolar local. A partir de los resultados obtenidos es posible apuntar como líneas de seguimiento a esta investigación, la continuación de este estudio en dos sentidos, uno longitudinal, que desarrolle el seguimiento a estas sujetas en cuestión, con la finalidad de observar en el tiempo cambios futuros en la estructuración subjetiva de sí mismas, vinculados al cambio de ubicación espacial, temporal y en su ciclo de vida. O bien, ampliar esta investigación profundizando sobre la construcción de las identidades masculinas en lo individual y en lo colectivo, que al momento no han sido estudiadas en profundidad en el medio escolar en México. Un aspecto más interesante para investigar cualitativamente y desde la subjetividad de las mujeres, es la importancia que guarda en su ubicación identitaria, el vínculo que establecen con "el padre". El psicoanálisis feminista ha profundizado en el estudio de la relación entre madres e hijas y su conflictividad, pero el vínculo entre padres e hijas ha sido muy poco estudiado. Por último, también es importante continuar investigando en las prácticas curriculares la constitución de redes abiertas a la interacción, flexible e integral, de estas actoras con otras más en su medio, buscando respuestas a la conflictividad, tan manifiesta en las relaciones entre mujeres, y buscando aclarar problemáticas e indagar posibilidades. Ante los dilemas y debates que presenta el estudio de las identidades, las instituciones y las redes sociales son el tema en cuestión; donde los actores se convierten en los agentes colectivos que pueden transformar los

disvalores del sexismo, discriminación y segregación en todas sus formas de autoritarismo y negligencia. Es el medio para lograr enfrentar los múltiples conflictos creados por intereses, accionando puentes, nudos de apoyo que potencien el sentido de "humanidad" de las y los actores sociales, para crear espacios comunes de libertad, apoyo y equidad que instrumente la ciudadanía de las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Alberti Manzanares, Pilar, 1993. "La identidad de género y etnia desde una perspectiva antropológica". México, Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, 4 de agosto, 28 pp.
- Bajtín, Mijail M., 2000. *Yo también soy* (fragmentos sobre el otro), México, Taurus, (la huella del otro), selección, traducción, comentarios, prólogo de Tatiana Bubnova, 172 pp.
- Baz, Margarita, 2000. "La mirada del psicoanálisis: cuerpo erótico, cuerpo fantasmático y cuerpo lenguaje" en *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*, México, PUEG/Porrúa.
- Bizberg, Ilán, 1989. "Individuo, identidad y sujeto" en *Revista de Estudios Sociológicos*, México, volumen VII, Núm. 21, sept.-dic., Trad. Francisco Zapata, El Colegio de México, pp. 485-545.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, 2000. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, 3ª. Ed., Fontamara, 285 pp.
- De Lauretis, Teresa, 1986. "La tecnología del género", en Ramos Escandón, Carmen (comp.), 1991, *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México, UAM Iztapalapa-Coordinación de Extensión Universitaria, pp. 315, pp. 231-278.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan, 1994. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Editorial Síntesis, 668 pp.
- Dubet, Francois, 1989. "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto" en *Revista de Estudios Sociológicos*, México, volumen VII, Núm. 21, sept.-dic., El Colegio de México, 1989, pp. 519-545.
- Foucault, Michel, 1996. *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, I.C.E.-U.A.B. 3ª. Reimp., 150 pp.
- Garay, Graciela de (coord.), 1999. *Historia con micrófono: textos introductorios a la historia oral*, Instituto de Investigaciones José Ma. Luis Mora, México, 116 pp.
- García Canclini, Néstor, 1997. *Imaginario Urbanos*, Buenos Aires, Eudeba-Universidad de Buenos Aires, 149 pp.
- Gilligan, Carol, 1990. *Making Connections: The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School*, Cambridge, Mass., Edited by, Nona P. Lyons and
- Giménez Gilberto, 2000. "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en Valenzuela Arce, José M. (coord.) *Decadencia y auge de las identidades: Cultura nacional, identidad cultural y*

- modernización, México, El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdés Editores, 2ª. Ed. pp. 45-74.
- Goffman, Erving, 1994. *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 172 pp.
- 1986, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 272 pp.
- Hatcher, Sherry L. 1994, "Personnal Rites of Passage: Stories of College Youth" en Lieblich, Amia y Ruthellen Josselson (Ed.) *Exploring Identity and Gender: The Narrative Study of Lives*. Thousand Oaks, Sage Publications, Vol. 2, pp. 169-195.
- Horney, Karen, 1945. *Nuestros conflictos internos*, Buenos Aires, Horme, 230 pp.
- Ibáñez, Tomás, 1994. *Psicología Social Construccinista*, México, Universidad de Guadalajara (Fin del Milenio), 336 pp.
- Lamas Marta, 2000. "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual" en Cuicuilco. *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, Nueva Época, Vol. 7, No. 18, enero-abril. (Antropología y psicoanálisis), pp. 95-118.
- Melucci, Alberto, 2001. *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Madrid, Trotta, 181 pp.
- Medina Carrasco, Gabriel (comp.), 2000. *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México, 355 pp.
- Ochberg, Richard L., 2000. "Life Stories and Storied Lives" en Lieblich, Amia y Ruthellen Josselson (Ed.) *Exploring Identity and Gender: The narrative Study of Lives*. Thousand Oaks, Sage Publications, Vol. 2, pp. 113-144.
- Rogers, Annie G., Lyn Mikel Brown y Mark B. Tappan, 1994. "Interpreting Loss in Ego Development in Girls: regression or resistance?" en Lieblich, Amia y Ruthellen Josselson (Ed.) *Exploring Identity and Gender: The narrative Study of Lives*. Thousand Oaks, Sage Publications, Vol. 2, pp. 1-36.
- Skeggs, Beverley. 1999. Seeing Differently: Ethnography and Explanatory Power, en *Australian Research in Education Journal, Lancaster*, Instituto de Estudios de las Mujeres, Universidad de Lancaster. 15 pp.
- Szasz, Ivonne y Lerner Susana (comp.). 1996. *Para comprender la subjetividad*. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano, 255 pp.
- Valenzuela Arce, José Manuel, 1991. "Modernidad, postmodernidad y juventud" en *Revista Mexicana de Sociología*, México, Año LIII/Núm. 1, Enero-Marzo de 1991, pp. 167-202.
- Valenzuela, Arce (coord.). 2000 *Decadencia y auge de las identidades, Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México, El Colegio de la Frontera Norte- Plaza y Valdés Edit., pp. 13-44.

