

Hugo Adrián
Bizuet
Hernández

EL ESPACIO Y LAS RELACIONES DE GÉNERO DE
JÓVENES DE SECUNDARIA URBANA DE LA CAPITAL
DE QUERÉTARO. UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA

2016



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

El espacio y las relaciones de género de jóvenes
de secundaria urbana de la capital de Querétaro.
Una mirada desde la psicología social.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el
grado de Licenciatura en

Psicología Social

Presenta

Hugo Adrián Bizuet Hernández



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Licenciatura en Psicología Social

El espacio y las relaciones de género de jóvenes de secundaria urbana de la capital de Querétaro.
Una mirada desde la psicología social.

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Licenciatura en Psicología Social

Presenta:

Hugo Adrián Bizuet Hernández

Dirigido por:

Mtro. Rubén García Rangel

SINODALES

Mtro. Rubén García Rangel.
Presidente

Firma

Mtro. Manuel Fernando Gamboa Márquez.
Secretario

Firma

Mtro. Isaí Soto García.
Vocal

Firma

Mtro. Ariel Santiago Guerrero.
Suplente

Firma

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas.
Suplente

Firma

Mtro. Manuel Fernando Gamboa Márquez
Director de la Facultad
Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Dic - 2016.

RESUMEN

La presente tesis estudia la escuela como un espacio hecho de las relaciones de género de sus estudiantes. La escuela la situó históricamente como el lugar donde se impone una educación que tiene al conocimiento científico como el único medio para producir verdades sobre la vida. Así los jóvenes son formados en que la educación es el medio para determinar si se es alguien en la vida. La educación escolar se concreta en la escuela, ahí se forma en los estudiantes “valores” de disciplina y obediencia, los cuales junto con el conocimiento científico hacen la unidad de la forma escolar. Esta forma escolar dispone un espacio que establece las condiciones simbólicas y materiales en donde los estudiantes se relacionan, y por lo tanto crean sentidos de lo que significa ser hombre y mujer, el valor de la amistad, lo que se siente el amor, pero también reproducen y dotan de sentido a la violencia,. El acoso, la tristeza, la ignorancia y la propia relación con el cuerpo. El estudio se focaliza en darle lectura a una experiencia de campo realizada en el 2012 con un grupo de segundo de secundaria. Este grupo de jóvenes fue leído a través de sus relaciones de género, mismas que dan forma también a la experiencia formativa/educativa de la educación escolar. Toda la experiencia es leída desde la teoría de la psicología colectiva de Pablo Fernández, y se utiliza al género como un dispositivo que hace visible la realidad psicosocial

(Palabras clave: Espacio escolar, relaciones de género, forma, jóvenes, educación, grupos, colectividad y poder)

SUMMARY

The present thesis studies the school as a space made of the gender relations of its students. The school historically placed it as the place where education is imposed that has scientific knowledge as the only means to produce truths about life. Thus the young are formed in which education is the means to determine if one is someone in life. School education is concretized in the school, there students form "values" of discipline and obedience, which together with scientific knowledge make the unit of school form. This school form provides a space that establishes the symbolic and material conditions in which the students relate, and therefore create meanings of what it means to be a man and a woman, the value of friendship, what love feels, but also Reproduce and make sense of violence. The harassment, the sadness, the ignorance and the own relation with the body. The study focuses on reading a field experience conducted in 2012 with a second group of high school. This group of young people was read through their gender relations, which also shape the formative / educational experience of school education. The whole experience is read from Pablo Fernández's theory of collective psychology, and gender is used as a device that makes psychosocial reality visible

(Key words: School space, gender relations, form, youth, education, groups, collective and power)

*A mis abuelos, Esther y Joaquín,
que con su compañía me enseñaron el valor de aprender.*

*Y a la Burbuja Arcoíris,
que en su compañía el aprendizaje se transformó en rebeldía y amor.*

AGRADECIMIENTOS

A mis abuelos por ser mi eterna compañía, pilar de apoyo, motivación y que no solo me enseñaron el valor de aprender, sino que aportaron las condiciones para que estudiara. Ser un profesionista comprometido con la colectividad, la libertad y el pensamiento es gracias a ellos.

Gracias a mi mamá y a mi hermana que son el espacio de amor y compañía que permitió que todas las ideas aquí expresadas pudieran germinar en sueño de apoyo, libertad y rebeldía.

A la amistad de Romel, Alex, Víctor, Cris, Iván, Sergio, Melissa, Ale Pérez, Ale Gaytan que me enseñaron y juntos creamos que es posible un mundo donde quepan muchos mundos. Ellos me enseñaron el valor de la rebeldía y la insubordinación. Ellos hicieron posible que la educación fuera un acto de libertad, indignación y creación, gracias por enseñarme que no estamos solos en el camino de resistencia al horror cotidiano que llamamos México. Gracias a Liliana por ser no solo participe de lo anterior dicho, sino también por haber sido mi acompañante y aliada en la experiencia de todo el proyecto de diagnóstico e intervención, como también de la resistencia y problematización de la educación y el género.

Gracias a Toño, Gloria, Julia, Paty, Sandra, Isabel, Luis Rodolfo, Miguel Ángel, Isai, Leticia, Rubén, Raquel, Tanya, Marlen, Fernando, Ariel, Raul, Gregorio, Dulce, Carlos y Betzabed por ser maestro y compañeros en la experiencia del aula, el campo y la vida. Por sus enseñanzas de psicología y de cómo mirar y vivir la realidad. Ustedes fueron maestros y compañeros de aprender/aprehender la vida desde otros sentidos. Agradecimientos particulares a Gandalf por su amistad, apoyo y guía en toda la realización de esta tesis, sin él este proyecto de sentipensar de otra forma no sería posible.

Gracias a Didier, Daniel, Sharon, Alejandra, Natali, Oscar y Daniela por su apoyo, esfuerzo y compromiso con los estudiantes de secundaria del 2ºC, con este proyecto y por su amistad.

Agradezco a Tony, Fani, Diana, Osvaldo, Mich, Pauli y Abi por su amistad, interlocución y motivación para explorar diferentes horizontes formativos.

Gracias a las familias Bizuet Hernández y Franco Espinoza y a la facultad de psicología de la UAQ por ser invaluable escenarios formativos.

Muchas gracias a las y los jóvenes del grupo 2º”C” del turno matutino de la secundaria general #2 “Mariano Escobedo” de la generación 2011-2013 por ser los actores, investigadores, compañeros e inspiración de este trabajo. La educación y los amigos son una misma cosa, por eso gracias por ser los maestros de este aprendizaje.

Por último pero no menos importante gracias a Ximena por ser la cómplice, nakama, compañera, amiga, interlocutora, maestra, alumna y espacio que hizo posible la escritura de este trabajo. Gracias por ser el barco que me permitió seguir navegando hacia la aventura.

ÍNDICE

Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias.....	iii
Agradecimientos	iv
Índice	vi
I. Advertencia	1
II. Capitulo Uno: Caminito de la escuela	3
III. Capitulo Dos: El campo problemático: el caso contra la escuela.....	8
I.....	8
II.....	10
III.....	14
IV.....	18
V.....	22
Ser alguien en la vida.....	33
Encuentro y amistad en el espacio escolar	39
IV. Capitulo Tres: Estudios sobre género y escuela	51
V. Capitulo Cuatro: El Recorte Psicosocial: el espacio escolar como un espacio de género. Perspectivas teóricas y metodológicas	60
<i>Surgimiento y Crisis de la Psicología Social</i>	60
<i>La Trivialidad del Espíritu Psicocolectivo: herramientas teórico- metodológicas de análisis.</i>	65
<i>Las formas del espacio psicocolectivo: la articulación de la realidad</i>	71
<i>El género: diferencia sexual y denuncia política.</i>	74
<i>El género: poder público y vida privada</i>	79
<i>El género: formas de ser del espacio colectivo</i>	83

VI.	Capítulo Cinco: El recorte metodológico o la intervención psicosocial.....	
	<i>Proceso de investigación</i>	
	<i>Equipo de investigación o la construcción colectiva de conocimiento</i>	
	<i>Análisis de datos y presentación de resultados.</i>	
VII.	Capítulo Seis: Reconstrucción Articulada del espacio escolar: las distancias de la afectividad en las relaciones de hombres y mujeres.....	
	<i>La cercanía</i>	
	<i>Ese wey es joto: poder, solidaridad y objetivación del cuerpo de las mujeres</i>	
	<i>Como toda una señorita: amor, críticas y falta de solidaridad entre las mujeres</i>	
	<i>La lejanía</i>	
	<i>La formación escolar: Escuela, familia y relaciones de género</i>	
	<i>Los docentes y la disciplina</i>	
	<i>Los padres: el trabajo y el cuidado de la casa.</i>	
	<i>El grupo más “desmadroso”: amigos, noviazgo y las paradojas del género.</i>	
VIII.	Capítulo Siete: Conclusiones (inconclusas)	148
IX.	Bibliografía	153
X.	Anexos	156

EL ESPACIO Y LAS RELACIONES DE GÉNERO DE JÓVENES DE SECUNDARIA URBANA DE LA CAPITAL DE QUERÉTARO. UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.

I. ADVERTENCIA

La forma en la que está escrita esta tesis no se adecua a los estilos academicistas que determinan cómo un conocimiento debe ser presentado, y por lo tanto de los impactos que tendrá. Forma que desde mi perspectiva resulta insuficiente y muchas otras veces castradora de poder establecer una forma diferente de relacionarse con el conocimiento y la colectividad.

He decidido que la redacción de esta tesis será en primera persona, acercándose más a un ensayo de corte literario que a un documento científico, pero su contenido sí pretende contribuir a la psicología y ciencias sociales.

Los apartados que son necesarios para la elaboración de una tesis como la introducción, revisión de literatura, metodología, resultados y discusión están presentes en el texto, sin embargo no son presentados de manera lineal y distinguida, más bien están articulados entre sí de tal forma que a veces se vuelven indistintos entre sí. Por lo cual, advierto que si se pretende leer el texto para ubicarlos de manera individual cada uno, caería en el error de fragmentarlos y disolver el esfuerzo comunicativo que aquí se trata de sostener. Empero los requisitos si están presentes en el trabajo.

Además me autorizo a utilizar mi propia implicación con mi trabajo como brújula metodológica que sustancializa la división ilusoria entre el sujeto y el objeto que conoce, así como dice Fernández: el método consiste en imitar el pensamiento del objeto (Fernandez, 1990). Entonces el sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento son la colectividad dialogando, ambos son parte de la misma unidad, porque uno mismo es la realidad y la colectividad estudiada.

De esta manera, no puedo deslindar mi trabajo de una dimensión ética, que remite a la definición de la colectividad (Otro) y a su inclusión/relación en la producción de conocimiento, y en relación a su participación y propiedad del conocimiento (Montero, 2004), en el caso particular de esta tesis, si bien ha sido escrita por mí,

no podría haber sido posible sin las y los jóvenes de la secundaria 2 con quienes juntos trabajamos, y la colectividad que me acompañó en su proceso, por lo tanto no considero que sea mía; sino nuestra. A su vez, tampoco puedo deslindarla de una dimensión política, la cual se refiere al carácter, finalidad, ámbito de aplicación y efectos sociales que tendrá (Montero, 2004). Pensar que el conocimiento es puro y que nada más se hace porque sí, tiene un poco de ingenuidad o perversión. Sin dejar de mencionar que esta dimensión política también alude a la posibilidad que todo sujeto tiene de expresarse y hacer que su voz se escuche en el espacio público, siendo éste el verdadero sentido de la política.

Este trabajo se trata sobre el espacio de la escuela, pero a su vez, el espacio que es esta tesis es un espacio donde la colectividad se piensa y siente conmigo y con nosotros. El recurso entonces de escribir en primera persona es para establecer un diálogo más íntimo entre lo que aquí es presentado y su lector. Entonces escribiendo desde los linderos del alma y el aula invito al lector a que se suba conmigo a este barco donde hemos de cursar el inconmensurable mar que es el espacio de la colectividad en la escuela. El pasaje lo invitamos las personas que juntos nos acompañamos en la realización de esta tesis.

II. CAMINITO DE LA ESCUELA

La presente tesis da cuenta de un proyecto de investigación e intervención que realicé en el área social en la generación (2010-2013) como parte del requisito académico para la formación de psicólogos sociales. Este proyecto formativo implicó hacer un trabajo de campo: primero un diagnóstico social y posteriormente una intervención/investigación a partir de los resultados en la experiencia anterior.

El trabajo de campo lo realicé en la Secundaria General No. 2 “Mariano Escobedo” con jóvenes de 2° de año en Querétaro, Qro. La discusión que a continuación presento, pretende reconstruir, reflexionar y dar sentido a la experiencia realizada con los jóvenes de secundaria, así como de la construcción del proyecto.

La idea de esta tesis surge a partir de dos horizontes, uno académico y otro personal. El académico es el antecedente en el área básica de haber participado con la Mtra. Isabel García Uribe en su proyecto de tesis doctoral con niños con TDA(H), experiencia que marcó profundamente mi vida y mi formación. Ahí comprendí algunos de los diferentes y muy diversos malestares, dolores y problemáticas que atraviesa la vida de los (sujetos) niños y cómo estas problemáticas se apuntalan en la escuela. Fue una experiencia que me trastocó afectivamente.

El otro horizonte tuvo que ver con mi implicación con el tema, ya que como los jóvenes de la secundaria 2, también cursé, disfruté y padecí la educación escolar (secundaria). Mi familia, como la de muchos otros, comprende la educación escolar como un imperativo necesario para poder definir una vida exitosa. En la escuela fui etiquetado como un niño “burro” e indisciplinado, pero también aprendí como apropiarme de mi propia capacidad para aprender, y que educarse es una experiencia de rebeldía.

El proyecto de investigación e intervención realizado se transformó para mí en un pilar de mi formación como psicólogo social, el proceso de construcción me permitió reflexionar mi propia relación con la educación, y (re)conocerme como parte de la realidad/ social y política que investigaba, lo cual implica un proceso epistémico en su realización. En todo el trabajo, se trata de dar cuenta cómo fui

comprendiendo el tema, en la medida que iba construyendo una mirada que se mira a sí misma siendo parte de la colectividad.

Reflexionar la educación y haber podido ser tocado por la experiencia con los jóvenes de la secundaria 2, hizo nacer en mí la necesidad de comprender la educación, la escuela y mi propio proceso formativo como psicólogo social de otra forma. Por lo tanto, la presente tesis se establece como un esfuerzo personal por mirar la realidad de otra forma, y de generar las condiciones para encontrar otros sentidos en ella.

Este proceso de reflexión dialéctica, en donde el investigador es parte de su contexto implica una sensibilidad a los sucesos y acontecimientos de la realidad, para así dejarse tocar por ella y, entonces, realmente dialogar con ella. Ser parte del contexto estudiado, implica en nuestro horizonte estar situado éticamente y políticamente ante él, lo que significó en mi formación ser sensible a las profundas heridas y horrores colectivos que actualmente afronta la sociedad mexicana.

Esta sensibilidad en el área social implicó como dice Juárez (2011) “situarse, leer el contexto, saberse parte de él, contenido e influenciado por él, es el primer paso en la construcción del sujeto histórico, aquel consciente de los pesos e influencias que sobre él recaen” (Juárez, 2015, p 247). Ser críticos ante una historia nacional que de la mano del Capitalismo ha profundizado las diferencias de clase, precarizando, violentando y exterminando la vida muchos mexicanos.

Hacer esto implica tener una postura crítica ante el Estado, el cual según Marx es un órgano de dominación de clase, y de una instancia separada del conjunto de la sociedad que regula y acapara el poder y la violencia, para el pensamiento marxista el Estado es la manifestación por excelencia de la dominación de clase (en Juárez, 2015). Me adhiero a la reflexión de Juárez:

“La lucha política es contra de la dominación del pensamiento, pues todo cambio revolucionario comienza con la imaginación de algo distinto, por ello es importante el cuestionamiento. La controversia es así, no sólo el primer paso de la transformación, sino el ingrediente principal del pensamiento crítico, por ello todos los aparatos de dominio ideológico apuntan a él, pues apagando esa luz el pensamiento se queda a oscuras, en la

intimidación, en la inacción, en la parálisis, en la reproducción automática del estado de las cosas” (Juárez, 2015, p, 248).

Al principio de este trabajo se discute, se reflexiona, se hace una reconstrucción histórica, y se crítica al sistema de educación escolarizada de nuestro país. Sin embargo, la experiencia y los resultados en campo me llevaron a mirar a la educación escolarizada como un contexto en donde se desarrollaban las complejas relaciones de los jóvenes en la secundaria. El objeto de estudio se modificó, ya que ahora la educación escolar pasa a ser solo un espacio que dispone condiciones a partir de las cuales *los jóvenes se encuentran e interactúan en la escuela*.

En el diagnóstico el objeto de estudio pasó de ser la educación escolar a un espacio escolar en donde la institución escolar da forma a las relaciones de los jóvenes, y éstas crean y dan forma al espacio escolar. La escuela se transforma en un dispositivo de análisis de la colectividad, en particular de cómo jóvenes hombres y mujeres interactúan y dan sentido a su estar en la escuela, y ese sentido se establece como la experiencia de pertenecer a una colectividad. En otras palabras, las relaciones de los jóvenes crean un espacio del que son parte, el cual se expande a todo el espacio escolar y da sentido a su vida cotidiana en la escuela.

Ese espacio hecho de las relaciones de los jóvenes en la escuela, hace visible un aspecto nuevo a considerar para problematizar la formación escolar: el género. Ya que al acercarse y mirar de cerca esas relaciones de jóvenes, presentaba una *forma* característica de interactuar y comunicarse. La escuela se establece como un espacio en donde se crean sentidos que dotan de significado la forma de ser hombre y mujer en la escuela, y éstos dan forma a las relaciones de los y las jóvenes. Las relaciones de género se establecen como un analizador del espacio escolar.

El género se agrega a la discusión del análisis del espacio escolar. De esta manera encontrando el tercer elemento que conformaría la trivialidad dialéctica que discute esta tesis: espacio escolar, relaciones de jóvenes y género.

El género se establece como un dispositivo de análisis de la escuela, y la escuela como una forma de analizar la sociedad. Una forma escolar de estudiar el género y el género como una forma de ver la escuela. En la intervención se volvió a hacer un acercamiento a la realidad esta vez para explorar cómo son las relaciones de género en el espacio escolar de los jóvenes de secundaria. El resto de la tesis son los resultados y el análisis (dar sentido) a la experiencia de intervenir y ser intervenido por esa experiencia.

El capítulo dos es la delimitación del campo problemático, en donde se construye y define la situación a estudiar. En él puede encontrarse una problematización al respecto del tema de la educación escolarizada, que incluye varios atravesamientos históricos, teóricos y experienciales. Se interroga la relación escuela-sociedad. Se matiza cómo fue la experiencia del diagnóstico y qué resultados arrojó, para finalizar articulando la experiencia en campo a un nuevo campo de visibilidad para el proceso de intervención.

En el capítulo tres se presentan diferentes investigaciones al respecto de la educación, las relaciones en la escuela y el género. En ese capítulo discuto qué han dicho del objeto de estudio otras disciplinas e investigadores con otras perspectivas teóricas y metodológicas diferentes a las trabajadas en esta tesis. El capítulo tiene por objetivo construir un lente que permita mirar de forma diferente su objeto de estudio y nutrirse de las perspectivas de otras disciplinas. Empero se mantiene una actitud crítica ante dichas investigaciones.

En el capítulo cuatro se presenta una reflexión al respecto del surgimiento y desarrollo de la psicología social, y como nos situamos ante dicha historia teórica y políticamente, justificando así las herramientas teóricas elegidas para este trabajo. Se presenta la perspectiva teórica de la psicología colectiva de Pablo Fernández Christlieb, la cual es la teoría que integra todo el trabajo. Posteriormente se presenta y discute el género vista como una herramienta teórico-metodológico para el análisis de lo social.

En el capítulo seis se presentan los resultados y el esquema categoría a la intervención, el cual es el contenido que articula el género con la escuela. Se discute ahí cómo son las relaciones de género en la escuela, y se reflexiona al respecto de cómo ambos género: masculino y femenino son un mismo pensamiento del espacio escolar. En ellos se expresa y se intensifica la forma de la escuela y de la sociedad. El capítulo siete se presentan un esfuerzo de darle cierre a este esfuerzo de darle sentido a la experiencia y a la realidad.

III. EL CAMPO PROBLEMÁTICO O EL CASO CONTRA LA ESCUELA

I

En mi horizonte histórico la escuela aparece como una imposición necesaria para *ser alguien en la vida*. ¿Cómo fue significado esto? Que al ser hijo de madre soltera, tener escasos recursos económicos y vivir en el barrio de la Trinidad del municipio de Querétaro, mi única oportunidad, como la de muchos, para *ganarme la vida* estaba ligada a asistir a la escuela y posteriormente a la universidad para dedicarme a una profesión y ganar dinero.

Como cualquier otra persona que haya ido a la escuela me di cuenta que una vez que se está en ella las cosas son muy diferentes. Al pasar los años en la escuela, mi experiencia arrojó que aquello que se nos enseñaban en ella, poco o nada tenía que ver con *ganarse la vida*. Sin embargo, permanecí firme en creer que gracias a ella otras oportunidades se abrirían en mi horizonte. Poco a poco pude ver cómo muchos de mis compañeros no iban sobreviviendo a la escuela y se veían forzados a abandonar la promesa de tener mejores condiciones de vida. Esa vida no era para ellos.

A mí como a cualquiera que haya ido a la escuela se me dijo en algún momento que a la escuela se va estudiar y no a platicar. Cosa que resulta un poco rara, si tomamos en cuenta que en la escuela es el primer espacio en donde me encontré con tantas personas que no fueran mi familia. Y que la diversidad y pluralidad de formas de ser de los allí presentes resultaba por lo menos abrumadora. En consecuencia podría decir que cuando uno va a la escuela, además de ir a estudiar, también se va a encontrarse con la diferencia. Y cuando se está en la escuela, no hay posibilidades de no ver que los otros y otras son diferentes: los hay flacos y gordos, tranquilos y relajientos, de las que se enamoran rápido y de los que nadie se enamora, altos y chaparros, de los que piensan parecido y de los que piensa diferente, callados y habladores, de los que pegan y de los que no

dicen nada cuando les pegan, de las que se sienten bonitas y no tan bonitas, de los que les gusta jugar fútbol o quedarse en el salón, de los que sacan dieces y de los que sacan cincos.

Sin embargo, toda esa diversidad que existe en la escuela no cabe en el salón de clases, puesto que la disciplina escolar y sus dispositivos como el uniforme, el corte de pelo, la tarea y las reglas de las clases hacen por homogenizar la riqueza de sus formas. Y aquellos que se resisten a la presión de ser iguales y comportarse como la escuela dice, simplemente son expulsados de ella.

Justamente en esa diversidad de subjetividades negada por la escuela es donde aprendí de manera extra-oficial todo lo demás de *ser alguien en la vida*, pero que no tenía que ver con los contenidos oficiales de las materias. Es decir todo lo que tiene que ver con el encuentro con los otros: cómo relacionarme con hombres y mujeres, el valor de la amistad, la magnitud del miedo, lo que es divertido y lo que no, lo que se siente el amor y sobre todo que si le prestaba más atención a platicar y a divertirme con mis compañeros que a estudiar y a estar callado, poco a poco la escuela te va cerrando las puertas. Así llegó el punto en el que tuve que elegir entre el encuentro con los otros o seguir en la escuela. Y continué en la escuela.

Una vez que llegó el momento de ir a la universidad, decidí estudiar psicología social. Ahí tuve la suerte de tener compañeros y maestros que me permitieron experimentar una escuela que celebraba la diferencia en lugar de violentarla¹. Juntos nos acompañamos y atrevimos a soñar mundos diferentes, cultivando en mí ideas libertarias, siendo críticos ante las condiciones sociopolíticas del país. Gracias a esto pude acercarme a establecer una relación diferente con el conocimiento, ya que mi propia curiosidad fue la brújula para adentrarme al inconmensurable mar del pensamiento humano, diferente a la imposición de contenidos de los que nunca me quedo claro su utilidad cotidiana.

Por lo tanto, también mi forma de concebir la escuela cambió, ya que en la universidad aprendí que a la escuela no se va a *ser alguien en la vida*, sino que, si se quiere, a la escuela se va para aprender cómo respetar a los otros y otras y a la naturaleza.

¹ Me gustaría aclarar que la intención es dar testimonio de mi experiencia en la universidad, de ninguna manera se pretende decir que la experiencia universitaria tiene este sentido para todos.

Una vez fuera de la escuela, ya podía comenzar a vivir el sueño de *ser alguien en la vida*. Únicamente faltaba hacer mi tesis y titularme. Sin embargo, debido a las condiciones socio-económicas de mi familia tuve que buscar empleo para poder solventar mis gastos de vida a la par de que realizaba mi tesis. Entonces me vi en la necesidad de salir y hacer que la psicología se transformara en una práctica profesional deslegitimada por no contar con el título que licencie mi conocimiento. Lo que encontré fueron pocas o nulas oportunidades de empleo, e instituciones que deslegitiman el conocimiento de la psicología social como una práctica válida en la medida que no se adhiere a la producción directa de capital.

Ante la falta de oportunidad para solventar mis gastos de vida, y con una facultad de psicología cada día más lejana, comencé a desvalorar y deslegitimar mi propio conocimiento y praxis en la psicología social, puesto que ¿de qué sirve soñar otros mundos posibles articulados a una praxis específica desde la psicología social, si el sistema capitalista reduce o anula cualquier oportunidad de acción ante la falta del recurso capital para cubrir las necesidades más vitales? ¿Qué pasó con las oportunidades que tanto prometía la escuela? Me sentí aplastado y fracasado en la medida que no encontraba trabajo y la escritura de mi tesis me parecía cada día más lejana.

Estar en esa condición de desempleo y no tener espacios dónde ejercer la psicología social me entristeció, y me hizo sentir el dolor de no poder cumplir el sueño del éxito prometido por la escuela. Justamente esto me llevó a preguntarme ¿de dónde vienen y a quién(es) les beneficia los criterios que estaba utilizando para valorar mi propio “éxito” en la vida? Y ¿cómo esos criterios se articulan en un conjunto de procesos sociohistóricos de los cuales emerge la forma de la educación escolarizada que conocemos en México? La historia de la educación en nuestro país es la historia del colonialismo en México.

II

Desde la época de la conquista, la educación en México sólo ha sido por un lado para aquellos que están en las esferas del poder, es decir para aquellos que tienen para pagarla de manera cómoda; y por el otro, para aquellos subalternos

que la mano del capitalismo les impuso diferentes condiciones de explotación, y quienes con sacrificio y esfuerzo han financiado su educación. Articulando así un dispositivo escolar que históricamente ha tenido el objetivo de difundir y perpetuar el colonialismo en México. ¿Y todos los demás que el sistema educativo escolarizado mexicano por más que puja por estirarse y cubrirlos no logra alcanzar? ¿Dónde quedan aquellos que no tienen para financiar el sistema educativo impuesto por un Estado que históricamente no hace más que invisibilizar e ignorar su existencia?

En la época de la conquista la educación era únicamente para criollos y españoles, y su instrucción se centraba en la formación para desempeñar puestos vinculados al poder. Lo que se enseñaba en las universidades era el pensamiento europeo importado desde el otro lado del océano. En el caso de los pueblos originarios la educación que recibían estaba completamente ligada al proceso de colonización del país, es decir estaba centrado en desarticular y eliminar las culturas y religiones locales a través de la evangelización.

Ya para la época de la independencia, las cosas no habían cambiado mucho, la educación seguía siendo un medio para generar desigualdad social, en la medida que su acceso público estaba restringida para aquellos que podían pagarla. Para las familias más adineradas encontraban su respuesta en materia de educación en la migración a tierras europeas. Dejando ver de manera clara, cómo los contenidos y formas que se transmiten en México siempre han sido exportados de Europa –Y más recientemente del vecino del norte-. Para los demás no había educación, solo trabajo y explotación, y ninguna oportunidad diferente para ganarse la vida.

Siguiendo a Bazant (2002) en su libro “En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912”, en el Porfiriato la cuestión educativa se centró en la modernización del país, haciendo sinónimos modernidad con mejores y más equitativas condiciones de vida. Se buscó abrir más planteles educativos y modificar el método de enseñanza, pasando de la memorización a priorizar la observación y el análisis; propios del conocimiento científico moderno. El 19 de junio de 1890 se legisló una ley en materia de instrucción pública,

estableciendo que la educación pública tenía que ser obligatoria y gratuita (Bazart, 2002), preceptos que resultaban utópicos en la práctica, puesto que aunque se estipulaba por parte del ejecutivo una educación gratuita, en las administraciones estatales se seguía cobrando el impuesto de instrucción pública. Estableciendo una relación determinante entre la calidad de las escuelas con la cantidad de dinero recaudado:

“A mayor cantidad, mejor calidad educativa; profesores más competentes y abundante dotación de útiles y libros escolares. De esta manera, las ciudades, villas y pueblos, caberas municipales donde había más habitantes con suficientes recursos, mantuvieron mejores escuelas. Por lo contrario, las localidades pequeñas y de escasas provisiones, más dependientes de los avatares agrícolas y sin posibilidades de conseguir otros bienes por parte del comercio y de la incipiente industria, sostenían planteles precarios e inadecuados y los maestros designados a labores en ellas estaban poco capacitados y mostraban ineptitud y notorio abandono en el ejercicio de sus funciones” (Bazart, 2002, p. 47)

Además de lo anterior planteado, la obligatoriedad de la educación escolar y su carácter gratuito, resultaban estériles en la práctica, puesto que el “Estado no fundaba una escuela a menos que los habitantes hubiesen construido un local” (Bazart, 2002, p. 62) para su funcionamiento. En el caso del Estado de México, la asistencia de los niños a la escuela estaba determinada por los tiempos del calendario agrícola, de manera que faltaban por disposición de sus padres, sobretodo en la época de siembra. La asistencia a los planteles escolares se perfilaba como un problema en un Estado de México que el 80% de los habitantes vivía de una agricultura de temporada, y la posibilidad de pagar el impuesto de instrucción estaba supedita a una buena o mala cosecha (Bazart, 2002).

Ya desde 1874 en la ley de instrucción pública estaba decretada una multa² para los padres que no cumplieran con la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, misma que ascendía al doble en la segunda infracción y al triple en la tercera. Se decretó en el caso de incumplir con el pago de la multa del padre o tutor responsable la pena de uno a tres días en reclusión (Bazart, 2002).

² “De \$0.10 centavos a un peso” (Bazart, 2002, p. 88).

Tal era la importancia para el Estado la obligatoriedad en la educación escolarizada que los Jefes Políticos, que eran los funcionarios que servían como bisagra entre las disposición del ejecutivo y las administraciones Estatales, recomendaran a las autoridades municipales impedir que los niños y niñas en edad escolar se entregaran a la vagancia, que la policía condujera a la escuela a todos los niños que encontraran en la calle, vigilar que los educandos asistieran a los establecimientos escolares de su localidad, procurar empeñosamente que la instrucción primaria se difundiera entre los niños de raza indígena; a quienes se les otorgaba un permiso espacial de asistir a la escuela solo medio día³, y que los directores escolares remitieran al presidente municipal listas nominales de los inscritos e informar cada mes de sus faltas (Bazart, 2002).

Resulta imposible entender a un Estado que en su administración pública de la educación escolarizada establezca el precepto de obligatoriedad educativa cuando las condiciones de trabajo, la explotación agrícola y el desempleo no permitían satisfacer las mínimas necesidades vitales de la población. Dejando claro cómo el sistema educativo escolar y su administración pública se establecían como un dispositivo que desvincula las acciones del Estado con la realidad cotidiana de la población. El pueblo tenía hambre y el Estado les impuso financiar la instrucción pública y multas por no mandar a sus hijos a la escuela.

La búsqueda de modernidad a través de la educación escolarizada en México se realizaba sin buscar modificar el empobrecimiento y la explotación al que estaba confinado el pueblo. De ahí que los padres de familia no vislumbraran a corto plazo la utilidad práctica y económica de la educación. Con frecuencia los padres sacaban a sus hijos de la escuela antes de que concluyeran sus estudios, afirmaban que era inútil la enseñanza porque varios ciudadanos sin conocer las letras ganaban mucho dinero (Bazart, 2002).

El Estado veía en la población indígena del país uno de los principales problemas para cumplir la disposición de la educación escolar obligatoria, puesto que las condiciones de pobreza, falta de empleo y explotación hacían que fuese imposible

³ “Los indígenas, “malamente” comían entre 9 y 10 a.m. y entre 6 y 7 p.m.; realizaban feanas domésticas antes de las 9 en las mañanas y por las tardes de las 12 a las 3 y de las 5 en adelante, por lo que el horario escolar debía establecerse de 10 a 12 a.m. y de 3 a 5 p.m.” (Bazart, 2002, p. 88)

que pagarán el impuesto de instrucción, así como también de cumplir con la asistencia obligatoria, puesto que sus tiempos de vida y necesidades particulares no coincidían con los horarios escolares. “Todas las instancias gubernamentales deploraban la <<apatía>>, <<indolencia>>, <<negligencia>> y hasta el <<capricho>> y <<obstinación>> de la raza indígena (...) a la instrucción pública” (Bazart, 2002, p.84). La imposición de la instrucción pública invisibilizaba, negaba y violentaba la vida cotidiana de los pueblos originarios. Cuatrocientos años hace que se ofrece la escuela al indio y cuatrocientos años hace que el indio no tiene que comer (Bazart, 2002).

De esta forma con la educación escolar obligatoria, el periodo del porfiriato contribuyó a perpetuar el proceso de colonización iniciado cuatrocientos años antes, esta vez ya no con un derramamiento de sangre y evangelización, sino imponiendo a la población un sistema de educación basado en la razón científica moderna. Sin dejar de recalcar, que el precepto de una educación escolar obligatoria más que generar mejores condiciones de vida y equidad social, provocó todo lo contrario: apretar aún más el bolsillo ya sangrado de la población y acentuar mucho más las desigualdades sociales, puesto que sólo unos pocos podían asistir a los planteles educativos. Cuestión que solo se agravio con el tiempo, puesto que la certificación que generaba la educación pública se estableció como criterio de selección y exclusión de los roles sociales.

Hasta aquí, entonces, queda claro cómo el sistema educativo mexicana ha sido un dispositivo más ligado a la propagación de un pensamiento Europeo que elimina lo local, y desdibuja las formas propias del país. Así como de desvincular las acciones del Estado con la realidad cotidiana y necesidades de la población. Buscando con la modernización del país rectificar los siglos de desigualdad social y precariedad de vida, generando con ello la invisibilización y subalternación de aquellos que no se ajustaban a las formas modernas de vida importadas desde un lugar diferente a su contexto, y perpetuó al capital como la norma para tener mejores condiciones de vida. Aquí entonces nos preguntamos: ¿Cómo entender la relación entre modernidad y colonialidad? Y ¿Cómo es la forma de la modernidad Europea que dio paso al colonialismo en México y a su sistema educativo?

III

Para Juan José Sánchez en la Introducción de la “Dialéctica de la Ilustración”:

“El proceso de Ilustración es, pues, un proceso de desencantamiento del mundo que se revela como un proceso de progresiva racionalización, abstracción y reducción de la entera realidad al sujeto bajo el signo del dominio, del poder. En cuanto tal, este proceso, que quiso ser un proceso liberador, estuvo viciado desde el principio y se ha desarrollado históricamente como un proceso de alienación, de cosificación” (Horkheimer y Adorno, 1998, p.13).

La razón científica que se pretendía emancipadora, conoce las cosas en la medida que puede dominarlas, puesto que su razón se establece como la forma hegemónica de producción de conocimiento, eliminando, descartando o invisibilizando cualquier otra forma de conocimiento o explicación del mundo que no emanara de ella. La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres (Horkheimer y Adorno, 1998). En este proceso se buscó generar conocimiento objetivo de la naturaleza, verificable y útil, reduciendo a la naturaleza a mera objetividad, eliminando todo sentido subjetivo de ella, como si lo que se buscara fuera conocer las cosas tal como son, sin que el sujeto estuviese implicado en ello.

Esta empresa que buscaba producir conocimiento científico de la realidad, la entiendo como la búsqueda de conocer el mundo en sí, para ello era necesario extirpar la subjetividad del conocimiento objetivo, por lo tanto conocer una realidad sin historia y concebirla como finita para que así pudiese conocerse toda de una vez y por todas. Sin embargo así no es la realidad, así era la racionalidad que buscaba aprehender el mundo.

El sujeto tomó una distancia tajante del objeto, estableciendo una distancia entre pensamiento y realidad, conocimiento y realidad entran en una relación jerárquica. Dicha separación se funda en la distancia frente a la cosa que el señor logra mediante el siervo (Horkheimer y Adorno, 1998). De tal manera el hombre logró dominar y explotar la naturaleza y al hombre. Más radical, la razón científica se

estableció como el criterio único de producir y legitimar las verdades sobre la vida. De ahí, entonces, que la modernidad no tolere lo diferente, todo lo que no tenga su forma es sospechoso o incorrecto. La ilustración opera según el principio de identidad: no soporta lo diferente y desconocido (Horkheimer y Adorno, 1998).

Esta forma de pensar de la razón moderna que opuso el sujeto al objeto, fundó la dicotomía por obra de Descartes que separa alma del cuerpo, y por lo tanto el pensamiento de la sociedad, se dividió en lo psíquico y lo físico, lo tangible de lo intangible. A partir de ahí, el conocimiento y la realidad se transformaron en mundos separados que no podían reunirse porque lo que se partió en dos es el pensamiento que los piensa (Fernández, 2004). Entonces no resulta extraño que como el pensamiento social estaba fragmentado, a partir de la modernidad, se comience a fragmentar en dualidades el pensamiento del sentimiento, lo exterior de lo interior, lo masculino de lo femenino, lo público de lo privado, lo abstracto de lo concreto, lo racional de lo afectivo etc. De manera que la gente ya sólo puede pensar dividiendo las cosas, razón por la cual se acomodan tan bien en las clasificaciones, las especializaciones y las divisiones que son tan propias de la razón científica moderna (Fernández, 2004).

Sin embargo para el desarrollo de esta tesis resulta necesario hacer la distinción que entiende Arturo Escobar entre el proceso de modernidad como un fenómeno intra-europeo y la modernidad/colonialidad como proceso de la dominación del afuera europeo (Escobar en Walsh, 2005). Por lo tanto a raíz de este proceso las culturas y sociedades del mundo colonizado por Europa son reducidas a ser manifestaciones de la historia y culturas Europeas. De esta forma me adhiero a las perspectivas del proyecto colectivo modernidad/colonialidad explicado por Catherine Walsh (2005).

Resulta particularmente relevante esta perspectiva crítica hacia la modernidad para discutir el fenómeno de la educación escolar, y no otras, puesto que su crítica al poder moderno que se vuelve hegemónico y se inscribe en las vidas de los sujetos, resulta más cercano al contexto mexicano, pues es hecho desde Latinoamérica como un pensamiento “otro” diferente al de las ciencias sociales europeas. De esta manera, resulta útil su distinción entre la modernidad como un

proceso que responde a sociedades y culturas europeas, y los legados coloniales que dejó la modernidad/colonialidad en el contexto social, político y cultural latinoamericano.

Resulta entonces útil para poner en cuestión aquello dado y naturalizado en el sistema de educación escolarizada, y su eminente rechazo a lo local y a su contexto social y político. No es mi intención poner de manifiesto las perspectivas de este pensamiento colectivo como uno de los ejes teóricos centrales de esta tesis, pero sí rescatar sus reflexiones para poder cuestionar lo cotidiano, y poder reflexionar qué otros sentidos encontramos a la realidad en nuestro propio horizonte histórico-social.

Esta perspectiva critica la postulación del conocimiento científico como única vía válida de producir verdades sobre la vida humana y la naturaleza (Walsh, 2005), siendo ésta una estrategia medular del proyecto de la modernidad, este conocimiento que se postula “universal” cuando es hecho desde un contexto social histórico diferente y que es exportado al afuera europeo, oculta, invisibiliza y silencia las otras epistemes y los sujetos que producen otro conocimiento sobre la vida social, esto es lo que esta perspectiva llama las geopolíticas del conocimiento (Walsh, 2005). De esta forma cuestiona el diseño colonial imperial de la geopolítica dominante del conocimiento, que se establece como un poder que marca las pautas y formas del mundo vida en el afuera europeo, generando la subalternización epistemológica, ontológica y humana que esta geopolítica ha venido promoviendo (Wash, 2005).

Implícito está en este pensar la idea de que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, es decir que la modernidad pone en la periferia todas las otras regiones del mundo con Latinoamérica como el inicial “otro lado” de la modernidad, el dominado y encubierto (Walsh, 2005). Por lo tanto, la modernidad no puede ser entendida sin sus nexos con las herencias coloniales y las diferencias etno-raciales que el poder moderno/colonial han producido en esta parte del mundo (Walsh, 2005).

Su planteamiento articula e impone un modelo hegemónico (y global) del poder establecido desde la conquista, que articula la raza con labores y espacios de

acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos (Walsh, 2005). Esto es lo que Anibal Quijano ha referido como la colonialidad del poder:

“El uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales y con una ligazón estructural en a la división del trabajo. Esta distribución y clasificación forman parte de la configuración del capitalismo mundial como modelo del poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental” (Walsh, 2005, p. 19).

Desde la perspectiva de la colonialidad del poder, no resulta extraño un Estado mexicano que establece un sistema de educación escolar centrado en la propagación de un pensamiento científico moderno. Y que dispone de la riqueza y mano de obra y precariza las condiciones sociales y laborales del pueblo en beneficio de unos pocos, y del capital extranjero. A su vez, una sociedad mexicana que sigue soñando algún día la llegada del primer mundo a un suelo que es explotado y que no beneficia a aquellos hijos que de su tierra vio nacer. Siendo necesario la eliminación de la memoria y el pensamiento colectivo los siglos de explotación y subalternización que ha sufrido nuestro país. Proceso que la escuela no puede considerarse inocente.

IV

En el 2012 comencé a realizar un proyecto de psicología social⁴ que iniciaría con un diagnóstico para de ahí articular una intervención con un grupo de jóvenes de segundo de secundaria en la escuela general número dos “Mariano Escobedo”, en el municipio de Querétaro, Qro. El inicio de mi diagnóstico empezó a partir de que, como ya he mencionado, en mi horizonte histórico la educación se perfiló como un imperativo para *ser alguien en la vida* en esta sociedad. En ese año cerrábamos el sexenio presidencial de Felipe Calderón, mismo que no habían traído más que muerte y desapariciones forzadas, a través de la llamada “guerra contra el narcotráfico”, y se acentuaba mucho más la pobreza a través de un Estado

⁴ Como parte de los requisitos necesarios para la formación de psicólogos sociales de mi facultad.

neoliberal⁵ que se establecía –como lo ha hecho ya desde años atrás- como un facilitador de la explotación de empresas transnacionales de la riqueza y población mexicana. E iniciaba el sexenio de Enrique Peña Nieto, mismo que al interior de las aulas vivíamos como una imposición que solo prometía más muerte, corrupción y pobreza.

Es en ese contexto me sentí abrumado por lo que pasaba en nuestro país. Fue así que comencé a preguntarme ¿Cómo es la relación de la educación escolar con la sociedad? y ¿cuál y cómo es el sentido de la educación escolar? en un país que tan solo dos años después vería una de las tragedias más grandes y difundidas en nuestro país con la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa, Guerrero. A través de mi historia lo único que había escuchado es que la educación escolar era una de las herramientas para transformar a México en el país justo, libre e igualitario que todos soñábamos.

En mi planteamiento la educación aparecía como una institución que sostenía la forma de la sociedad que hoy conocemos, es decir que la educación como otras instituciones como el Estado, el Género, la Iglesia o la democracia representativa le dan forma a los sujetos a partir de los sentidos colectivos, que, como ya he relatado, se inscriben en el horizonte socio-histórico de la modernidad/colonialidad en nuestro país.

A partir de la revolución industrial, se consuma un modelo económico que le va a dar preponderancia al capital y la producción masiva de mercancía, subsecuentemente en la revolución francesa se inicia un movimiento social que va a encausar un orden social que sustentara el modelo económico antes mencionado. De ahí que la educación escolar se transforme en un espacio necesario para transmitir las formas del conocimiento científico y los valores de la modernidad/colonialidad.

Por lo tanto, sabemos que el sistema educativo que tenemos en nuestro país no podría existir sin la modernidad/colonialidad, y ésta no podría haberse expandido a

⁵ Comprendemos el Neoliberalismo como una ideología económica que puesta en práctica se orienta al cumplimiento de objetivos económicos sin importar las consecuencias sociales o naturales que pueda causar. En otras palabras la búsqueda del enriquecimiento sin ningún tope regulatorio, sin importar el empobrecimiento que generé.

lo largo del afuera europeo sin el ascenso del capitalismo, por lo tanto la educación sería una de las instituciones que soporten el régimen capitalista.

Continuando con nuestra historización de la educación escolar en México, seguimos a Robles (1977) en su libro “Educación y sociedad en la historia de México”, encontrando que cuando Porfirio Díaz llega a la presidencia, como ya hemos dicho, comienza el proyecto para canalizar los elementos necesarios para iniciar la ruta del modernismo que sacaría al pueblo de México del “estancamiento” económico que venía padeciendo. De la mano de la inversión extranjera, México poco a poco se va conformando una sólida estructura capitalista interna. En forma paralela el nombre de México se colocaba en las listas de los mercados internacionales con los productos de la minería y la industria extractiva. Aún muy temprano en su historia, México ya se veía permeado por empresas que buscaban explotar sus riquezas y que después en la época del neoliberalismo darían lugar a las poderosas empresas transnacionales⁶.

Vasconcelos en 1920, como secretario de educación, inició un ambicioso proyecto educativo que vinculaba la actitud liberadora de la educación y el nacimiento de una civilización lograda a través del mestizaje que daría luz al espíritu y exaltaría los más altos valores de la condición humana (Robles, 1977). Educar para Vasconcelos significaba un proceso armonioso para favorecer la libertad y la democracia (Robles, 1977). El proyecto de Vasconcelos va a pretender extender la educación hasta horizontes que el propio Porfirio nunca soñó, abriendo escuelas en México como nunca antes había pasado.

De ahí, entonces, que se propague la educación escolar como la imposición necesaria para hacer libre al pueblo mexicano de hoy, sin embargo la educación

⁶ “Se denomina empresa transnacional a aquella empresa de grandes dimensiones, dedicada a la producción de bienes o servicios, que posee filiales en otros países diferentes al originario (casa matriz) y con ello logran expandir su influencia y gravitación económica a nivel mundial, controlando no solo buena parte de la economía y el comercio internacional, sino también la tecnología y el desarrollo, cobrando enorme importancia en el mundo globalizado y capitalista. Con que el 10 % del capital de la entidad matriz esté puesto en una filial extranjera ya la empresa es considerada multinacional o transnacional.” Lee todo en: Concepto de empresa transnacional - Definición en DeConceptos.com <http://deconceptos.com/ciencias-juridicas/empresa-transnacional#ixzz41jN96juy>

para mí ya no podría desligarse de un sistema generador de horror, hambre y muerte como lo es el capitalismo neoliberal.

La historia de la educación escolarizada muestra cómo en la búsqueda de la modernidad/colonialidad en el país, la sociedad mexicana ha tenido uno de sus mayores esfuerzos colectivos en un sistema escolar de educación obligatoria, que a través de una serie de procesos socio-históricos la escuela se fue comiendo la vida cotidiana de la población, pasando de una vida cotidiana que era violentada por el sistema escolar y las condiciones de explotación y pobreza, a una vida cotidiana que se acopla al sistema escolar y a los horarios y condiciones impuestas por la *empresa* capitalista. Pero ¿es realmente la educación escolarizada el arma mesiánica para revertir la injusticia, la desigualdad, la corrupción, violencia y explotación que vive la colectividad mexicana? Desde tiempos tempranos el sistema educativo escolar y la realidad y necesidades de la población han estado divorciados.

Todo esto ligado a un Estado neoliberal que históricamente ha empobrecido al pueblo y dado rienda suelta a la explotación de empresas transnacionales en el país; que encontramos una contradicción irresoluble: la educación escolar que se plantea como una forma de crear una sociedad diferente, y que a diario millones de niños y niñas en todo México asisten a las escuelas para educarse en el conocimiento científico y valores modernos centrados en la disciplina y la obediencia, para que después de muchos años logren la certificación necesaria para que, en el decir, logren *ser alguien en la vida*, se ve desprovista de todo sentido transformador. En la medida que la sociedad mexicana vive en condiciones inéditas de violencia social, explotación y falta de oportunidades para ganarse el capital tan necesario para cumplir las necesidades más vitales.

Todo esto ligado a un sistema capitalista y un Estado mexicano corrupto que es cómplice del crimen organizado y de la explotación, pobreza, violencia y muerte que vivimos cotidianamente en el país. De tal manera se perfila un contexto socio-político-económico que ha congelado las clases sociales, haciendo los ricos más ricos y los pobres más pobres; dónde ya ni siquiera la certificación sirve para generarse otras oportunidades de vida. Por lo tanto, la educación cae en una

paradoja: ya que se establece como liberadora y es ella misma la que aprieta más fuerte el grillete de la esclavitud.

A partir de lo anterior, y regresando al proyecto de diagnóstico que inicié en el 2012, fue que decidí ir a una escuela secundaria para preguntarles a sus alumnos *¿qué sentido tiene para ellos la educación escolar? y ¿cómo significan su formación escolar en su vida cotidiana en la escuela?*

V

Aunque el objetivo de esta tesis no es problematizar y profundizar las formas y aplicaciones del diagnóstico social, considero pertinente, antes de iniciar a describir el proceso de mi trabajo y sus resultados, precisar *¿qué es un diagnóstico social? ¿Para qué sirve? Y ¿cuáles fueron las especificaciones y estrategias metodológicas que utilicé desde el horizonte de la psicología social?*

Entendemos el diagnóstico social como

“un proceso de elaboración y sistematización de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus causas y evolución a lo largo del tiempo, así como los factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsible; permitiendo una discriminación de los mismo según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto los medios disponibles como las fuerzas y actores sociales involucrados en las mismas” (Aguilar y Ander-Egg, Sin Año de Publicación, pp.32-33).

El diagnóstico psicosocial es una forma de acercarse a la realidad psicocolectiva para poder comprender los sentidos y significados que dotan de vida la acción del sujeto en su contexto social. Privilegiando el método etnográfico como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (Guber, 2001). De tal forma poder comprender las articulaciones de un contexto específico, en este caso un grupo de secundaria, con el horizonte histórico en el que está inscrito, y sus determinantes y especificaciones socio-políticas en el que tiene lugar.

Se podría pensar que el diagnóstico tiene por objetivo la investigación de una realidad específica, y que entonces después se dará paso a la intervención de la misma, yo me adhiero a la perspectiva que son un proceso mutuo, de tal forma que los procesos tanto de investigación como los de intervención se implican mutuamente (Proyecto Académico para la Formación de Psicólogos Sociales, 2009). Refiriendo a ese doble proceso con el concepto de *investervención*, acuñado en la reestructuración del proyecto académico para la formación de psicólogos sociales de la universidad autónoma de Querétaro en el año dos mil nueve.

Al momento que se investiga, por ejemplo al hacer una entrevista a una joven, si bien esta responde con información de su propia experiencia, las preguntas formuladas ya resultan una disrupción en su vida cotidiana, teniendo que organizar una respuesta y por lo tanto dándole lugar algo que anteriormente no existía, modificando en ese proceso la realidad. Sin dejar de mencionar, que el propio cuerpo del psicólogo y la interacción que se desarrolla con él ya es un elemento que interviene en esa realidad específica. Esta perspectiva resulta muy enriquecedora, puesto que la forma en que formulamos nuestras preguntas e intervenciones ya son una manera de intervenir en la realidad.

Para ejemplificar un poco lo anterior: en las entrevistas que realizamos para el diagnóstico, le pedí a una joven que saliera de su salón para hacerle una entrevista que previamente ya habíamos pactado. En el camino del salón al espacio que la secundaria nos facilitó para realizar la entrevista, note a la joven un poco rara, y le pregunte ¿cómo se encontraba? Ésta se detuvo y se puso a llorar y me abrazo. Le pregunté si prefería cancelar la entrevista, pero ella respondió que estaba bien realizarla hoy, pero que le gustaría platicar también un poco de cómo se sentía. Resulta que la noche anterior a la entrevista, había tenido un problema con su familia que ya se venía desarrollando desde tiempo atrás, resultando que ese día particularmente se sentía mal, y no había tenido oportunidad de contarles a sus amigas.

En este caso resulta evidente cómo en ese momento ser otra persona que acompaña y pregunta, intervino en la vida de esta joven. Sin ninguna planeación

previa, la realidad aparece, y nos cuenta su historia, y nosotros somos responsables de su aparición. El diagnóstico ya es una forma de transformar la realidad. Por lo tanto, rompemos con el mito de poder estudiar la realidad tal cual es.

En el caso de la intervención, que desde nuestra perspectiva está orientada a la transformación de la realidad, tenemos el caso que al montar un dispositivo grupal, ya se está modificando la realidad, en la medida que se dispone unas condiciones para que se visibilice o cree algo que antes no estaba ahí, emergiendo un conocimiento y/o aprendizaje nuevo para los sujetos implicados y para el investigador. Es en la propia especificidad singular de cada una de ellas (investigación o intervención) en donde se matizan las exigencias propias que tienen, y es en su propia particularidad y especificidad donde se resuelve si se recarga más a la investigación o a la intervención (Proyecto Académico para la Formación de Psicólogos Sociales, 2009).

Una vez dicho lo anterior continúo con la descripción del proceso metodológico del diagnóstico. Decidí elegir una población de secundaria y no una de primaria por varias razones:

- a) La edad de los jóvenes les permitía dar un testimonio verbal más claro de su vida cotidiana en la escuela, misma que en edad primaria resulta complicada.
- b) Los jóvenes de secundaria ya cuentan con una experiencia previa en la escuela primaria, misma que resultaba vital explorar en este trabajo.
- c) Siguiendo a Aberastury (1988) entrar en el mundo de los adultos significa para el adolescente la pérdida definitiva de su condición de niño. Por lo tanto la adolescencia sería un estado de desprendimiento y cambio que desemboca en una nueva forma de relacionarse y convivir con los otros y el mundo social y cultural. El adolescente tendría que incorporarse a un mundo cultural diferente al de su niñez, con exigencias éticas, políticas y culturales diferentes.

- d) Los jóvenes son responsables de ejercer una nueva autonomía que no tenían cuando niños, lo cual los hace conscientes de sus actos de forma diferentes. Empero por lo general en el contexto mexicano queda homologada libertad con autonomía económica, lo cual ancla al adolescente a vivir bajo la ley de sus padres. Estado paradójico, puesto que el cambio del niño al estado de adolescente también implica (algunas de las veces) una posible ruptura en los valores y moral que se le fue inculcado por sus padres (Aberastury, 1988).

Me serví de diferentes dispositivos⁷ para la construcción de datos para la realización del diagnóstico:

- Observación participante dentro y fuera del aula de clase.
- Dispositivos grupales con todos los estudiantes. Donde se trabajaron diferentes actividades.
- Entrevistas Semi-estructuradas. Después de haber realizado las actividades en el dispositivo grupal pude identificar algunas singularidades del grupo, que fungieron como informantes clave para profundizar información ya recabada con la observación participante y el dispositivo grupal.

El dispositivo grupal que monté se nutre de dos perspectivas metodológicas para el trabajo en colectivo. La primera de ellas el dispositivo *taller* comprendido como un “dispositivo generador de reflexión y aprendizaje a partir de la interacción y la comunicación intensa entre los sujetos participantes de él” (Guzmán, 2006). Es decir como un dispositivo generador de encuentro e intercambio significativo entre las experiencias de los sujetos ahí presentes y las actividades, formas y disposiciones del trabajo que ahí se proponen. De tal manera que el taller resulta como un espacio colectivo generador de múltiples sentidos. Esta perspectiva trabaja con sujetos activos dentro de la investigación y no con objetos de estudios (Guzmán, 2006).

⁷ Cartas metodológicas y guías de observación disponibles en Anexos.

La otra perspectiva que nutre mi dispositivo de intervención es en la lectura grupal de Ana María Fernández, la cual nos permite hacer una distinción crucial para nuestro trabajo: Los jóvenes al entrar a la secundaria se les asignan un grupo escolar de compañeros, completamente de forma arbitraria, que estarán con ellos hasta terminan su estancia en la escuela. En este caso, los jóvenes con los que trabajé, fue el grupo de <<2° “C”>>, empero esta denominación impuesta de manera externa no es para nosotros un grupo en estricto sentido, ya que para que un grupo sea tal, desde la perspectiva de Ana María Fernández tendrían que haber creado *significaciones grupales propias*: identificaciones, transferencias, utopías, mitos y fantasías (Fernández, 1986).

Para crear estas significaciones propias, sería necesario un dispositivo donde el grupo tuviese un número numerable de persona que les permita interactuar entre sí, estableciendo una dinámica propia entre cada uno y el todo. Mismo que no se desarrolla en un grupo de cincuenta alumnos. El carácter numerable del grupo introduce peculiaridades en los procesos identificatorios. Recordando que la identificación en su doble dimensión es constitutiva de la base libidinal del lazo colectivo como de la fundación del sujeto (Fernández, 1986). En esta dinámica que pone en juego redes identificatorias, los cuerpos de los sujetos se vuelven prescindibles, en la medida que la base de la identificación es con aquel rasgo que resuena por similar u opuesto, complementario, suplementario (Fernández, 1986). Es necesaria la distribución circular del dispositivo, para que operen efectos más allá de lo espacial, haciendo posible una particular organización de los intercambios entre los integrantes; todos se exponen a la mira de los otros y pueden, a su vez, ver al conjunto de los integrantes y a cada uno (Fernández, 1986). Esta situación particular genera condiciones específicas de redes transferenciales e identificatorias entre los sujetos, desarrollando una dinámica que podrá genera una serie de significaciones inéditas en el grupo.

Fernández lo explica de manera clara:

“Cada grupo construye sus ilusiones, mitos y utopías; construcciones que se realizan en un doble movimiento; aquel por el que se despliegan los atravesamientos socio-histórico-institucionales y aquel de su singularidad como pequeño colectivo; tales construcciones

son únicas e irrepetibles de cada grupo y, al mismo tiempo, sólo son posibles en su inscripción histórico-institucional. Son aquellas significaciones imaginarias que un pequeño colectivo produce como sostén de sus prácticas. Si debiera hablarse de un "algo común" que los grupos producen, éste son las formaciones grupales; cada grupo configura sus propios diagramas identificatorios, pero también sus mitos, ilusiones y utopías diversos"⁸ (Fernández, 1986, p. 101).

Esta perspectiva de entender lo grupal, resulta rica en la medida que su noción de atravesamiento, permite articular la división ilusoria entre lo macro y lo micro social, en la medida que cada grupo se desenvuelve atravesado por un contexto político, histórico, institucional, etc. Y bajo una dinámica que se ve atravesada por diferentes juegos deseantes y ejercicios del poder. Dicha forma también borra la ilusión de un adentro y un afuera grupal, en la medida que el contexto del grupo hace texto en él, y ese texto es fruto de múltiples sentidos (Fernández, 1986). Dicho texto del grupo se desenvuelve en una organización y creación de formas inéditas de esa pequeña agrupación a partir de lo social instituido en su contexto. Con esta lectura de lo grupal desarrollo el dispositivo grupal, utilizando la unidad positiva del grupo 2^o "C", como una situación donde poder dislocar el dispositivo escolar, montando dispositivos de números numerables de personas. Puesto que, como ya he expuesto, el aprendizaje en el aula se centra en la individualidad del sujeto, y las reglas de la clase evitan la directa interacción entre los alumnos; por lo tanto, para dicho dispositivo lo que hice fue pedirle a los jóvenes que conformaran grupos con aquellos alumnos con los que fueran simpatizantes o tuvieran una relación de amistad. Haciendo visible e instituyendo en ese momento los grupos filiales que de manera natural se desarrollan en la escuela. Estableciendo condiciones para el encuentro, para la formación de sociedad donde solo había serialidad, visibilizando sus formas peculiares de hablar como apodos, gestos, expresiones, modos de comportarse, sobreentendidos que no hacían falta aclarar, chistes y ocurrencias que pintan lo gris de la escuela con sus

⁸ Para mayor información al respecto de las condiciones necesarias para que una agrupación cree sus formaciones grupales véase Fernández, A M (1993) "*Del imaginario social al imaginario grupal*". Buenos Aires: Nueva visión. Y el capítulo siete de Fernández, A M (1986). "El campo grupal: Notas para una genealogía". Buenos Aires: Nueva Visión.

colores. Ese mundo propio que tiene sus propios símbolos, lenguajes, creencias, valores, memorias, costumbres, mitos y ceremonias que constituyen esa relación y que sólo tienen significado dentro de ese mundo (Fernández, 1997).

Como regla general para el desarrollo de las actividades permití a los estudiantes platicar libremente entre ellos, y a menos que fuese necesario desarrollar un producto para la actividad, dejé que los alumnos interactuaran libremente entre ellos. De tal manera que para investigar qué sentido tenía para esos jóvenes la escuela habría que darle lugar a lo que comúnmente en la escuela no se permitía: el libre encuentro entre los jóvenes.

Lo que encontré a partir de los dispositivos y formas anteriores lo presenté a continuación. Describiré de manera breve el escenario y los actores que conforman el espacio escolar donde desarrollé el diagnóstico. Cómo fue mi encuentro con la institución y la descripción que hace ella de los estudiantes con los que juntos trabajamos, para así pasar a describir cómo es la escuela para ellos y que significados y sentidos están presentes en su vida en ella. Posteriormente detallaré las formas grupales que desarrollan los jóvenes en la institución educativa, y cómo se abrió lo que posteriormente sería nuestro horizonte para investigar las formas del espacio escolar más a profundidad.

El escenario en el que desarrollé mi trabajo es la secundaria general número “2” “Mariano Escobedo” que se encuentra en el estado de Querétaro, frente a la Avenida Corregidora. Tiene dos turnos para dar clases: matutino y vespertino. El primer turno abarca de la 07:00H a 13:10H, y el vespertino 14:30H a 19:40H. Tiene un total de 18 grupos de 50 alumnos cada uno, distribuido en 6 grupos por grado, dando un total de 900 alumnos por turno, y 1800 alumnos como población total anual.

Cada año ingresan a estudiar a esa escuela 600 alumnos nuevos. Con un índice de deserción del 4% aproximadamente. Cada año los estudiantes de la “2”, tienen que cursar 11 materias, y sacar un mínimo de seis en calificación para acreditar la materia. De no ser así, el estudiante tendrá que presentar un examen extraordinario que engloba el contenido de todo el año.

La secundaria cuenta con un sistema de servicio social en ambos turnos, encargado de organizar la relación escuela-sociedad. Entre sus funciones está llevar el registro de reportes de todos los alumnos de la escuela, quedando registrados en tres libretas diferentes, correspondientes a los 3 años escolares. Los reportes son sanciones escolares a las actividades que no cumplen lo estipulado en el reglamento escolar. Todo lo que sucede en la escuela que no deba suceder queda registrado.

Al acumular tres reportes o realizar una grave falta al reglamento, se solicita la presencia de los padres del alumno en cuestión, para platicar de manera cercana con ellos, es decir quejarse con los padres de los jóvenes, y además se suspende al joven un día de sus actividades en la escuela. Cabe mencionar aquí que, un año antes de mi participación en la escuela, un joven que no cumpla con su tarea es meritorio de un reporte –aunque en la práctica cotidiana los profesores no siempre hacen cumplir esta exigencia-. Un alumno que junte demasiados reportes y suspensiones es expulsado de la secundaria.

La dinámica de los reportes es constante fuente de malestar para los estudiantes, generando el sentimiento de estar fichados en la escuela (ser señalado). Los estudiantes no quieren ser ni reportados ni suspendidos, ya que esto les trae reprimendas por parte de sus padres, y genera múltiples conflictos entre la comunidad de padres y la institución.

Al establecer mi primer contacto con la institución, el director se mostró con mucha apertura para apoyar el proyecto de intervención, afirmando un claro compromiso con la educación escolar. El profesor se mostró abierto al proyecto, puesto que desde su percepción todo lo que beneficiase a la institución tenía lugar en ella.

En esa entrevista logré realizar un report con el director que permitió que me contara diversas vicisitudes políticas a las que se enfrenta la escuela y que no eran de mi conocimiento. Tal era el caso que USEBEQ sostenía una política de autogestión para las escuelas de educación básica, la cual se traducía en la práctica en no recibir ningún subsidio Estatal para financiar los gastos de la escuela secundaria. El agua, luz y cualquier necesidad en materia de

infraestructura que tuviera la escuela era solventada por las cuotas que aportaban los padres de familia. Dejando claro como históricamente la escuela era una carga impuesto que tenía que pagar la sociedad.

Al solicitarle un grupo, me exhorto a elegirlo libremente, aunque bajo su percepción debido a que el proyecto tenía un corte psicológico valía la pena intervenir con los grupos más indisciplinados del plantel. El director me canalizó con la prefecta de segundo grado para platicar con ella y elegir juntos el grupo. Fue ella la que sugirió trabajar con el grupo de 2^o "C", puesto que bajo su percepción era el grupo más indisciplinado de la escuela, y el cual era fuente continua de problemas. Por mí parte no tenían ningún criterio específico para no trabajar junto con este grupo "indisciplinado", puesto que lo que necesitaba era simplemente un grupo de escuela secundaria. Sin embargo, resultaba interesante trabajar con un grupo señalado así, puesto que dicho grupo podía fungir como un grupo analizador de los aspectos negativos de la institución.

La relación que se estableció con la figura del psicólogo se fundó desde el entendido que la educación escolar es importante e indispensable para los jóvenes, ya que se me invistió con una figura ligada a un saber/poder científico comprobado y racional que podía beneficiar al funcionamiento de la institución. Mirando a la psicología como una herramienta para normalizar y corregir a aquellos alumnos que se salían de la norma (indisciplinado/problemáticos), mismo que sería papel de la psicología reencaminarlos al horizonte de la normatividad. Haciendo cómplice a la psicología al poder dominante de la institución. Esta forma de relación que se estableció con la figura del psicólogo después generaría problemáticas entre el psicólogo y la institución, en la medida que mí hacer en la institución no se adhería a lo esperado, ya que en ningún momento al establecer relación con las autoridades de la institución hice ningún compromiso que mi trabajo se orientaría hacia donde ellos esperarían.

La prefecta describía a los alumnos del 2^o "C" como jóvenes malcriados, indisciplinados y causantes de problemas. En particular aludió a que en el grupo se habían suscitado problemas de acoso escolar, puesto que un joven de estatura baja, color de piel morena y con sobrepeso era violentado por sus compañeros, y

en particular por un joven que era el clásico “galán” (Diario de campo 19/09/12), hasta que el joven se defendió suscitando una riña. Los jóvenes que molestaban a este chico eran los “líderes” de la indisciplina en el salón, y los que incitaban al grupo a lo “negativo”. Desde su perspectiva estos jóvenes eran los que organizaban muchas veces los problemas en el salón, aunque no fueran los causantes directos del altercado. Siendo ellos “la mano que mece la cuna” (Diario de campo 19/09/12) en la indisciplina y problemas del grupo.

En el mismo encuentro, la prefecta me contó una anécdota donde uno de estos “líderes” de lo negativo tuvo una relación con una joven, donde jugaba a tocarse su cuerpo con una intensidad sexual, sin embargo el juego había llegado demasiado lejos, y el joven se había sobrepasado con la chica, hasta que ella le notificó a la prefecta. Por otros medios, la académica había investigado que el joven le había propuesto tener relaciones sexuales a la joven. Resaltando aquí, que la prefecta incitaba a los alumnos a que acudieran a ella cuando se suscitaban problemas de indisciplina y mal comportamiento.

Es de especial interés resaltar cómo la institución adopta una actitud punitiva y de vigilancia hacia el comportamiento dentro de la escuela, dándole un carácter público a la vida de los alumnos en la institución educativa, en la medida que el total de sus actividades son susceptibles a la vigilancia, reporte, castigo o señalamiento.

La descripción que hace la institución de los jóvenes del 2ºC es realizada desde un discurso hegemónico de cómo deben ser las cosas en la escuela, caracterizando a ese grupo como el reverso del comportamiento correcto que se debe tener en la escuela: estar callado, poner atención y no tener un comportamiento que altere el orden o la disciplina escolar.

Sin embargo ¿acaso en toda coordinación grupal no es necesario cierto orden o control del grupo orientado hacia un objetivo (en este caso la enseñanza)? Considero que sí, empero mi crítica se orienta a que en la coordinación y manejo del grupo se busque la disciplina y la obediencia desprovista de un sentido más allá del control, negando la diferencia. Así como también de hacer un crítica totalizadora y reduccionista del comportamiento de los alumnos, dejando fuera del

análisis cómo es el contexto familiar y económico de los jóvenes, su dinámica particular como grupo y los factores del contexto social que marcan la conducta de los jóvenes.

Esta forma de comprender los hechos sociales, en este caso el comportamiento de unos jóvenes en la escuela, lo asocio a la forma de comprensión que tiene el conocimiento científico especializado que olvida reconectar al individuo a la sociedad y a los procesos que le dan forma y origen a las manifestaciones visibles del fenómeno estudiado (Juárez, 2015). Forma de comprender la realidad que ligamos a la colonialidad del poder de la modernidad/colonialidad, en la medida que su conocimiento establece una antinomia entre el individuo y la sociedad. Esta forma de comprender la realidad sobre-responsabiliza al individuo por su comportamiento, dándole un carácter de natural, evitando así hacer una crítica al sistema sociopolítica del cual es parte.

La institución de docentes con los cuales pudimos hablar narraban al grupo de 2º "C" como un grupo complicado en el control del grupo, indisciplinado y poco atento, recalando así como lo hizo la prefecta, que existían en el grupo algunos jóvenes indisciplinados y de trato muy difícil. Una docente lo describe así "es un grupo complicado, porque hay estudiantes indisciplinados que hacen que el control del grupo sea complicado, y eso nos quita tiempo para trabajar. Además en general es un grupo muy platicador, y que trae pocas tareas" (Diario de campo 25/09/2012). Cabe resaltar que la denuncia de los profesores está centrada más en la dificultad de llevar a cabo el proceso de enseñanza en un grupo indisciplinado y poco atento. Resultando en cansancio y fastidio para los profesores.

Sin embargo ¿no resulta ya complicada la enseñanza en un grupo de 50 alumnos, independientemente de los "problemas" de disciplina y poca atención del grupo de 2º "C"? Un profesor señala que es muy cansado trabajar con 50 jóvenes en grupo y además hacerlo un grupo tras otro, sin la posibilidad de salir a descansar o cumplir otras necesidades como comer o ir al baño. Debido a eso considera que a cada alumno le toca muy poco aprendizaje, sin contar cuanto se esfuerce es imposible hacer más.

Lo anterior planteado que remite a las formas de organización escolar y las condiciones laborales de los docentes no están exentas de un carácter socio-histórico, puesto que como vimos anteriormente, uno de los imperativos Estatales de la educación escolarizada fue la asistencia obligatoria de los niños a la escuela sin importar el costo. Por ello no resulta extraño que la escuela secundaria núm.2 pujan por abarcar a la mayor cantidad de población, para que ningún niño se quede sin escuela, sin importar que los grupos estén saturados y resulte casi antipedagógico organizar la enseñanza en grupos de 50 alumnos.

Los diferentes sentidos que encuentro en los jóvenes al respecto de la educación escolar los organizo en dos categorías: *ser alguien en la vida*; la cual remite a la importancia que tiene la educación escolar para sus familias y el sentido a futuro que encuentran los jóvenes en ir a la escuela, y la otra *Convivencia y amistad en el espacio escolar*; la cual remite a un sentido más propio para los jóvenes, el cual se establece en los claroscuros que implica la convivencia colectiva en la escuela. Pasaré a describir y analizar cada una de ellas.

Ser Alguien en la Vida

Decidí nombrar esta categoría así, puesto que fue un discurso que se reiteró múltiples veces tanto en las diferentes actividades en el dispositivo grupal, como en las entrevistas singulares de los jóvenes. Esta oración es una de las formas que se les ha dicho a los jóvenes para definir la razón o importancia que tiene la educación escolar, siendo importante para sus padres y demás de adultos que ellos vayan a la escuela puesto que eso les permitirá “ser alguien en la vida”.

Este discurso viene acompañado de que la educación escolar es para “ganarse la vida, tener otras oportunidades” y “si no se estudia no tienes futuro”. Frases que denotan la importancia que tiene para sus familias que los jóvenes asistan a la escuela, las cuales remite a cómo la escuela se establece como un requisito necesario e indispensable para tener éxito o destacar una vez que los jóvenes

hayan cumplido con todos los años escolares y hayan acumulado las certificaciones correspondientes.

Dichos discursos están orientados completamente a un éxito, futuro y oportunidades que están ligados directa o indirectamente a la ganancia futura de capital y el poder que conlleva. Y así también lo enunciaron los jóvenes:

“La educación es importante para mí porque a lo largo de tu vida lo tienes que hacer para tener una carrera, donde puedes tener dinero y ganarte la vida. Porque si no estudias te quedas sin las posibilidades de acceder a tener dinero. Lo importante es tener dinero, y no tener trabajo, porque puedes tener un trabajo como vender chicles o tortillas, pero allí no ganas dinero. Yo quiero ser Juez. (sic)” (Entrevista Mujer 29)

Siguiendo lo enunciado por esta joven la educación escolar sirve para tener una carrera (licenciatura) donde se pueda tener un empleo que deje dinero, desprestigiando así los empleos que no remuneren mucho dinero o que entre sus requisitos no está haber cursado la escuela. Esta visión privilegia la educación escolar como un requisito necesario para poder acceder a una carrera (estudios profesionales) como meta máxima, recordando que en México solo un porcentaje muy pequeño de la población tiene la oportunidad de asistir a estudios universitarios, los cuales se traducen en la promesa de poder conseguir un trabajo/empleo que tenga buenas remuneraciones económicas.

Sin embargo para aquellos que no logren asistir a la universidad, la escuela promete que entre más se sobreviva a ella mejores opciones de trabajo se podrán conseguir en un sistema capitalista que requiere obreros capacitados. Estableciendo así una relación directa entre la industria capitalista y la escuela.

A su vez la educación escolar se establece para la familia como un medio para que sus miembros más jóvenes tengan una condición económica similar a la que ellos tienen, como es el caso de las familias donde alguno(s) de sus miembros es profesionista:

“La educación es para conseguir una carrera y tener un mejor empleo, aunque estudiar no garantiza un buen empleo, pero no sé porque mis padres me dijeron eso. Tal vez ellos lo ven de esa manera, porque mi papá estudio [la universidad] y si le fue bien, y como él es así, dice que yo también podría ser así. Puedo seguir estudiando para conseguir una carrera de arquitectura” (Entrevista hombre 1)

O bien para aquellas familias que ninguno de sus integrantes ha podido cursar estudios universitarios, los cuales están en una clase social donde los padres son obreros o comerciantes:

“La educación sirve para estudiar, para ser alguien en la vida, al menos eso me dijeron. Y pues está bien. En mi casa nadie fue a la universidad entonces para mis jefes está bien que yo estudie una carrera, porque dicen que ellos por no haber estudiado han sufrido mucho. Me dicen que le eche ganas, que me dedique a mis trabajos y tareas, que no me salte clases, que me porte bien (sic)” (Entrevista hombre 13)

Entonces la educación escolar se justifica en la promesa de cumplir el sueño en donde los hijos tengan un futuro diferente al que tuvieron sus padres. La estadía de los jóvenes en la escuela es una inversión de tiempo y dinero de sus padres para que sus hijos puedan desenvolverse en un futuro distinto. Puesto que en un sistema socio-económico en donde la ganancia de capital se convierte en el medio para definir quién eres, la escuela es el trabajo que tienen que cumplir sus jóvenes para que en el futuro *no sean nadie*. En el entendido entonces que si no tienes escuela, y tu cuerpo no se vuelve una maquina explotable para la maquina capitalista, entonces no existes como sujeto socialmente activo.

Por lo tanto, la frase *ser alguien en la vida* se transforma en un discurso ideológico donde sí las clases explotadas logran sobrevivir a la escuela puede que abandonen su condición de pobreza y falta de oportunidad. De esta manera queda velada cualquier posibilidad de crítica al sistema escolar, puesto que este se transforma en el medio para que sus estudiantes aspiren a una vida diferente. ¿Pero cuál vida diferente? Si hoy por hoy las condiciones de explotación que marca el subempleo, la falta de oportunidades, la explosión demográfica y los bajos salarios hacen que independientemente si se ha ido a la escuela o no sólo

se tengan diferentes condiciones de explotación o de pobreza. Sin importar lo anterior, para los estudiantes la educación escolar es un producto que te hace alguien importante:

“La educación nos ayuda a ser alguien importante. Si no estudias no eres importante, y si no estudias vas a terminar trabajando en una tortillería y así. Yo quiero estudiar ciencias de la comunicación (...) Éxito y estudiar son iguales, yo quiero estudiar y ser alguien exitosa, tener una carrera y ser alguien importante. No sé si esa carrera sea la importante, pero quiero sobresalir, y así. Mi primo estudia locutor de radio, a mí me gustaría salir en la tele y así. Ser reportera, del canal dos en las noticias, y entrevistar gente (sic)”. (Entrevista mujer 31)

Por lo tanto la educación escolar se establece como el medio para legitimar si una persona puede acceder o no a una vida importante o sobresaliente, del éxito o del fracaso al conseguir una forma de ganar dinero. Y no solo es necesario cumplir con el requisito de la educación escolarizada, también hay que “echarle ganas”, “sacar buenas calificaciones” y “tener buena conducta”. Puesto que al decir de los y las jóvenes con las que juntos trabajamos, en el paso por la escuela es necesario ser un “buen estudiante” el cual queda definido a partir de los criterios únicos de tener calificaciones cercanas al diez, ser obediente, poner atención y estar callado. Los y las jóvenes que no cumplan con este criterio hegemónico son castigados, reprobados, señalados, regañados, reportados, suspendidos o expulsados.

Los contenidos que se enseñan en las diferentes materias impartidas en la secundaria son las bases del conocimiento científico moderno/colonial, además el contenido que se enseña está orientado a partir de los libros gratuitos que proporciona la SEP a los jóvenes de educación básica. Libros que tienen contenidos evaluados y certificados por una instancia Estatal. Que privilegian la lengua escrita, las matemáticas y una historia oficial que exalta el cariño a la patria, y que invisibiliza la corrupción del Estado, la explotación y demás de

hechos históricos de la historia nacional que busquen la liberación o la emancipación.

A partir de los contenidos enseñados se realizan cinco evaluaciones de corte cuantitativo cada dos meses, la forma privilegiada de evaluación es a través de exámenes, cuya calificación se promedió a partir de otros criterios como los trabajos realizados en clase, tareas y comportamiento.

Sin embargo, ¿Qué utilidad cotidiana tiene para los y las estudiantes de la secundaria el contenido académico que tan arduamente se busca enseñarles, mismo que es fuente de tantos malestares y sufrimientos al no cumplir con el estándar marcado por la escuela?⁹ La respuesta que obtuve de los estudiantes después de trastabillarse, risas y nervios, fue que básicamente no tienen ninguna utilidad cotidiana, exceptuando a las matemáticas básicas y la lectura. Fue una pregunta complicada de responder para los jóvenes, puesto que la respuesta automática y más obvia era que “sirve para aprender”, al buscar otra utilidad o sentido la respuesta que encontraban era que su utilidad se justificaba a partir de la misma escuela:

“[sirven] por si preguntan algo lo sepas contestar, para pasar los exámenes. Porque luego lo que dices aquí lo vas a retomar en la prepa y si no hiciste una buena secu, se te va a complicar. El conocimiento de aquí solo es para la escuela, no creo que tenga otra utilidad (sic)” (Entrevista hombre 12)

En otras palabras el conocimiento escolar es un fin en sí mismo, sirve para continuar en la escuela y nada más. Otra respuesta que proliferó en las narraciones de los jóvenes fue que ese conocimiento tenía una utilidad futura que no podía ser vislumbrada en el presente y que éste iba a cobrar sentido y utilidad una vez que se llegara a la carrera.

⁹ En los Anexos se presentan los diferentes objetivos y habilidades que buscan cumplir las diferentes academias de la escuela secundaria. Sustraídos del anuario escolar creado por el 25 aniversario de la institución.

“Sirve para seguir avanzado en mi carrera. Fuera de la escuela puedes aplicar esas cosas técnicas que aprendes, por ejemplo en física, al medir la distancia y eso. Trabajando también se obtiene conocimiento, pero no es tan espacial como el que se tiene en la secundaria (sic).” (Entrevista mujer 29)

La respuesta que da esta joven resulta interesante puesto que ella señala la existencia de un conocimiento diferente al avalado científicamente que se da en la escuela, sin embargo dicho conocimiento que se hace en la experiencia resulta subalterno al que se da en la escuela. Forma que remite a la colonialidad del saber científico/moderno que establece como forma única para producir verdades sobre la vida (Walsh, 2005). Aunque dicho conocimiento que se crea universal no trasciende en la vida cotidiana de los jóvenes como un conocimiento útil para la vida, implicando con ello, cómo escuela y sociedad jalan cada quien para su lado.

¿Por qué resulta tan difícil articular una utilidad o sentido del contenido curricular más allá de la escuela? Considero que en la discusión de esta pregunta resulta nutritivo tomar en cuenta que el proceso de la modernidad/colonialidad el hombre buscó la dominación de la naturaleza, el programa de la Ilustración era el desencantamiento del mundo, y desencantamiento del mundo fue la liquidación del animismo (Horkheimer y Adorno, 1998). Mismo que en la modernidad/colonialidad se tradujo en la erradicación de aquel conocimiento o forma de vivir que respetara a la naturaleza como un sujeto y no como un objeto, como por ejemplo la madre tierra, los dioses que nacieron el mundo o la Pachamama. Es decir aquellas otras formas de relacionarse con la naturaleza que no fuera explotarla para el enriquecimiento de los blancos europeos –y estadounidenses.

De la misma forma el conocimiento moderno, como ya he expuesto, buscaba conocer el mundo tal cual es, es decir en este proceso se desvincularía el conocimiento de la realidad, puesto que solo el saber científicamente comprobado podría generar verdades sobre el mundo. Con ello el conocimiento sobre el mundo

que generó la razón científica resultó para el imaginario colectivo más real que el mundo mismo. Por lo tanto, encontramos que en la escuela moderna lo que se enseñaría sería que es más valioso *aprender sobre el mundo que aprender del mundo*. Desvinculando en el proceso pedagógico el mundo del que se enseña, del mundo mismo.

Sin dejar de mencionar que la enseñanza del conocimiento sobre el mundo es dividido en disciplinas, de la misma forma que el conocimiento racional desvincula la biología de la historia, las ciencias sociales de las matemáticas, etc. parcializando el saber. División que está en la ciencia y no en el mundo. Quizás éstas sean algunas de las razones por las que los jóvenes con los que juntos trabajamos no encuentran un sentido cotidiano a lo aprendido en la escuela, porque dicho conocimiento no es que no esté articulado con la vida fuera de la escuela, sino que su forma y manera de enseñarlo lo desvinculan.

Recapitulando, la educación escolar se establece como un imperativo necesario para ser alguien en la vida, discurso que en la actualidad es propagado por adultos y maestros como una forma natural de la sociedad capitalista neoliberal. Sin embargo la reconstrucción histórica, aquí presentada, cuestiona la obligatoriedad de la educación y su vinculación con la sociedad, puesto que la educación escolar es un sistema importado e impuesto a la población mexicana, aunque las necesidades sociales de la población se orientaban a otro lugar.

Hoy la obligatoriedad de la educación, coloniza el pensamiento, puesto que sin ella no se pueden acceder a otras oportunidades en el sistema socio-económico neoliberal. Y los alumnos de la secundaria lo confirman, ya que a su comprender su paso en la escuela servirá para que en un futuro puedan insertarse en el sistema capitalista con la certificación escolar que promete darles acceso a la ganancia de capital. Por lo tanto, la educación no sirve para transformar las condiciones sociales, sino todo lo contrario para dejar las cosas como están.

El conocimiento escolar a razón de los jóvenes sirve para continuar avanzando en el sistema escolar, teniendo un abismo entre aquello que se enseña en la escuela

y su vida cotidiana. Con ello la escuela se transforma en un dispositivo que propaga el conocimiento científico y un sistema de valores, reglas y disciplina centrados en el control y la obediencia, aunque en casa no haya que comer y el capitalismo y el Estado nos estén matando poco a poco –y si eres estudiante a veces más rápido.

Encuentro y amistad en el espacio escolar

La construcción de esta categoría siguió un proceso diferente a la anterior. Puesto que alude a una dimensión que hasta ahora sólo se había considerado de forma periférica en la problematización del sistema escolar: *cómo interactúa la colectividad dentro de la escuela*. En la construcción del diagnóstico que hice, ya en los lejanos tiempos cuando cursaba el área social, ésta no era una categoría que tuviese un lugar principal en mi proyecto, sin embargo el encuentro con la realidad colectiva en la escuela me hizo cambiar de parecer.

Ya he señalado cómo la escuela evita el encuentro directo de la colectividad en su espacio en la medida en que su sistema de enseñanza está centrado en el individuo, siendo él responsable de sus éxitos o de sus fracasos, a su vez el sistema disciplinario y de control escolar ve en la interacción libre de los alumnos una tierra fértil en problemas. Así la escuela puja por hacer de la experiencia de los jóvenes en la escuela una situación orientada únicamente a aprender el contenido curricular. A partir de lo anterior resulta valioso preguntarse: ¿cómo la interacción específica de los y las jóvenes en el espacio escolar instituye otras formas de ser del mismo?

Por lo tanto, a partir de esta categoría el foco de atención pasará a centrarse en la escuela como un espacio vivo hecho de colectividad y lo que ocurre dentro de él, y el sistema educativo escolarizado pasa a ser fondo en lo que a continuación se problematiza. Recordando que el contexto da sentido a lo que acontece dentro de él. Este cambio a considerar cómo son las formas del espacio escolar, se justifica a partir de que el diagnóstico, que sostengo como pieza clave del proceso de intervenció y de la producción de conocimiento, me llevó a horizontes que no

había contemplado previo a él. De esta manera, no se trata de pensar sistemas teóricos que adaptan la realidad a sus verdades, sino ver la realidad como siempre como oportunidad de conocimiento, para lo cual es necesario pensar la realidad epistémica y no teóricamente (Zemelman, 2004).

Para la construcción de esta categoría fue necesario descentrar la idea de un sistema de educación escolarizada con su historia, sus implicaciones políticas y sociales, de la escuela como un *espacio* hecho de colectividad. Si bien esta distinción no cancela la problematización que he desarrollado hasta ahora del sistema educativo, si requiere comenzar a pensar la especificidad de la escuela como un espacio vivo que dispone una serie de *formas* para que la colectividad sienta y piense, a su vez la interacción específica de la colectividad que son los estudiantes, también le dan forma a ese espacio. Existiendo un proceso dialéctico en la construcción de las formas del espacio escolar.

Además de significar al espacio escolar como un lugar disciplinario y aburrido, *los alumnos sienten a la escuela como un espacio de encuentro y convivencia entre jóvenes*. Cuestión que resulta altamente significativa, puesto que la interacción entre jóvenes se establece como un frente de lucha contra la serialidad de ser Uno en un terreno que tiende a la homogenización (normalización y uniformidad). Dicho elemento cobra relevancia significativa al considerar que muchos de los jóvenes se encuentran solos en casa o ven muy poco a sus padres ya que estos tienen jornadas largas de trabajo. Esto puede acarrear otras responsabilidades como cuidar a hermanos pequeños o por lo menos soledad y aburrimiento.

El encuentro y convivencia con coetáneos en el espacio escolar es de vital importancia, ya que la juventud parece ser borrada por los discursos adulto-centristas que niegan a los jóvenes como sujetos socialmente activos. Esta perspectiva establece un sujeto hegemónico adulto, colocando al joven como un ser incompleto, en transición a estar completo cuando alcance la adultez; por eso aparece el derecho a intervenir y decidir sobre de él, porque sus actividades y sentimientos son menos importantes que las de los adultos.

El joven es un ser no productivo; porque el tiempo del trabajo es el tiempo de la productividad capitalista y el joven está lleno de tiempo libre y por lo tanto ocioso, su tiempo es menos importante que el del adulto, excepto cuando está en la escuela. El joven vive como un ser de tiempo inexistente. El pasado no le pertenece porque no estaba, el presente no le pertenece porque no está listo, y el futuro es un tiempo que no se vive, sólo se sueña. Ahí son puestos los jóvenes, y así quedan eliminados del hoy. La promesa de un tiempo venidero donde hallarán completud (Chávez, 2005). Por lo tanto el encuentro con sujetos que comparten su misma condición se transforma en posibilidad de compartir y crear desde la opresión y la invisibilidad.

El encuentro colectivo en el espacio escolar permite a los alumnos socializar con otros compañeros, siendo importante para algunos de ellos conocer y platicar con otra gente que no sean sus compañeros de grupo, estableciendo relaciones en un plano público de la escuela, en la medida que esos compañeros que no comparten clases con ellos no conocen las cosas que acontecen en lo privado del propio grupo. A su vez, dicha socialización entre compañeros de otros grupos y del mismo grupo da a los y las jóvenes la posibilidad de buscar pareja o de establecer relaciones erótico-afectivas. Sin dejar de mencionar que estas últimas están prohibidos por la escuela.

Del mismo modo, el espacio escolar toma los tintes de relaciones de amistad y simpatía entre las y los jóvenes, las cuales se vuelven de vital importancia para sobrevivir al sistema educativo. Ya que en esas relaciones los y las jóvenes comparten experiencias, se divierten y platican entre ellos. Los amigos también fungen como un referente de apoyo para los problemas personales y académicos de los estudiantes; convirtiendo a la escuela en un escenario de apoyo juvenil.

Así lo expresa una joven:

“Como mis papas siempre trabajan, hay veces que no los veo, entonces mis amigos son como mi familia, como unas hermanas y les cuento todo de mí (...) Luego cuando me regañan o me porto mal, me apoyan y me dan consejos y viceversa, la mayoría de las

veces estamos contentas y alegres, pero cuando ellas lloran yo también lloro porque no me gusta que estén tristes” (Entrevista mujer 31)

De esta forma las relaciones de amistad y compañerismo que desarrollan los jóvenes en el espacio escolar parecen sustituir otras relaciones afectivas que no cobran la relevancia que los jóvenes esperarían, como es el caso de la familia. Por lo tanto, asistir a la escuela significa también ser parte de una colectividad, y a su vez estar dentro de una afectividad colectiva que cambia la sensación fría y constrictora que tiene la disciplina escolar y el proceso de enseñanza por una más cálida y amable. Sin embargo a percepción de la institución estas relaciones entre los jóvenes los distraen de estudiar, y provoca el caos.

Esta forma invisible de subvertir la forma de la escuela es señalada y castigada por la institución escolar. Estableciendo un modelo hegemónico de comportamiento para los estudiantes centrado en la obediencia, el orden y el control. Y por lo tanto también le dan un valor subalterno a la interacción con los otros. Quizás sea por este modelo y moral escolar que los estudiantes piensen que interactuar con los otros y otras en la escuela y no estar callados sea “echar relajo”, en otras palabras subvertir el orden:

“[Con mis amigos me llevo] bien, echamos relajo, gritamos, nos ayudamos en tareas y en nuestros problemas. Platicamos de todo... bueno de chicas y eso. Echando relajo (...) Nos la pasamos chido, pero ya después de muchos reportes ya son muchos problemas. No nos gusta la disciplina de la escuela, porque ya pasa cualquier cosita y ya según somos nosotros (sic)” (Entrevista hombre 12)

De esta manera es que comprendo que para los jóvenes otro de los sentidos que atraviesa su asistencia obligatoria a la escuela es ir a interactuar y relacionarse con sus amigos y compañeros. Al imponérseles un sistema educativo que se centra en la individualidad y que personaliza el éxito o el fracaso, *los y las jóvenes*

encuentren en pertenecer a una colectividad el sentido de su asistencia a la escuela.

Sin embargo, solo las jóvenes expresan de manera explícita el cariño y afecto en el que están inmersas las relaciones en la escuela, incluso tienen una relación corporal más cercana y tierna entre ellas. Por su parte los jóvenes no se muestran formas de cariño tierno de manera explícita, y la relación corporal que entablan es más bien de una forma agresiva y ríspida, golpeándose y molestandose constantemente. Las relaciones de amistad entre sexos se desarrollan en un intercambio comunicativo constante, sin embargo en general la dinámica que entablan los y las jóvenes entre ellos es de rechazo y animadversión. Haciendo más constante las relaciones de amistad con el propio sexo.

Un discurso que constantemente fue reiterado por parte de los jóvenes del grupo fue que se concebían como un grupo unido, sin embargo no todo es de color de rosa dentro del espacio escolar. Ya que pude identificar que el grupo 2°"C" estaba segmentado en ocho subgrupos, de los cuales tres de ellos compuestos por nueve hombres y seis mujeres tienen una relación filial más estrecha, en estos subgrupos de estudiantes están integrados los dos supuestos líderes negativos señalados por la institución. En este conjunto de estudiantes se encuentran los estudiantes más "indisciplinados" y "relajientos" del grupo, así como los que entregan menos tareas y ponen menos atención en las clases. Ellos se mantienen casi siempre en contacto durante las actividades de la escuela, y entre ellos suelen hablarse mucho. Los discursos que aluden a un grupo unido y divertido provienen primordialmente de estos integrantes de este grupo.

En el resto del salón no se nota una cohesión particular, los diferentes grupos de amigos que los integran tienen sus propias dinámicas e intereses particulares, y entre ellos no hay diálogo o convivencia constante. Las y los estudiantes de este otro conjunto son en general más callados y extrovertidos, así como jóvenes que prestan más atención e interés por sus estudios. Debido a esto no suelen participar de manera activa en las decisiones grupales y cuestiones que aluden a la totalidad del grupo, ya que es el otro conjunto el que resulta más participativo y

activo en esas cuestiones. Por lo tanto la dinámica del grupo 2^oC” tienda más a la forma del conjunto de estudiantes más cohesionado.

Las actividades y conductas que tiene el segmento más unido del grupo 2^oC” afectan la percepción que la institución tiene del total de los alumnos que hay en el grupo, generalizando las representaciones que se tienen del grupo en la institución aunque el otro conjunto de estudiantes no estén implicados en las actividades y “problemas” que generan mala reputación al grupo. Para los integrantes del otro conjunto esto es vivido como un continuo malestar, y por lo tanto no tienden a percibir unidad en el grupo.

Tal es el caso que uno de los primeros discursos que me encontré a la indisciplina del 2^oC” fue que algunos de los jóvenes del grupo habían tenido una riña con alumnos del turno vespertino en un evento social de la escuela, problema que se hizo más grande cuando salió a la luz que uno de estos estudiantes portaba una arma blanca. Esto provocó que casi se cancelara la tardeada¹⁰ en honor al día del estudiante, resultando en que todo el grupo de 2^oC” no pudiese asistir al evento. Una joven describe su afectividad al respecto así: “La cosa se vuelve más complicada cuando los profesores nos tachan del peor grupo por algunos compañeros. Nos gritan y nos sentimos rechazados, porque nadie nos quiere dar clase, y eso se siente feo” (Diario de campo 25/09/12)

Además de esto, los varones del grupo de jóvenes que están más cohesionados molestan, se burlan y agreden física y verbalmente a hombres y mujeres del otro conjunto de estudiantes (y algunas veces también a las jóvenes de ese conjunto). Provocando múltiples malestares en estos estudiantes. Los y las estudiantes agredidos son por lo general jóvenes que su cuerpo o comportamiento social es diferente de la mayoría, o al que presentan por lo general los jóvenes agresores. Diferencias como tener una talla corta o muy larga, ser moreno(a), tener sobrepeso, estar muy delgado(a), tener un peinado diferente al de moda, ser considerados(as) feo(a), ser extrovertido(a) o hablar poco, usar lentes, ser poco sociable, preocuparse por sus estudios, sacar buenas notas, participar en clase, etc. Todo esto es motivo para ser molestado, señalado, hacerles burla o ser

¹⁰ Evento colectivo en la escuela donde los jóvenes pueden llevar la ropa que ellos quieran, y que incluye un convivio con todos los estudiantes y música disco.

nombrado con algún apodo que acentúe o satirice la diferencia en cuestión. Aquello que los jóvenes se quejan que hace la escuela: no darle lugar y violentar a la diferencia, lo reproducen ellos mismos en sus interacciones cotidianas en la institución, estableciendo un ejercicio del poder en grupo que violenta e invisibiliza al resto de sus compañeros. Así es la escuela porque así es la sociedad.

Sin embargo esta forma de relacionarse entre los varones del grupo no es solamente entre los alumnos “indisciplinados” y “problemáticos” hacia los otros alumnos, sino que es en general una forma en la que se desarrollan las relaciones de amistad y compañerismo entre los hombres del grupo. Acentuando una afectividad que tiende hacia la rudeza, hacia el contacto corporal agresivo, a echarse “*carrilla*” y molestarse constantemente. Además que cobra alta significatividad para los varones del grupo los juegos deportivos como el fútbol, mismo que es tema constante en sus conversaciones y ocupa mucho de su tiempo fuera de las clases.

Por su parte las jóvenes del grupo desarrollan relaciones de amistad que tienden más hacia la ternura y el cariño. Donde el elemento central en sus relaciones es la conversación, siendo común ver que mientras los jóvenes se golpean y platican de manera alborotada y en voz alta, las jóvenes están sentadas en una cercanía corporal y conversando en un volumen de voz que hace de sus intercambios comunicativos una cuestión más personal. Uno de los temas de conversación que pudimos identificar como centrales fue otros jóvenes estudiantes del mismo grupo o de otros y artistas juveniles, actores y demás de hombres famosos. Así como también resultaba importante para las jóvenes hablar sobre temas personales que aluden a otras relaciones y dificultades o problemas con su familia o en la escuela. De esta manera el grupo escolar y las relaciones que se dan en su espacio establecen una serie de circunstancias donde los jóvenes viven experiencias que día a día van articulando otra forma de ser del espacio escolar, hecha de significaciones, sentidos, símbolos y afectos diferentes a las que establece el sistema educativo escolarizado. La experiencia que les permite tener el encuentro colectivo en la escuela se establece como un proceso formativo que no está en el

proceso de educación formal que tienen en las clases. Tal es el caso de esta joven:

“Este grupo me va a ayudar porque me mostro que no en todos se puede confiar, que hay personas buenas y malas, que no todo es color de rosa, a que a veces no hay hombres tan malos y hay mujeres malas. La verdad este grupo me va a dejar muchas enseñanzas, aunque también muchos recaídas y malas experiencia en mi opinión más que las buenas. Son algo egoístas y tienen un ego enorme, no todos pero si la mayoría, como aquella que me robo mi chamarra. Pero sé que tarde o temprano lo va a pagar. Yo quiero ser una persona buena pues todo se paga.” (Entrevista mujer 29)

El grupo y el espacio escolar es donde se le da sentido a la experiencia, posibilitando la construcción de significados y sentidos colectivos que estructuran la realidad colectiva dentro de la escuela, donde el grupo es el escenario donde acaece la creación de otras formas del espacio. En el caso de esta joven se percibe un corte en su percepción de la otredad, dejando atrás una forma de significar a las otras mujeres como buenas o carentes de malas intenciones, siendo necesario desarrollar un comportamiento más precavido para no ser lastimada. A su vez su experiencia al estar dentro del conjunto de jóvenes no “indisciplinados”, le permite tener otros campos de visibilidad y enunciación al respecto de lo que acontece en su grupo; de ahí que diga que hay compañeros en su grupo que solo se preocupan por sí mismos y no por el bien grupal.

A partir de los dispositivos grupales que monté se hicieron visibles estas significaciones grupales, esta serie de símbolos, sentidos, afectividades, códigos que le dan forma a la colectividad en la escuela y a sus interacciones. Otra joven narra su experiencia en el encuentro colectivo, esta vez con sus compañeras:

“Me tienen envidia, las cercanas no, pero mis compañeras sí, porque dicen que soy muy bonita y todos me quieren. Bueno que a todos les gusta, todos creen que soy la niña bonita de mi salón y no me gusta. Porque me acosan, y me insisten y eso es cansado y aburrido. Me insisten, porque como soy sociable, llego y saludo a todos, yo me llevo mejor con los hombres porque las mujeres son muy chismosas, y si me llevo bien con ellas, pero principalmente con los niños.” (Entrevista mujer 48)

No es la intención poner en cuestión lo dicho por esta joven, ni cuestionar su apariencia física, sin embargo lo que ella alude como ser la joven más bonita de su salón es una significación imaginaria grupal, construida a partir de la interacción y encuentro con los otros jóvenes en el espacio del grupo. Dicha significación grupal es construida a partir del canon de belleza instituido en la sociedad, y sostenida por las interacciones de los y las jóvenes. En este caso también se ponen en juego la forma en que se estructura el género en la colectividad, es decir lo que significa ser mujer en una sociedad patriarcal y machista. Esta forma de ser del género en la colectividad establece las vías a partir de las cuales el grupo de compañeros hombres la tratan, y en correlación cómo las otras mujeres establecen relación con ella.

A partir de lo encontrado en esta categoría fue que comencé a considerar a la escuela no solo como un establecimiento donde se cristalizaba la institución de la educación escolar como un dispositivo colonizador del pensamiento de los sujetos sociales, y que el capitalismo ve como una máquina de producción. Si no que vi en la escuela un espacio vivo donde las fuerzas de la colectividad se tensionan entre lo que quiere cambiar la forma de ser de la colectividad, y lo que puja por perpetuarla.

De esta manera el espacio escolar dejó de ser una escuela inerte, fría y calculadora para ser un espacio con el que piensa y siente la colectividad. La interacción de los jóvenes está hecha del espacio, es decir de las aulas, pintarrones, butacas, patios, mochilas, uniformes, plumas y lápices, y de esos otros objetos del espacio que no se ven pero que si se sienten como lo son la disciplina escolar, los contenidos de las materias, los regaños, el género, la alegría y la risa, la angustia, los apodos y las críticas, en sí, la forma de la interacción de los jóvenes tiene la forma del espacio de la escuela.

Partiendo de una perspectiva que entiende el espacio como una entidad psíquica y no física (Fernández, 2001), fue que empecé a preguntarme cómo el espacio escolar le da forma a la interacción de los jóvenes en algo que estuvo insistiendo por todas partes en los resultados del diagnóstico: *las diferencias de género*.

Si encontramos que el sistema de educación escolar es un sistema que separa a la colectividad y que la escuela es el lugar del desencuentro y la individualidad, y que el encuentro e interacción cotidiana en la escuela fundaba un espacio para que los jóvenes formaran colectividad, el género es la forma de mutilar y hacer pequeño ese espacio donde la colectividad se *encuentra*. Ya que el género resulta en una manera de hacer binarias las formas de la colectividad, es decir de ponerse ella misma en pares desiguales en los cuerpos de sus sujetos. Entonces el espacio piensa y siente de manera diferente si se es mujer u hombre. Lo que se plantea entonces es ver *el género como un dispositivo de análisis del espacio escolar, y éste como una forma de analizar a la sociedad*.

Puntualizaré lo que ya he dicho, la dinámica y afectividad desde la que se relacionan los varones en el grupo se orienta hacia la dureza, la actividad, la agresión, la burla y el contacto físico rudo, transformándose en un arma de doble filo que lleva a los hombres a muchas risas, pero también a muchos malestares y en general camina hacia la desensibilización de un cuerpo que se traga sus sentimientos. Eso que la institución escolar señala como jóvenes “indisciplinados” y de difícil trato es la forma general que tiene la afectividad colectiva en el grupo de los hombres. En el caso de cómo se relacionan los hombres con las mujeres, encontré que los hombres reproducen las formas machistas y misóginas de la sociedad patriarcal capitalista, que ve al cuerpo de la mujer como una cosa, que solo sirve en tanto bello y objeto sexual.

Así referían un grupo de jóvenes a sus compañeras: “las compañeras están bien feas y son bien presumidas, se creen bien buenas pero en realidad están bien pinches culeras” (Diario de campo 25/09/12). Además en los diferentes espacios de reflexión grupal que instituimos en el grupo 2ºC” encontré que la discusión y voz pública en los temas que atañen al grupo es acaparado por los jóvenes, haciéndose escuchar muy poco las voces de las mujeres en la participación en el espacio público del grupo.

En el caso de las jóvenes del grupo su dinámica y afectividad tira hacia la pasividad, la suavidad, la ternura, lo sentimental y el culto a la belleza corporal. Desarrollando relaciones que se centran en el intercambio comunicativo, y por lo

tanto son dueñas del dominio simbólico del grupo, encontré múltiples quejas entre las jóvenes de que sus compañeras son muy “chismosas”, ya que parece ser que entre las jóvenes la palabra resulta un arma poderosa.

A su vez, encontré que las jóvenes pueblan sus pláticas al respecto de los hombres, siendo importante en ello las relaciones amorosas. El amor resulta en un estandarte desde el cual se busca al otro: el hombre. Sin embargo la feminidad que encontramos en la escuela, reproduce las formas hegemónicas del imperio de la belleza capitalista, por lo cual vimos en las jóvenes de secundaria una especial atención en el cuidado de su apariencia física.

En el encuentro de las jóvenes con sus compañeros lo que pude observar es que los jóvenes son los que dan forma a la relación en la medida en que resultan más activos en ella, siendo por lo general groseros, mal educados, burlones, y muchas otras veces caballerosos, tiernos con ellas. Una joven narra su experiencia así:

“Con los chicos me llevó bien, pero hay unos que me caen mal y solo les digo hola, y hay unos muy groseros y hablan mal de las mujeres. Y así luego te dicen que estás bien bonita, y te chiflan y así, pero a mí no me gusta eso, y pues se expresan mal de una mujer y luego si me hablan, pero yo solo les digo hola. Había así un niño que (...) a veces me ahorcaba y me trataba mal. La mayoría son así.”
(Entrevista mujer 31)

Pareciera entonces que el único espacio positivo que encontré entre hombres y mujeres en la escuela fue las relaciones de pareja, las cual resultan importantes para ambos sexos. Pero en general los discursos que pudimos encontrar por ambos géneros fueron de animadversión hacia el otro, sin embargo sus conversaciones, deseos y juegos, pareciera que a lo que tienden es hacia el encuentro desesperado por el otro(a).

Así es entonces que comprendemos que en la escuela el *espacio* para que los géneros se encuentren es muy pequeño, y a veces tiende a tomar también la forma del dominio. ¿Pero cómo no podría ser así? Si el mismo dispositivo escolar tiene un uniforme para cada sexo (pantalón y cabello corto para los alumnos y falda o vestido y cabello largo y bien peinado para las alumnas), atrapando a los cuerpos de la colectividad en el género. Así el género en la escuela se establece

en una forma de desencuentro que no hace necesario que el personal de la institución intervenga para que los jóvenes no se relacionen y se pongan a estudiar.

Aparece ante mí entonces un nuevo escenario problemático: la relación entre género y escuela. Sin dejar de lado que el sistema de educación escolarizado en tanto dispositivo de colonización del pensamiento, también dispone en su forma del poder/dominación de la modernidad/colonialidad una colonización del género. Por lo tanto, entro en la necesidad de investigar cómo las formas de la escuela se indistinguen en una forma de hacer género. Cómo el género le da forma al espacio escolar y cómo el espacio escolar le da forma al género. Ahora nuestro horizonte se perfila a interrogar a la realidad: ¿Cómo son las formas de relacionarse según el género en el espacio escolar del grupo de 2º "C" de la secundaria general No.2?

IV. ESTUDIOS SOBRE LA ESCUELA Y EL GÉNERO

Como he mencionado en el apartado del planteamiento del problema, mi entrada a la institución educativa fue bien aceptada por las autoridades de la secundaria, pero la relación que se instituyó con ella fue hecha a partir de una investidura del

poder legítima desde la psicología como una práctica válida dentro del funcionamiento escolar. La ciencia de la psicología históricamente ha sido una aliada de la institución educativa, instalándose como una disciplina normativa y correctiva del funcionamiento escolar.

Las líneas en las que la psicología se ha instalado dentro del funcionamiento escolar han sido en la corrección de aquellos comportamientos y desempeños del alumnado que entorpecen la práctica educativa en la escuela. Esto es el bajo rendimiento escolar, de donde derivan diferentes tradiciones de psicología centradas en el psico-desarrollo y el funcionamiento neuropsicológico del individuo, y en general cualquier paradigma que centra su atención en cómo reincorporar a los estudiantes al desempeño normativo de aprendizaje. Sin embargo, estas perspectivas no me interesa discutir aquí.

Por otro lado se encuentran aquellos paradigmas y horizontes en la psicología que han focalizado su atención en la convivencia escolar en la escuela, siendo la violencia, el abuso y el maltrato escolar sus principales preocupaciones. Los primeros estudios sobre este tema se realizaron en los países escandinavos en los años setenta del siglo pasado y, una década después, comenzaron a desarrollarse en el Reino Unido, Irlanda, Italia, Alemania, Portugal, España, Japón y Estados Unidos (Defensor del Pueblo, 2000). En particular esta perspectiva me interesa exponerla puesto que se centra en cómo los estudiantes interactúan dentro de la escuela.

En este enfoque encontramos una investigación que vincula al género con la convivencia escolar, Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell (2009) en su investigación "Diferencias conductuales según género en convivencia escolar" exploran cómo éste se transforma en un filtro para explorar las diferencias conductuales según el sexo en el acoso escolar. Su trabajo lo realizaron con 641 adolescentes que cursan de 1º a 4º de la escuela secundaria obligatoria en Valencia, España. Usando una metodología cuantitativa los autores exploraron a través de instrumentos sociométricos, cuestionarios y Test las variables de adaptación (personal, familiar, escolar y social) y las habilidades sociales de los

estudiantes, posteriormente analizaron sus resultados a la luz de análisis de frecuencia y pruebas chi-cuadrado.

La evaluación fue hecha en un solo día por una psicóloga experta en la aplicación de los instrumentos en el horario escolar, resulta interesante destacar que estos autores en la aplicación de sus instrumentos siguieron un procedimiento (Ceroso en Postigo y *et al*, 2009) donde según la autopercepción de los alumnos implicados en el estudio, dividían a la población en grupos de acosador, víctima y no implicados en el acoso para la aplicación de los instrumentos¹¹. Proceso que desde mi perspectiva resulta en una forma de violentar a los estudiantes, ya que los identifica con una categoría externa a su contexto.

Los resultados que encontraron fue que las chicas son socialmente más habilidosas que los chicos, por lo tanto las chicas están más expuestas a agresiones indirectas de tipo relacional, siendo la aceptación o inadaptación socio-afectiva a un grupo una determinante para el acoso. En el caso de los chicos encontraron que ellos son los acosadores y las víctimas más frecuentes en el acoso físico, relacionándose el acoso con el status social, y no la pertenencia directa al grupo. Por lo tanto la inadaptación y las habilidades sociales son características de las acosadoras, los acosadores son calificados como fuertes e iniciadores de peleas (Postigo y *et al*, 2009). Los autores subrayan que acosar puede ser socialmente beneficioso para los chicos, y no tanto para las chicas, que sufren mayor inadaptación personal (Postigo y *et al*, 2009).

Resulta interesante en el estudio cómo las conductas de acoso son diferentes a partir del género, teniendo relación en el acoso entre mujeres la vida social y afectiva y en los jóvenes el poder y la fuerza física. Sin embargo la perspectiva desde la que es realizada el estudio es desde un enfoque normativo de la conducta de los jóvenes, viendo inadaptación en los comportamientos disruptivos del orden escolar, por lo tanto responsabilizan a los jóvenes por su conducta,

¹¹ “Si un alumno es nominado como víctima o acosador por al menos el 25% del grupo es incluido en esa categoría, siendo identificado como víctima activa si lo es en ambas. En este trabajo se admiten como implicados «ocasionales» a los nominados por menos del 25% en alguna de las dos categorías, quedando el grupo no implicado constituido por aquellos alumnos que no han recibido ninguna nominación” (Postigo y *et al*, 2009, p.3)

desvinculando a la escuela como un factor también productor y reproductor de dichas conductas.

Por lo tanto, las autoras no realizan una crítica al sistema escolar y a su relación con la sociedad, lo cual podría decir que los fines del mismo quedan vinculados a incorporar a los jóvenes al sistema del poder hegemónico, que marca las formas correctas de vivir y ser. Estudiar la violencia en la escuela, sin problematizar las formas del sistema escolar, el poder y su relación con la sociedad, resulta en un esfuerzo por el poder hegemónico de resarcir con una mano el daño que hace con la otra. Puesto que las conductas de acoso, violencia e invisibilización de la diferencia en la escuela, son constitutivas e inherentes al proyecto civilizatorio moderno/colonial que dio lugar a la escuela.

Sin dejar de mencionar que el horizonte metodológico utilizado en el estudio deja de lado el contexto grupal, institucional, familiar y social y el horizonte histórico que le dan sentido a las conductas y comportamientos de los y las jóvenes. Teniendo en sus resultados un cachito muy mutilado de realidad.

En los estudios que vinculan a la escuela con la construcción de género encontré tres diferentes enfoques que analizaré a continuación.

El primero de estos enfoques se identifica con la violencia de género en la escuela, el cual siguiendo a Flores (2005) en su reflexión teórica a partir de su experiencia en instituciones educativas “Violencia de Género en la Escuela sus efectos en la identidad, la autoestima y el proyecto de vida”, los géneros femenino y masculino son construcciones sociales impuestas por el poder social a través de un sistema sexo/género, por lo tanto las identidades de los sujetos serán construidos a partir de la vivencia, acomodo, resistencia y subversión de dichas construcciones sociales.

Siguiendo a Bourdieu (Bourdieu en Flores, 2009) la autora llegará a afirmar que cuando dichas definiciones construidas socialmente de lo femenino y lo masculino se presentan como inamovibles tienen como efecto violencia simbólica para los sujetos. Esta violencia de género abre el espacio para problematizar los procesos de comunicación, interacción personal mediante los cuales se demarcan las

formas correctas de ser hombres y mujeres, y a establecer vínculos de dominación entre uno y otro (Flores, 2005).

Desde la perspectiva planteada, la autora expone que los obstáculos con los que se encuentran las mujeres en el sistema educativo son los estereotipos de género presentes en el material educativo, la segregación en la orientación vocacional, y en el contenido no explícito de valores, jerarquías, creencias, mitos y expectativas que los docentes y la institución que transmiten a sus estudiantes. De esta manera, la escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y de verdad, con los cuales va conformando una trama de representaciones que forma a los/as estudiantes para desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional (Flores, 2005).

Encuentro en este enfoque un doble papel en la escuela en la construcción del género, uno donde se establece como un espacio en donde los sujetos aprenden a ser hombres y mujeres, transformándose en un espacio que constriñe los cuerpos a una determinada identidad y margen de acción social a partir de un sistema sexo género. En otras palabras, determina una forma de ser para hombres y mujeres que se presenta como natural y verdadera, ejerciendo violencia simbólica con su sistema normativo y de disciplinamiento de los cuerpos cada vez que no permite a los y las alumnas ser de formas diferentes a su género. Otro donde la escuela a partir del material educativo, las expectativas de los profesores, las dinámicas de las clases, chistes, relaciones interpersonales, el sistema de valores y mitos al respecto del género se establecen como un dispositivo que discrimina y pone en desventaja a las mujeres. Siendo el primer papel de la escuela determinar e identificar a hombres y mujeres con un determinado rol de género jerarquizado. Y su efecto como una institución patriarcal que en su sistema forma relaciones que discriminan, violentan y ponen en desventaja a las mujeres.

El segundo enfoque que identifiqué en la relación escuela y género es aquel donde la escuela funge como un dispositivo que visibiliza los estereotipos de género existente en la sociedad. Colás y Villaciervos (2007) en su investigación

denominada “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes” buscan identificar las representaciones culturales (estereotipos) de género interiorizadas por 455 jóvenes que cursan la escuela secundaria en Sevilla, España.

Para Colás y Villaciervos (2007) los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Éstos son generalizaciones preconcebidas sobre los atributos y características que defienden a hombres y mujeres en diferentes grupos sociales. Los estereotipos de género forman la base sobre la que los sujetos articulan su propia identidad y forma de ser, partiendo de códigos y categorías culturales aprendidas desde la infancia (Colás y Villaciervos, 2007). Los estereotipos de género analizados por las autoras, identifican a la mujer como un ser naturalmente dulce y tierna, sentimental, reproductora, irreflexiva y visceral, bajo el imperativo de belleza y la predisposición natural al amor. En el caso de los hombres la masculinidad se identifica con fortaleza, conocimiento, poder, engreimiento y habilidad, rechazo a los sentimientos, el éxito, la competitividad, ser proveedor y la propiedad de la razón (Colás y Villaciervos, 2007).

Metodológicamente resolvieron la exploración de los estereotipos de género a través de un estudio cuantitativo de corte descriptivo, para ello las autoras tuvieron que diseñar su propio instrumento, nutriéndolo a partir de la clasificación de los estereotipos de género que propone Ortega (Ortega en Colás y Villaciervos, 2007), el cual propone cuatro marcos de identidad de género que forman parte del imaginario colectivo, estos son: cuerpo, capacidades intelectuales, carácter e interacciones sociales. Además enriquecieron dicha propuesta con las reflexiones teóricas de diferentes estudiosos del género como Bonino, Freixas, Bourdieu y Rebollo.

Entre la diversidad de sus resultados encontraron que más de la mitad de las jóvenes están en mayor desacuerdo con los estereotipos relacionados con el atractivo femenino que los jóvenes. La mitad de los jóvenes consideran que el comportamiento social debe ser distinto según el sexo, es decir responde positivamente a la idea de hombre activo y mujer sumisa y callada. Más de la mitad de la población encuestada está de acuerdo con el estereotipo donde la

mujer es más capaz y competente para las carreras que implican letras, humanidad y ciencias sociales, y los hombres son más capaces para carreras y actividades de tipo técnicas y mecánicas, y para las ciencias duras. Por último casi el total de los encuestados, tuvieron una respuesta positiva al carácter emocionalmente débil, mientras que la no expresión afectiva de los hombres obtuvo una aceptación por menos de la mitad de la población encuestada (Colás y Villaciervos, 2007).

Los resultados de esta investigación sugieren que muchos de los estereotipos tradicionales del género son rechazados, lo cual puede sugerir que se han flexibilizado y dan más apertura a diferentes formas de vivir en el género, cambios que tienen contexto en las transformaciones de los roles de género que se dieron a partir de los años sesentas y las diferentes luchas feministas que se han realizado. Empero, sus resultados no son determinantes para considerar que se experimentan cambios profundos en la forma de vivir el género, puesto que la percepción que tienen los(as) jóvenes de la equidad de género puede diferir de sus prácticas cotidianas, ya que los sentidos que les dan contexto siguen estando en relación a la sociedad heteropatriarcal. Mismos que quedan invisibilizados en el estudio que realizaron las autoras.

A su vez, encuentro en su estudio un a priori epistemológico que contrapone lo individual a lo social, y por lo tanto lo psíquico a lo colectivo, de ahí que su estudio se trate de cómo se internaliza la sociedad, en particular el género. Concepción que limita su estudio a investigar las percepciones instituidas del género, y no cómo se crean y se ponen en tensión las formas instituyentes e instituidas de vivir el género por los jóvenes. A partir de esto, comprendo cómo la escuela pasa a ser solo un escenario para trabajar con una población cautiva, y no como un escenario estratégico para investigar las formas de la sociedad que ahí se concretan.

El tercer enfoque que encontré que explora la relación de la escuela con el género analiza la escuela como institución que reproduce y forma en sus alumnos las formas de género hegemónicas de la sociedad. Santos (1994) en su trabajo “Currículum Oculto y Construcción del género en la escuela” reflexiona desde la teoría del currículum oculto su experiencia al dirigir un centro educativo en Málaga,

España, los mecanismos a través de los cuales se configura en la cultura de las mismas el modo de sentirse y de ser hombres y mujeres.

Siguiendo a Santos (1994) la escuela es uno de los espacios de la sociedad que configuran las formas de ser, sentir y pensar de los sujetos. En ella se da la reproducción de los patrones culturales, económicos y sociales, por lo tanto en una sociedad capitalista y patriarcal la escuela tendrá instalada en su estructura y funcionamiento las formas sexistas y androcéntricas que definen a la sociedad. De tal forma, el autor encuentra en la teoría del currículum oculto, una herramienta de análisis de las estructuras que dan forma al funcionamiento escolar.

El currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, comportamientos, expectativas, relaciones, valores, lenguaje, materiales, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones. No es fruto de una planificación consciente por parte del grupo docente y directivos, pero da como resultado la reproducción de la cultura hegemónica de la sociedad (Santos, 1994).

Podríamos clasificar en dos categorías los mecanismos que configuran el género en el currículum oculto desde la experiencia y reflexión del autor, aquellos que se ejecutan en las relaciones que hay en la institución, y los que son aspectos formales del espacio educativo. En la primera categoría están las expectativas que tienen los docentes de los alumnos son diferentes según el sexo, vinculando los fracasos al hecho de ser mujeres y el triunfo por ser hombres y no a otros factores o circunstancias. Otro mecanismo relacional es la visibilización e invisibilización de agentes de la práctica escolar cotidiana, prestándole más atención a los hombres por ser más activos y desarrollar prácticas más contestatarias o participar más en la dinámica de la clase, haciendo así una jerarquía en el aula de clase, invisibilizando las necesidades y especificidades de las mujeres dentro del aula. Otro de estos mecanismos son los códigos de comportamiento, frecuentemente no explícitos, que identifican a los niños con una conducta más activa y a las niñas con una más pasiva, siendo por lo general más indulgentes a la conducta de los niños que la de los niñas, configurando un dispositivo discriminatoria para las segundas.

Entre los mecanismos que configuran los aspectos formales de la educación escolar, encontramos el libro de texto que reproduce estereotipos de género, dándoles un papel menos protagónico a las mujeres o poniéndolas como objeto de consumo erótico. Otro de estos mecanismos son los uniformes escolares, que siempre hacen vestir a las niñas con falda y los niños con pantalón, lo cual establece un dispositivo que impide el libre movimiento de las niñas, y las aprisiona a un código de vestimenta asociado a una feminidad de otros tiempos. Por último los espacios escolares reproducen los patrones de comportamiento sexista, aun en las escuelas mixtas, los baños de niñas suelen tener espejos y no los de los niños. Los campos de deporte están reservados para juegos donde participan prominentemente los niños, mientras que las niñas conversan en lugares apartados.

El autor pone en relieve un campo difícil de ver cotidianamente, visibiliza cómo el currículum oculto de la institución va fungiendo como una forma de privilegiar o discriminar a los sujetos a partir de un sistema sexo/género. Visibiliza muchos mecanismos del funcionamiento cotidiano de la escuela que resultan discriminativos para las mujeres, y en general un funcionamiento del poder que se va inscribiendo en los cuerpos de los sujetos a partir de una diferencia género. De tal manera la escuela resulta en un espacio que reproduce las formas de género que dicta el poder social.

Sin embargo, en su análisis de cómo la escuela reproduce las formas patriarcales y andróginas de la sociedad, y a su vez como estas construyen el género en la escuela, deja de lado el carácter creador de los sujetos implicados en el proceso de construcción. Por lo tanto, pareciera que los alumnos resultan sujetos pasivos ante la reproducción del poder del currículum oculto, lo cual establece un a priori epistemológico que desvinculan a los sujetos en la creación de las instituciones, como si éstas estuvieran aparte de la sociedad.

El mismo horizonte planteado el análisis del currículum oculto que hace el autor, no se ejecuta de forma dialéctica entre las formas y estructuras micro-sociales del funcionamiento escolar y las formas y estructuras macro-sociales que le dan sentido y contexto a lo que sucede en lo concreto de la cotidianidad escolar. En

otras palabras, cómo la forma de una sociedad, con su historia, economía y política le da forma a un espacio de la sociedad y a las relaciones que se ejecutan en él.

Perfilando una conclusión de los enfoques aquí presentados, las cuatro visibilizan desde sus diferentes paradigmas y claroscuros cómo la escuela es un espacio que pone en juego al género como una categoría crucial para comprender cómo es la colectividad.

En los diferentes trabajos aquí expuestos se explora y describe diferentes formas de ser y de comprender el género a partir del dispositivo escolar, sin embargo ninguna de ellas vincula su crítica a problematizar cómo la escuela como un espacio histórico y colectivo participa de forma activa en la configuración de dichos fenómenos. A su vez cómo la escuela se vincula con la sociedad como un espacio configurado a partir del proyecto civilizatorio de la modernidad/colonialidad.

En todas las investigaciones aquí presentadas se encontró al poder como una categoría crucial desde dónde comprender la relación de la escuela con el género, puesto que es éste el que posiciona a hombres y mujeres ante el género, siendo las mujeres las más desfavorecidas en este tema. Ya sea que en la escuela el acoso escolar en las mujeres se desarrolló en el plano socio-afectivo y el de los hombres con la fuerza y el estatus (Postigo y Et al, 2009), o cómo el sistema escolar reproduce estereotipos de género que violentan las formas de ser las mujeres y configuran a su vez su identidad (Robles, 2005), o cómo los estudiantes reconocen y vinculan sus prácticas a partir de estereotipos que identifican a la mujer como pasiva, sentimental, reproductora y dependiente y al hombre como activo, productor, duro e independiente, o cómo la escuela establece mecanismos que discriminan a las mujeres y otorgan un papel más protagónico al hombre (Santos,1994), la escuela configura al género como un dispositivos para determinar las formas de ser sus sujetos.

De ahí entonces que resulte pertinente investigar cómo el colectivo de estudiantes a través de sus relaciones y formas de ser, van configurando en el espacio escolar una manera de ser del género.

V. EL RECORTE PSICOSOCIAL: EL ESPACIO ESCOLAR COMO UN ESPACIO DE GÉNERO. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Surgimiento y Crisis de la Psicología Social

La psicología social es una ciencia social surgida en el siglo XIX pero que se puede rastrear el origen del pensamiento social que la creó en los siglos XVI Y XVII. Para esos siglos surgiría una nueva forma de construir los conocimientos con las formulaciones de Newton, Copérnico, Descartes, Galileo y Bacon (Ibáñez, 1990). Con esto se inaugura un nuevo tipo de acceso del hombre al conocimiento de la naturaleza, y por lo tanto de la forma de pensar de la sociedad.

En esos siglos en Europa tenían lugar una serie de acontecimientos que darían origen a nuevas formas de ser de las sociedades, y por lo tanto otras formas del pensamiento social. Siguiendo a Ibáñez Gracia (1990) para los siglos XVI y XVII comenzaría la construcción de los Estados-Nación, por lo tanto para las sociedades la administración política de varios territorios por un poder centralizado sería uno de los temas principales que tendría ocupado al pensamiento científico social.

Con la construcción de los Estados-Nación se renovarían el problema de lo político, ya que las cuestiones del “orden social” y la convivencia pacífica serían una de las principales problemáticas de la sociedad. De ahí entonces que la primera ciencia social que crearon las sociedades sería la Política, puesto que la gobernabilidad del pueblo abriría un nuevo terreno fértil para el pensamiento social (Ibáñez, 1990).

Sin embargo, con el surgimiento del problema de la política también las prácticas que revisten el ejercicio del poder se modificaría, conformando poco a poco el isomorfismo entre el poder sobre la naturaleza engendrados por la racionalidad científica y los efectos del poder social que se desprenden de dicha racionalidad (Ibáñez, 1990). En otras palabras, para estos siglos se comienza a matizar lo que he referido sobre las formas del poder moderno/colonial del dominio y control de la naturaleza y la sociedad, teniendo la racionalidad científica como bastión.

En esta forma de pensamiento Hobbes será uno de los primeros en abordar científicamente el problema de lo social, en 1651 con la publicación “Leviatán”. Con la publicación de su célebre obra comienza un nuevo entendimiento y análisis de la sociedad, tomándola como un objeto que puede ser susceptible al mismo trato que las ciencias naturales aplican con sus objetos (Ibáñez, 1990). En su obra también se perfilan las bases de lo que más tarde será el individualismo metodológico, el cual planteará que la sociedad es el conjunto de características de sus miembros, principio que será fundamental en los análisis de lo social en la ilustración (Ibáñez, 1990).

El problema de lo social se modificaría, puesto que se dejaría atrás el estudio de cómo los miembros de la polis gestionan lo político para dar su lugar al estudio del gobierno sobre la gente (Ibáñez, 1990). Con este giro en el pensamiento de la sociedad se abriría la necesidad de un conocimiento preciso sobre lo social, para construir con ello un gobierno racional de la sociedad. En este punto resulta interesante que en el mismo siglo, tiene lugar el nacimiento de la investigación social y de la estadística (matemática social) (Ibáñez, 1990).

De 1690 a 1790 tendría lugar la ilustración o siglo de las luces momento de mucha efervescencia del pensamiento social. Para Ibáñez Gracia (1990) se inauguraría con el pensamiento liberal Inglés y se cerraría con el romanticismo y la revolución francesa. Para este siglo, como ya he mencionado anteriormente, la razón y el conocimiento científico organizarían y regularían el pensamiento social. Tiene lugar en el pensamiento social la seguridad de que la ciencia podría hacer cognoscible todos los misterios sobre la vida. Es entonces cuando la idea de progreso, que ya tenía sus antecedentes en Bacon en el siglo XVII, adquiere una importancia que alcanzaría su cúspide en el siglo XIX (Ibáñez, 1990).

Surgiendo para finales del siglo XVIII una nueva forma del pensamiento social: los cambios sociales que han venido sucediendo a través de los dos últimos siglos dejan de conceptualizarse como meros cambios que no siguen ningún curso, para pensar en una direccionalidad del cambio social. Una especie de progreso evolutivo, que va estableciendo una serie de etapas o faces en el cambio social (Ibáñez, 1990). A partir de ese momento, se establece la idea del movimiento de

la colectividad como un continuo devenir del progreso que promete gracias al conocimiento científico una sociedad libre, solidaria y justa.

Sin embargo como ya he problematizado y descrito los lamentables fracasos de dicho proyecto de ilustración y los legados del poder moderno/colonial que se expandieron hacia el afuera Europeo, me permitiré avanzar hasta el siglo XIX, para continuar con la historización del surgimiento de la psicología social. Para este siglo los Estados- Nación se encuentran ya fortalecidos y Europa comienza su proceso de industrialización. Con ello el análisis de lo social se vuelve efervescente con la formación de las ciencias sociales. La política se separa de la economía, y la sociología se separa a su vez de estas, y la historia se establece como un análisis independiente (Ibañez, 1990). En el pensamiento social está ya instalada la forma de la modernidad que va pensando las cosas en la medida que las separa.

En el siglo XIX el pensamiento de C. Darwin tiene un gran impacto en el pensamiento científico, extendiendo su influencia a las producciones de pensamiento científico social. En Europa se perfilan dos líneas de pensamiento en las ciencias sociales que serán decisivas para la creación de la psicología social: la tradición de la dimensión histórica de las realidades sociales Alemana y la tradición franco-inglesa del empirismo y el positivismo (Ibañez, 1990).

El positivismo lógico tiene antecedentes en Saint Simon que ya estaba pensando en la separación de las ciencias, estadios del progreso y jerarquías en la ciencias (Ibañez, 1990). Pero sería Comte quien terminaría de darle forma al positivismo y a sus formas de pensamiento, y éste tendría impacto en el pensamiento científico del siglo XIX, hasta encontrar su crisis en el siglo XX. A partir de aquí el pensamiento científico social configuraría la forma de acercarse a la realidad, y por lo tanto de la producción del conocimiento, a través de la producción de leyes matemáticas, de rechazar el individualismo metodológico; porque plantearía que sería el objeto externo el que determinaría la percepción y conciencia del sujeto, el anti-historicismo, y el monismo metodológico propio del positivismo que busca la producción de leyes naturales y sociales científicamente comprobadas (Ibañez, 1990).

A partir de esto no resulta extraño un espacio escolar que piensa que lo que se debe enseñar a los(as) jóvenes son verdades científicamente comprobadas sobre la vida en lugar de vincular el conocimiento a su experiencia cotidiana.

Por su parte en Alemania Marx y Hegel reflexionan el cambio social como un proceso histórico dialéctico de la actividad humana innintencional (Ibáñez, 1990). Forma de pensamiento que privilegia la historia como una herramienta para analizar la sociedad. Con Dilthey se perfilaría claramente el anti-naturalismo de esta tradición y una forma de pensamiento que plantea que las causas entre lo individual y lo social son cognoscibles (Ibáñez, 1990), ya que la sociedad la harían los sujetos y por lo tanto también podía ser cambiada por ellos.

Ambas líneas de pensamiento científico social que se iban gestando en Europa, a mí parecer expresan la forma que daría lugar a la psicología social, puesto que la tradición positivista y empirista están pensando a la sociedad como un objeto natural, por lo tanto susceptible a la construcción de un conocimiento objetivo que se orienta al control y a la predicción. Razón por la cual el conocimiento científico positivista se acomodaría también en los espacios de la creciente industria Europea (Ibáñez, 1990), puesto que es un conocimiento que se acerca a la realidad en la medida que puede controlarla. Sin embargo, la tradición del análisis histórico de las sociedades está planteando que el estudio de la sociedad es un conocimiento diferente al de la naturaleza, por lo tanto necesita unos *a priori* epistemológicos que se alejen del dominio del hombre y una especificidad metodológica diferente. En otras palabras, dicha tradición Alemana plantea que la sociedad y sus instituciones las hacemos todos y por lo tanto son susceptibles de cambiar o terminarse.

Sería en este contexto del pensamiento social donde surgiría la psicología social, sin embargo no es mi intención describir y analizar los autores y aportaciones específicas con las que se inauguró, sino reflexionar al respecto de hacia donde se orientaban sus preguntas y teorizaciones. Ibáñez (1990) plantea que los temas fundaciones de la psicología social fueron la construcción social de la persona, la reproducción social y la conducta social, con autores como McDougall, Lebon, Tarde, Wundt. Temas que a lo largo de la historia de la psicología social se siguen

actualizando, problematizando y analizando desde un gran número de perspectivas y paradigmas teóricos.

Dichos temas focalizan una discusión en la psicología social que se apuntala en la división tajante entre individuo y sociedad en el pensamiento social. Esta antinomia reflejaba cómo la psicología social en el siglo que nació se debatía en la definición de su objeto de estudio. Existiendo una psicología social de corte psicológico y otra de corte sociológico. Perdido entre lo subjetivo y lo colectivo se encontraba su objeto. Y resulta entonces comprensible cómo a través de los dos siglos anteriores una forma de pensamiento social se configuraba a través de la formación de los Estados-Nación, la ilustración y el avance de las ciencias sociales: la forma de pensar la realidad como una dialéctica entre las formas sociales y las formas individuales.

La psicología social se desdoblaba a través del paso del siglo XIX al XX, y sería hasta los años 60s que comenzaría a sufrir una crisis como disciplina. Ibáñez define la crisis a través de una serie de tensiones: “Las tensiones entre la definición de su objeto, tensiones en cuanto a su estatus de disciplina autónoma, tensiones en cuanto a las metodologías más adecuadas, tensiones entre sus orientaciones y escuelas y tensiones entre su identidad” (Ibáñez, 1990, pp.135). En el plano social-político Europa se recuperaba de dos guerras y se suscitaban en los últimos años de la década rupturas, rebeliones y movimientos sociales de estudiantes alrededor del mundo, marcarían un hito en el pensamiento social, renovando las ideas libertarias y llevaban al cuestionamiento social y por lo tanto de la intensidad y validez del conocimiento sobre ella.

Para esa década la producción científica de la psicología social estadounidense entraría en periodo de crisis, puesto que se comenzaría a criticar la validez y objetividad del conocimiento producido por la experimentación social en laboratorio. Sin embargo, la crisis se extendería hasta criticar los propios fundamentos de la disciplina, poniendo en cuestión los planteamientos epistemológicos donde descansaban sus cimientos, y por lo tanto se busca abandonar el estudio de la sociedad como si fuera una ciencia natural (Ibáñez, 1990), dejando atrás a un positivismo cada vez más en problemas. Dándole lugar

a nuevos planteamientos críticos del estudio de la psicología social, que retomaban el análisis histórico-social y que se mantenían críticos ante los legados moderno/coloniales. Éstas perspectivas críticas de la psicología social problematizan su práctica para orientarla a la producción de un conocimiento que busca la liberación, la emancipación, la consciencia crítica e histórica.

Retomando el debate de la antinomia individuo-sociedad que ya se podía ver en las formulaciones inaugurales de la psicología social, encuentro que el problema de la relación de los individuos entre sí (como puede ser el caso de las relaciones entre un grupo de secundaria) ha sido abordada desde diferentes puntos de vista que resuelven la antinomia favoreciendo algún lado. Esquemmatizando las posiciones más opuestas encontramos que una de ellas considera al individuo como una realidad en sí mismo; pues solamente él piensa, siente y toma decisiones, por lo tanto el grupo, las instituciones y la colectividad son producto de las acciones individuales (Fernández, 1989). En la tesis contraria, el grupo, el colectivo y la sociedad son reales y se presentan como un plus mayor a la suma de las singularidades, y solo a través de dicha realidad se hace presente la instancia individual, siguiendo a esta concepción, el individuo sería un producto de la sociedad y del cruce de las relaciones sociales (Fernández, 1989).

Esta discusión resulta de gran importancia, puesto que refiere a los supuestos a partir de los cuales se orienta el análisis y problematización de la realidad psicosocial, ya que por un lado hacen visible las implicaciones sociales, culturales, históricas y políticas de la conducta del sujeto, y por el otro da especificidad a la abstracción que implica el *plus social*.

Sin embargo, la resolución de la antinomia decantándose por alguna de las posturas termina por establecer un reduccionismo de la complejidad de la realidad, y por lo tanto instituye campos de visibilidad e invisibilidad teórica que establece los claroscuros desde donde se organizan los principios de enunciación de una disciplina (Fernández, 1989).

Lo Trinitario del Espíritu Psicocolectivo: herramientas teórico-metodológicas de análisis.

A partir de lo dicho anteriormente, expongo a continuación algunos de los elementos teóricos de la Psicología Social que bajo mi perspectiva se establecen como discursos críticos ante los legados moderno/coloniales; y que sostienen formas de pensar la realidad, diferentes a las de la antinomia individuo-sociedad. Paradigmas que se erigen como una serie de dispositivos teóricos para analizar e intervenir en la realidad. La realidad es compleja y dinámica, lo cual exige abrir los sistemas teóricos cerrados, para no limitar su complejidad, ya que es la realidad la que emana conocimiento. La discusión de diferentes teorías no debe orientarse hacia cual es mejor o peor para leer una realidad, sino en retomar los elementos que permitan discutir sus campos de visibilidad y enunciación en problemas bien delimitados de la realidad social. Estos paradigmas me ayudaran a pensar problemas en la realidad, para buscar nuevos sentidos y horizontes de interpretación, las perspectivas teóricas son tomadas como herramientas de análisis para pensar y operar problemas (Fernández, 1986).

La psicología colectiva aborda la discusión de la relación entre los individuos a partir de problematizar la relación entre el individuo y la sociedad, no como una interacción que se influyen mutuamente, sino introduciendo un tercer elemento a la discusión de lo que acontece en el encuentro de los sujetos. “La estructura de la vida es una retícula trinodal, donde junto al nudo de la realidad subjetiva individual y al de la realidad objetiva institucional aparece una realidad intersubjetiva, y a su vez, la intersubjetividad constituye una relación tríadica (Fernández C, 1994b, p. 51).

Es decir que en la relación entre dos sujetos aparece un tercer elemento colectivo que los envuelve a ambos y que dota de sentido su encuentro. Empero, eso que envuelve a ambos no es una construcción hecha por ellos, sino que aquello que envuelve a los sujetos es la colectividad de la que son participantes. Desde esta perspectiva psicocolectiva la realidad que aparece entre los individuos o entre el individuo y la sociedad, no sería una mera interacción en medio de dos instancias individuales o sociales, concretas o abstractas, sino que sería una realidad sustancializada e independiente por sí misma que indistingue las formas

singulares y colectivas. En otras palabras hablamos de una realidad colectiva que envuelve la realidad individual e institucional.

La trivialidad del espíritu psicolectivo está hecha de la comunicación entre un símbolo, un significado y un sentido. Dichas instancias son sinónimas de la relación conjunta pero son heterónomas entre sí, es decir excluyentes entre sí pero inclusivas del conjunto (Fernández, 1994a). Definir o describir alguna se logra solo a partir de recurrir a la dialéctica de las tres.

En el caso del símbolo puede definirse como cualquier cosa, persona y palabra, etc. que se encuentra en lugar de otra cosa, y que dicha cosa constituye su significado no presente en el símbolo (Fernández, 1994). ¿Cómo es la relación del símbolo con el significado? La relación de lo simbólico con la realidad a la que se refiere es clara, sin embargo ésta depende de un tercer elemento que determina el *sentido* colectivo que articula símbolo con significado. “La tarea de la psicología colectiva es narrar la relación trídica de cualquier evento de la realidad” (Fernández, 1994).

Por lo tanto los símbolos más reconocidos como objetos en la realidad son los del lenguaje, sin embargo las cosas son símbolos cuando carecen de contenido por sí mismos y que (re)presentan al objeto que no es simbolizado (Fernández, 1994). De la misma manera que cuando denominamos a un(a) joven de secundaria como problemático (a) o platicador (a), lo que no encierra el objeto simbólico es al sujeto en su historia y contexto, pero que sí demarca el sentido que tiene para el espacio escolar un joven de secundaria. Por lo tanto un símbolo es objetivo en la medida que está a la vista de muchos participantes, y en tanto tal intersubjetivo porque ninguno de los participantes del acuerdo objetivo pueden soslayar o cambiar (Fernández, 1994).

Puesto que el símbolo se encuentra en lugar de otra cosa que (re)presenta, y sin él *la cosa en sí*, la realidad de veras no aparece, entonces “el símbolo es lo que se dice y el significado es lo que se quiere decir, pero que no se puede” (Fernández, 1994, p. 201). Y puesto que los símbolos son los *objetos* más reconocidos propiamente como cosas, puede entenderse que el símbolo y la cosa que significa

están ligados por un sentido que trasciende la singularidad para ser también colectividad.

El pensamiento de la razón moderna que conoce las cosas en la medida que las separa en partes para poder estudiarlas dividió el pensamiento (sujeto) de los objetos, porque una cosa eran las representaciones internas comúnmente llamados pensamientos y otra cosa era la mesa, el libro o la escuela (Fernández, 1994). Sin embargo nadie piensa pensamientos sino que lo que piensa son cosas, puesto que la cosa en sí que constituye su significado tiene un sentido con el símbolo que la hace presente en la colectividad de la que son parte.

Por lo tanto si decimos que el sujeto no está separado del objeto, así como símbolo tiene un sentido colectivo con su significado, también tendríamos que aceptar que la consciencia no está separada del objeto que percibe, y en tanto tal el pensamiento no se hace en las cabezas singulares de las personas, sino que el pensamiento se piensa colectivamente con todos los símbolos/objetos físicos y no físicos (Fernández, 1990). La colectividad piensa con nosotros y el resto de ella misma y nosotros pensamos con la colectividad entera.

Los significados son una construcción intersubjetiva y una realidad por fuera del participante colectivo pero que están hechas también de colectividad, porque fuera de ella no existen (Fernández, 1994). “El significado es aquella parte de lo real que no puede aparecer en los símbolos, que no está simbolizado pero que sí tiene la misma forma que la realidad y que no se puede aprender simbólicamente” (Fernández, 1994, p. 203)

Parafraseando a Fernández (1994) los significados son elementos que no están en lo simbólico y que consisten en experiencias, afectos, sensaciones, visiones, audiciones, etc., en otras palabras imágenes ya sean mentales o de cualquier sentido de la percepción: táctiles, auditivas, cenestésicas u olfativas. Por lo tanto, los significados son imágenes que no aparecen en las cajitas de las palabras, no pueden ser aprendidas simbólicamente. El significado es el objeto vivido, experimentado y sentido a través de la colectividad que está detrás del símbolo (Fernández, 1994).

La imagen es por definición afectiva (Fernández, 1994). Si ya he dicho que el nombre simbólico no atina a la dimensión afectiva del significado, entonces el nombre de los sentimientos tampoco son precisos, porque la afectividad rebaza su nombres. Por lo tanto si no se puede decir qué se siente, se puede estar sintiendo otra cosa o todo a la vez como cuando los jóvenes se ponen rebeldes, y hasta se dice que son adolescentes porque adolecen en el cambio de la niñez a la juventud, por eso se describe su estado cómo que no tienen límites, que no tienen valores, que tienen una crisis de identidad, que tienen las hormonas alborotadas o simplemente que sus padres no les ponen atención.

“Si no se puede precisar qué se siente, tampoco puede precisarse cómo ni con qué se siente” (Fernández, 2000, p.19). Los significados son imágenes afectivas que no pueden ser contenidas por los límites simbólicos de su nombre, entonces pueden ser imágenes que se desdobl原因 en el espacio y que se indistinguen con él, adquiriendo movimiento en el tiempo, inasibles, por lo tanto sus cualidades, formas y contenidos toman la forma de los objetos concretos como velocidad, dureza, espesura, distancia, color, etc. aquellas cualidades que pueden ser medibles, cuantificables, descritas pero que afectivamente son otra cosa (Fernández, 2000).

Los órganos de la percepción se disuelven con el objeto percibido, y por lo tanto los sentimientos (afectividad) se sienten con las características de los objetos perceptuales, el corolario resultante es que los sentimientos no están adentro del cuerpo de un sujeto, sino que están dentro de la sociedad (Fernández, 2000). Por lo tanto, la colectividad siente, y todos sentimos con la afectividad colectiva. La afectividad en tanto colectiva se disuelve porque toma la forma de todos los objetos y sentimientos y en ella se vuelven indistintos, algo así como un magma de afectividad que es toda homogénea en su conjunto pero heterónoma en sus elementos. De tal forma, los significados son los objetos en su dimensión estética (no simbólica), en la medida que la estética es la ciencia de las formas sensibles (Fernández, 2000).

Sin embargo: Sí la afectividad de los significados carece de lenguaje ¿de qué manera se le puede estudiar si la única forma de acercarnos a la realidad para

estudiarla es a través del lenguaje? El autor de la “Afectividad Colectiva” lo explica claramente así:

“En suma, la afectividad colectiva es el proceso simbólico que antecede a los objetos dotados de lenguaje, y el proceso simbólico que excede a la dotación de lenguaje de los objetos. Este proceso puede concebirse como una entidad constituida por la percepción de conjunto y la sensoriedad del conjunto de todos los objetos, y una entidad de esta índole puede describirse aproximadamente como sus relaciones y como un movimiento. Cuando todas las cosas se sincretizan en una sola cosa, ésta sólo puede ser las relaciones que produjeron cada una de todas las cosas. En la narración de algo así, puede observarse que los adjetivos, los verbos y los adverbios se liberan de sus referentes típicos, y entonces, los olores pueden describirse como siendo colores, los colores como profundidades, las profundidades como velocidades, las velocidades como iluminaciones, y así sucesivamente, configurando un paisaje psíquico inverificable pero implacablemente real” (Fernández, 1900, pp. 23-34).

Por lo tanto, hay que dislocar el lenguaje y volverlo metáfora para poder decir lo que no se puede, diciendo otra cosa. Ya sea describiendo un sentimiento como si fuera una situación, un espacio, una ciudad, una institución o una intersubjetividad o una sociedad, y describiendo una situación-espacio-ciudad-institución-intersubjetividad-sociedad como si fuera un sentimiento, una descripción así es en lo que consiste una psicología estética de la psique colectiva (Fernández, 2000). De esta forma resulta comprensible cómo el lenguaje del símbolo tiene un sentido con las imágenes de los significados.

Como dije, para que un símbolo tenga sentido con un significado debe de tener *sentido*, por lo tanto un sentido es una cosa que no aparece como símbolo o significado, que no es experimentado o pensado, sino la relación entre ambos (Fernández, 1994). Justamente como es la relación entre ambos elementos resulta la experiencia de algo mayor que ellos, y por lo tanto del pensamiento y el sentimiento, que hace que sentir y pensar sirvan para algo mayor y la realidad tenga *sentido*.

El sentido puede ser cualquier cosa que exista entre el símbolo y el significado: una palabra, una tradición, un contexto, una escena, una aspiración, una visión del mundo, un recorte de realidad, una dirección pero también algo como un ritmo,

una secuencia, una cadencia o un movimiento (Fernández, 1994). “El símbolo es lo que se dice, el significado lo que se quiere decir, y el sentido es la razón de querer decir lo que se dice, pero que no se puede decir” (Fernández, 1994, p. 205). El sentido es la razón entre los pensamientos y los sentimientos, por lo tanto es algo que transforma a la experiencia en algo más trascendental, cobija al símbolo y al significado en una continuidad colectiva.

El sentido es pura articulación, por lo tanto es la relación en su sentido más puro, concatena y hace que aquello que se mueve por él esté en los límites de la colectividad. Por lo tanto, el sentido permite que la realidad se articule en diferentes niveles (sentidos), y se vuelva indistinta y compleja en la medida que su complejidad abarca la necesidad de que individuo y sociedad, cultura y naturaleza, pensamiento y sentimiento, objetivo y subjetiva se encuentren todos juntos en una misma continuidad colectiva. De tal forma que el sentido hace que todo lo que pase entre símbolo y significado tenga sentido (Fernández, 1994).

Las formas del espacio psicocolectivo: la articulación de la realidad.

Este planteamiento psicosocial de ver el espíritu trivial, la forma de ver la realidad de la psicología colectiva de Pablo Fernández, es una herramienta crítica ante la complejidad de la realidad social, en un contexto como Latinoamérica que presenta en el caso de México un momento histórico donde la violencia instituida, la corrupción institucionalizada del Estado, la pobreza impuesta y los movimientos del poder de la geopolítica dominante (Walsh, 2005) configuran una vida cotidiana escolar que le plantea un reto a la psicología social tanto en el plano del análisis como de la intervención.

De ahí que resulten importantes herramientas teóricas que son críticas ante los legados moderno/coloniales y que nos permite explorar la dimensión estética y colectiva del espacio escolar y sus formas de género.

La sociedad piensa y siente con sus objetos, lenguaje, ciudades y sujetos, y estos en rigor constituyen la sustancia de la cual está hecha la psique/consciencia en la medida que sujeto y objeto son dos partes de una misma unidad. El espacio entonces es una entidad psíquica (Fernández, 2001). El espacio es la psique en

su versión colectiva, puesto que el espacio es un objeto envolvente que contiene objetos envueltos (Fernández, 2001), su definición hace que todo espacio sea interior de la sociedad, porque fuera de ella no sabemos nada.

Parafraseando a Fernández Christlieb (2001) los contornos del espacio son los objetos propiamente dichos, toda vez que dichos contornos hacen distinguible al espacio mismo, más allá de dichos contornos ya no hay espacio. Los objetos del espacio son distinguibles entre sí a partir de sus propiedades y formas, y porque tienen una posición determinada a partir del resto del espacio.

Un hueco es lo que queda entre los objetos, y como únicamente puede ser apreciado por sus límites, es decir justo ahí donde termina, es inadvertido por el observador, y siempre parece desocupado, vacío (Fernández, 2001). Paradójicamente son los huecos los que permiten que el espacio tenga contenido, puesto que si todo fuera materia, es decir objeto, no habría espacio como tal. Los contornos del espacio constituyen la forma de los huecos, puesto que de ellos solamente conocemos donde inician. En los objetos pueden radicar las causas y los efectos, pero en los huecos residen las relaciones (Fernández C, 2001).

La percepción del espacio constituye un elemento del mismo espacio. Nunca nadie ha visto un espacio sin nadie. "Para ver un cuarto vacío uno tiene que estar viéndolo. Este es un dato crucial, porque significa que para que haya espacio alguno, este tiene que tener percepción; no se sabe de nada apercibido. La percepción es objeto del objeto, es material del espacio mismo" (Fernández, 2001: 4).

La sustancia de la que está hecha el espacio según, el autor:

"El espacio es una entidad psíquica, no física, por lo que la sustancia de que esta hecho no son los elementos de la tabla periódica. Desde el punto de vista de la psicología, la realidad material no consiste en piedras, metales, etc., sino en medidas y cantidades, además de que tal realidad material viene a ser solamente un caso particular de una entidad más basta, la psíquica; ello quiere decir, nada más, que nuestro conocimiento del mundo físico es producido psíquicamente". (Fernández, 2001, p. 6)

La psicología colectiva va a dejar de homologar la realidad con el lenguaje, diciendo que serían cosas diferentes. Por lo tanto, para esta psicología la realidad

no estaría compuesta de lenguaje. “Las cosas son aquella parte de la realidad que no puede ser alcanzada por el lenguaje: es lo que se le escapa al nombre, a la descripción y a todo lo demás, y lo que no tiene nombre ni nada de lo demás; es por decirlo así, la interioridad o la intimidad de las cosas.” (Fernández, 2004, p. 23).

La trivialidad psicocolectiva hace del espacio una realidad hecha de pensamiento simbólico y de imágenes afectivas, por lo tanto el espacio se transforma en una herramienta de análisis que permite pensar la realidad uno siendo participante de ella. El observador (sujeto) es sustancia misma del espacio porque nadie ha visto un espacio sin nadie (Fernández, 2001).

Así emerge la visión del espacio escolar como un espacio interior de la sociedad que permite pensar sus fenómenos y problemas desde una perspectiva compleja y articulada. Permite una visión más sensible que no solo ve objetos, sino sus relaciones, misma forma que permite ver estéticamente el espacio escolar. Y uno de los afectos que problematizaremos a continuación será el género. Sin embargo es necesario comprender cómo es que el espacio nos permite sentí-pensar la realidad singular y la realidad colectiva de la misma *forma*.

Una forma es una cosa física (entidad u objeto) o no física (verbal, situacional, etc.) que consiste en algo más de sus descripciones y medidas, que se presenta como una unidad independiente de sus componentes, y que contiene dentro al observador (Fernández, 2004).

Puesto que las formas tienen a su observador integrado, podemos olvidarnos de la clásica división entre sujeto y objeto, muy propia de la ciencia moderna. Ya que en una realidad hecha de formas, la forma le da forma a uno y uno le da forma a la forma, por ello son una misma entidad (Fernández, 2004). Esta compenetración entre el sujeto y el objeto, entre sujeto y forma, es rigurosamente lo psíquico (Fernández, 2004).

La forma es la sustancia de la realidad, lo común de ella (Fernández, 2004). La forma es forma de sí misma, bajo un contorno definido que no es una cascara o un disfraz, sino que abarca su interior (Fernández, 2004). Entonces una forma lleva dentro de sí la situación que la conforma; teniendo dentro de esa situación

una intensidad particular, donde la forma se intensifica o se diluye. La sociedad piensa y siente con sus formas, y esas formas tienen la misma forma que la realidad (Fernández, 2004).

Podría decirse que una forma no es el contorno de una serie de objetos, sino el contorno de una serie de relaciones. Nada de ello quiere decir que no son reales, incluso empíricas: lo son, tanto como la piel o el dolor de panza (Fernández, 2004).

El contenido, o material de una forma está dado por la forma misma, en otras palabras, forma parte del contenido de su forma. Ahora bien, las formas aunque etéreas no significa sean subjetivas, en otras palabras, que se encuentren al interior de los individuos y que no tengan material alguno. Por el contrario, según se ha mostrado, las formas son predominantemente exteriores y objetivas (Fernández, 2004).

La forma como una herramienta teórico-metodológica es una manera de analizar la realidad toda junta, es decir cuando no se divide en sujeto y objeto, pensamiento y sentimiento, sociedad e individuo, naturaleza y cultura, y demás de divisiones. Una realidad articulada que permite pensar el espacio escolar como una tensión de relaciones, es decir como un espacio que tiene multiplicidad de formas, que son la misma forma: la forma del espacio escolar es la forma de la sociedad.

En estricto sentido plantear la idea de las formas del espacio escolar, solo es un recurso metodológico, para exponer un proceso que acaece todo junto. Y aunque en el espacio escolar se enseñe que las matemáticas no tienen que ver nada con el español, y éstos con la historia y la biología y el género, la experiencia de asistir a la escuela viene toda junta sin divisiones.

Por lo tanto el género visto como una forma de ser del espacio escolar, es un mero recurso didáctico para explicar cómo en la cotidianidad escolar, hay un conjunto de relaciones y tensiones que se intensifican en la medida que en el espacio escolar, en el espacio de la cultura, existe una división sexual que le da forma a los cuerpos de hombres y mujeres. Y que esos cuerpos sexuados son formados (dar forma) por el espacio escolar y viceversa. Los cuerpos y el espacio

pueden tener las mismas formas que los sentimientos y pensamientos (Fernández, 2004).

Sin embargo en rigor ¿qué es el género?

El género: diferencia sexual y denuncia política.

¿Cómo sentipensar el género desde una realidad articulada que sea crítica ante los legados moderno/coloniales? ¿Cómo poder articular el género como un dispositivo de análisis teórico para abrir campos de visibilidad y enunciabilidad en el espacio escolar?

Cuando hablamos de género hablamos de la diferencia. La diferencia pensada desde los territorios geopolíticos que implican a Latinoamérica, donde el poder moderno le dio forma a las sociedades colonizadas, implica estar del otro lado marginal y subalterno. La diferencia siempre será el resto de un sujeto hegemónico, y en tanto tal, inferiorizada y violentada.

Para pensar la diferencia desde el territorio mexicano tendríamos que tomar en cuenta la democracia representativa que da forma al gobierno del país. Siendo ésta una de las democracias occidentales modernas que incorporan la Declaración de los derechos del hombre que establece la igualdad de derechos formales de las personas dando lugar a un nuevo modelo de ciudadanía centrado en <<el pueblo gobierna a través de sus representantes>> y <<somos todos iguales ante la ley>> (Fernández, 2009).

El avance de las igualdades formales dio lugar a un perfeccionamiento de diversos dispositivos de desigualdad (discriminación, marginalización, exclusión, represión, exterminio, etc.) (Fernández, 2009). Sin duda alguna, uno de los dispositivos de desigualación es económico-político, mismo que a lo largo de la historia ha dado forma a la subjetividad singular y colectiva, por lo tanto la desigualación social se instala a nivel de la subjetividad de quienes integran los aparatos del poder, así como de los grupos sociales estigmatizados. Da lugar a una forma que empuja y hace necesario, correcto, justo y/o conveniente desigualar (Fernández, 2009).

Se produce así un entramado de diversas formas de desigualdad distributiva de bienes y posicionamientos económicos, simbólicos, subjetivos, eróticos, que se

sostienen desde una forma particular que iguala lo diferente a inferior, peligroso o enfermo (Fernández, 2009). De esta forma se legitima en cualquier espacio o dispositivo social la violencia, sumisión, explotación, discriminación, exclusión, represión, marginalización o exterminio de cualquier diferencia física o simbólica.

De esta manera los dispositivos que violentan, inferiorizan y discriminan a la diferencia operan como naturalizaciones de sentido, conformando un entramado de espacios que invisibilizan, naturalizan y normalizan la discriminación y violencia hacia la diferencia (Fernández, 2009). Esta forma de sentipensar la diferencia se transforma en un invisible social, lo cual “no es algo oculto o escondido, sino que paradójicamente se conforma de hechos, acontecimientos, procesos y dispositivos reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva. Está ahí, pero no se ve o se lo considera natural” (Fernández, 2009, p. 33). De tal manera la violencia a las diferencias se establece como algo natural y normal, y en cuanto tal, invisible para los ojos cotidianos.

Esta intolerancia a la diferencia es una forma colectiva y singular, por lo tanto hace posible que se reproduzca a lo largo de toda la sociedad a través de producir y reproducir incesantemente las condiciones que la hagan posible. Para ello Fernández (2009) señala que es necesario que la discriminación y violencia permanezca oculta y que las(os) discriminadas(os) se articulen con el resto de la sociedad, de tal forma que no peligren las reglas de discriminación vigentes. Por lo tanto, los diferentes dispositivos y espacios institucionales combinan y alternan estrategias de violencia y represión, haciendo circular por ellas a los diferentes (discriminados) en posiciones desventajosas. Es a través de ellas que se les impone la arbitrariedad cultural de su inferioridad mediante múltiples discursos, mitos sociales, explicaciones religiosas y científicas (Fernández, 2009).

La modernidad opera según el principio de identidad, no soporta lo diferente y desconocido (Horkheimer y Adorno, 1964). Esta forma de pensar la diferencia que es muy propia de la modernidad/Colonialidad, solo entiende cosas, sujetos y hechos en la medida que son parecidos a su conocimiento y su ciencia. De ahí entonces que esta forma de pensar la diferencia sea a partir de un sujeto

hegemónico (lógica de lo Uno), donde lo diferente solo puede ser lo negativo de ese sujeto (de lo Uno) (Fernández, 2009).

A partir de lo anterior desprendo un recurso metodológico y político al problematizar el espacio escolar: la desnaturalización de la violencia invisible y cotidiana a las diferencias. Aquello que se vio desprovisto de palabra pública para denunciar la violencia y la opresión, se hace necesario visibilizarlo. Las diferencias se transforman en un analizador del espacio escolar.

El cuerpo es la primera evidencia incontrovertible de la diferencia humana (Lamas, 2007). El cuerpo constituye una prueba insoslayable de que el espacio colectivo se configura en una diferencia biológica objetiva. Las categorías desde las que he matizado la diferencia, piensan la diferencia sexual a partir de atribuirle a los predicados del sexo masculino la propiedad del modelo humano, en la medida que *Hombre* es igual a hombre (Fernández, 2009), de esa manera la mujer sería pensada a partir de la negatividad de dicho modelo o como el resto de él. La diferencia sexual es pensada desde una lógica binaria, que opone hombre y mujer, de tal manera solo uno de estos sería el criterio de verdad: se es hombre o no se es (Fernández, 2009). Por último, la diferencia sexual es pensada en términos jerárquicos, en la medida que las mujeres son inferiores, complemento o suplemento de los hombres (Fernández, 2009).

De esta manera la discriminación y violencia contra la mujer se pone en práctica en todos los espacios colectivos que transita, en relación a esto Fernández (2009) distingue diferentes dispositivos de desigualdad como en la familia que cotidianamente desiguala la distribución del dinero, poder, responsabilidades domésticas, de opciones de realización personal. Así mismo, dentro de la organización de la familia los pactos conyugales violentan muchas veces el sentido y las prácticas eróticas femeninas (Fernández, 2009). Por otra parte, la educación, los medios masivos de comunicación y algunas modalidades de las prácticas médicas y psicológicas, imponen un modelo hegemónico de feminidad, que violentan, en muchas mujeres, sus necesidades de transformación social.

Las discriminaciones en el área laboral, política y cultura configuran espacios que las mujeres transitan por la vida pública y privada con una significativa

desigualdad de oportunidades. De esta manera las mujeres pierden progresivamente las mínimas independencias a partir de que su vida cotidiana queda inscrita en una dinámica del terror, que atraviesa sus relaciones laborales, sociales, afectivas, como también afecta sus decisiones personales, económicas y eróticas (Fernández, 2009).

De tal forma dice Fernández (2009) que las violencias cotidianas también son políticas, en la medida que no atañe a casos particulares aislados e independientes entre sí, sino que remite a una forma de ser de la sociedad, que se vuelve transversal a la vida de las mujeres, pero también a cualquier diferencia discriminada. Sin embargo, no habría que caer en esencializar la violencia como un atributo natural a los hombres: “que las mujeres sean en abrumadora mayoría las víctimas de las violencias de los hombres no habla de una condición masculina de fuerte e inherente agresividad, sino de un poder social y subjetivo que muchos hombres ejercen desde las formas públicas y/o privadas del abuso” (Fernández, 2009, p.35). Sin dejar de mencionar que este poder colectivo que ejercen los hombres afecta sin lugar a dudas a los mismos hombres.

Esta forma del pensamiento social que homologa diferente a problema, enfermo o inferior que tuvo su origen en la modernidad/colonialidad articula una serie de sentidos y mitos colectivos al respecto de cómo deben ser hombres y mujeres. La identidad de las mujeres sería sujeta al mito de mujer igual a madre, siendo la reproductividad un atributo necesario para ser mujer, supeditando a las mujeres a la crianza de los hijos, y con ello, a todas las actividades hogareñas que implican la vida privada y el cuidado de los hijos (Fernández, 2009). Problematizaré más adelante la relación público-privado y su relación con el género.

Por otro lado, la identidad femenina estaría sujeta al mito de la pasividad erótica de las mujeres, la cual establecería a la mujer como un ser pasivo en relación al erotismo y los ejercicios sexuales que implican la relación entre los sexos (Fernández, 2009). Subordinando a las mujeres al placer y las actividades del hombre. Esta inferioridad o pasividad erótica no se restringiría al acto coital, sino a todas las formas de encuentro y relación entre hombres y mujeres, conformando así una supremacía corporal masculina centrada en la fuerza física y el poder.

Siguiendo a Fernández (2009) la feminidad quedaría subordinada al mito del amor romántico, el cual las establece como seres afectivos por antonomasia, siendo el amor el único baluarte a través del cual las mujeres encontrarían la complementariedad en un hombre que vendría a tomar su lugar como productor y protector de ellas. Institucionalizando a las mujeres como seres afectivos e irracionales que encontrarían su complemento en un hombre.

A su vez los hombres encontrarían una forma de ser equivalente y correspondiente a los mitos de ser mujer. La masculinidad del hombre estaría identificada en el éxito laboral-económico, lo cual los transformaría en productores y proveedores de bienes por naturaleza (Fernández, 2009); cristalizando la racionalidad en todas las prácticas de los hombres como actores colectivos. La masculinidad también se identificaría con un erotismo en clave fálica y una extensa capacidad como proveedor erótico, responsable de satisfacer a todas las mujeres a su disposición, y en tanto proveedor de bienes económicos y eróticos, el dominio masculino quedaría como responsable también del dominio público político, en la medida que la mujer dueña de la privacidad, quedaría desprovista de la posibilidad del ejercicio de la política. El hombre sería un proveedor de sentido (Fernández, 2009).

Desprendo entonces que socialmente la manera de articular la diferencia sexual como una relación jerárquica entre los sexos no remite en estricto sentido a la diferencia anatómica, sino a las formas colectivas de ser hombre y mujer, entonces el problema de las desigualaciones sociales remite a una cuestión de género. Hablar de diferencias de género alude entonces a los dispositivos de poder por los cuales la diferencia sexual justifica las desigualdades sociales. El género se transforma en una herramienta de análisis que denuncia en sí misma el problema político de la subordinación del género femenino en relación al masculino, y de los hombres en relación a los mandatos del poder masculino (Fernández, 2009). Por lo tanto, el género es una herramienta que permite analizar la cuestión del poder en los espacios sociales.

Dicho en pocas palabras: el género es una herramienta teórico-metodológica de análisis de la subordinación histórica, política, económica, subjetiva y erótica de

las mujeres, a través de problematizar los dispositivos (espacios) específicos del poder. En el caso particular de esta tesis, el análisis de los dispositivos y espacios intersubjetivos e institucionales de la escuela.

El género: poder público y vida privada.

Ahora bien, para efectos de esta tesis, sostendremos la categoría teórica de género, no solamente para nutrir una perspectiva crítica al sistema de pensamiento social actual, legado del colonialismo; sino también como una categoría de análisis que servirá como una lente a través de la cual podremos observar el espacio escolar, volviendo visibles así las formas de dominación, discriminación, etc. que existen en las relaciones entre hombres y mujeres, en palabras de Rita Laura Segato:

“No se trata meramente de introducir el género como uno entre los temas de la crítica descolonial o como uno de los aspectos de la dominación en el patrón de la colonialidad, sino de darle un real estatuto teórico y epistémico al examinarlo como categoría central capaz de iluminar todos los otros aspectos de la transformación impuesta a la vida de las comunidades al ser captadas por el nuevo orden colonial moderno” (Segato, 2011, p. 75)

Dentro del pensamiento feminista, existe un debate presente en el cual se ponen en juego tres distintas posturas a partir de las cuales acercarse al género, y es menester explicarlas para poder entender qué estamos comprendiendo con género como una categoría de análisis (Segato, 2011).

La primera de ellas es la sostenida por las mujeres blancas, europeas de clase media y alta o el feminismo eurocéntrico, cuyo discurso reza que la dominación de género o la forma de dominación patriarcal es universal, y que por lo tanto justifica el esparcimiento de sus propios aportes teóricos por todo el mundo, lo cual las dota de cierto grado de superioridad, pues se establecen como parte de una lógica completamente colonizadora del pensamiento (Segato, 2011), en tanto que en su forma de hacer política desde el género se adhiere a las lógicas asistencialistas y paternalistas del Estado Neoliberal.

La segunda, sostenida por teóricas como Lugones (en Espinoza, Gómez y Ochoa, 2014), que afirma que en las sociedades precoloniales no existe el género como lo conocemos ahora. Por lo tanto, sería una categoría de análisis determinada completamente por la intrusión moderno/colonial.

Y una tercera postura, que es la que utilizo para hacer mi análisis, que muestra la existencia de nomenclaturas de género en las sociedades tribales y afro-americanas. Es decir la existencia de sociedades patriarcales aunque diferentes de las occidentales, dentro de culturas o sociedades precoloniales. Segato explica que existen, en sociedades tribales, pruebas de relaciones y fenómenos transgénero, como el matrimonio entre personas del mismo sexo, y otros, que han sido bloqueadas por el sistema de género de la colonial/modernidad; masculinidades, que obligan a los sujetos a adquirirlas como una forma de status social (Segato, 2011).

Hasta aquí, podemos entonces afirmar la existencia de un sistema género en el mundo pre-intrusión, aunque no como el que conocemos hoy en día; por lo tanto, si el mundo siempre estuvo organizado, por decirlo así en términos de género, cuya forma era ya jerarquizada, el contacto de esta organización con el pensamiento de la modernidad que alberga un discurso de igualdad resulta fatal.

La organización social termina transformándose a un orden no sólo de jerarquía y desigualdad, sino de dominación por parte del hombre y la esfera pública hacia todo lo que es diferente a ello, debido a distintos factores:

La superinflación de los hombres en el ambiente comunitario, en su papel de intermediarios con el mundo exterior, es decir, con la administración del blanco; la emasculación de los hombres en el ambiente extra-comunitario, frente al poder de los administradores blancos; la superinflación y universalización de la esfera pública, habitada ancestralmente por los hombres, con el derrumbe y privatización de la esfera doméstica; y la binarización de la dualidad, resultante de la universalización de uno de sus dos términos cuando constituido como público, en oposición a otro, constituido como privado.” (Segato, p. 78, 2011)

En tiempos de la aldea no globalizada, era el hombre el que se hacía cargo completamente de la vida pública de su tribu: guerras, salidas, negociaciones,

caza, expediciones, y por eso las “agencias de las administraciones coloniales” entran a ese mismo registro, pues es con los hombres que los colonizadores guerrearon y negociaron (Segato, 2011). La masculinidad que dio lugar la colonización del género se subordina al poder Estatal del hombre blanco. Acarreando con ello estrés y docilidad del hombre hacia el poder moderno/colonial, pero a su vez su lugar en la comunidad se ve inflado: él continúa siendo responsable del poder público de la comunidad, pero su ejercicio del poder queda atrapado por otra gramática de género que tiene la forma de la subordinación al hombre blanco.

Se gesta la ruptura entre la vida pública y la vida privada. “La colonización trae consigo una pérdida radical del poder político de las mujeres, mientras que los colonizadores negociaron con ciertas estructuras masculinas o las inventaron, con el fin de lograr aliados” (Segato, 2011, p 80). De tal manera el hombre se vuelve cómplice de la colonialidad, en la medida que en su subordinación trajo consigo la perpetuación de sus privilegios y responsabilidades comunitarias, como el dueño del poder público de la comunidad, ignorando las necesidades y problemáticas de la vida privada que generaría la colonialidad del poder y del género. Dejando a las mujeres con el peso y la subordinación hacia esta nueva forma de masculinidad y del nuevo poder político.

Promoviendo así la “domesticación” de las mujeres y su mayor distancia y sujeción para facilitar la empresa colonial, la forma masculina se ve así inflexionada y promovida a una plataforma nueva y distanciada de los avatares y problemas de la vida privada, y por lo tanto de la vida de las mujeres (Segato, 2011). El hombre se oculta por detrás de la nomenclatura colonial, robustecida ahora por un acceso privilegiado a recursos y conocimientos sobre el mundo del poder (Segato, 2011).

La colectividad guiada por los hombres, hace efectiva la colonización cuando una parte de ella invisiblemente se alía con el poder moderno, y se contraponen a la otra mitad de la sociedad. Contraponiendo así los espacios que habitan cada género, haciendo imposible la unión para la expulsión del intruso europeo, ya que el poder moderno/colonial institucionalizó la gramática del poder público que ya

estaba en posesión de los hombres. “Las mujeres y la misma aldea se vuelven ahora parte de una externalidad objetiva para la mirada masculina, contagiada, por contacto y mimesis, del mal de la distancia y exterioridad propias del ejercicio del poder en el mundo de la colonialidad” (Segato, 2011, p. 80).

Por parte de lo que ahora se posiciona como la esfera pública, se marginaliza y expropia a la mujer de todo quehacer político y por parte de lo que pasa a ser la esfera privada, comienza a encapsularse únicamente en actividades domésticas, convirtiendo así al acto de *hacer casa* en una actividad residual sin importancia (Segato, 2011). Vetando así a las mujeres de construir relaciones recíprocas entre ellas, en la medida que cada una solo es responsable de la particularidad de la vida privada de su familia. Expropiándolas de todo quehacer y participación política, en el doble movimiento: expropiar su voz de los asuntos colectivos e individualizando su malestar a un espacio doméstico, sin la posibilidad de generar relaciones recíprocas con el resto del colectivo de mujeres.

El nuevo orden dominante del espacio público captura y monopoliza todas las deliberaciones y decisiones relativas al bien común general, y el espacio privado se despolitiza totalmente, perdiendo formas ancestrales de intervención en las decisiones que se toman en el espacio público. Recordando que la política como el conjunto de deliberaciones que afectan la vida colectiva, atraviesa los dos espacios, de tal manera el espacio privado se vuelve vulnerable y frágil, siendo innumerables los testimonios de los grados y formas crueles de victimización que ocurren cuando este espacio desaparece del amparo de la mira de la comunidad sobre el mundo familiar (Segato, 2011).

Así el género como una categoría de análisis queda matizado como una forma de problematizar las lógicas colectivas del poder que fragmentan y oponen espacios de hombres y mujeres. Siendo el hombre el responsable de una vida pública, que en su sostenimiento se ve oprimido por la forma de hacer política del poder moderno/colonial que implica su masculinidad, y la mujer se transforma en las responsables de la vida privada, la cual no tiene ejercicio político, expulsando su voz y su acción en el ejercicio público que organiza la vida colectiva. El género así

se transforma en una categoría de análisis que denuncia el desencuentro y la jerarquización de las relaciones entre hombres y mujeres.

El género: formas de ser del espacio colectivo

Queda matizado entonces cómo el género es una categoría de análisis que opone y jerarquiza las formas colectivas de ser de hombres y mujeres. Siendo la masculinidad la forma que acapara para sí el poder político, la racionalidad y por lo tanto el pensamiento, la productividad y la actividad erótica. Y la forma de la femineidad se apropia del poder de la vida privada, la irracionalidad, la afectividad, la reproducción y la pasividad erótica.

El género se establece como un concepto que permite analizar cómo las formas de ser de la colectividad están segregadas en los cuerpos de hombre y mujeres. Así el cuerpo se establece en un espacio colectivo, donde si se es mujer u hombre el espacio colectivo le da forma al cuerpo y el cuerpo le da forma al espacio desde un posicionamiento específico del poder, de la afectividad y de la lógica desde la que se transita el espacio público y privado.

De tal manera, el género es la forma en que el espacio siente y piensa a hombres y mujeres. El espacio siente a los hombres de una forma que tiene que ver con la rudeza, la producción, la racionalidad, la dominación, la distancia sentimental y la actividad erótica. Por su parte, el espacio siente y piensa a las mujeres con la suavidad, la belleza, la reproducción, la irracionalidad, la subordinación, la cercanía emocional y la pasividad erótica.

Resulta entonces pertinente desde esta perspectiva analizar las formas de ser del espacio escolar, en la medida que la escuela es un espacio colectivo que privilegia la formación de la ciudadanía. De tal manera, la escuela sería un espacio privilegiado para la formación de hombres y mujeres, y por lo tanto de la reproducción de la colonialidad del género que siente y piensa a hombres y mujeres en un estado fronterizo al malestar. El género resulta entonces en una herramienta para analizar cómo el espacio colectivo está roto en dos formas de pensar y sentir, que se oponen y que no se encuentran.

VI. EL RECORTE METODOLÓGICO O LA INVESTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

La investigación se plantea como una forma de construcción de conocimiento en donde sujeto y objeto se encuentran. El campo de las ciencias sociales de la tradición hegemónica separa al sujeto del objeto, dándole más importancia a este último, tratando de eliminar de la producción de conocimiento la implicación del sujeto con el objeto que conoce. Sin embargo en este proceso terminan por reducir la riqueza y complejidad de la realidad a la pura técnica e instrumento frío, y negar al sujeto, su historia y su contexto en él.

La construcción de este trabajo sigue un enfoque cualitativo, que rechaza la posibilidad de producción de conocimiento puro, sin relación al sujeto; ya que fue mi propia implicación e historia con el tema y mí pertenencia a un proceso formativo lo que motivo el interés académico, epistemológico y afectivo.

El enfoque cualitativo permite que al investigador fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los sujetos con quienes se trabaja (Rodríguez, Gil y García, 1996), ya que ambos son parte de la misma sociedad, y por lo tanto se comparte en un horizonte político e histórico.

Sin embargo, eso de lo que son parte sujeto y objeto es un mismo pensamiento, el espacio de esta tesis es la colectividad pensándose. Es decir la sociedad piensa con las ciencias sociales, sus sujetos, y demás de cosas.

La metodología cualitativa, plantea acercarse a la realidad en lugar de separarse de ella, ya que solo siendo partícipes de la experiencia en la escuela secundaria con los jóvenes podríamos explorar los sentidos que arrojan a sus prácticas. El proceso de una metodología cualitativa “(...) implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 32) así poder construir un texto el cual se busca interpretar.

La postura hermenéutica hace énfasis en lo relacional, en la relación del sujeto con el objeto, cómo ambos se condicionan, se constituyen y se dan sentido. Se busca considerar la realidad social de la escuela como un texto a interpretar que abre la posibilidad de una comprensión profunda. Sin embargo, esta postura exige reconocer la realidad es compleja. Así como se ha discutido en el capítulo de la problematización desde diferentes puntos de vista disciplinarios, teóricos, experiencias y de mi propia implicación para no restar la complejidad del fenómeno estudiado.

Dice Zemelman que la complejidad de la realidad es una “exigencia de articulación dinámica de la realidad. De este modo, la complejidad resulta de considerar cualquier estructura (real o conceptual) como abierta con base en la idea de que está en movimiento. Tal planteamiento, que nace de esta exigencia, conduce a la incorporación del carácter inacabado de cualquier realidad particular, lo cual se relaciona con la categoría de lo indeterminado” (en Andrade, 2007).

La realidad es una articulación dinámica, por lo cual exige en su estudio que no se le limite por un recorte científico disciplinario, sino que se puedan discutir diferentes aportes teóricos, que permitan una comprensión diferente. Se hace necesario operar bajo una lógica inclusiva que permita operar con conceptos, elementos, articulaciones para poder seguir una realidad que está en movimiento. Si la realidad es una articulación dinámica es necesario discutir y reflexionar diferentes relaciones en ella. Zemelman explica “la forma en que opera la inclusividad responde al razonamiento siguiente: que un campo de fenómenos quede incluido en otro, no es sinónimo de que necesariamente es explicado por el más inclusivo, pues la relación de explicación puede ser modificada por un cambio en los parámetros (corte del presente) o derivado del tipo de problema concreto que interesa conocer (especificidad de la situación)” (Andrade, 2007, p 266).

La construcción de este trabajo trató de ser orientada por esta lógica compleja de entender la realidad social. En el capítulo de la problematización hice un recorte de realidad a partir de una lógica inclusiva, en donde trate de articular historia, teoría, economía, una experiencia de campo y mi propia implicación con el tema un campo problemático. Los instrumentos utilizados se presentan en este mismo capítulo. En él se presentó el diagnóstico que permitió delimitar el problema eje de la intervención.

A partir de ahí se diseñó una propuesta de investigación que se presenta a continuación.

Proceso de investigación

Proceso del Diagnostico

Preguntas de investigación

- ¿Qué sentido tiene para los jóvenes del grupo 2º“C” la educación escolar?
- ¿Cómo significan su formación escolar en su vida cotidiana en la escuela?

Objetivos

- Comprender el contexto escolar que a traviesa los procesos de significación de un grupo escolar de secundaria.
 - Dentro de los grupos escolares, identificar las relaciones filiales que entablan los jóvenes entre ellos.

- Describir la distribución espacial de las instalaciones de las escuelas.
- Describir cómo el grupo de jóvenes significan su escuela.
- Conocer como los jóvenes significan al grupo escolar y filial
 - Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen entorno a su grupo escolar.
 - Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen entorno a sus relaciones filiales.
- Conocer las narraciones en torno a la educación que a traviesan a los jóvenes al momento de ingresar a la institución educativa.
 - Identificar las narraciones familiares que los jóvenes portan con relación a la importancia de la educación.
 - Identificar las narraciones familiares que los jóvenes portan con relación al quehacer lugar.

Instrumentos y dispositivos.

1. Actividades Grupales		
Nombre de la actividad	Objetivos	Descripción de la actividad
Orden en el banco	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar grupos filiales. ● Integración grupal ● Descripción del comportamiento de los jóvenes en actividades grupales 	<p>Se le pedirá al grupo que elijan dos compañeros como capitanes de dos equipos. Los cuales, tendrán que ir eligiendo uno a uno, los integrantes del grupo, hasta conformar dos equipos de 25 miembros.</p> <p>Se les pide a todos los participantes de ambos equipos que se suban a los bancos y se coloquen en cualquier lugar del salón.</p> <p>A los participantes se les pide que</p>

		<p>sin hablar deben de colocarse en una sola línea recta, respectivamente por equipo, siguiendo un orden determinado: su fecha de nacimiento.</p> <p>El objetivo debe de ser conseguido entre todos, evitando caerse del banco. Posteriormente se comprobará (ya hablando) si todos se han colocado correctamente.</p>
Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el contexto socio-económico y familiar de los jóvenes. <p>Material: Cuestionario elaborado (disponible en <i>anexos</i>).</p>	De manera individual, se les proporcionara un cuestionario escrito en hojas, para que los jóvenes lo respondan.
2. Observación de las singularidades del grupo en su quehacer dentro y fuera del aula de clase.		
Observación Participante	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de las singularidades del grupo en su quehacer fuera del aula de clase. • Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen 	Se pretende convivir con los jóvenes durante sus actividades fuera del aula de clase y el receso, para poder compartir su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los jóvenes sobre su propia realidad, o sea, conocer la

	<p>entorno a sus relaciones filiales.</p> <p>Materiales: Guía de observación (disponible en los <i>anexos</i>) y diarios de campo.</p>	<p>vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo.</p>
<p>3. Entrevistas a informantes clave.</p>		
<p>Entrevista Semi-estructurada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las narraciones familiares que los jóvenes portan con relación a la importancia de la educación. • Conocer las significaciones que los jóvenes tienen sobre el lugar que ocupan en la secundaria. • Identificar los sentidos que los jóvenes construyen entorno a sus relaciones filiales • Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen 	<p>Se aplicara una entrevista (disponible en <i>anexos</i>) semi-estructurada a informantes clave del grupo escolar.</p> <p>Los jóvenes elegidos para aplicarles la entrevista, deberán de cumplir con nuestro perfil de informantes clave (disponible en <i>anexos</i>).</p> <p>Se seleccionara a un joven de cada uno de los grupos de amigos, pero para ello se tendrá que convivir y ver como participan en las actividades del grupo cerrado.</p>

	<p>entorno a su grupo escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el plan de estudios al que se ve escritos los planteles educativos • Conocer la dinámica escolar. <p>Material: Entrevista elaborada (disponible en anexos)</p>	
--	--	--

Los instrumentos de registro y observación que se utilizaron en esta experiencia fueron:

1. Diario de campo.
2. Relatorías de los compañeros del equipo de trabajo.
3. Grabadora.
4. Guía de observación.

Equipo de investigación o la construcción colectiva de conocimiento

Para la realización de este trabajo fue necesario la conformación de un equipo de investigación con el apoyo y valiosa e indispensable participación de compañeros de otros semestres y áreas de la facultad de psicología de la UAQ en la generación 2010-2013. Equipo que permitió explorar otras opciones en la construcción de dispositivos de observación y análisis.

El equipo de trabajo durante el proceso de diagnóstico estuvo conformado por tres compañeros que en ese momento cursaban 4to semestre de la carrera, mientras

yo cursaba 6to. La experiencia de ir organizándonos se hacía método en la medida que se discutía, planeaba, reflexionaba juntos.

Fue necesario reflexionar juntos contenidos teóricos y metodológicos que aun ellos no habían revisado en su proceso formativo, mismo que eran necesarios para que los compañeros del equipo construyesen herramientas de observación y análisis. Se revisaron contenidos de teóricos de psicología social, investigación cualitativa, y de los temas específicos de educación, escuela y género con ellos. Las guías de observación que utilizaron fueron elaboradas por mí y reflexionadas con todo el equipo.

El objetivo de realizar este equipo perseguía una intención claramente metodológica. Como ya se ha expuesto el grupo de 2º "C" estaba conformado por 48 jóvenes de secundaria con mucha energía y sin muchas ganas de hacer caso, entonces al momento de comenzar a trabajar con un grupo tan numeroso la realidad se hacía un mar inconmensurable de relaciones, diálogos, significados, juegos, etc. El equipo de investigación fungió como dispositivos de observación, que permitieron extender mi campo de visibilidad a diferentes puntos del salón, y no solo lo que era alcanzado a ver por el lugar del coordinador y mi lugar específico en el salón.

Los compañeros del equipo de investigación no tenían ninguna función específica en el grupo (a menos que apoyaran en una función específica como se realizó después en la intervención), más que ser meros observadores del espacio escolar. A través de una relatoría de los compañeros nos permitían ver lo que sucedía en su lugar específico de observación.

Este recurso metodológico dio mucha luz a mi trabajo porque permitió ver una imagen muy completa de lo que pasaba con cada uno de los grupos de amigos y con cada uno de los jóvenes del grupo. Cuestión que se volvió riquísima en la observación de diferentes dispositivos grupales de amigos distribuidos por toda el aula: los compañeros se distribuían y observaban los diferentes grupos, permitiendo abocarse a unos cuantos jóvenes o a una zona del salón. Todo el equipo de investigación sentía y pensaba con los jóvenes y el espacio escolar.

Su mirada y reflexión de cada integrante enriqueció este trabajo, y permitiendo ver a través de la experiencia intersubjetiva de ser parte de toda una experiencia de investigación dio forma a este trabajo. Y por supuesto, la mira y pensamiento de los compañeros también generaron campos de visibilidad, y callejones donde no encontramos nada. Sin embargo la experiencia formativa que juntos compartimos, excede las pocas palabras que se logran expresar en esta tesis.

Posteriormente en la intervención, consideré pertinente que tres compañeros más se unieran a la experiencia de trabajo, componiendo un equipo de 6 integrantes, sin incluirme:

1. Dos estudiantes de 5to semestre del Área de Psicología Clínica de la Facultad.
2. Un estudiante de 5to semestre del Área de Psicología Educativa de la Facultad.
3. Un estudiante de 5to semestre del Área de Psicología Social de la Facultad.
4. Dos estudiantes de 1ro semestre de la Facultad.

Un semestre después los compañeros del área clínica y educativa fueron los que iniciaron juntos desde el diagnóstico, y se incorporaron uno compañero de social y dos del área básica. Mismos que aportaron y enriquecieron todavía más nuestra experiencia.

Para este periodo el grupo de investigación estaba ya anudado, y teníamos más experiencia en trabajar juntos, organizarnos y pensar juntos, por lo tanto fue una experiencia donde las actividades de coordinación de las reuniones de trabajo, apoyo en la coordinación del grupo del 2º "C", se democratizaron con todos los compañeros, particularmente con los más antiguos, ya que ellos llevaban ya un proceso diferente de formación e implicación con el proyecto y el tema.

En esta experiencia ya en la intervención, agregamos otro matiz metodológico en la construcción de dispositivos de observación. Al finalizar cada sesión se trabajaba a través de *grupo operativo* se elaboraba la experiencia, se daba contención afectiva y se reconstruía toda la experiencia, aportando cada compañero desde sus notas de campo y experiencia qué paso en cada uno de los dispositivos y actividades con los jóvenes del grupo, de tal manera que al finalizar

la sistematización de la experiencia tuviéramos una *imagen colectiva* del campo. Misma que se concretaba en un diario de campo colectivo que era redactado por mí, después de sistematizar toda la experiencia.

Así el equipo de investigación se transformó en una experiencia colectiva de construcción de sentidos, conocimiento, y habilidades que fueron invaluable para mi formación, y fueron una experiencia de aprendizaje y amistad que excede cualquier explicación académica.

Proceso de la Intervención

Pregunta de investigación

- ¿Cómo son las formas de relacionarse según el género en el espacio escolar del grupo de 2º "C" de la secundaria general No.2?

Objetivo General

- Comprender las formas de relacionarse según el género en el espacio escolar del grupo de 2º "C" de la secundaria general No.2

Objetivos específicos

- Explorar las prácticas y formas de relacionarse entre hombres y mujeres dentro del aula de clase que plantea el espacio escolar.
- Analizar las relaciones entre hombres, mujeres y el grupo de hombres y mujeres del 2º "C" dentro del espacio escolar.
- Problematizar la relación entre las formas de relación entre géneros y el espacio escolar.

Instrumentos y dispositivos.

Actividad	Descripción de la Actividad	Objetivos
1. Náufragos	Se les pide a los jóvenes que se integren en equipos de cinco personas, dejando que ellos se organicen en la selección de los	- Generar un dispositivo que permite visibilizar los grupos filiales del grupo de 2º "C".

integrantes. El juego consiste en que cada equipo de jóvenes, ha naufragado en una isla desierta. Los primeros tres integrantes del equipo han quedado mudos y ciegos. El cuarto integrante ha quedado solamente ciego y el último se ha quedado solamente mudo. Los jóvenes deberán organizarse en equipos, para poder hacer un recorrido que los lleve a un lugar seguro. En este caso los jóvenes “ciegos” han utilizado sus suéteres para cubrir sus ojos simulando la ceguera, y los jóvenes “mudos” no podrán hablar durante la actividad.

El objetivo de la actividad, es que (por equipo) los jóvenes puedan ayudarse unos a otros, encontrando diferentes formas de organización y comunicación, para llegar a un lugar específico sin hablar y/o ver, respectivamente.

Bajo la asesoría de los integrantes del equipo de investigación, se asistirá a los equipos de jóvenes en una travesía por su secundaria. Sin embargo cada equipo tendrá que encontrar la manera de hacer el recorrido sin romper las reglas.

2. Dibujos e historias

En grupos filiales, los jóvenes se reunirán a reflexionar y discutir sobre: a) ¿Cómo creen sus padres que se comportan en la escuela? b) ¿Cómo creen sus profesores que se comportan en la escuela? c) ¿Cómo

- Presentar a los nuevos integrantes del equipo al grupo de 2° “C”.
- Integrarse al trabajo de nueva cuenta, con el grupo que se le realizó el diagnóstico.
- Los jóvenes puedan vivir otras actividades alternativas a las de su vida cotidiana.

- Profundizar en la vida cotidiana de los jóvenes en la escuela
- Que los alumnos disciernen cómo su

se comportan ellos en realidad?
Después de haber hablado e intercambiado puntos de vista, los jóvenes de manera individual deberán de hacer tres dibujos y tres frases que expliquen y muestren las conclusiones a las que llegaron en los tres puntos antes descritos.

comportamiento en la escuela está influido por los discursos de sus padres y maestros.

- Que los jóvenes descubran que conversar, reflexionar e intercambiar puntos de vista en grupo, también es parte de su educación, y que no se contrapone al trabajo “formal” escrito.

3. Entrevista a padres de familia.

Esta actividad está dividida en tres partes.
Primera: de manera individual se les pide a los jóvenes que construyan diez preguntas que quisieran hacerles a sus padres, respecto a cómo fue la experiencia de ellos en la escuela secundaria a la edad de los jóvenes de 2° “C”.

Segunda: En casa, los jóvenes realizaran esas preguntas a sus padres, anotando las respuestas en su libreta.

Tercera: ya en el salón y con las preguntas respondidas en la libreta, los jóvenes se reunirán en equipo de tres personas, para intercambiar y reflexionar sobre las respuestas de sus padres. Después escribirán en una hoja, 10 diferencias o similitudes que puedan encontrar entre la manera en que vivieron sus padres, y cómo viven ahora ellos la secundaria.

- Que los jóvenes eluciden que su acaecer en la escuela responde a un proceso socio-histórico.

- Que los jóvenes identifiquen que la forma en que se vive la escuela cambia. Que puedan ubicar que la forma de vivir la escuela responde a procesos irrepetibles y no hay sólo una forma, sino varias.

- Que los jóvenes identifiquen similitudes de la forma de vivir la secundaria de ellos y de sus padres.

- Que los jóvenes enriquezcan sus reflexiones

4. Pisando globos.

Para esta actividad es necesaria una bolsa de globos chicos o medianos y un carrete de hilo, cordel o listones. Se conforman parejas entre los jóvenes, donde un integrante de la pareja tendrá amarrado un globo en el tobillo; el otro integrante, deberá dedicarse a ponchar los globos de las demás parejas. El objetivo del juego es reventar los globos de los demás compañeros y evitar que revienten el propio globo. Gana la última pareja con su globo sin reventar.

El compañero con el globo atado al pie, no puede ponchar globos, su tarea es proteger su globo.

Durante la actividad, la pareja deberá estar agarrada de la mano. Salen del juego aquellas parejas a las cuales se les rompa el globo o aquellas que se suelten de las manos.

a través de la convivencia con sus compañeros durante el trabajo a realizar.

- Los jóvenes puedan vivir otras actividades alternativas a las de su vida cotidiana.

Periódico escolar

Descripción:

Los jóvenes realizarán un periódico donde quede registrada la experiencia que se ha tenido a lo largo del taller, integrando como noticias del periódico los productos escritos que antes se hayan realizado; así como

Objetivos

- Realizar un registro de la experiencia en el taller.
- Los jóvenes reflexionen y colaboren en realizar un trabajo que implica su

también las fotografías ya tomadas.

Se pretende que el periódico anude dos grupos de reflexión que se estarán realizando en paralelo a su elaboración.

El contenido del periódico será:

- 2 Artículos que narren la experiencia y la conclusión de los grupos de reflexión.
- 1 artículo de opinión, cuyo tema será libre.
- 7 noticias: 2 de trabajos antes realizados, 2 sobre las preguntas; ¿Por qué tenemos problemas con ese profesor?¹² Y ¿Por qué somos el mejor grupo? 1 que narre la experiencia de su torneo de fútbol y 2 que narren hechos que ocurrieron en dos de sus clases.
- 2 cartones (caricaturas) donde los jóvenes hagan dos dibujos que parodien a personajes o sucesos que ocurrieron en su escuela.

experiencia en la escuela.

- Poder enunciar de diferente manera cómo se piensa y se siente la escuela.
- Reflexionar sobre las otras formas y maneras de los jóvenes de estar en la escuela que no implica la etiqueta “somos desmadrosos”.
- Construir información sobre las formas de organización, de significados y afectos de la experiencia de los jóvenes en el aula de clase.

Además de las actividades grupales antes expuestas, en una sesión de trabajo se trabajaron cuatro grupos de reflexión, dos de mujeres y dos de hombres, con quienes se trabajaron temas específicos sobre cómo es el género en la secundaria. Los integrantes eran informantes clave que previamente ya se habían seleccionado.

¹² Los jóvenes seleccionaran un profesor con el cual sientan que tengan diferencias o resentimientos.

Grupos	Temáticas trabajadas	No Integrantes
Grupos A Hombres Mujeres	Cambios en el Cuerpo / ¿Cuáles son las diferencias entre la manera de relacionarse de los hombres y de las mujeres? ¿Cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres?	5
Grupos B Hombres Mujeres	¿Qué implica ser joven en la secundaria? ¿Cómo son las relaciones en casa con mamá y papá? ¿Qué quieren mis papás de mí? ¿Cómo es mi grupo?	5

Análisis de datos y presentación de resultados.

El análisis de los resultados se realizará por medio del análisis categorial, siguiendo una perspectiva cualitativa, puesto que considero que este método de análisis permite (re)articular la realidad, buscando nuevos sentidos y horizontes de comprensión. Ya que este método busca inferir significados que trasciendan a la mera y directa manifestación. Así explorando y cuestionando insistencias, paradojas, sentidos, significados, actividades, ausencias y anomalías en el texto de los resultados del trabajo iremos (re)articulando la realidad.

Los objetos de la investigación serán la brújula para organizar los resultados, manteniendo constante en el análisis los ejes de la pregunta de investigación: relaciones de jóvenes, género y espacio escolar. Siendo el género y el espacio escolar el contexto desde el que se tratará de dar sentido a la experiencia de los jóvenes en la escuela. Ya que en el análisis categoría el contexto social del fenómeno tiene un importancia crucial. Según Vázquez, implica

“ir descomponiendo el texto en unidades para, posteriormente, proceder a su agolpamiento en categorías (...) considerando las similitudes o semejanzas que existan entre éstas en función de criterios preestablecidos según los objetivos de investigación y/o los objetivos de análisis” (1994, p. 1)

De esta forma se mantendrá siempre una tensión dialéctica en el análisis de los resultados entre relaciones de jóvenes (a), género (b), espacio escolar (c).

Formando el triángulo que guiara el trabajo artesanal que implica la construcción de las categorías. La trivialidad del espíritu psicolectivo está hecha de la comunicación entre un símbolo (a), un significado (b) y un sentido (c). Dichas instancias son sinónimas de la relación conjunta pero son heterónomas entre sí, es decir excluyentes entre sí pero inclusivas del conjunto (Fernández, 1994a).

Así las relaciones de jóvenes representarían el símbolo (a), cuyo significado (b) es un género, y el espacio escolar (c) será el sentido de dichas relaciones. Estos tres elementos se discutirán de forma dialéctica y dinámica, por lo tanto no serán fijos en las aristas del triángulo del espíritu psicolectivo.

Para la presentación de las categorías se retoman los aportes metodológicos de Fernández (Sin año de publicación) a propósito de la metodología para estudiar las formas sensibles de la realidad:

“Se define a la afectividad como aquella parte de la realidad que no tiene nombre, cayendo por lo tanto dentro de esta definición tanto llamados sentimientos de carácter individual, como una serie de otras imágenes no interiores a los individuos, sino exteriores y situadas en la cultura y en la historia, razón por la cual toda afectividad se considera como simbólica y colectiva. (...) Caracterizar a la afectividad como una instancia constituida de imágenes de tiempo y movimiento en vez de imágenes espaciales y estáticas como lo son las de los objetos concretos *teniendo entonces como atributos a cualidades propias de los verbos, los adjetivos y los adverbios, tales como rapidez, matiz, intensidad, gravedad, tersura, etc.* De esta manera se argumenta que *el tipo de aproximación que puede dar cuenta de la afectividad es la aproximación estética, considerada como la narración de las relaciones estructurales, formales y organizativas de las imágenes, sean estas visuales, auditivas, táctiles, etc.* En esta descripción estética consiste la metodología de la afectividad colectiva” (Fernández, Sin año de publicación, p, 1).

Dice el autor que la afectividad no es un fenómeno intra-psíquico, sino exterior y situado en la cultura y en la historia. Esas imágenes en espacio que constituye el espacio escolar, son en rigor la afectividad, por lo tanto se busca una aproximación estética, que mire las formas y procesos sensibles de la realidad; al respecto nos dice el autor:

“Esto puede hacerse de dos maneras, según el caso: o narrar un sentimiento como siendo un lugar, verbigracia: la ternura es un lugar y tiene una historia que al parecer tiene mucho que ver con las Piedades del Renacimiento; o, narrar un contexto, una situación, un evento o un fenómeno, como siendo un sentimiento, verbigracia: el siglo veinte es un sentimiento, algo así como el profundo dolor de las superficialidad. Como quiera, pueden plantearse tres patrones aproximativos de este proceso, o paisaje, o entidad, denominado afectividad colectiva” (Fernández, Sin año de publicación, p 24).

De esta forma se puede hacer una aproximación estética de cualquier fenómeno, como las relaciones de género que se dan en el espacio escolar.

VII. RECONSTRUCCIÓN ARTICULADA DEL ESPACIO ESCOLAR: LAS DISTANCIAS DE LA AFECTIVIDAD EN LAS RELACIONES DE HOMBRES Y MUJERES.

A continuación presento el esquema categorial que se ha articulado a partir de la experiencia en campo realizada en la intervención con el grupo del 2º”C”. Presento dos categorías principales que a su vez se dividen en tres categorías.

Las dos categorías principales expresan metafóricamente dos distancias simbólicas en el espacio escolar. La cercanía que trata ver de cerca las formas de relacionarse de hombres y mujeres con su propio sexo y el otro. Y la lejanía que metaforiza a los jóvenes vistos como un grupo completo, donde las relaciones de género toman otra forma, ya que es el grupo pensando y sintiendo con los jóvenes.

El espacio siempre está presente en las relaciones de los jóvenes, sin embargo este espacio a veces pone una distancia entre los géneros. Ya que como se expresa a continuación, cada género: Masculino y Femenino, son una articulación compleja de relación, sentidos y ejercicios del poder, los cuales se relacionan a cada momento con la escuela. Esta forma de presentación de las categorías persigue dos objetivos: articular la compleja red de atravesamientos y relaciones que se dan en la formación del género en la escuela, y las distancias subjetivas/intersubjetivas de hombres y mujeres.

La Cercanía

*Ese wey es joto: poder, solidaridad
y objetivación del cuerpo de las mujeres*

A través de los diferentes dispositivos que juntos trabajé con los(as) jóvenes, se volvió insistente una compleja forma de relacionarse entre jóvenes varones del grupo. Esta forma, como ya se había puntualizado en el diagnóstico, se caracteriza por relaciones entre jóvenes de manera ruda, agresiva y algunas veces con la intención de molestar o fastidiar a sus compañeros.

La agresión física es una forma de sentir las relaciones entre los hombres, ya que ésta se transforma en medio de interacción común entre ellos, pero también es una manera de reaccionar y defenderse a la agresión misma, configurando un espacio de relación que no da otras opciones. De esta forma la Masculinidad se identifica con el poder en las relaciones entre los hombres, poder que toma la forma de un juego donde el objetivo puede ser molestar o agredir a sus compañeros o simplemente divertirse.

En la forma de relación que se intensifica en molestar o agredir fue insistente el caso de dos jóvenes, que durante toda la intervención se les veía peleando o agrediendo. 3 y 4 eran vistos pelear en diferentes situaciones, como por ejemplo cuando en la primera sesión (Diario de Campo 19/02/2013) el equipo guiado por 3 se encontró con el equipo de 4:

“Durante el recorrido el equipo de 3 “el negro” trató de encadenarse con la fila de 1, lo que hizo que éste los maldijera y amenazara “chinga tu madre pinche negro”. Al escuchar esto 4 le da una bofetada a 3”. (Diario de Campo de 19/02/2013)

Los jóvenes sin ningún motivo claro comienzan a relacionarse de esta forma. Ambos jóvenes en diferentes encuentros que tuvieron durante las actividades del taller (Diarios de campo 19 y 26 de febrero y 5 de marzo de 2013) se les encontraba discutiendo, insultándose, golpeándose, aventándose bolas de papel, etc. Dicha relación entre los jóvenes se caracterizaba por tener muy poca tolerancia para estallar en una pelea o insultos. Además resulta llamativo cómo los jóvenes, que aparentemente estaban enemistados, continuamente se buscaban en el salón para comenzar con su “juego”, en lugar de ignorarse o evitar a la persona que no les es agradable. Sin embargo, una sensación que no pude dejar de sentir al estar ahí presente es que los jóvenes no tienen nada en particular el uno contra el otro.

Sin embargo, está forma ruda o agresiva de relación no se limita al nivel físico, también es desarrollado a nivel verbal. Fue una situación cotidiana entre los jóvenes escuchar que constantemente se estaban insultando, burlándose, humillándose a través de chistes, etc. Es el caso de una actividad, donde les pedí a los jóvenes que realizaran unos dibujos, que un joven comenzó a realizar unos dibujos donde satirizaba a sus compañeros representando situaciones de su vida diaria en la escuela y resaltando las características físicas que hacen diferentes a sus compañeros.

“1 se levantaba a mostrarle sus dibujos a sus compañeros, algunos de ellos incluían a 13 representado como una figura muy obesa al punto de llegar a ser casi redonda. Los

compañeros le agregaban globos de dialogo entre los que destacaba <<¡No, no, no, no!”>> A las acciones de sus compañeros que en el dibujo se arrojaban libros y otro que decía <<les voy a hacer un reporte>>. (...) Al poco tiempo él y sus compañeros empezaron a dibujar a sus compañeros, representaron a 6 de manera muy delgada, decían que estaba <<ñango”>> porque no comían y tenía las piernas delgadas. Después dibujaron a <<Capulina>> un muñeco gordo y chino, el cual representaba a 12”. (Diario de campo 26/02/2013)

Cabe resaltar que 13 había sido el jefe de grupo del salón, lo cual lo hacía blanco de múltiples burlas y agresiones, además de ser un joven de baja estatura, sobrepeso y piel morena. Estas características que lo hacen diferente en la vida diaria en la escuela, lo transformaban en un blanco contante para la violencia. Lo cual monta para este joven, y muchos otros, un dispositivo que iguala diferente a inferior (Fernández, 2009), y por lo tanto se vuelve justificable y a veces un imperativo para muchos jóvenes molestarlo.

En este caso resalta que este joven debido a su apariencia física y su función como jefe de grupo quedó identificado como un blanco constante del grupo de jóvenes que constantemente lo molestaban, siendo pretexto cualquier encuentro con él para molestarlo o agredirlo, dando forma a la relación, cuya afectividad se vuelve tensa, ríspida, y distante. Los jóvenes son sentidos por el espacio escolar a través de estas relaciones.

En otro momento, 13 está platicando con sus amigos y 6 toma su mochila para llevarla al otro lado del salón, cuando 13 fue por su mochila, 6 aprovechó para llevarse la banca de su compañero a un circulo de otros compañeros que se encontraban jugando botella, el joven agredido intentó regresar su butaca a su lugar pero fue empujado por otro de sus compañeros que le impedía el paso. (Diario de campo 19/03/2013)

Este trato hacia el joven resultaba determinante a la hora de cumplir con su trabajo como jefe de grupo, ya que a la percepción de algunas de sus compañeras “13 no era buen jefe de grupo, solo ponía orden cuando le convenía, además es muy grosero con las niñas, y a muchos niños no les decía nada porque les tiene miedo”

(Diario de campo 19/02/2013). La función del jefe de grupo y su resonancia en el grupo 2^oC” queda investida de esta afectividad.

El encuentro entre hombres da forma, se extiende más allá de sus relaciones y termina por envolver a toda el aula de clase. Las acciones y formas de interactuar de los hombres del grupo se indistiguen con el pensamiento del espacio escolar que piensa a todo el grupo del segundo ce de la misma forma que los jóvenes más indisciplinados. Así no suena extraño que sus profesores los nombren “el grupo más indisciplinado”.

Una vez que los jóvenes entran al pensamiento y a la afectividad descrita, sus intercambios comunicativos toman la forma de la dureza y de lo áspero: “10 y 6 se encontraban diciéndose cosas por motivos que no eran de mi conocimiento <<¡tú eres puto, 10!>>, le dijo 6 a 10. 10 indignado contesto: <<chinga tu madre, pinche Ñango>>, a lo que 6 respondió <<Ñango pero así le gusta a tu jefa>>, 10 se enojó y amenazó con el puño a 6” (Diario de campo 26/02/2013)

Resulta interesante que en este intercambio comunicativo los jóvenes entran en un ejercicio de poder que se tensa en un juego donde nadie quiere estar abajo, ninguno de los dos jóvenes se queda callado ante las ofensas de su compañero, respondiendo agresión con agresión. De esta forma el encuentro entre hombres se trasforma en una situación jerárquica, donde todo el tiempo se disputa el poder. El poder jerárquico resulta en una forma de sentir del espacio escolar en las relaciones entre los hombres. El espacio escolar piensa con los jóvenes.

“El pensamiento está hecho de lenguaje, de una lista de palabras ordenadas por ciertas reglas, y que se usan para reflexionar en silencio, hablar en voz alta, leer, escribir y cualquier otra forma de comunicación” (Fernández, 2004, p.4). El espacio escolar piensa a los jóvenes del grupo a través de maneras de relacionarse y comunicarse que se tensa en un poder jerárquico, mismo que dota de sentido la vida cotidiana en el aula de clase, afectividad que determina una forma de sentipensar hombres. Siendo esta afectividad el telón de fondo de la vida en el espacio escolar, por lo tanto esta forma de ser de los jóvenes, determina una manera de ser hombre en la escuela, misma que da forma al espacio escolar.

Esta forma de ser del espacio escolar de los hombres del grupo se articula e indistigue con la escuela autoritaria y colonizadora del pensamiento que describíamos en otros capítulos. Esta forma del poder del espacio escolar se articula con otros espacios e instituciones, como los medios de comunicación, el Estado, la calle y la familia, como veremos más adelante.

Esta forma de ser del espacio escolar dura, jerárquica, y agresiva se conforma por la disciplina escolar y de las relaciones de los jóvenes. Lo cual la hace transversal a todas sus prácticas y relaciones, (in)visibilizando la violencia inherente a esta forma de relación (Fernández, 2009). Cotidianamente los jóvenes y la escuela interactúan en una agresión de baja intensidad, que a los ojos cotidianos se esconde, dejando noticias únicamente en el malestar cotidiano que sienten sus actores.

Los jóvenes se quejan de sus maestros que cuando hay algo que perturbe el orden o la disciplina del salón “luego, luego nos echan la culpa a nosotros” (Diario de campo 26/02/2013). Expresan su sentir: “Se siente feo que los maestros te estén señalando como el grupo más desmadroso, porque luego nos traen bien checaditos, y si de por sí la escuela es aburrida, sin poder platicar con tus compas está de la chingada” (Diario de campo 26/02/2013). Su sentir se expresa en que si los docentes son muy estrictos con ellos no podrán disfrutar de la compañía y plática de sus compañeros.

Sin embargo, para que esta (in)visibilización de la violencia cotidiana en las relaciones de los hombres pudiese ser efectiva, fue necesario también una historia escolar que acompañara a los jóvenes con la misma forma de ser del género en sus espacios. Una historia de violencia invisible o normalizada puede identificarse en los hombres con la desensibilización de su cuerpo (Olivos, 2008).

Hablando de cómo fue cambiando su vida en la escuela:

“3 dijo que <<él antes era bien chillón en la primaria, que nada más le hacían algo y que ya se sentía mal>>, y que ahora se llevaba con sus <<compas>> y no había problema. 6 coincidió con él, ya que él también en la <<primaria>> cuando <<se llevaban con él>> no

hacia nada, y que ahora incluso era <<divertido llevarse>> con los compañeros”. (Diario de campo 26/02/2013)

El cuerpo, fuerte y viril del hombre que es resistente a todo: a los golpes, burlas y embates de otros hombres en la escuela, engrosa su piel para separar su cuerpo de sentimientos que no le permitan ser parte del juego exterior. “En la relación cuerpo a cuerpo, las jerarquías en el mundo masculino se articulan en un entramado en donde la fuerza y la violencia marcan el grado de hombría, y a la inversa la debilidad que se aproxima a lo femenino” (Olivos, 2008. p 263-264).

El espacio escolar le da forma al cuerpo del hombre y éste le da forma a él (Fernández, 2004). Al mismo tiempo que la violencia en la escuela se esconde, los alumnos alejan de sus cuerpos a sus sentimientos. Teniendo una desensibilización del espacio escolar. Mismo que nos recuerda a una escuela que quiere transmitir el conocimiento científico objetivo, sin que la subjetividad de los jóvenes haga demasiado desorden en el aula. De la misma manera que un Pensamiento social que piensa separando al sujeto del objeto, al hombre de la naturaleza. La forma del pensamiento colonial se expresa en las formas de ser de los hombres en la escuela.

En resumen los hombres del grupo segundo se relacionan entre ellos de una forma cuya afectividad determina la manera de ser varón, en su interacción ruda, fuerte, agresiva y distante de sentimientos. El espacio escolar siente y piensa a los hombres, y ese pensamiento da lugar a una forma única de ser hombre, ésta forma única se expresa cuando los estudiantes se molestan a cada rato, insultándose, poniéndose apodos, golpeándose.

Y es así que el espacio escolar piensa y siente, que los jóvenes expresan que a través de su historia en la escuela esa forma de relación pasó a hacer que niños que lloraban en la primaria porque los molestaban se transformaran en jóvenes de secundaria que se divierten molestándose. Misma forma que, hecha historia y espacio, cualquiera que haya pisado una escuela la pudo sentir. Y que es la misma forma de la escuela, que es autoritaria y disciplinaria con sus jóvenes, que no da lugar a la diferencia, de la misma manera que los hombres no dan lugar a

otras formas de relación y por lo tanto otras formas de sentir hombre. La sociedad piensa con la escuela.

Por lo tanto la forma de relacionarse de hombres en el espacio escolar es a la vez una forma de reproducir el género hegemónico de ser hombre y una forma de diversión y pertenencia a la hora de estar en la escuela secundaria. Sin embargo, ese juego que invita a los hombres a pertenecer a la forma del poder hegemónico, hace que el espacio escolar piense solidariamente las relaciones de los hombres, porque sin importar qué dura haya sido la pelea o que dolorosos hayan sido las burlas y los insultos, los hombres volverán a llevarse bien. Lo expresan los jóvenes contrastando su experiencia con la de las mujeres:

“5 mencionó que las mujeres eran muy problemáticas, ya que entre ellas tenían muchas riñas y peleas, y que eran bien chismosas. Además, bajo su percepción, las mujeres cuando se pelean una con otra ya no se vuelven a hablar y se pelean para <<siempre>>. A lo que 6 mencionó que <<entre hombres te enojas, e incluso te puedes romper tu madre, pero después la cosa se calma, y con un abrazo “acá” de camaradas ya se terminó el pedo>>, los demás asintieron, y 6, 5 y 3, se pusieron los brazos en los hombros en señal de fraternidad”. (Diario de campo 26/02/2013)

La forma de relación de los hombres, al mismo tiempo divertida y ejerciendo un poder agresivo para sus integrantes, hace participar a los estudiantes en un espacio donde la solidaridad es un valor que expresa la propia pertenencia a esa forma de sentir de los hombres. Esa solidaridad y complicidad con el poder de los hombres del grupo la vimos insistir por todas partes en el espacio escolar que pensaba a las mujeres en los cuerpos de los hombres:

“10 dijo que las mujeres eran bien <<putas>>, y que nada más andaban buscando quien se las <<cogiera>>, sus compañeros rieron y asintieron. Les pregunté si era verdad que sus compañeras solo buscaban eso, los jóvenes reflexionaron y dijeron que las mujeres solo se fijaban en el físico de los hombres, y que si estabas feo no te hacían caso, además que las mujeres andan de <<zorras>> andando con uno y otro”. (Diario de campo 26/02/2013)

Así como fue frecuente ver a los hombres golpeándose, insultándose, poniéndose apodos, etc, lo fue en la misma medida observar a los jóvenes, hablando al

respecto de sus compañeras o mujeres en general. En su constante dialogo sobre mujeres estaba presente el deseo por el cuerpo de la mujer, atracción sexual y un dialogo centrado en pechos y nalgas, como cuando antes de terminar un día de intervención se “escuchó que (...) 6 y 4 hablaban de quién de sus compañeras tenían las <<chiches>> más chidas y grandes. Cuando los compañeros del grupo hablan de las mujeres objetivizan su cuerpo, reduciéndolas a puro cuerpo sin historia, vida, deseos o sentimientos.

Otro caso que así lo expresa es cuando en un grupo de reflexión con algunos de los estudiantes más “indisciplinados” del grupo, y los que en los dispositivos de intervención se les veía más juntos en platicar, divertirse, molestar a sus compañeros y hacer mucho ruido, hablamos al respecto de los cambios corporales de las mujeres que pasan en la adolescencia:

“6 dijo que las niñas eran bien <<calenturientas>> y que nada más querían andar enseñando. 10 se rio y dijo “como 9 que se pone la falda bien arriba y que anda enseñando todo”, 20 se río y dijo que se le veía bien <<chido>>. 15 dijo que además sus compañeras crecían, haciendo un gesto con las manos en su pecho, refiriendo a que a sus compañeros se les desarrollaban sus pechos. 10 dijo <<11 las tiene bien sabrosas, además está bien culona>>, los demás afirmaron y se rieron”. (Diario de campo 26/02/2013)

Invariablemente en cada sesión encontré jóvenes hablando y expresándose así de sus compañeras. Esa forma de pensar del espacio escolar identifica a la mujer como un objeto sexual para el hombre, pero al mismo tiempo establece la prohibición de que las mujeres solo pueden estar con un solo hombre porque si no son “zorras” o “putas”. Sin embargo, ellos si pueden estar con todas las mujeres que quieran

10 dijo que un hombre tenía que ser “chingon”, y que tenía que tener muchas “viejas”, dijo “mi papá me contó que él antes de casarse con mi mamá había tenido un chingo de viejas”. (...) 6 dijo (...) que cuando amas a una mujer era porque era especial y que no la engañabas porque la amas las otras solo son experiencia. 5 señaló que era cierto que las cosas entre hombres y mujeres no eran iguales, ya que un hombre podía tener muchas mujeres y por eso era “chingon”, y si una mujer tenía muchos hombres era una “puta” (Diario de campo 26/02/2013)

Lo cual pareciera establecer una jerarquía entre los hombres, aquellos hombres que tengan muchas mujeres, estarán más cerca de ser “chingones” que aquellos hombres que no se relacionen con las mujeres bajo un imperativo de desearlas a todas. Esta forma de pensar del espacio escolar establece un imperativo de masculinidad, un hombre único y hegemónico *heterosexual con muchas mujeres y agresivo, duro y distante de sus sentimientos*. Invisibilizando, negando y agrediendo a cualquier otra forma de ser hombre.

Por lo tanto, el espacio escolar piensa a todos los hombres del grupo de segundo ce a partir de una misma forma. Esta forma se indistigue con las relaciones rudas y agresivas de los jóvenes, pero también en el mismo encuentro acaece un espacio que sabe a diversión y a encuentro solidario entre hombres. Se articula así una forma que identifica y hace parte a los hombres de una afectividad que cuando se encuentra con el otro sexo, todos los hombres se vuelven el mismo pensamiento “las feas deberían de usar una vestimenta de monja para que las tape todas y también tienen que usar algo para que les cubra la cara” (Diario de campo 26/02/2013), porque como mencionó 6, si están guapas “se la llevaría al baño de hombres para que hicieran <<eso>>” (Diario de campo 26/02/2013).

Sin embargo ¿Qué pasa con los hombres que no cumplen con este imperativo de desear a todas las mujeres y de agresión y rudeza? Problematizaré esta pregunta a partir de una situación que pasó el primer día realizando la actividad del “Naufrago” (Diario de campo 19/02/2013). Un grupo de jóvenes al organizarse para poder ir caminando juntos durante el recorrido deciden encadenar sus manos entre sus piernas:

“Experimentaron maneras de mantenerse en fila: sin verse, intentaron encadenar las manos por entre sus piernas, aunque esto fue obviamente poco práctico, aunque resultó en que pudieron golpearse la entrepierna, lo que les hizo bastante gracia. Cuando el grupo se habían vendado los ojos, 1 y 2 comenzaron a golpearse y a darle de nalgadas a su equipo, después todos respondieron a las provocaciones de sus amigos, lo que les pareció bastante gracioso. 1 al darle una nalgada al <<mudo>>, dijo que era <<Joto>> y que <<como era mudo no podía decir que le gustaba>>”. (Diario de campo 19/02/2013)

En este grupo la forma de relacionarse entre jóvenes se indistingue en una afectividad entre la diversión y la agresión. La diversión se pone del lado de los que agreden, sin embargo el agredido participa del juego, y continua relacionándose con su grupo de amigos; mismos que en cada dispositivo grupal lo invitan a participar.

El “Mudo” es un joven que es parte del grupo de amigos más indisciplinados del salón, sin embargo a diferencia de ellos él participa menos en el juego agresivo/divertido de la forma de sentipensar hombre hegemónico, además él casi nunca inicia las peleas con sus compañeros, sino que al contrario es blanco de muchas burlas. Es de considerar también que este joven tiene un cuerpo menos grande que otros de sus amigos, y un cuerpo menos endurecido en la afectividad que (des)sentimentaliza el cuerpo.

Por lo tanto en este pensamiento del espacio escolar y de la sociedad, *ser “joto” implica (des)pertenecer a la forma de sentir y pensar de la forma hegemónica de ser hombre, mas no necesariamente implica ser homosexual.* Los homosexuales para este pensamiento del espacio escolar son un actor social que no aparece, es una diferencia invisibilizada y violentada por el pensamiento del poder moderno/colonial.

Ser “Joto” te hace estar del otro lado del poder, ser subalterno, en la medida que es un hombre que no puede entrar en el juego de la solidaridad porque no cumple con el imperativo heteropatriarcal de desear a todas las mujeres. Ser “Joto” es la trampa que le ha tendido el pensamiento del espacio escolar a los hombres que quieren (des)pertenecer a la forma única de ser hombre en la escuela.

Dicho de otra manera, la escuela es la que forma en su espacio a los hombres bajo el autoritarismo, la rudeza, la (des)implicación afectiva y la objetivación del cuerpo de la mujer. Una formación que el espacio escolar da independientemente de si los maestros enseñan matemáticas, español o civismo.

Como toda una señorita: amor, críticas

El grupo de jóvenes mujeres del grupo 2^oC”, en contraste de sus compañeros que se relacionan en un espacio agresivo física y verbalmente, duro y lejano en sentimientos, ellas se relacionan de manera afable, linda, y casi siempre platicando de manera ordenada. La experiencia de estar en el aula de clase con todo el grupo hacía claramente visible como el desorden, los gritos, y el movimiento era más intenso en los lugares de los hombres, ya que las mujeres, no exentas de indisciplina y ruido, eran vistas platicando sentadas, riendo o gritando, pero en mayor orden que sus compañeros varones.

La forma de relacionarse de las mujeres en el grupo se centra en una comunicación envuelta por un trato afable, diferente al de sus compañeros que su forma de relación se centra en la agresión. En general las mujeres participaron en mayor orden y poniendo más atención a las actividades que se realizaban en el grupo, sin embargo, siempre las vi platicando entre ellas de alguna cosa ajena a la actividad.

Por ejemplo, es el caso de la primera sesión en la actividad de “el naufrago” donde las jóvenes tuvieron que ponerse de acuerdo para llevar a su grupo sin que ningún integrante se perdiera, los grupos integrados por mujeres se les observó poniéndose de acuerdo de forma más organizada y en orden que sus compañeros que hacían mucho ruido y reían.

Así fue la experiencia del grupo de jóvenes más introvertidas del salón:

“El equipo de jóvenes de 15 fueron muy introvertidas entre sí, casi no se hablaron, a excepción de una pareja de amigas, de las cuales una joven era muy extrovertida. 15 no veía ni hablaba, y toda la actividad no habló y se limitó a evitar caer y a seguir las indicaciones de su equipo. La que podía hablar pero no ver, fue 16, la cual fue la más extrovertida del grupo, teniendo a cada momento a su lado a su amiga. Durante la actividad 8 gritó bastante dando alarma al equipo que había escalones o tenían que detenerse. Fue necesaria la constante participación de la acompañante del equipo para que este equipo terminara la actividad”. (Diario de campo 19/02/2013)

En esta actividad se vio expuesta cómo la forma en que las jóvenes se relacionan en general se conforma por la suavidad y la pasividad. Resalta el caso de este grupo de amigas, que en general se les encontraba en las actividades platicando sin hacer ruido, estando en su celular o estando en su lugar sin ninguna actividad en particular, cuando en todo el salón todo el mundo hacía mucho ruido, estaban parados, platicando, jugando, etc.

En la experiencia de estas jóvenes en la actividad antes descrita resalta una forma de afectividad que insiste en la fragilidad y el rechazo de actividades rudas o que impliquen mucho esfuerzo. En el caso expuesto las jóvenes al tener que caminar sin poder ver, o bajar los escalones de manera asistida, se mostraban con excesivo miedo y cuidado. Configurando así, una forma de relación que rechaza el esfuerzo y rudeza física.

La forma de relacionarse de las mujeres conforma un espacio escolar que está hecho de comunicación y envuelto en un trato agradable, lo cual configura una relación corporal entre las mujeres más cercana y suave. Las alumnas del 2º "C" eran vista desplazándose por la escuela agarradas de la mano o del brazo, en algunos momentos también sentadas en el piso unas encima de otras, y en general teniendo una cercanía corporal donde es lícito tocar y ser tocada por el cuerpo del mismo sexo. Cuestión que resulta contraria a la forma del encuentro corporal de sus compañeros, en ella se está prohibido ser "Joto" por lo tanto tocar a un hombre de forma suave o tener mucho contacto físico está prohibido.

Resalta el caso de 21 que, además de tener una relación corporalmente cercana con sus compañeras, le gustaba morder a sus amigas. Fueron diferentes momentos tanto en el diagnóstico, como en la intervención que 21 mordiera a 22 (Diario de campo 19/02/2013) en el brazo hasta el punto que esta última hacía gestos de dolor.

Esta forma de relación es un escenario formativo (da forma a los cuerpos singulares de mujeres) independientemente de en qué materia estén o dónde estén en la escuela. Este espacio escolar que piensa con las relaciones y comunicación de las jóvenes, da forma al género y al cuerpo de las alumnas. Configura una afectividad en las relaciones de las mujeres que se contrasta con la

dureza y la agresión. Sin embargo no carece de su propia forma violenta. Esta manera de ser del espacio se expresó en el encuentro entre hombres y mujeres:

“Mientras el coordinador hablaba, una pareja de chicas en la parte trasera del salón no ponían atención a las indicaciones. Una de ella estaba enseñándole a maquillarse y a enchinarse las pestañas a la otra, diciéndole que debían de dejar de comer tantas <<cochinadas>> porque eso <<engorda>>, al pasarse la cuchara por las pestañas se lastimó un poco una de ellas, lo que llamó la atención de un compañero que preguntó <<¿Qué hacen?>> una de ellas respondió la pregunta, a lo que el joven dijo <<¿Para qué hacen eso? Solo se lastiman y quedan igual de feas”, lo que causo que las jóvenes se miraran y no dijeran nada>>” (Diario de campo 26/02/2013)

El joven le llama la atención qué hacen sus compañeras, y al no sentir lo que explicaban sus compañeras, quizás porque como he dicho el espacio escolar piensa de diferente forma a los hombres, hace un comentario que resulta violento para sus compañeras, sin embargo ellas no dicen nada. Las jóvenes descritas son sentidas por el espacio escolar de una forma diferente que los hombres.

Esa forma de afectividad de las mujeres al relacionarse, que se intensifica en la suavidad, pasividad y comunicación, se expresa en no ser coparticipe, y sufrir a veces, de la violencia que los hombres del grupo han (in)visibilizado en sus formas de relacionarse. Pero también se vio expresado en el grupo en los cuerpos singulares de los estudiantes que eran pensados por el espacio escolar. La sociedad piensa con la escuela.

Resaltó el caso de 15, la cual era la joven más introvertida del grupo (en la opinión del equipo de investigación), en ella el pensamiento y la afectividad del espacio escolar se intensificaban en la pasividad y en la no agresión. 15 es una joven de baja estura y complexión esbelta, de cabello largo recogido siempre en una coleta. Siempre se le veía portar de la manera “correcta” su uniforme escolar y casi siempre se le veía sola en algún lugar del salón o en el receso. Ella al ser una joven que no se juntaba con ningún grupo de compañeros ni con nadie en particular, solía ser excluida en las actividades del grupo y era blanco múltiples burlar y pequeñas violencias invisibles.

Por ejemplo, ella tiene dos nombres pero uno de ellos es muy poco común y tiene claros tintes religiosos, lo cual en algún momento del diagnóstico la joven nos explicó que ella no le gustaba ser nombrada así. El primer día todos los jóvenes del 2º "C" presentándose:

"Llamó la atención de un compañero que 15, quien había hecho hincapié en ser llamada (nombre que le gusta), esperó con molestia las burlas de sus compañeros, las cuales no se hicieron esperar del grupo de 1, quienes en efecto se rieron. Algunos compañeros del equipo escucharon que dijeron en voz baja <<se llama (nombre que no le gusta), y es bien rara>> y <<está bien ñanga como tú 6>>" (Diario de campo 26/02/2013).

De esta manera, los jóvenes "indisciplinados", en quienes se intensifica la forma de sentipensar descrita en la categoría anterior, se vuelven coparticipes de un dispositivo escolar que violenta a las mujeres, y que da forma a sentir mujer. Con 15, nuevamente podemos ver como la violencia invisibilizada del espacio escolar establece un dispositivo que iguala diferente a inferior (Fernández, 2009), y por lo tanto se vuelve justificable y divertido agredir.

Sin embargo, esa no era la única forma en que 15 era discriminada y agredida por sus compañeros. Ya que en el propio espacio de relación de las mujeres, al cuerpo de la joven se le ejercía violencia de baja intensidad cada vez que se les pedía que se juntaran en grupos de amigos, ya que 15 en ninguno era considerada, e incluso por muchos era ignorada:

"Di la consigna de que formaran grupos de amigos de cinco integrantes (...) Los equipos se formaron casi de forma inmediata. 15 de nuevo era dejada de lado, al no encontrar equipo, todos ya estaban formados, sin contemplarla a ella. La joven vio a unas jóvenes que les faltaba un integrante y se les unió de manera inmediata, ellas no la recibieron de mala gana pero tampoco comentaron nada cuando llegó: se limitaron a mirarla y a seguir conversando". (Diario de campo 19/02/2013)

O era ignorada a veces, como "Cuando todos los equipos estaban hechos, 15 se quedó sin grupo. Ella no buscó alguno y tampoco la invitaron a integrarse. Después de un rato se acercó a un equipo, pero como ellos ya estaban sentados

en un círculo muy cerrado, 15 terminó por no integrarse”. O como cuando en una actividad su equipo se tomaban fotos:

“Cuando terminaron de tomarse fotos, 13 que junto con 15 había tomado nota de lo que debían hacer, apura a su equipo para trabajar. Éste (13) distribuye las partes del periódico entre sus compañeros. 15 intenta dar su opinión pero no es tomada en cuenta. Por lo que varias veces llamó la atención de 27 para utilizarlo como altavoz, el joven repite lo que le dice la chica. El grupo si lo escucha a él”. (Diario de campo 05/03/2013)

Resulta claro, cómo algunos de sus compañeros ignoran a 15, lo que ella tiene que decir no es importante. Pero ella, persiste y sus palabras son escuchadas, cuando son expresadas por un hombre. El espacio escolar piensa de forma desigual y jerárquica a hombres y mujeres, el pensamiento tiene diferente relevancia para la voz pública del grupo dependiendo de quien lo diga, pero por otro lado, parece que la voz de algunas mujeres no es escuchada por el plano público del espacio escolar.

15 expresa cómo el espacio escolar da forma a las relaciones y formas de sentipensar mujer, forma que se intensifica en la pasividad y suavidad, opuesta a su contra parte masculina.

El espacio escolar piensa con los jóvenes, y los jóvenes piensan con el espacio escolar. Esta forma de ser del espacio escolar, creado/sentido/pensado identifica a la mujer con una forma de ser vulnerada por múltiples dispositivos e instituciones como la familia, como veremos más adelante. A su vez, los jóvenes dan forma al espacio escolar, a través de prácticas y acciones que sostienen esta forma de ser. Al finalizar una actividad que desordenó las bancas y las filas del salón:

“Al llegar 30, 36, 18 y otras estudiantes, les pido que nos ayuden (a acomodar las bancas), pero varias de ellas se quejan de lo que les pido, argumentando que ese no es trabajo para <<princesas>>, sino que es para hombres, al decir esto, los jóvenes iban incorporándose al salón, todo el grupo de mujeres salen del mismo sin ayudar y son los hombres los que terminan arreglando las butacas haciendo mucho ruido y jugando mientras hacen lo que se les pidió” (Diario de campo 05/03/2013)

En esta forma de afectividad y pensamiento entre mujeres ser una “princesa” implica no esforzarse haciendo actividades físicas, conformando así un espacio escolar en donde las mujeres van conformando a través de sus relaciones un cuerpo frágil y suave. Esta forma de afectividad en el encuentro entre las mujeres da forma a las relaciones y formas de ser de las mujeres en la escuela.

Sin embargo, quiero ser claro, no se está tratando de expresar que las mujeres del grupo fueran todas pasivas corporalmente y débiles ante el trato áspero de los hombres y de la agresión de baja intensidad de las mujeres, ya que por ejemplo muchas jóvenes del grupo practicaban de fútbol e incluso habían sido campeonas del torneo interno de la escuela. Lo que trata de expresarse es una forma de afectividad hecha literalmente de las relaciones de las jóvenes, el espacio de la escuela, y sus actividades en ella. Esta afectividad, entonces se expresa como *una forma de ser* (Fernández, 2004), vista en contraste a la dureza, agresividad y lejana de sentimientos de los hombres.

Sin embargo, en otro polo de la misma forma en las relaciones de las mujeres, una cosa que se intensifica e insiste en el espacio conformado por el encuentro entre mujeres es un constante intercambio comunicativo, el cual se convierte en el material del cual está hecha sus relaciones. Esa comunicación hace que el espacio hecho de las relaciones de las mujeres se transforme en un espacio de confianza y apoyo, dando un cobijo a las jóvenes, al poder contarse y comunicarse entre ellas aquellas cosas que son importantes o relevantes en su vida. En la vida cotidiana el espacio escolar piensa las relaciones entre mujeres con la forma de la amistad y el apoyo.

Es el caso en la segunda sesión donde los grupos de jóvenes reflexionaban al respecto de una entrevista realizada a sus papás:

“Cerca de ahí el equipo de 34 y 44 va muy avanzado en su discusión sobre sus padres, ya que se comparten cosas relacionadas con sus familias y cosas personales, en particular comentan cuando sus padres son injustos con ellas y las castigan. Una joven menciona <<me choca cuando mi mamá me dice: lo hago porque te quiero>>, otra respondió <<o cuando dicen: esto me duele más que a ti>>. Lo que provocó que 34 dijera: <<eso me molesta más que nada, porque como ellos no sienten los chingadazos>>” (Diario de campo 26/02/2013)

Sin embargo, esa comunicación entre las mujeres muchas veces también toma la forma de la diversión, el chiste, la anécdota o la experiencia de pertenecer a una colectividad. En la primera actividad, una de los grupos de jóvenes más extrovertidas y que más platican en el salón: “Allá por el salón de artísticas, 21 iba cantando una canción que desconozco, y el resto de su equipo iba tomado de los hombros y se movían como si también cantaran y bailaran” (Diario de campo 19/02/2013).

Esta afectividad que conforman las relaciones de las mujeres es altamente significativa para las jóvenes en su vida diaria en la escuela. Ya que ellas, como veíamos en el diagnóstico, se transforman en una manera de subvertir y hacer de la escuela un espacio más afable. Por lo tanto, poder pertenecer a este espacio hecho de comunicación, se transforma en un punto central para la vida y relaciones de las mujeres en la escuela. Ese espacio escolar les dota de un espacio de pertenencia, el cual a través de sus acciones, y encuentros con sus grupos de amigos va dando sentido a la vida de estar en la escuela. No importa realmente de qué se esté hablando, como cuando en una actividad “el equipo de 29 se leían unas a otras sus horóscopos en una revista que al parecer era de 26” (Diario de campo 05/03/2013).

Sin embargo, a diferencia de sus compañeros varones, lo que pasa en el espacio escolar de las mujeres, no se expande y se extiende a toda el aula de clase, lo que las jóvenes platican no llega a los oídos de todos sus compañeros. Las jóvenes al comunicarse de temas personales, cuidan la privacidad de sus charlas, tanto para sus compañeros como para el equipo de investigación, ya que muchas veces durante toda la intervención era común ver a las alumnas hablando una con otra, cercanas, y en voz baja. En comparación de sus compañeros varones que puede oírse de lo que hablan y se ríen en todo el salón.

El caso de un grupo de jóvenes, que siempre que les dio la oportunidad de juntarse con sus amigas, ellas aprovecharon para platicar y jugar entre ellas, sin embargo se reservaban el derecho de que el contenido de sus conversaciones no fuera captado por ninguno de los compañeros del salón o de los compañeros del

equipo e investigación. Por lo tanto, la privacidad se establece como un valor que expresa la importancia de la propia pertenencia donde la solidaridad, el apoyo y la confianza con los colores del espacio.

Considero que esta forma que está hecha de las relaciones y comunicación que se intensifica en la pasividad, suavidad y comunicación, quedó delineada por la propia voz de las jóvenes, en un grupo de reflexión al respecto de las diferencias entre hombres y mujeres:

“23 agregó que las mujeres deben comportarse de manera educada, mientras que los hombres pueden comportarse como deseen. 21 agregó que a ella le <<chocaba>> eso ya que a ella no le gustaba comportarse como una <<señorita>>, dijo <<a mí me gusta eructar, decir maldiciones y ser ruda como los niños, pero mis papás a cada rato me regañan y me dicen que esa no es la forma de comportarse de una mujer... Además otras pinches viejas me critican que soy “marimacha”>>” (Diario de campo 26/02/2013)

¿Cómo entender qué significa educada en este contexto? Considero que hay diferentes puntos implicados en esta cuestión, mismos que ya he delimitado en el desarrollo de esta tesis. Debe considerarse que al estar en la escuela, las mujeres del grupo deben cumplir con el requisito indispensable de utilizar el uniforme, tipo falda, además de tener que cumplir con ciertos criterios en su apariencia física: no tener el cabello pintado, tener el cabello “peinado” o recogido, traer limpio el uniforme, usar calcetas blancas largas con zapato negro y sin maquillaje.

Por lo tanto una niña “educada” en este dispositivo escolar será la que cumpla con todos los requisitos. Las jóvenes hablan en particular comparando su experiencia con la de sus compañeros, entonces resulta comprensible, ya que los varones solo deben tener el cabello corto y cumplir con el uniforme con pantalón, el cual por cierto permite mayor movilidad sin riesgo a exponer la ropa interior.

21 menciona que a ella no le gusta comportarse como una “señorita” educada, lo cual nos plantea varios problemas. ¿Qué otros dispositivos escolares están implicados en esta forma de sentir y pensar de las jóvenes del grupo? Sin lugar a dudas no poder dejar de lado la disciplina escolar que ya he discutido en otros apartados.

La disciplina escolar que hace cumplir las reglas y los dispositivos de control del espacio escolar es más rígida y estricta con las mujeres que con los hombres, ya que como ellas lo expresan: “18 y 21 mencionaron que la otra vez las reportaron y amenazaron con correrlas porque traían el uniforme lleno de posticks, lo cual era muy injusto, porque muchos de sus compañeros tenían muchos más reportes que ellas y a ellos no les decían eso” (Diario de campo 26/02/2013). De tal manera que el espacio escolar le da forma a la diferencia jerárquica y desigual que se expresa en la denuncia política del género.

El espacio escolar además de hacer cumplir las reglas y la disciplina escolar, también exige, vigila y castiga hacer cumplir que las mujeres sean esta forma hegemónica de ser del género en la escuela, y por lo tanto una manera de sentipensar mujer. La sociedad piensa con la escuela. La jóvenes lo expresan: “Andrea insistió en decir que a ella la regañaba mucho la prefecta porque decía maldiciones, y los hombres todo el tiempo las estaban diciendo y a veces a ellos no los regañaba, además que constantemente la reprendía por no peinarse ni arreglarse el cabello” (Diario de campo 26/02/2013).

Hasta aquí articularé lo que he expuesto. Las jóvenes del grupo se relacionan en una forma de afectividad que siente en el trato de las amigas platicando y divirtiéndose; en una constante comunicación que crea un espacio del que las jóvenes son parte, y da sentido a su vida cotidiana en la escuela. Se caracteriza por un trato corporal cercano, y con una indefensión aprendida para con la violencia y el poder que sus compañeros varones ejercen en la categoría anterior descrita.

Así el espacio siente a las jóvenes de una manera afable en contraste con la violencia de sus compañeros, sin embargo esto al mismo tiempo las pone en una relación jerárquica y subordinada hacia los varones. Y dicha pasividad y suavidad pueden petrificarse, como pudimos ver en el caso de 15 se intensifica esta forma que la hacía tan suave que era ignorada por sus compañeros. Por lo tanto, esta forma de pensar del espacio escolar a las mujeres, termina por montar múltiples dispositivos que las agreden o ponen en desventaja.

Esta forma del espacio escolar de sentipensar a las jóvenes del grupo como todas unas señoritas, se articula con una disciplina escolar que además de ejercer su poder autoritario, también exige a las mujeres de manera inequitativa que a sus compañeros varones. Por lo tanto, ser una señorita se establece como un modelo hegemónico de ser de las mujeres en el espacio escolar.

Sin embargo, la responsabilidad de una señorita no solo se implica en ser educada, suave y pasiva, sino que en la opinión de otras compañeras implica:

“16 dijo que ser mujer implica más responsabilidad (que ser hombre) y dio su ejemplo, ella compone su cama y la de sus hermanos, además todos los días tiene que hacer labores de limpieza en el hogar sin importar cuanta tarea tenga. También comentó que a su hermano de 7 años no hace nada y que cuando ella tenía su edad su mamá ya la ponía a hacer actividades en el hogar. 23 coincidió con el comentario, ya que ella tiene que cuidar a sus tres hermanos menores, además que cada que quiere su mamá la manda cuidar a su hermano que aún era un bebé, o cambiarle el pañal, darle de comer o bañarlo: <<a mí me parece muy injusto que mi mamá me mande a hacer eso, porque muchas veces lo hace porque ella no quiere hacerlo, además yo tengo que hacer mi tarea, y ella nada más está en la casa>>. 29 estuvo de acuerdo, ya que en su opinión sus papás más que querer una hija querían una <<chacha>> porque constantemente la ponían a ella a limpiar toda la casa y hacer de comer, además ella tenía que servirle a su papá y sus hermanos”. (Diario de campo 05/03/2013)

De esta manera las exigencias y disciplina de la escuela se articulan con la exigencia de ser una “chacha”. Las mujeres son formadas y pensadas por la casa como dueñas del hogar, y por lo tanto del ámbito doméstico, privado. Por parte de lo que ahora se posiciona como la esfera pública, se marginaliza y expropia a la mujer de todo quehacer político y por parte de lo que pasa a ser la esfera privada, comienza a encapsularse únicamente en actividades domésticas, convirtiendo así al acto de *hacer casa* en una actividad residual sin importancia (Segato, 2011).

Considero que en México lo que significa hacer casa, tiene que ver justamente con lo que expresan las jóvenes. El acto de cuidar la vida que habita en ella, actividades que con la separación de la vida pública y la vida privada a partir de la colonialidad del género que expone Segato, quedan desvalorizadas y subordinadas a las actividades de la vida pública. En otras palabras, las

actividades de producción que tradicionalmente corresponde a los hombres, para la manutención de la familia, resultan sobre-valorizadas en relación a las actividades de cuidado, limpieza y crianza.

Mismas que en este punto son representadas por las jóvenes al describir cómo en sus casas les asignan actividades de limpieza del hogar, y actividades de cuidado y servilismo, como la crianza de los hermanos de 23, y el servirles a sus hermanos y padre de 29. De esa forma en el espacio del hogar se establece un dispositivo injusto y jerárquico para las mujeres en relación a los hombres que *no lavan ni un plato*. Ya que dicho espacio impone a las mujeres ser dueñas y amas de las actividades de subordinación y servilismo hacia los hombres, (des)implicando a estos últimos de las actividades de cuidado y crianza.

Así casa y escuela articulan una forma de sentipensar a las mujeres que tiene que ver con ser una “señorita” y una ama de casa ejemplar. Ambos, dispositivos de subordinación y discriminación para las mujeres. Formación que recibirá el cuerpo de las mujeres independientemente si sacan dieces o cincos, o si sabe leer o escribir. Lo cual establece un espacio para las mujeres en la casa y en la escuela que las hace compartir la subordinación, la violencia, y autoritarismo de ambos espacios. Entendiendo entonces cómo se vuelve importante para las mujeres el espacio que se crea en las relaciones de amistad y apoyo.

Sin embargo: ¿Qué pasa con las mujeres que no quieren ser una señorita con sus implicaciones espaciales en la escuela y en la casa? 21 lo expresa al decir que a ella le gusta “eructar, decir maldiciones y ser ruda como un niño”, pero esa forma no es propia de comportarse para una mujer por lo tanto es reprendida por sus padres, la escuela...y por otras mujeres ¿Qué implica que otras mujeres que comparten el mismo espacio en lo subalterno le digan que es “Marimacha” por no comportarse como una “señorita”?

Intentaré sostener esta pregunta. En el caso descrito, 21 dice que otras mujeres le dicen “marimacha” porque se comporta como un hombre, lo cual se establece como la prohibición de ser un hombre, es decir queda prohibido no ser femenina y educada. Si expresáramos que ser “Joto” para los hombres se establecía como un dispositivo que dictaba el imperativo de ser parte del poder y la agresión de los

hombres, ser “marimacha” o en general no ser una señorita *es el dispositivo que dicta que las mujeres no pueden ser coparticipes del poder hegemónico de la forma masculina.*

Sin embargo, ser “marimacha” implica también un imperativo heterosexual a la forma ser una señorita. Ya que no solo se establece como una pauta que dicta, no ser hombre desordenado, rudo, grosero, sucio y violento, sino que esta forma de pensar el espacio escolar y articulado con el espacio del hogar identifica a la mujer con el papel de la reproducción, el cual nos parece no más que la otra cara del papel del cuidado, subordinación y servilismo doméstico.

La identidad de las mujeres sería sujeta al mito de mujer igual a madre, siendo la reproductividad un atributo necesario para ser mujer, supeditando a las mujeres a la crianza de los hijos, y con ello, a todas las actividades hogareñas que implican la vida privada y el cuidado de los hijos (Fernández, 2009).

Hasta aquí, ser una “señorita” es una forma de pensar y sentir a las mujeres por parte del espacio escolar. Mismo que visto en su conjunto, se establece como un dispositivo complejo de control para las mujeres. Ya que establece un modelo hegemónico de feminidad, que descarta, violenta, vigila y castiga otras posibles formas de ser de las mujeres en el espacio escolar. Sin embargo, aquí no terminan las cosas.

Otra de las cuestiones que fue igual de insistente en los intercambios comunicativos de las mujeres del grupo fue el tema del noviazgo. La gran mayoría de las mujeres, independientemente si éstas eran más cercanas a la forma de afectividad que en líneas anteriores matizamos como ser una “señorita” o no, si eran introvertidas o extrovertidas todas hablaban al respecto de ese tema, o en sus intercambios comunicativos salía de alguna y otra forma el tema de los hombres y el amor.

Finalizando un día de trabajo: “escuchó la conversación de unas jóvenes, entre ellas 31 y 32, que decían que Justin Bieber y los Jonas Brothers estaban bien guapos y que eran sus novios” (Diario de campo 26/02/2013). Esas mismas jóvenes en otra ocasión: “se encontraban platicando muy de cerca mientras jugaban con un saca piojos de papel que tenía nombres de hombres escritos en

él, al parecer el juego consistía en decir un número y un color, y el saca piojos te diría con quien te casarías” (Diario de campo 05/03/2013).

No solo es un tema insistente en la comunicación de las jóvenes, sino que es un centro afectivo importante para su vida:

“En su conversación se les ve preocupadas y viendo constantemente hacia la puerta. 48 dice “no puedo creer que vayan a suspenderlo... no tienen que suspenderlo”. Ella observa por la ventana, quizás hacia la dirección de algún joven, probablemente alguien que ha tenido problemas en la escuela, ya que se les escucha decir que no era la primera vez que lo suspendían” (Diario de campo 05/03/2013).

Resulta claro cómo el noviazgo en esta situación se establece como un vínculo afectivo importante. Otro ejemplo es en una sesión donde no era necesario cambiarnos de salón para continuar realizando nuestras actividades, a lo que 21 protestó enérgicamente que era necesario cambiarnos de salón, ya que para ella muy importante ver a cierta persona: “21 particularmente se acercó a mí, y haciendo berrinche pedía que nos moviéramos o que por lo menos se le permitiera salir un rato, lo pedía con voz particular, movía mucho su cuerpo. Le pregunté que por qué quería salir tanto, a lo que la joven respondió que “el amor de su vida salía de matemáticas y tenía que salir a verlo”. (Diario de campo 05/03/2013)

De esta forma el sexo opuesto se establece como el núcleo afectivo con el que el espacio escolar a las mujeres. Dicho deseo de esa relación se vuelve más importante incluso que las relaciones con otras mujeres, ya que si el centro afectivo son los hombre, las otras mujeres quedan supeditadas a ser posibles rivales en la lucha por conseguir a los hombres, aunque el coqueteo está prohibido para una señorita: “18 mencionó que las mujeres no deben coquetear ni actuar de manera que pudiese ser mal interpretada, porque las tachaban de <<putas>>, y a diferencia de ellas, los hombres sí pueden coquetear y a abrazar a una mujer” (Diario de campo 26/02/2013).

Ser “puta” se establece como la prohibición de que una mujer este con muchos hombres. Más radical, se establece como *un bloque que hace que las mujeres aun deseantes de tener una relación de noviazgo no sean ellas las que tengan la*

iniciativa para comenzar la relación. Ese papel se lo dejan a sus compañeros varones. De esta manera las mujeres tienen prohibido ser ellas las que inicien con el “coqueteo” que permitiría posteriormente tener una relación de noviazgo. Quizá es por eso que Baudrillard (1981) diga que las mujeres son dueñas del poder sutil de la seducción. Y si la mujer no puede iniciar la relación por más que ella lo desee ¿Qué le queda para poder obtener este tipo de relación? Ser bonita, delgada y educada.

Para llamar la atención de los hombres las mujeres deben de ser bonitas, delgadas, y tener un cuerpo deseable. Lo cual establece inevitablemente una jerarquización entre las mujeres, al respecto de las mujeres que su aspecto físico es más acorde al deseado por los hombres. Mismo que si recordamos, justamente una de las características de la forma de masculina es la objetivación del cuerpo de las mujeres.

“Después de eso se habló de los estereotipos, ellas dijeron que las chavas bonitas en su mayoría son gente creída que no suelen hablar con todas las personas al creerse superior a ellas. Además, comentaron que ser bonita te da <<poder>>. Se les cuestionó por qué ser bonita da poder, a lo que 23 contestó <<si eres fea o gordita no existes, porque todo el mundo se burla de ti, y no te quieren. Además los chavos no te hacen caso y te tratan diferente. Si eres bonita, esto no pasa y hasta eres popular>>”. (Diario de campo 26/02/2013)

Ser bonita te da poder en el mundo de las jerarquías y las rivalidades entre mujeres. Ante la prohibición de ser ella la parte activa de la relación amorosa, la escuela establece para las mujeres un dispositivo que piensa a las mujeres en la medida que objetiva su cuerpo. Otros jóvenes están de acuerdo, 48 que había sentido tristeza y había estado llorando en la escuela, lo que provocó que unos alumnos de otro grupo “le preguntaran <<¿quién te hizo llorar?>> <<¿A quién le pegamos amiga?>>, a lo que 20 respondió que los sujetos se habían comportado así porque habían pensado que 48 estaba bonita, ya que si hubiese estado fea, se hubiesen burlado que llorara” (Diario de campo 05/02/2013).

En el tema del noviazgo, y recordando que la principal actividad en las relaciones entre mujeres es la comunicación, uno de los problemas que se suscitó en este

dominio son las críticas y los chismes entre mujeres. Porque si las relaciones de las mujeres están centradas en la comunicación, hablar cosas que afecten o agredan a una compañera puede resultar en un arma poderosa. Estas armas simbólicas en las relaciones entre las mujeres, se caracterizan por criticar y hacer juicios de valor al respecto de las acciones y formas de las otras mujeres:

“Después de terminar, 21, 1 y 4 comenzaron a hablar sobre la novia de un amigo de ellos que había subido fotos a Facebook, 21 comentaba que la joven mostraba un escote muy <<grande y que se le veía todo>>, con lo que 1 y 4 parecían estar de acuerdo, y asentían y se reían, los tres reprobaban el comportamiento de la chica en cuestión. Mencionando que era una <<zorra>> y una <<puta>>, mientras 21 fruncía el ceño y decía <<Ósea ¿qué es eso?>>” (Diario de campo 26/02/2013).

En este ejemplo no resulta extraño que la manera en que la compañera 21, reprueba el comportamiento de la mujer en cuestión, sea calificándola de “Puta”, ya que bajo el análisis que desarrollamos, eso implicaría que 21 critique y repruebe el comportamiento de la otra joven por no ser una “señorita”.

Otro ejemplo de las críticas que se realizan mujer a mujer:

“Después de eso, 18 comentó que 48 <<antes se juntaba con nosotras, pero cuando 11 comenzó a tener problemas con su novio, comenzó a andar de <<lagartona>> con él, y después de que dejaron de andar, 48 anduvo con el ex de 11”. “Además es bien doble cara” dijo 21. Se les preguntó qué significaba esto para ellas, a lo que respondieron que primero te saludaba bien y luego andaba diciendo cosas a tus espaldas. 11 dijo <<esas no son amigas>>. Por último el grupo concluyó que 48 no tiene <<amigos verdaderos>> y que ella <<tiene la necesidad de fingir ser alguien que no es para así poder ser aceptada>>”. (Diario de campo 26/02/2013)

Aquí se hace presente una agresión sutil, que se traduce en una forma de hablar de su compañera 48, que además de contar una historia vista únicamente desde la perspectiva de ellas, se acompaña de un lenguaje corporal, expresiones en el rostro, un tono de voz y una forma de comportarse mientras se criticaba a la compañera.

Esta manera de violencia, cuyo espacio estratégico es la comunicación fue un eje constante en la intervención y el diagnóstico, ya que no era difícil percibir cómo los grupos de amigas que se hicieron visibles a través de la intervención fueron más fijos y específicos que el de los hombres. Las mujeres se juntaban siempre con sus mismas y amigas, y si era necesario juntarse en equipos más numerosos que su grupo original, había relaciones y alianzas con grupos específicos. La unidad negativa de la segmentariedad en el grupo (Lourau, 1970) estaba claramente delimitada, ya que todo el grupo de mujeres estaba segregado por simpatías y enemistades.

“23 comentó que las mujeres en su salón no son unidad, ya que todas están divididas en “grupitos”. A propósito de ese comentario 29 dijo que los hombres tienen la responsabilidad de tener al grupo unido, y que la función del compañero 12 era la de proteger al grupo, ya que a veces hombres de otros salones les dicen cosas, y 12 las defiende. 18 dijo que los hombres eran más unidos, y que cuando uno tenía pleitos los demás se meten a ayudarlo” (Diario de campo 26/02/2013).

Así quedó expresado cómo la otra cara de la forma de relacionarse entre mujeres se identifica por una segregación en subgrupos que se pelean y enemistan con otras mujeres y grupos de mujeres. Dicha guerra se desarrolla en un espacio comunicativo, centrado en las “críticas y chismes”. Ya que aquellas mujeres que se “caen mal” simplemente no se hablan, después de que 48 se pelea con el grupo antes citado, nunca más se ve al grupo hablar con ella. Cuestión que contrasta con la relación de “enemistad” que tienen 3 y 4: jóvenes que como se vio en la otra categoría parecen caerse mal, pero nunca se evitan, sino todo lo contrario.

De esa manera las mujeres no se organizan ni hablan con las otras mujeres que no son su grupo de simpatía, y a esas mujeres que son rivales, enemigas o que no simpatizan con ellas, la manera de violentarlas está en la crítica y en el “chisme”. Esa forma de relacionarse resulta en una carga y en algo difícil de sobrellevar en la vida cotidiana del espacio escolar:

“La compañera 21 dijo que no le gustaba cómo se relacionan las mujeres, ya que son muy complicadas, y a cada rato hay chismes y críticas entre ellas, por lo que mencionó que le gustaba más cómo se llevaban los niños, al respecto mencionó “No me gusta cómo se llevan las niñas, por eso me gusta cómo se llevan los niños, son más leales y no se meten en tantos pedos” (Diario de campo 26/02/2013).

El espacio escolar piensa y siente a las mujeres de una forma paradójica, ya que sus relaciones, por un lado están hechas de comunicación, apoyo y pertenencia a un espacio donde la amistad y acompañamiento son el vehículo de las relaciones en la escuela de las mujeres. Sin embargo, por otro lado el noviazgo y la atracción por el sexo opuesto, hace que el espacio escolar piense a las mujeres de una manera donde la belleza física se transforma en una categoría que dará poder y jerarquía a sus participantes, a la hora de la búsqueda de una relación de noviazgo.

Este otro lado de las relaciones entre mujeres se matiza con las críticas y chismes que son violencias (in)visibilizadas por el espacio escolar, que segregan y hacen que alumnas tengan enemistades con otras compañeras. Sin embargo lo que tienen en común todas, es que son participes de la otra forma de pensar del espacio escolar que las identifica con el modelo único y hegemónico de ser una “señorita”, en donde la pasividad evita defenderse de las agresiones del otro género y sexo. A su vez, la misma escuela exige de forma desigual en la disciplina escolar, donde nuevamente las mujeres quedan en desventaja. Y por si fuera poco, el espacio escolar las (sobre)responsabiliza de las actividades domésticas y de cuidado del hogar.

Articulando así para todas las estudiantes del grupo un dispositivo que las violenta por igual y las pone en desventaja en relación a sus compañeros varones. Por lo que vemos en esas enemistades y formas de relacionarse, cómo una agresión de baja intensidad, como el hecho de calificar a otra mujer por su apariencia física expresa una falta de solidaridad entre ellas, ya que ¿Cómo es que todas compartiendo el lugar subalterno en relación a sus compañeros varones no se

comprendan y se apoyen entre ellas ante la exigencia de un modelo único de feminidad que las violenta?

La respuesta a esta pregunta es muy compleja y comparte múltiples implicaciones. No será contestada aquí, ni es el objetivo de esta tesis. Pero describimos con ella una profunda paradoja en la forma del espacio escolar hecho de las relaciones entre las mujeres.

La lejanía.

*La formación escolar:
Escuela, familia y relaciones de género.*

Los docentes y la disciplina.

Si la escuela piensa y siente con los jóvenes, también lo hace con los docentes, las materias y las relaciones que se dan entre ellos y los alumnos. Es decir que la escuela piensa con un solo pensamiento a todo su espacio escolar, para ser más precisos piensa y siente de la misma forma todo lo que conforma su espacio. La sociedad piensa y siente con sus formas, y esas formas tienen la misma forma que la realidad (Fernández, 2004).

El espacio escolar piensa distinguiendo sus actividades, relaciones y formas de ser, segregados en los cuerpos de hombres y mujeres. Piensa de diferente forma a hombres y mujeres, este pensamiento se concreta en una serie de dispositivos físicos y simbólicos que ejercen un poder que da forma a los cuerpos y relaciones en la escuela. A las 07:00Hrs, esperando todos los(as) jóvenes de la secundaria a entrar por la mañana:

“Los alumnos(as) de toda la secundaria tienen que hacer una fila de hombres y una fila de mujeres para poder ingresar a la secundaria de manera ordenada y para que la prefecta, que se encuentra custodiando la puerta, pueda revisar que las mujeres no

trajeran maquillaje, no tuvieran las uñas pintadas, y en los hombres revisaba que no tuvieran el cabello largo, que portaran bien su uniforme y revisaba mochilas aleatoriamente”. (Diario de campo 26/02/2013)

Resulta clara la segregación para ingresar a la escuela, misma que se vuelve necesaria porque la institución escolar de reglas y disciplina vigila que sus estudiantes cumplan con las exigencias de género que son necesarias para el espacio escolar. En el caso de las mujeres que no traigan maquillaje y que cumplan con el uniforme escolar, y en el de los hombres que no tengan el cabello largo; eso solo está reservado para sus compañeras mujeres, su uniforme debe estar en orden, y nada debe ingresar a la escuela que perturbe el orden y la disciplina de la secundaria.

El uniforme escolar, como ya se ha dicho varias veces en este trabajo, es la camisa de fuerza que constriñe un género al cuerpo de los estudiantes, mismo que determina y ciñe un canon de belleza, donde los varones usan pantalón y las mujeres falda.

Este caso ilustra una constante vigilancia y castigo por parte de los prefectos, profesores y directivos hacia los jóvenes, ya que la disciplina escolar es un pensamiento transversal a todos sus espacios. 48 y 18 expresan su sentir: “48 dice que <<La prefecta la trae>> contra ellas, porque nada más por traer <<algo de maquillaje las regañan y las mandan a despintarse>>. 18 menciona “que a ella una vez incluso la iban a regresar a su casa en la entrada de la secundaria por venir pintada” (Diario de campo 05/03/2013). Aquí me gustaría resaltar cómo la escuela simplemente señala y castiga sin implicar a las jóvenes en un proceso formativo que las enseñe a decidir y entender las implicaciones al respecto de una práctica como la de llevar maquillaje; sin mencionar que no se les permite expresar su opinión o razón. Por lo tanto, la escuela resulta en una forma autoritaria que no enseña, sino que castiga.

Por otro lado, la disciplina escolar tampoco resulta justa y equitativa al momento de ejercerse sobre hombres y mujeres, porque como señalan ellas:

“18 y 21 mencionaron que la otra vez las reportaron y amenazaron con correrlas porque traían el uniforme lleno de posticks, lo cual era muy injusto, porque muchos de sus compañeros tenían muchos más reportes que ellos y a ellos no les decían eso. 23 mencionó que en las clases, a veces ella quiere participar pero los maestros les dan primero la palabra a los hombres. 21 insistió en decir que a ella la regañaba mucho la prefecta porque decía maldiciones, y los hombres todo el tiempo las estaban diciendo y a veces a ellos no los regañaba, además que constantemente la reprendía por no peinarse ni arreglarse el cabello”. (Diario de campo 26/02/2013)

Resulta complejo sostener el planteamiento anterior al respecto de la disparidad en la disciplina escolar, ya que los jóvenes también, como veremos a continuación, tienen un sentir particular al respecto, pero considero que como así es expresado y sentido y vivido por las jóvenes durante su formación escolar, sostengo esta discusión como una de las muchas posibles lecturas de realidad.

Así expresan su sentir los jóvenes:

“5 compartió una anécdota con el grupo de días resientes, contó que la otra vez en la clase de ciencias naturales la maestra no se encontraba en el grupo porque había salido un momento, él se encontraba platicando con el grupo de 12 por el escritorio de la maestra, cuando la maestra estaba por llegar todos los alumnos(as) corrieron a sentarse en sus lugares, pero él por la apuración tiro una botella de agua de un compañero y mojó el piso cercano al escritorio del docente, cuando la docente llegó lo reprendió severamente a pesar de haber sido un accidente, reclamando la maestra que no tenían ningún motivo para estar fuera de su lugar. En esa misma clase, la maestra estaba dictando, y el joven no pudo seguir el dictado, a lo que le preguntó a un compañero por el dictado, y la maestra lo cachó, y lo volvió a regañar y lo mandó por un reporte, injustamente”. (Diario de campo 26/02/2013)

La disciplina escolar se transforma en la forma en que la institución educativa ejerce un poder autoritario, frio y da poca libertad a la vida de los jóvenes en la escuela. Misma que es ejercida desde una relación adultocentrista (Chavez, 2005), en donde la palabra y voz del adulto/profesor se establece como absoluta, y

simplemente la voz del joven no aparece. Lo expresan los compañeros del grupo reflexionando la diferencia entre un joven y un adulto:

“(…) los adultos son más libres y tienen dinero, y no tienen a alguien que les diga qué cosa hacer, aunque reconocieron que los adultos cuentan con mayores responsabilidades, y cuando eres joven no te importan las cosas (…) A los adolescentes los mandan y sus padres no tienen quién los manden. 17 dijo “es un ciclo de vida, primero sigues órdenes y luego tú las das”. (Diario de campo 26/02/2013)

¿Cómo es ese ciclo de vida en la escuela?

“Los jóvenes se rieron comentando que el lugar donde más tienen que seguir órdenes es la escuela, ya que ellos consideran que tienen muy poca libertad ahí. 1 dijo “A mí ya me tienen fichado en la escuela, y por todo me regañan, que si porque quiero meter un balón de fútbol, que si me ven fuera del salón, que si no estoy haciendo nada, además en las clases pasa algo y luego, luego nos echan la culpa a nosotros”. 8 dijo los maestros dicen que <<somos el peor grupo de todos>>”. (Diario de campo 26/02/2013)

Ser joven en la escuela queda definido por subordinarse a seguir las reglas y decisiones de los adultos. Así la escuela da forma a los cuerpos y formas de relacionarse de los jóvenes. ¿Cómo es esta forma de ser del espacio escolar en la relación de los profesores con el grupo? Como ya se ha señalado en varias partes del trabajo los prefectos y docentes suelen etiquetar al grupo del 2ºC” como el grupo más indisciplinado o el peor de la escuela, símbolo que significa en el espacio escolar que los jóvenes subvierten el orden de la escuela, son flojos, indisciplinados y que en es difícil trabajar con ellos en el aula de clase.

Acto que hace de la relación entre los docentes y los alumnos sea muy tensa, ya que en el pensamiento social del grupo de docentes está presente que el comportamiento de los jóvenes es de indisciplina, por lo tanto toman particular cuidado, en exigir, vigilar y hacer ejercer la disciplina escolar.

Una compañera del equipo de investigación hablando con una docente:

“(…) la docente de biología, (…) preguntó <<si sabíamos que habían suspendido a 12>>, cuestión que no era de nuestro conocimiento. Al preguntar por el motivo la respuesta fue

<<por una discusión que se dio con la maestra de matemáticas, pero es que 12 no entiende, ya se habló con él, se le castigó y no entiende. Supuestamente él fue al salón a buscarla y la agredió diciéndole “pinche vieja, chinga tu madre>>, la maestra lo envió con la prefecta con reporte, lo que no tuvo respuesta, (...) y fue con el director. El joven se fue tres días suspendido”. (Diario de campo 26/02/2013)

En la vida cotidiana del aula y la clase, los docentes y los alumnos viven una relación tensa, que no es grata para ninguna de las dos partes. Ellos viven una relación que se intensifica en la violencia mutua y en general cultivan un terreno que no es fértil para ningún proceso educativo. Esta relación se determina a través de un poder que se ejerce en la relación alumno-docente, el cual configura un espacio de malestar para ambos.

El espacio escolar piensa ejerciendo un poder que establece un modelo único de sujeto escolar, la disciplina escolar esa tijera que corta el exceso de diversidad que no el pensamiento del espacio escolar. Ese poder tiene género, ya que se ejerce de forma diferenciada en los cuerpos de los estudiantes. Mismos que los hace identificarse con un género que, como ha sido descrito en las categorías anteriores, resulta antagónico y complementarios.

La escuela a través de estos dispositivos, ejerce un poder diferenciado el en género como lo es la disciplina escolar, el uniforme, la relación alumno-docente, y la forma adultocentrista de las relaciones en la escuela. Estos dispositivos se articularan a su vez con las formas de pensar y sentir del espacio de la casa, para así hacer un conjunto de instituciones y espacios que sostienen la forma de la sociedad heteropatriarcal.

Los padres: el trabajo y el cuidado de la casa

Aunque nuestra categoría central es la escuela, no puedo dejar de darle su lugar a cómo el espacio de la familia y la casa se articula con la escuela y la formación de hombres y mujeres en la escuela.

A través de los dispositivos empleados se fueron visibilizando diferentes insistencias en la experiencia familiar de los(as) jóvenes. Una de ellas es el conflicto que se expresa en las reglas en casa, ya que los jóvenes coinciden que

sus padres son injustos con ellos al castigarlos y regañarlos cuando no se portan como lo esperan. Así lo expresan: “En particular una joven menciona <<me choca cuando mi mamá me dice: lo hago porque te quiero>>, otra respondió <<o cuando dicen: esto me duele más que a mí>>. Lo que provocó que otra dijera: <<eso me molesta más que nada, porque como ellos no sienten los chingadazos>>”.

Otro punto que se volvió insistente fue el deseo de que los padres de los jóvenes pudiesen ser más comprensivos con temas juveniles y experiencias que tienen las jóvenes. Este deseo de comprensión se centra particularmente en el tema de la escuela. Expresa una joven que desea que “la comprendieran mejor en cuanto a las calificaciones, ya que había ocasiones en que hacía todo bien, asistir a clases, poner atención, hacer las tareas; pero en los exámenes le iba mal y eso le bajaba su calificación” (Diario de campo 26/02/2013).

Otra joven comenta “que le agradecería que sus papás pudieran comprender más sobre el tema del noviazgo, le gustaría que entendieran que en ocasiones surgen problemas en la relación, y quisiera tener la confianza de hablar con ellos acerca de eso” (Diario de campo 26/02/2013). Así se va configurando una experiencia de juventud para los jóvenes, donde el espacio familiar piensa los problemas de los jóvenes, separados del de sus padres, siendo el de estos últimos más importantes que el de los jóvenes.

Otra cosa que se volvió insistente en la experiencia de los jóvenes en su casa en relación al espacio escolar fueron las actividades y formas de ser de sus padres en el hogar. Las actividades que realizan hombres y mujeres en la casa claramente son diferentes y están jerarquizadas.

El padre en el hogar se encarga de las actividades de producción y manutención del hogar y de establecer la ley en casa, expresa 17: “en mi casa siempre es un desmadre hasta que llega mi jefe de trabajar, entonces si pone la ley”. Lo cual configura una paternidad que por lo general está ausente de las actividades de crianza y educación de sus hijos, y que se limita a proveer a la familia económicamente. La masculinidad del hombre estaría identificada con el éxito laboral-económico, lo cual los transforma en productores y proveedores de bienes de la familia (Fernández, 2009).

Y en tanto proveedor de bienes económicos, el hombre en relación a la casa quedaría absorbido por un plano público que implica la producción y su participación en el espacio político de la calle y el trabajo. Señala Segato al respecto de la colonización del género:

“La superinflación de los hombres en el ambiente comunitario (público), en su papel de intermediarios con el mundo exterior, es decir, con la administración del blanco; la emasculación de los hombres en el ambiente extra-comunitario, frente al poder de los administradores blancos; la superinflación y universalización de la esfera pública, habitada ancestralmente por los hombres, con el derrumbe y privatización de la esfera doméstica; y la binarización de la dualidad, resultante de la universalización de uno de sus dos términos cuando constituido como público, en oposición a otro, constituido como privado.” (Segato, p. 78, 2011).

Cuando los jóvenes expresan que papá pone la ley en casa, es que el poder político público le da fuerza a la palabra y la acción del hombre para dominar y mandar en casa. Puesto que como señala la autora, los hombres en la conquista del poder moderno/colonial quedan atrapados en otra gramática del género (Segato, 2011), que al volver a su hogar hacen cumplir la ley del nuevo colonizador blanco europeo.

Y en el caso de la madre, le corresponde la crianza de los hijos y el cuidado doméstico. Aspecto que ya se ve presente en la vida a las jóvenes, aunque sus compañeros varones todavía no tengan que hacer actividades de producción o hacer las mismas actividades:

“Se les preguntó que si todas tenían que hacer el quehacer de la casa, a lo que está vez todas respondieron que sí, que era muy injusto ya que tenían otros hermanos y a ellos no les exigían hacer nada, o incluso muchas veces las mandaban a atender a sus hermanos hombres, lo que resultaba muy injusto y en molestia de las jóvenes. En ese tema 23 comentó, que ella tenía que hacerse cargo de sus hermanos más pequeños siempre, y que cada que su mamá quería la ponían a cuidar y a atender al bebé de la casa, lo que hacía que 23 no tuviese tiempo para descansar o hacer otras actividades”. (Diario de campo 26/02/2013)

Así se inicia una formación para las mujeres como dueñas del espacio doméstico y como servidoras de los hombres en el hogar. Las mujeres quedan replegadas al ámbito privado, mismo que como dice Segato (2011) la ruptura entre la vida pública y la vida privada trae consigo una pérdida radical del poder político de las mujeres. Y con ello, las insertó en un pensamiento que piensa de forma jerarquizada y separada las vidas de hombres y mujeres.

Los(as) jóvenes tendrán que transitar este espacio que da forma a sus pasos y actividades en un género que es pensado y sentido de forma diferente. Que las mujeres histórica, política y ahora también desde sus determinaciones de género no puedan participar democráticamente en el plano político de la discusión y la toma de decisiones, es decir del poder que implica el cobijo colectivo, hace que la única forma del poder sea el único espacio de encuentro y relación entre hombres y mujeres.

En la última actividad se les pidió a los jóvenes que actuaran cómo son las relaciones de una familia, las representaciones de los jóvenes fueron muy interesantes. En ellas un factor que se volvió insistente fue que esas relaciones suelen tener conflictos, particularmente los padres de familia. Esos conflictos de pareja tienen problemas variados:

“<<La señora cristina espera a su esposo>>” dice 26, como ese personaje. El esposo no llega a la hora que se le citó. Al llegar 29 como el esposo de Cristina, 26 comienza a reclamarle por la tardanza, <<siempre es lo mismo>> dice ella. 29 la interrumpe y le dice “ya te vas a poner de loca”, el esposo explica que se encontraba jugando fútbol y por tener su cita no pudo jugar bien” (Diario de campo 19/03/2013).

En esta representación resalta una figura del hombre que falla al cumplir sus acuerdos con la esposa, particularmente en la puntualidad. Resalta que el motivo por el cual llega tarde es por estar jugando fútbol, lo cual significa en los sentidos del grupo de los hombres *estar con sus amigos divirtiéndose*, el tiempo que queda después de eso y de estar trabajando es para la mujer.

Otro motivo de conflicto:

“48 estaba en un parque, cuando por casualidad se encontró a un amigo (5) que era “su exnovio y viejo amor”, después de hablar un rato se besan. Por casualidad 1 (pareja de 48 en el cuento) los descubre y se pone celoso. Al día siguiente se acuesta con la vecina (33 <<Gosh>>), 48 los descubre, la vecina se lanza por la ventana y 48 le pega a 1”. (Diario de campo 19/03/2013)

Es interesante que en ambos sexos este presente la infidelidad, y que la reacción de venganza para pagar la ofensa sea con la misma espada. Aspecto que se transforma en un analizador de las relaciones de pareja de los padres del grupo, que apropósito, de 7 de los jóvenes sus padres están divorciados, lo cual equivale al 14 % del grupo. Sin embargo también hace presente en las relaciones de la familia, la infidelidad, misma que como he expuesto en la categoría de los hombres, puede ser pensada en relación a la objetivación del cuerpo de las mujeres del pensamiento masculino.

Otro motivo:

“Rogelio está sentado en una mesa banco, entra Mary a la escena y pregunta que <<¿en dónde está su hija?>> Rogelio responde que para que la quiere, Mary explica que “reprobó 8 materias en la escuela”, Rogelio le reclama que su hija está muy mal y le dice que “le enseñe en la casa”, ya que él tiene que trabajar. Discuten sobre quien es el responsable de la hija, al llegar a la escena la hija ve que los padres discuten, y hace como si se cortara la venas. Los integrantes explican que la hija se suicidó por ver a sus padres discutir y por no hacerle caso” (Diario de campo 19/02/2013).

Como se ha ido matizando, un analizador del conflicto en la casa es el tema de la crianza y educación de los hijos. Ya que el padre está ausente de esas actividades por su rapto por parte de la empresa capitalista, y las mujeres quedan supeditadas a tener que subordinarse al poder masculino, dedicándose a esas actividades desprovista del poder hacer valer la ley del padre. Por lo tanto, si en la discusión de la problematización decíamos que el género era un espacio muy pequeño y que restringía las formas de encuentro de hombres y mujeres en la escuela, la crianza de los hijos es otro de los espacios en donde los géneros no se encuentran.

Por lo tanto el espacio del hogar piensa y siente de formas distintas a hombres y mujeres, jerárquica e inequitativamente. Más radical, *el género es un posicionamiento ante el poder moderno/colonial, siendo los hombres los más beneficiados ante esta forma de pensar y sentir*. Paradójicamente aunque la sociedad se organice y piense en una posición ventajosa a los hombres en relación a los mujeres, no significa que los hombres no sufran o padezcan ese propio poder, tanto en el plano de sufrir la violencia ejercida, como en las presiones que implica poseer el poder.

A propósito de estos puntos, llamé mi atención esta representación:

“un padre (4) llega a casa y ve a un ladrón (3), <<se lo putea>> dicen los jóvenes. Sin embargo, cuentan: <<no era un ladrón, sino su esposa, al ver que es su esposa de todas formas se la sigue puteando>>, los jóvenes actúan como si se golpean (risas entre el equipo). Salen de escena los jóvenes y se acomodan en unas butacas. Al otro día se despiertan y <<la mujer le pregunta si no va ir a trabajar>>, este responde <<que no>> porque <<está crudo>>, la esposa le reclama que siempre es lo mismo con él, y el esposo <<se la vuelve a madrear>> dicen los jóvenes”. (Diario de campo 19/03/2013)

En dicha representación, se muestra al hombre como símbolo de violencia y maltrato hacia la mujer en el espacio de la casa. Resulta llamativo que los dos jóvenes que actuaron esta representación son los mismos que exponíamos en la categoría *Ese güey es “joto”* que siempre se estaban peleando, y que en general son identificados por sus profesores como indisciplinados y problemáticos.

Los conflictos de pareja, aquí brevemente expuestos se configuran como el centro de tiempo, energía, y afectividades de los padres de los jóvenes. La crianza de los hijos, la infidelidad y el fallo masculino ante los compromisos conyugales se matizan como tres espacios de desencuentro entre hombres y mujeres, mismas que son el telón de fondo de la educación y actividades cotidianas de los jóvenes en su hogar. El espacio de la casa piensa y siente a la familia de una forma autoritaria, donde el poder, el desencuentro y la violencia son las formas de la realidad de la casa.

Esta forma de ser del espacio de la familia se erige como una institución que sostiene la forma del poder moderno/colonial. La casa se articula con la escuela

como dos de los espacios en donde se da la formación de los hombres y mujeres del 2º "C".

El grupo más "desmadroso": amigos, noviazgo y las paradojas del género.

Hasta aquí al hablar de las relaciones en el grupo me he limitado a discutir y reflexionar aquellas que son entre compañeros del mismo sexo, ahí pudimos visibilizar como se dan formas de relacionarse entre cada género en el espacio escolar. Estas relaciones enseñan conductas, significados y formas de comportamiento propias para hombres y mujeres que participan diariamente en sus actividades en la escuela. Sin embargo: ¿Cómo son las relaciones entre hombres y mujeres del grupo de 2º "C"?

La interacción entre los jóvenes, no solamente acaece cuando hombres y mujeres se comunican o tienen contacto físico, también el desarrollar sus actividades, prácticas y conductas en una escuela, hace que jóvenes y escuela interactúen mutuamente. De tal forma que se indistingue la interacción de los jóvenes y el espacio de la escuela. La intersubjetividad no se da entre dos sujetos, sino en una situación y espacio que envuelve y da sentido a los símbolos y significados que ahí se ponen en juego (Fernández, 1994)

A partir de lo anterior, las diferentes formas de ocupar el espacio escolar por hombres y mujeres, que en sí constituyen una interacción, no se pueden desligar del comportamiento de hombres y mujeres, porque ellos mismos son la colectividad. Al interactuar ellos, la colectividad piensa y siente.

El grupo del 2º "C" siempre era contrastante al momento de ocupar el espacio: "las(os) jóvenes entraron al aula, entraron primero 1 y su grupo, seguidos por 3, 50 y sus amigos, haciendo ruido y moviendo su cuerpo de manera fuerte y sacando el pecho, después entraron las jóvenes, más tranquilas, haciendo menos ruido y platicando entre ellas" (Diario de campo 19/02/2013). El grupo piensa y siente con dos formas diferentes, con dos géneros que se mueven y actúan en el espacio de forma diferente.

La colectividad del grupo 2º”C” tiene dos formas de sentir y pensar, que a su vez se articulan en una misma experiencia estética. En la actividad de “romper los globos”:

“Resultó evidente la forma de participar en la actividad por parte de hombres y mujeres, la mayoría de los hombres se esforzaba mucho en romper los otros globos, se desplegaban con movimientos ágiles y fuertes, desplazándose por todo el círculo que contemplaba el espacio de la actividad. Las jóvenes por su parte, en su mayoría, no hacían mucho esfuerzo en tratar de romper los globos de sus compañeros y se limitaban a quedarse en su lugar”. (Diario de campo 19/02/2013)

Una forma de ser que se intensifica en la actividad y la fuerza, y otra que se intensifica en la suavidad y la pasividad. Dos formas de ser del género en el sentipensar del grupo 2º”C”, sin embargo estas no se vuelven restrictivas al sexo, género es cultura (Lamas, 2007), por lo tanto también en el grupo había hombres que no hacían mucho ruido y que pasaban desapercibidos y que se acercaban más al pensamiento suave, pasivo y sentimental de la forma femenina, y mujeres que eran más activas, rudas y agresivas como en la forma masculina.

Esta forma de ser del espacio que se intensifica en formas que parecen antagónicas, se expresan en la función del jefe de grupo. Unas compañeras contándole a un compañero relator que se ha cambiado el puesto de un hombre a una mujer:

“29 y sus amigas comentaron que 13 ya no era el jefe de grupo y que están <<contentas con este cambio>>. Cuando les preguntó por qué, respondieron que 7 se desenvuelve mucho mejor y no tiene miedo de 12 ni de 1, por lo que puede imponer disciplina y <<además ella no se corrompe>>. Esta última frase fue explicada así <<13 no era buen jefe de grupo, solo ponía orden cuando le convenía, además es muy grosero con las niñas, y a muchos niños no les decía nada porque les tiene miedo>>. Entonces 7 hace un buen trabajo porque los hombres no pueden amenazarla físicamente”. (Diario de campo 26/02/2013)

En esta situación el cargo de jefe de grupo se suaviza cuando una mujer lo toma, *tanto se suavizó que los compañeros indisciplinados no le pudieron hacer nada, y*

en el grupo ya hubo más orden. A su vez, hace que una función en el grupo: poner un poco de orden, sacar copias, y en general cumplir con actividades que le pidan los docentes ya no fuera vulnerada por la agresión física y verbal de la forma masculina del grupo.

Esta forma distinta de sentir y pensar el espacio también se pone en juego cuando se trata de dialogar en el espacio público del grupo. Aquí me gustaría hacer una acotación metodológica. Considero que el total de los alumnos del grupo 2º "C" cuando están sentados en sus lugares y alguien (docente, psicólogo, uno(a) de ellos(as)) interactúa con ellos sin importar el objetivo, y en general cualquier situación donde todo el grupo preste atención a un mismo punto o dialoguen todos juntos es cuando se crea este espacio que aquí denominamos espacio público del grupo.

Momentos de la clase en general, que la prefecta venga a hablar con el grupo, que unos compañeros estén hablando muy fuerte y eso haga que todo el grupo participe en lo que hacen, etc. hacen de la experiencia en escuela una experiencia política, llena de momentos públicos. La privacidad aparece cuando los grupos de amigos que se instituyeron y se hicieron visibles cuando comenzamos a trabajar con ellos hablan con sus amigos en corto, o realizan cualquier actividad entre ellos.

Si consideramos que el estar en la escuela y en el aula de clase hace que todo se susceptible a ser observado, vemos que todos los posibles actos de los jóvenes en la escuela se vuelven exteriores y visibles a los ojos de los docentes y prefectos.

A partir de lo anterior cobrar relevancia decir que los hombres del grupo, y en particular los jóvenes más "indisciplinados" eran los que más participaban y hacían escuchar su voz y en general sus risas en ese espacio público:

"En general eran los hombres quienes de manera más insistente (*quizás un poco agresiva*), con voz más fuerte y desafiante, pero a la vez con risas y camaradería entre ellos, hacían escuchar sus voces en el espacio público que es el grupo. Muchas de las jóvenes solamente se limitaban a quedarse viendo y no participar en la actividad, más que

poniendo atención. Otras jóvenes hablaban entre ellas o platicaban. 38 se miraba al espejo de vez en cuando y hablaba con 7". (Diario de campo 19/02/2013)

De esta forma la voz de las mujeres se ve expulsada del espacio público. Por parte de lo que ahora se posiciona como la esfera pública, se marginaliza y expropia a la mujer de todo quehacer político y por parte de lo que pasa a ser la esfera privada, comienza a encapsularse únicamente en actividades domésticas. La escuela se establece como otro de los espacios, además de la casa y el trabajo donde no se escucha la voz de las mujeres, por lo tanto su dolor y sufrimiento tiene el lenguaje del silencio al hablarle a la colectividad. Esto se establece como un claro obstáculo para la búsqueda de la equidad y la libertad colectiva. Mientras no se pueda abolir la división entre lo público y lo privado y hacer coparticipes a ambos géneros en el poder político.

Recordando que la política como el conjunto de deliberaciones que afectan la vida colectiva, atraviesa los dos espacios, de tal manera el espacio privado se vuelve vulnerable y frágil, siendo innumerables los testimonios de los grados y formas crueles de victimización que ocurren cuando este espacio desaparece del amparo de la mira de la comunidad sobre el mundo familiar (Segato, 2011).

Sin embargo como ya he dicho, también la manera de comunicación en las relaciones con el mismo sexo da forma al espacio escolar. Los hombres del grupo por lo general, eran más ruidosos, se escuchaba más sus risas y actividades. En el caso de las mujeres, lo que era comunicado por las jóvenes no se expandía y hacia ruido en el plano público donde todos escuchaban, sino que por lo general buscaban tener privacidad en lo que ellas comunicaban.

A partir de lo anterior, puedo decir que la forma en que el espacio escolar piensa y siente a hombres y mujeres reproduce la división de lo público y lo privado, y congela a los hombres como dueños del dominio público y de la palabra y poder que conlleva. Y a las mujeres las congela como eternas habitantes del espacio privado, cuyo lenguaje no se escucha en el espacio público, lo cual vulnera la posición de la mujer al desproveerla del poder político de la palabra.

La escuela se transforma en un espacio que visibiliza las diferencias entre hombres y mujeres. Sin embargo, también expresa cómo ambos sexos son un solo pensamiento, una misma colectividad. Las relaciones entre los jóvenes sostienen así una forma de vivir el género. Opinan los hombres de las relaciones de las mujeres:

“20 mencionó que las mujeres eran muy problemáticas, ya que entre ellas tenían muchas riñas y peleas, ya que eran bien chismosas. Además, bajo su percepción, las mujeres cuando se pelean una con otra ya no se vuelven a hablar y se pelea para <<siempre>>. A lo que 6 mencionó que <<entre hombres te enojas, e incluso te puedes romper tu madre, pero después la cosa se calma, y con un abrazo <<acá>> de camaradas ya se terminó el pedo>>, los demás asintieron, y 6, 20 y 10, se pusieron los brazos en los hombros en señal de fraternidad”. (Diario de campo 26/02/2013)

Los varones expresan algo que yo discutía en la categoría de *como toda una “señorita”*, la falta de solidaridad en las relaciones entre mujeres. Resulta paradójico, sin generalizar, que los jóvenes que tanto se agreden terminan teniendo relaciones más profundas que sus compañeras que muestran un comportamiento de más cercanía corporal. Los hombres como representantes del poder público del grupo 2^oC” son co-participes del poder, de la solidaridad que implica el poder político. Así los hombres protegen su lugar hegemónico en el poder público del grupo.

Lo señalado por los hombres es señalado por las mujeres:

“21 dijo que no le gustaba como se relacionan las mujeres, ya que son muy complicadas, y a cada rato hay chismes y críticas entre ellas, por lo que mencionó que le gustaba más como se llevaban los niños, al respecto mencionó <<No me gusta cómo se llevan las niñas, por eso me gusta cómo se llevan los niños, son más leales y no se meten en tantos pedos, pero no me gusta que se lleven tan pesado... Ósea ¿Qué necesidad tienen de estar se agrediendo a cada rato?>>. 18 mencionó que por ello, a ella le gusta tener amistad con los hombres, ya que los considera que son divertidos, y que la apoyaban cuando tenían problemas. Se les preguntó al respecto de por qué creían que las mujeres se llevaban así, a lo que 29 respondió que existen muchas envidias entre las niñas”. (Diario de campo 26/02/2013)

Que las relaciones entre las mujeres sean complicadas afecta a todas las mujeres, ya que como se ha expuesto todas comparten el mismo espacio subalterno y en desventaja ante los hombres. Por lo tanto, en su falta de solidaridad en sus relaciones en la escuela, se reproduce y perpetúa la ausencia de poder político en las mujeres. Ya que inherente a ese poder es la unión y congregación que implica la colectividad, para que cada voz singular, no quede atrapada en el espacio privado, es necesario el cobijo y la fuerza colectiva para que sea posible la denuncia social. Lo personal es político (Fernández, 2009). La sociedad piensa con la escuela.

Empero, el poder tiene sus complicaciones. En un grupo de reflexión hablando sobre la diferencia entre hombres y mujeres:

“20 dijo que las mujeres si se contaban sus cosas personales y que se ayudaban cuando estaban tristes. 10 agregó que <<cuando estás agüitado no le cuentas a tus compas porque te acarrillan. Por eso, cuando tengo problemas le cuenta a una amiga>>, los demás afirmaron estar de acuerdo con el comentario, 20 agregó <<Es que con las mujeres hablas más acá, como si fueras adulto, porque con tus compas dices puras mamadas>>. 5 agregó que << las mujeres maduran más rápido, y que a él le gustaba platicar con muchas chicas del salón porque hablan de cosas interesantes>>, los compañeros estuvieron de acuerdo con ello” (Diario de campo 26/02/2013).

Pertenecer al espacio masculino del poder y del dominio, implica necesariamente desensibilizar el cuerpo y acallar todo sentimiento que pueda ser signo de debilidad. Así es expresado por los jóvenes que tienen miedo de expresar sus sentimientos de tristeza a sus amigos por temor a burlas o agresiones. En el plano del poder ser débil o femenino implica ser señalado y reprendido, o incluso hasta expulsado.

Entonces resulta interesante que los jóvenes al necesitar hablar con alguien lo hagan con una mujer, a quien el espacio escolar piensa de manera más sensible y sí le es permitido a ella la debilidad que implica en el plano público del poder, expresar los sentimientos. Para que el hombre exprese sus sentimientos, necesita ser pensado por el espacio escolar a lado de la mujer. Este hecho es confirmado por sus compañeras:

“El grupo (puras mujeres) coincidió que entre mujeres sí se puede platicar entre ellas, y decirse cosas personales, mientras que los hombres no lo hacen por miedo al rechazo, y si los hombres platican de sus cosas personales lo hacen con una amiga muy cercana. Justamente algunas mujeres del grupo, como 18 y 21 confesaron ser las “guardianas de los secretos” de los hombres del grupo” (Diario de campo 26/02/2013).

Resulta llamativo que 18 y 21 son amigas cercanas con 1 y 12 que son los jóvenes varones identificados como los líderes indisciplinados del grupo. A estos cuatro jóvenes se les vio juntos y por parejas, platicando, riendo, haciéndose caras, etc. Por lo tanto, resulta interesante que los alumnos que la escuela identifica como los más problemáticos, y por lo tanto en quienes se intensifica la agresión y lo que la escuela no quiere en sus estudiantes, tengan una relación con las mujeres de esta forma, donde la lealtad se expresa en resguardar y proteger eso que los hombres no saben.

Y en contraste con sus compañeros en las relaciones de las mujeres sí es lícito hablar los sentimientos y cosas personales. Sin embargo esto no aparece en el plano público del grupo. En el espacio público nunca se habló de lo que sentían las mujeres en el grupo. Pero a su vez, tampoco en ese espacio donde se habla de lo que afecta a todos los jóvenes, se discutió cómo se sentía el grupo como el peor grupo. Cómo se siente el grupo no aparece como un tema a discusión en el espacio escolar, de la misma manera que en la escuela no es tomada en cuenta la voz de los estudiantes al respecto de las cosas que pasan en ella. La escuela piensa con sus estudiantes.

A propósito de la sensibilidad del grupo, reflexionan las mujeres: “11 mencionó que las mujeres son más sensibles, ya que se toman las cosas más personales cuando hablan de ellas, y a los hombres les <<vale>> que hablen mal de ellos, además esto a veces se comportaban como si <<les valiera todo>>” (Diario de campo 26/02/2013). Si el poder hegemónico se cuestiona a sí mismo e incluye lo que dicen los demás se autodestruiría.

La amistad entre hombres y mujeres visibilizó el grupo 2º”C” como un espacio de relación fértil en creación y exploración de otras formas de ser del espacio escolar.

Ya que en contraste con las relaciones con el mismo sexo, ésta los llevó a darle forma al espacio escolar. Algunos hombres cuando interactuaban con las mujeres, se comportaban de manera más linda o afable que cuando se comportan con puros hombres. En la conformación de equipos para la actividad del “Naufrago”:

“Notamos en el proceso de elección que los grupos mixtos que, en donde la mayoría de los integrantes eran mujeres, el compañero se comportaba de manera más tierna e introvertido en relación al comportamiento que frecuente; dejaba la mayoría de las decisiones a las mujeres” (Diario de campo 19/02/2013).

En el caso de las mujeres que se relacionaban con los hombres, no necesariamente éstas se comportaban de manera más extrovertida, empero aquellas mujeres que eran más extrovertidas o más cercanas a la forma masculina no tenían que ocultarlo: “4 y su grupo plática con 22 (mujer), diciéndose groserías y albures, todos los jóvenes se ríen, 22 le avienta una bola de papel a 4, este responde, y 22 le dice “bájale de huevos, puto”, el grupo de 4 se ríe y le dice bitch (perra) a su compañero y compañera” (Diario de campo 05/03/2013).

Esta forma diferente de ser del espacio escolar que lo subvierte, y que al mismo tiempo se pone a la vista del ojo vigilante de la disciplina escolar sucede en momento del encuentro entre los sexos. Sin embargo, aunque emana el espacio escolar, por lo general los piensa separados. Ya que muy pocas veces eran vistos los jóvenes hacer equipo con las mujeres, tal es el caso durante la conformación de equipos de la actividad de “Reventar el globo”:

“En el momento en que se estaban armando las parejas, varios jóvenes invitaron a algunas chicas a que fueran sus respectivas acompañantes pero, ellas se negaron a conformar grupos mixtos, con la excepción de 38. Ella aceptó la invitación que 5 le realizó y fueron el único equipo constituido por un hombre y una mujer. Me acerqué a preguntarle a algunas jóvenes que les habían hecho esta invitación, 31 me contestó que no había aceptado la invitación de 4, porque el simplemente quería agarrarla de la mano porque le gusta, y a ella no le gusta él. A 44 contestó porque los hombres son demasiado “atrabancados” y tal vez podía lastimarse si era pareja de un niño. Por otro lado, 22 contestó porque le daba mucha

pena agarrarle la mano a un hombre, misma respuesta encontré en otras tres compañeras”. (Diario de campo 05/02/2013)

Aquí la pena aparece como imposibilidad de interactuar con el otro sexo. La pena se establece como la orilla de un abismo que separa a hombres y mujeres. La pena es la forma que toma el espacio escolar cuando los sexos se encuentran. Esta forma de relacionarse entre los sexos obviamente no excluye el tema del noviazgo y las relaciones de pareja:

“4 se para a intentar platicar con el equipo de 31, al estar cerca de las jóvenes el lenguaje corporal y la voz del joven cambia en relación a como se comportaba con sus compañeros, siendo más lindo. Sin embargo no es tomado en serio y no le prestan atención, por lo que regresa a su lugar. Un joven le comentó a Didier que a 4 le gusta 31, pero que ella lo rechaza porque Leo es bien “desmadroso”. (Diario de campo 26/02/2013)

El joven que se relaciona de forma agresiva con sus compañeros se comporta de forma diferente con la compañera que le gusta. Muestra a ella una forma de ser que se (des)identifica con la forma agresiva que sostiene con sus compañeros, y trata de llamar la atención de su compañera.

Esta forma de ser del espacio escolar que subvierte la institución escolar y sus formas de género cobija a sus participantes en una afectividad intensa que es diferente a su propio género. Construye colectividad. Porque son esas formas de ser del espacio escolar las que dota de sentido a las relaciones de los jóvenes, este sentido se indistingue con un espacio en donde los géneros se encuentran y comunican.

Este espacio hecho de colectividad es donde los géneros se encuentran y crean sentidos. Otro de los espacios que construyeron colectividad entre los sexos, fue el que en el caso de los hombres estuvo insistiendo durante toda la intervención y el diagnóstico: los apodos. En el caso de los hombres los apodos son una forma de discriminación que señala, humilla o se burla de algún aspecto de la persona o algo que le sucedió, sin embargo también era una forma en que los jóvenes dotaban de sentido a su amistad y a su encuentro, ya algunos de estos apodos

eran aceptados por los jóvenes. Esta forma de interacción se extendió y pasó a ser una práctica tomada y aceptada por todo el grupo.

El primer día presentándose:

“Les pedí que iniciarán presentándose, lo que suscitó risas cuando uno de ellos se presentó como <<gosh>>, apodo que el grupo de compañeros han asumido de tal forma que comentaron <<ese es tu nombre>> y <<así dice en tu acta de nacimiento>>. (...) Se suscitaron muchas risas por parte de muchos hombres y algunas mujeres cuando los jóvenes se presentaban y les gritaban su apodo: <<el negro>>, <<el tachas>>, <<el mudo>>, <<el ñango>>, <<el panqué>>, etc. (Diario de campo 19/02/2013)

Los apodos y sobrenombres resultaban al mismo tiempo una discriminación invisible y una forma del grupo que les permitía pensar y sentir. Sin embargo, estos podían ser comodines de sentido al momento del encuentro del grupo, no perdían su carácter agresivo:”1 (...) comienza a molestar a <<el Mudo>> cantando cancioncillas que implicaban que este último es homosexual: "Mudo, me gustas" (Diario de campo 26/02/2013).

Esta forma fue aceptada de igual forma por mujeres:

“Se escuchó que 44 le dijo a 36 <<pescado>>, a lo que se le preguntó sobre la naturaleza del apodo, sin embargo no supieron dar respuesta, simplemente le decían así. Se empezó a hablar sobre los apodos del grupo, señalando que había dos <<panqués>> en el salón, el de vainilla y el de chocolate, apodados así por ser dos jóvenes con sobrepeso y baja estatura, siendo uno de ellos de piel morena y el otro de piel más blanca”. (Diario de campo 05/03/2013)

Los apodos, las amistades, la comunicación, la diversión y el apoyo que se crea y vive en las amistades entre los sexos se establecen como un espacio diferente, un espacio otro que da sentido a su vida cotidiana en la escuela. Son espacios de resistencia, donde los géneros se encuentran.

Sin embargo, este espacio de relación y encuentro resulta en una isla muy pequeña al momento que consideramos que la escuela, la casa y las propias relaciones de género entre los jóvenes piensa y siente a los géneros de formas distintas y jerarquizadas.

Un espacio de resistencia oculto del autoritarismo y el ojo vigilante de la disciplina escolar es la última pieza de la formación escolar, la cual a estas alturas puedo confirmar que sí es una formación que forma un género en los sujetos de la escuela. Formación que estará ahí independientemente de las calificaciones de los jóvenes o qué materia se imparta.

VIII. CONCLUSIONES (INCONCLUSAS)

La escuela, los objetivos que pretende la escuela al formar jóvenes en valores y el conocimiento científico, muchas veces está divorciado de las necesidades y problemáticas sociales. Ya que hoy en un México que tiene condiciones de violencia, pobreza, explotación y corrupción por parte del gobierno. La realización de esta tesis buscaba explorar y comprender ¿Qué sentido tiene la escuela de hoy? En el proceso pude compartir una experiencia que me llevó a cambiar muchas veces de opinión, su realización se transformó en una experiencia formativa en sumo rica y divertida.

A través de la historia la sociedad mexicana ha puesto en la educación escolar uno de sus mayores esfuerzos y compromisos colectivos con el fin de poder ser una sociedad justa, libre y equitativa, sin embargo la escuela que conocemos es un espacio centrado en la obediencia, disciplina y en el autoritarismo que no da lugar a la diversidad de formas de sus estudiantes. La educación escolar se establece como una de las instituciones que dan forma y sostienen la forma de nuestra sociedad.

Una de las conclusiones que saco del diagnóstico es que los jóvenes en la experiencia cotidiana de estar en la escuela se asocia con el malestar de sufrir la disciplina escolar, los docentes, la falta de libre expresión, etc. Esto hace que afectividad del espacio escolar se torne tensa y aburrida. Sin embargo, a pesar de ellos, los jóvenes encuentran su *sentido de estar en la escuela* como un espacio para el encuentro con sus amigos y compañeros, a través de risas, diversión, apoyo y mucho relax hacen del espacio escolar un lugar más afable y que está hecho de sus relaciones y encuentros. Este espacio hecho de amistad dota de sentido de pertenencia a los jóvenes.

La escuela a pensar de ser una institución disciplinaria, autoritaria y que colonizadora de la vida de los jóvenes, se establece como un espacio socializador que hace que los jóvenes hagan colectividad. El espacio de la escuela hecho de las relaciones de los jóvenes es fuente y creador de sentidos, significados y experiencias. Sin embargo, la forma de la escuela prevalece, y esta experiencia rica en sentidos es criticada, señalada, vigilada y castigada.

En el espacio de la escuela no hay lugar para lo que es diferente a su pensamiento. La escuela interpreta el encuentro entre los jóvenes como algo que subvierte el orden y la disciplina escolar. Porque la escuela se va a estudiar y no a platicar y a echar relajo. Por lo tanto, en su afán de orden y obediencia, la escuela termina por ser muchas veces un impedimento para que los jóvenes interactúen. Cuestión que no es poca cosa, si se toma en cuenta que la escuela es uno de los espacios de socialización y creación colectiva.

Los jóvenes del grupo del 2º "C" a su forma de sentir, no reciben el acompañamiento y libertad por parte de sus padres que les gustaría. Muchos de ellos viven únicamente con uno de sus padres, otros de ellos se quedan solos en casa mientras sus padres trabajan o tienen que cumplir con actividades de cuidado de otros miembros de sus familias. Por lo tanto, los jóvenes prefieren asistir a la escuela para ser parte del espacio creado con sus amigos, que quedarse solos en la casa.

Sin embargo, esas relaciones entre jóvenes tienen un obstáculo que hace que el espacio colectivo en el que viven se reduzca y muchas veces se descosa: el género. Los(as) jóvenes en la secundaria tienden a crear espacios intersubjetivos únicamente con los compañeros de su propio sexo, el encuentro entre los sexos sufre problemas, porque las formas de ser pensado y sentido por el espacio escolar se bifurcan cuando se trata de hombres y mujeres. Los jóvenes del grupo casi no hacen relación entre hombres y mujeres. El género en la escuela es un espacio donde los jóvenes no se encuentran.

Mi experiencia en campo hizo necesario preguntar ¿cómo y cuál es la relación del género y la escuela? La respuesta de esta pregunta me llevó a dos caminos de una misma forma.

Las relaciones entre las y los jóvenes dan forma a la forma de ser del género en la escuela. Las relaciones entre los hombres se centran en la agresión y en el poder, ya que ellos se establecen como dueños del dominio público del grupo. La forma que da su encuentro al espacio escolar es de relaciones rudas, agresivas y que muchas veces tienen el objetivo de molestar o lastimar a sus compañeros, así la fuerza física y la violencia se establecen como imperativos que implica pertenecer

al espacio de la masculinidad. Esta forma de ser del espacio escolar expresada en las relaciones de los jóvenes establece un imperativo heterosexual, el cual establece que los hombres deben desear y objetivar el cuerpo de sus compañeras.

El “Joto” es aquel hombre que no se hace co-participe de la forma del poder y la agresión que implica la masculinidad. Ser llamado “Joto” es la trampa del espacio escolar para aquellos hombres que quieren ser de forma diferente. Ser “Joto” es (des)pertenecer a la forma masculina de relaciones en la escuela. A su vez este imperativo heterosexual se establece por la búsqueda constante del sexo opuesto. Sin embargo, la atracción que sienten los hombres hacia las mujeres muchas veces es solamente en la apariencia física y en el deseo sexual que objetiviza el cuerpo de las mujeres, y excluye del pensamiento de los jóvenes eso otro que son sus compañeras más allá de pechos, nalgas y vaginas. Velando para los hombres la posibilidad de un encuentro diferente con sus compañeras.

Así se establece en el espacio escolar una forma única y hegemónica de pensar y sentir *hombre*. Un modelo único de masculinidad que expresa en las relaciones de los hombres, los cuales se encargan de señalar, burlarse, agredir, etc a cualquier otra forma de ser de los hombres en la escuela. La escuela piensa con sus jóvenes. El espacio escolar reproduce las formas tradicionales del género y las formas de ser hombre.

Las relaciones entre las mujeres se centran en un trato afable en contraste con sus compañeros varones. El espacio creado en las relaciones de las jóvenes se caracteriza por la suavidad y la pasividad. En el espacio intersubjetivo de estas jóvenes resalta una forma de afectividad que insiste en la fragilidad y el rechazo de actividades rudas o que impliquen mucho esfuerzo. Esa forma de afectividad de las mujeres al relacionarse, se expresa en no ser coparticipante, y sufrir a veces, de la violencia que los hombres del grupo han (in)visibilizado en sus formas de relacionarse.

El espacio escolar piensa a las jóvenes en su vida cotidiana en la escuela con la forma de la amistad y el apoyo en temas personales. Esta forma de relación tiene un imperativo heterosexual, el cual llena la comunicación de las jóvenes del tema

de noviazgo. En las relaciones entre mujeres resulta muy importante el tema del noviazgo, ya que el sexo opuesto se establece como un centro afectivo para las jóvenes.

Sin embargo, esta forma de relación no solo expresa su pasividad en relación a la violencia sino también los intercambios eróticos, ya que para los hombres es lícito la búsqueda de las mujeres, incluso el tener muchas mujeres se identifica con éxito, pero en el caso de las mujeres, buscar a los hombres está prohibido con el temor de ser “puta”. Ser “Putas” es la trampa en la que caen aquellas mujeres que tratan de posicionarse en un lugar diferente ante la búsqueda de pareja.

¿Qué les queda a las mujeres para atraer a los hombres? Ser bonita. Así el espacio escolar, piensa y siente a las mujeres en un imperativo de belleza, donde quien es bonita se establece jerárquicamente superior a las demás. La escuela piensa con sus alumnos y la sociedad piensa con la escuela.

A partir de lo antes dicho esta forma de ser del espacio intersubjetivo de las jóvenes toma los matices de la envidia, la rivalidad y el conflicto. El espacio escolar piensa y siente a las mujeres con una falta de solidaridad en el tema del noviazgo. Lo cual resulta problemático al tomar en cuenta que algo que es transversal al espacio de las mujeres es que ellas se establecen como la otra cara de la forma hegemónica del poder de los hombres; lo cual las pone en desventaja y hace jerárquicamente inferiores. El espacio escolar piensa en desventaja a las mujeres en relación a los hombres.

Estas formas de ser del espacio escolar que se expresa en las relaciones de hombres y mujeres, se articula con la forma autoritaria y disciplinaria de la educación escolar. Los uniformes, los estándares de belleza de la escuela, la forma en que se aplica la disciplina, las relaciones adultocentristas entre profesor y alumno, se articulan como una red de dispositivos que atrapa y da forma al género en la escuela.

La escuela tiene la misma forma que la sociedad, como revisamos en el capítulo del campo problemático la escuela es una institución cuya papel es la de colonizar el pensamiento, por lo tanto la sociedad se reproduce con la misma forma porque existe la escuela.

El poder autoritario de la escuela se indistingue con una forma de ser del género en la escuela. Así masculinidad y poder hegemónico se toman de la mano, centrando su hacer en la agresión, intolerancia, y maltrato hacia las mujeres. Las mujeres sostienen y reproducen esta forma de ser del género en la escuela.

Así la escuela se articula con la casa, para hacer la formación del género en hombres y mujeres. Una de las conclusiones es que mientras no se incorpore una mirada de género crítica, con los legados del poder moderno/coloniales, y la disciplina escolar no incorpore una postura crítica en la relaciones escuela-sociedad, que incluya en sí la libertad, la democracia participativa y unión, considero que será complicado que en el espacio escolar no se articulen género con autoritarismo. La escuela da a sus estudiantes una formación en género que no aparece en los contenidos curriculares, y que se da independientemente de cómo sea la escuela y el contexto en el que se encuentre.

Cómo ayudara esta investigación a otros, no lo sé. Sin embargo, si puedo expresar que nuestras consideraciones metodológicas en relación a dar libertad de encuentro a los jóvenes, y las coordenadas en género que se logró trazar en esta tesis se han constituido en una herramienta de intervención importante en mi ejercicio profesional.

IX. BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A (1988). *“La adolescencia Normal: un enfoque psicoanalítico”*. México: Paidós.
- Bazant, M (2002). *“En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912”*. Estado de México: El Colegio Mexiquense A.C.
- Castoriadis, C (1999). *“Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto IV)”*. México: Fondo de cultura económica.
- Chávez, M. (2005). *“Juventud negada negativizada”*. Última Década, N°23, CIDPA VALPARAÍSO, Diciembre 2005, PP. 9-32.
- Colás, P y Villaciervos, P (2007). *“La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes”*. Revista de Investigación Educativa, 2007, Vol. 25, n.º 1, págs. 35-58
- Defensor del Pueblo (2000). *“Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria”*. Madrid: Defensor del Pueblo (disponible en <http://cyberpediatria.com/violenciaescolar/viol16.pdf>, recuperado en septiembre de 2014).
- Fernández, A M (1993) *“Del imaginario social al imaginario grupal”*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fernández, A M (1986). *“El campo grupal: Notas para una genealogía”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2009). *“Las lógicas sexuales: amor, política y violencia”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, P (1990). *“1890; 1940; 1990: Metodología de la Afectividad”*
- Fernández, P. (1994a). *La Psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (1994b). *“Psicología social, Intersubjetividad y Psicología Colectiva”*. En Montero, M (1994). *“Construcción y Crítica de la Psicología Social”*. Anthropos Editorial: Barcelona

- Fernández, P (1997). *“Crónica Sentimental de una Sociedad”*. México: Taurus.
- Fernández, P (2000). *“La afectividad colectiva”*. México: Taurus.
- Fernández, P (2001). “El espacio como entidad psíquica”. *Entornos* 1 (12), 1-10
- Fernández, P (2004). *“La sociedad mental”*. Barcelona: Anthopos.
- Flores, R. (2005). “Violencia de Género en la Escuela sus efectos en la identidad, la autoestima y el proyecto de vida”. *Revista iberoamericana de educación*. N.º 38 (2005), pp. 67-86.
- Ibañez, T (1990). *“Aproximaciones a la psicología social”*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- Horkheimer, M y Adorno, T (1964) “Dialectica de la ilustración”. Madrid: Trotta
- Juárez, M (2015) *“Pensamiento crítico y sujeto histórico. Consideraciones en torno al concepto de liberación en psicología social”*. En “Teoría y Crítica de la Psicología” 6 (2015), 237-257
- Montero, M. (2004). *“Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos”*. Editorial Paidós: Buenos Aires
- Robles, M (1977).” *Educación y sociedad en la historia de México”*. México: XXI.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., Martorell, C. (2009). “Diferencias conductuales según género en convivencia escolar”. *Psicothema* 2009. Vol. 21, nº 3, pp. 453-458.
- Santos, M. A. (1994). “El Curriculum Oculto y la Construcción del Género en la Escuela”.
- Segato, R (2011) *“Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres”*. En Espinosa, Y., Gomes, D. y Ochoa K. (2014) *“Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala”*. Colombia: editorial Universidad del Cauca.
- Zemelman, H. (2004). *“Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento”*. En Sánchez, I. y Sosa, R. (coords.), Los

desafíos del pensamiento crítico en América Latina [pp. 21- 49]. México:
UNAM, Siglo XXI.

X. ANEXOS

ANEXO 1. Perfil de informante clave del diagnóstico

- Participar en clase
- Sea líder en su grupo o que participe de manera activa en su grupo mediante el dialogo
- Tener facilidad al habla.

ANEXO 2. Cuestionario de diagnóstico

Los datos aquí registrados, serán completamente Confidenciales, y serán usados únicamente Para el desarrollo de la investigación

Responde el siguiente cuestionario con letra clara y legible. Si te surge duda, pregunta al facilitador.

1. <u>Información General</u>				
Nombre:				
Edad:	Grado:		Nacionalidad:	
Vives con:			Escuela:	
Padeces alguna enfermedad Crónica o degenerativa:				
La casa donde vives es:	Propia	De tus padres	Rentada	Otra (especificar):
Estado Civil de los padres	Casados	Divorciados	Unión Libre	Otro (especificar):
Hermanos y edades:				
Domicilio	Calle:		Colonia:	
Correo Electrónico:				
2. <u>Información Académica</u>				
Primaria en la que cursaste:				Promedio:
Secundaria en la que cursaste:				Promedio:

Preparatoria en la que cursaste:					Promedio:
Promedio del curso anterior:	- 5	6 a 7	8 a 9	10	
Materias Reprobadas en el curso:	0	1 a 2	3 a 4	5 o más	
¿Cuánto tiempo empleas para hacer tu tarea o actividades académicas?:	30 min a 1 hora	1 a 2 horas	2 a 3 horas	3 horas o más	
3. <u>Actividades culturales y cotidianas</u>					
¿Participan en algún club deportivo o cultural de tu escuela (especifica cuál)?:					
¿Practicar algún deporte o actividad cultural, fuera de la escuela (cuál)?:					
En promedio, ¿cuántas horas te dedicas a leer a la semana; fuera de tu tarea?	De 30 min a 1 hora	2 a 3 horas	4 a 5 horas	5 a 7 horas	8 o más
¿Qué tipo de literatura te gusta?					
En promedio, ¿cuántos libros lees al año?	0	1 a 3	4 a 6	7 a 10	Más de 10
En promedio a la semana ¿cuántas horas dedicas a ver la televisión?:	De 30 min a 1 hora	2 a 3 horas	4 a 5 horas	5 a 7 horas	8 o más
¿Qué tipo de programas de televisión te gustan?					
¿Cuánto tiempo al día, dedicas al Facebook u otras redes sociales?	Menos de 30 minutos	De 30 min a 1 hora	2 a 3 horas	4 a 5 horas	5 horas o más

Sí cuentas con videojuegos, en promedio, ¿Cuántas horas dedicas a la semana?	Menos de 30 minutos	De 30 min a 1 horas	2 a 3 horas	4 a 5 horas	5 horas o más
¿Cuántas horas duermes al día?	2 a 3 horas	4 a 5 horas	5 a 6 horas	7 a 8 horas	8 o más
¿Qué crees que tiene que hacer una persona para ser exitosa?					
¿Qué características, cualidades, objetos o bienes crees que debe tener una persona exitosa?					

ANEXO 3. GUÍA DE OBSERVACIÓN FUERA DEL AULA DE CLASE. DIAGNÓSTICO

Objetivos:

- Observación de las singularidades del grupo en su quehacer fuera del aula de clase.
- Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen entorno a sus relaciones filiales.

Fecha:
Relator:
¿Cómo son las actividades que llevan a cabo los jóvenes fuera del aula de clase?
¿Cómo se comportan los jóvenes estando en grupo y en pares?
¿Dónde llevan a cabo los jóvenes sus actividades?
¿Cuáles son los temas de conversación de los jóvenes?
¿Cómo se comportan los jóvenes con sus compañeros de clase, fuera del aula escolar?

Descripción del escenario	Horarios:
---------------------------	-----------

a:	
Lo que ocurre en el entorno:	

ANEXO. 4 GUÍA DE OBSERVACIÓN DENTRO DEL AULA DE CLASE. DIAGNÓSTICO

Objetivos:

- Observación de las singularidades del grupo en su quehacer dentro del aula de clase.
- Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen entorno a sus relaciones filiales.
- Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen entorno a la clase

Fecha:
Relator:
¿Cómo son las actividades que llevan a cabo los jóvenes dentro del aula de clase?
¿Cómo se comportan los jóvenes estando en grupo y en pares?
¿Cómo se comportan los jóvenes estando en sus lugares?
¿Qué hacen los jóvenes mientras el maestro imparte clase?
¿Cómo es el comportamiento de los jóvenes hacia el maestro?
¿Cómo es el comportamiento del profesor hacia los jóvenes?

ANEXO 5. DATOS DEL CUESTIONARIO ESQUEMATIZADO. DIAGNÓSTICO

¿Cuántas horas duermes al día?	Estudiantes
2 a 3 hrs	5
4 a 5 hrs	4
5 a 6 hrs	6
6 a 7 hrs	16
8 o más hrs	18
La casa donde viven	Estudiantes
Propia.	0
De los padres.	40
Rentada	7
Prestada	2

Estado civil de los padres	Estudiantes
Casados	33
Divorciados	7
Unión libre	8
Otra	1

Promedio de la Primaria	Estudiantes
10 a 9	23
9 a 8	22
8 a 7	4
6 a 7	0

Promedio de la secundaria	Estudiantes
10 a 9	6
9 a 8	20
8 a 7	11
6 a 7	12

Materias Reprobadas en el curso	Estudiantes
0	28
1 a 2	16
3 a 4	5
5 o más	0

¿Cuánto tiempo empleas para hacer tu tarea o actividades académicas?:	Estudiantes
30min – 1 hr	22
1 – 2 hrs	19

2 – 3 hrs	5
3 o más	3

¿Participan en algún club deportivo o cultural de tu escuela (especifica cuál)?:	Estudiantes
Si	40
No	9

En promedio, ¿cuántas horas te dedicas a leer a la semana; fuera de tu tarea?	Estudiantes
30min a 1 hr	39
2 a 3 hrs	7
4 a 5 hrs	1
6 a 7 hrs	2
8 a más	0

En promedio, ¿cuántos libros lees al año?	Estudiantes
0 libros	4
1 a 3 libros	19
4 a 6 libros	11
7 a 10 libros	10
10 o más libros	5

En promedio a la semana ¿cuántas horas dedicas a ver la televisión?:	Estudiantes
30 min a 1 hr	13
2 a 3 hrs	16
4 a 5 hrs	8
6 a 7 hrs	5
8 o más hrs	7

¿Cuánto tiempo al día, dedicas al Facebook u otras redes sociales?	Estudiantes
30 min a 1 hr	12
1 a 2 hrs	9
2 a 3 hrs	21
4 a 5 hrs	9
5 o más hrs	9

Sí cuentas con videojuegos, en promedio, ¿Cuántas horas dedicas a la semana?	Estudiantes
No cuentan con videojuegos	11
30 min a 1 hr	13
1 a 2 hrs	14
2 a 3 hrs	5
4 a 5 hrs	2
5 o más hrs	4

ANEXO. 6 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DEL DIAGNÓSTICO

La institución detective y la mano que mece la cuna.	
Objetivo	Subjetivo
<p>Consideramos que hay deficiente comunicación entre las personas que conforman la parte administrativa de la institución escolar. Una de las primeras veces que fuimos a solicitar el permiso para trabajar en la institución, el director quedo de correr un aviso de nuestra participación y trabajo en la secundaria; para el primer día que íbamos a trabajar con el grupo, a la entrada a la institución, el subdirector nos detuvo increpando sobre nuestro motivo allí, al explicarles quien y que haríamos, pidió que esperásemos a hablar con el director, aunque nosotros le dijimos que ya teníamos su autorización de llegar a trabajar.</p>	<p>Fue un poco frustrante que nos detuvieran en la entrada de la institución, cuando ya se había arreglado todo anteriormente. Por la compostura del subdirector y su afán de querer detenernos, me dio la impresión que lejos de desconfiar de nosotros y nuestras intenciones; el acto fue más una lucha de poder con el director, al no haberle éste avisado al subdirector nuestra participación en la secundaria.</p> <p>A lo que alude a la comunicación que imagine que se debía tener en la institución para su mejor funcionamiento, resulto como una sorpresa que no se comunicaran entre las figuras rectoras de las actividades de la escuela, aquellas actividades que podrían prestarse a confusiones o malos entendidos. Tal vez, si mis percepciones son correctas, haya muchos problemas que al ser comunicados como teléfono descompuesto, se presten a confusiones o tergiversaciones.</p>
<p>Las prefectas califican y señalan a los jóvenes del 2º "C" como malcriados,</p>	<p>Aunque es verdad que para los estándares de disciplina escolar que</p>

<p>indisciplinados y fuente de problemas. N especial a un grupo de jóvenes de ese grupo.</p>	<p>tiene la secundaria, el comportamiento que tienen algunos jóvenes sale de ese marco, considero que el constante señalamiento de esos jóvenes resulta en que se llegue a creer por ambas partes (jóvenes y prefecta) que ellos son tan malos como se les pinta.</p>
<p>Los maestros y prefecto acusan a los padres como consentidores, y poco firmes con la disciplina de sus hijos. Lo cual solapa y promueve sus indisciplinas.</p>	<p>El señalamiento que hacen, me recuerda mucho a lo dicho por múltiples autores, sobre la falta de disciplina y autoridad que se vivencian en la época contemporánea. Sin embargo, lejos de transformar este punto a un orden moral, debemos decir que tal vez esa manera de tratar los padres a sus hijos, es la forma con la que lidian e intentan tratar los problemas que acarrear la crianza de un hijo. Las consecuencias de esa forma de crianza, resultan plenamente visibles en la secundaria, que en lugar considerarlas como indisciplinas, sostendremos esa manera de comportarse como una forma de afectividad e interacción que permiten las situaciones actuales en el hogar y en la escuela.</p>
<p>Los profesores acusan al grupo 2º "C" de ser poco atento a la clase, y sacar malas calificaciones, son irrespetuosos</p>	<p>¿Será que los jóvenes de 2º "C" en clase son peor que el señor de los cielos y el chapo Guzmán juntos o</p>

e indisciplinados.	que el dispositivo pedagógico y del aula de clase ya no mantienen la fuerza para generar un aprendizaje tradicional en los jóvenes?
La prefecta ha pedido a los alumnos que cualquier ofensa o falta a la disciplina escolar (reglamento), fuese canalizada a ella, para tomar cartas en asunto. Tomando ésta una actitud inquisidora e investigativa de aquello incorrecto que pasa en la escuela.	<p>Considero que la disciplina, la vigilancia y el castigo en la escuela secundaria se ha vuelto excesivo, ante el deseo de mantener el orden. Bajo una mala estrategia donde se sancionan las conductas que se salen de la norma con el fin de corregirlas (conductismo), sin considerar que ello solamente pone un castigo a algo que subyace a la conducta.</p> <p>Efecto de esto, es que se ha montado un dispositivo no muy lejano al orden del liberalismo, donde se establecen vínculos contractuales entre sujetos, donde siempre habría que haber un referente autoritario que medie entre las relaciones de los sujetos, sin permitir que ellos mismo lleguen a resolver sus problemas.</p>
Profesores temerosos y jóvenes que se resisten a estudiar: simulacro educativo.	
Los alumnos se resisten a estudiar	¿Por qué dice el profesor que los alumnos se resisten a estudiar? Será que este comentario hace resonancia con los ya mencionados para el grupo 2º “C”, donde se le califica como poco atento e indisciplinado. De ser ese el

	<p>caso, ¿Qué factores deberíamos considerar en la novela grupal, para comprender como se desarrolla la formación de los jóvenes en la escuela secundaria, que genera ésta significación en los profesores?</p>
<p>Los padres quieren se les eduques y enseñe el contenido de las materias a sus hijos, y que además lo hagamos sin disciplina ríspida.</p>	<p>Según Gauchet en “la democracia contra sí misma”, ante la desinstitucionalización de la familia, el lugar predilecto para la inscripción de lo social en el niño sería en la escuela. Pero ante la psicologización de la sociedad, donde se ha sacralizado a los niños y jóvenes con sujetos que no deben ser maltratados para evitarles los traumas que tienen los psicólogos, hace de la tarea que nos menciona Gauchet, complicada.</p>
<p>Los profesores utilizan algunos pretextos para sacar a los estudiantes revoltosos del salón para poder continuar su clase sin interrupciones o percances.</p>	<p>¿Podríamos interpretar esta acción de los docentes, como un grito desesperado al cielo, al no saber qué hacer con los alumnos que no cuadran con las reglas de la institución? O ¿será que en lugar de lidiar o intentar resolver el problema, se busca evadirlo o acomodarse a él?</p>
<p>Muchos alumnos y alumnas no respetan a los profesores, se burlan de ellos, se ríen y reniegan lo que les dicen. Esto trae como consecuencia la desesperación y malestar de los</p>	<p>Los alumnos son más traviesos y burlones con aquellos profesores de carácter afable, y que son poco estrictos con ellos. Mencionando algunos, que aunque son conscientes</p>

<p>profesores.</p>	<p>que eso no debe realizarse, el que el profesor sea así, les abre la pauta para hacerlo.</p> <p>Tendríamos que cuestionar aquí ¿cómo es que se desarrolla la interacción y las situaciones entre profesores y alumnos, que al buscar relaciones más horizontales, los alumnos se le suben encima al profesor?</p>
<p>Los profesores dan su clase a los 50 alumnos, sin poder poner atención a todos ellos. Los alumnos se muestran apáticos o sin interés ante el contenido de la exposición del profesor, sin embargo observamos que muchos alumnos responde de manera automática a lo que les pregunta los profesores, y aunque muchas veces lo contestado por ellos es erróneo, eso hace que la tensión en clase entre alumnos-profesor se mantenga.</p> <p>Así también en el dispositivo que nosotros montamos para el grupo, ante algunas preguntas que hacíamos, las respuestas de los alumnos, era como si nos dieran el avión.</p>	<p>Alumnos y profesores entablan un juego de poder/dominación, con la investidura de la autoridad de prohibir ciertas cosas, pero con el influjo de la transgresión por parte de los estudiantes. Esto lejos de ser una tensión que permite la motivación del alumnos por aprender o desarrollar su formación en otro rubro, se generan riñas que se personifican.</p>
<p>El profesor Agapito nos comentaba: “Resulta muy cansado trabajar con 50 alumnos en un periodo tan reducido (50 minutos por modulo) un grupo tras otro,</p>	<p>El trabajo en la secundaria para los profesores es cansado y extenuante, cada vez la demanda de la educación secundaria se incrementa más,</p>

<p>sin descanso para comer o ir al baño. Por ello siento que sin importar cuanto me esfuerce, a cada joven le toca un pedacito de aprendizaje”</p>	<p>haciendo que los grupos sean muy numerosos, imposibilitando dar una educación que haga un sentido a los estudiantes, fuera del que ellos puedan dotar a la escuela y a la educación como algo que debe hacerse por obligación.</p>
<p>Durante las clases vemos como el profesor pregunta o realiza una actividad para atraer a los alumnos, y éstos solo simulan que responder y participan, buscando decir lo que deben decir para complacer al profesor, dejando de lado la posibilidad un verdadero aprendizaje.</p>	<p>Creemos que éste suceso es una muestra del desinterés generado en la escuela ante circunstancias que no posibilitan un aprendizaje con sentido y divertido.</p>
<p>Relaciones e interacción situada de los jóvenes y profesores</p>	
<p>Ya que el grupo 2º “C” es estigmatizado como el peor grupo, la interacción que sostienen con sus profesores, narrada por los jóvenes resalta por un rechazo o desagrado; a voz de una joven del grupo: “debido a que mis compañeros tuvieron una riña con los chavos de la tarde, y somos muy relajientos y traviesos, lo profesores no quieren darnos clase, se siente feo”.</p>	<p>Las múltiples situaciones a los que los jóvenes se enfrentan son completamente nuevas, si consideramos la experiencia que tienen ellos en casa. La convivencia en grupo en esas situaciones, resulta una nueva experiencia afectiva que puede tornearse complicada confrontar, al tener que renunciar a ellos mismos como centro de su pensamiento.</p>
<p>Los alumnos “problemáticos” por los cuales se dice que grupo es señalado, vivencias su relación con sus profesores y prefectos, como un lugar</p>	<p>La secundaria como espacio donde se mantienen variadas tensiones de fuerza y poder entre los protagonistas de ese escenario formativo.</p>

<p>donde es depositado en ellos, aquello malo (incorrecto) que puede sentirse en la experiencia cotidiana de la escuela secundaria.</p>	
<p>Expandiendo la idea del grupo escolar hacia las demás personas que estudian en la secundaria, el referente que tenemos para pensar las interacciones de los jóvenes, es el caso de un joven que debido a algunos conflictos (que no conocemos) se peleó y sostuvo constantes riñas con los jóvenes que estudian en la secundaria por la tarde. Debido a ello, nos platicó otra joven del grupo, el director amenazó con cancelar la tardeada de la escuela. Pero tiempo después deliberaron que los únicos que no entrarían a la tardeada serían los jóvenes del 2º "C". Preguntándole su opinión al respecto, nos menciona que era muy complicado para ella y sus amigas tener consecuencias por lo hecho por los chicos de su grupo, además que cuando estaban en los pasillos, sentían que los demás jóvenes del turno de la mañana les miraban con rencor.</p>	<p>Hay un fantasma que acosa aún hoy la figura del espacio escolar: las riñas entre turnos para ver quien muestra superioridad, entablando un conflicto imaginario que en sus consecuencias deviene reales.</p>
<p>La búsqueda de novio (a), es un tema muy recurrente en la plática y comportamiento de los jóvenes. Los y las jóvenes, constantemente se les ve</p>	<p>La búsqueda de pareja, es un terreno fuerte formación de sujetos, ya que el amor tendría que ver completamente con la existencia de los jóvenes. Por</p>

<p>en interacción con jóvenes de otros grupos, coqueteando.</p> <p>Los compañeros que ya tienen pareja, en el receso y a la salida de clase se les ven con ellos. Aunque muchas veces esto les trae repercusiones, ya que está prohibido en la institución las muestras de cariño afecto entre jóvenes de diferente sexo.</p>	<p>ello no nos resulta extraño que muchos de ellos preponderen el conseguir novia o novio, ante sus estudios.</p>
<p>Interacción en el grupo durante el dispositivo de trabajo “grupo cerrado”</p>	
<p>Cuando los jóvenes trabajaban actividades en grupos, la forma en que se organizaban para trabajar era de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primero se discutía se iba a realizar, al mismo tiempo que conversaba y se hacía bromas y chistes sobre el tema de la actividad o temas relacionados. Para después solo uno del grupo trabajase, mientras los demás continuaban en la conversación. • Bajo la misma línea que la descripción anterior, encontrábamos que dos compañeros se dividían el trabajo o trabajan en la misma cosa. • En esa línea, había ocasiones que los jóvenes decidían extender su conversación 	<p>Para hacer una exposición generalizada de mi experiencia trabajando en la modalidad de grupo cerrado con los jóvenes del 2º “C”, ordenare mi trabajo en tres partes, aclarando, que esta división solo es por un fin expositivo.</p> <p>La primera parte a resaltar es mi experiencia afectiva en el trabajo con los jóvenes. Siendo para mí una experiencia importante para mi formación como psicólogo social. Alegría, diversión y sonrisas múltiples me genero el convivir con ellos, poder estar con jóvenes que tienen una historia particular y que ahora yo era parte de esa historia, para mí era una motivante para continuar trabajando. Pero también me resultaba altamente angustiante el cuestionarme si aquello que estaba trabajando era lo correcto</p>

<p>durante todo el espacio de la actividad, y no trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En otras ocasiones después de discutir lo que se realizaría, se dividía el trabajo de forma democrática, y todos los jóvenes comenzaba a trabajar. • Las formas de trabajo mencionados anteriormente (individual, dúo, democrático) también eran realizadas sin una conversación previa, y se comenzaba a trabajar de una manera espontánea, y a veces problemáticas para algunos jóvenes. <p>Es importante mencionar aquí, que la manera en que trabajaban los jóvenes, no era privativa ni constante la manera en que lo hacían. Encontrábamos días que grupos que se habían organizados de forma democrática un día, para otro se organizaba de manera individual. Así como también en un solo día y actividad, podía permutar la forma de trabajo, respondiendo al proceso grupal que se desarrollaba en el dispositivo.</p>	<p>para mi investigación, aunque el encuentro cada martes (días que se trabajaba con ellos) me daba una seguridad sobre mi propio trabajo. Considerando que también fungí en esa modalidad de trabajo como coordinador de las sesiones, me ponía nervioso, ya que no sabía que podía pasar; por mayores referentes teóricos y metodológicos que pudiese tener, al momento de estar enfrente de esos 100 ojos era una experiencia de incertidumbre, y aunque mi trabajo no fue impecable, y las situaciones que se gestaron en el trabajo con ellos no fueron perfectas, siempre disfrute mi trabajo con ellos. En lo que se refiere a mi trabajo como coordinador del grupo me resultaba siempre emocionante, me concentraba en acompañar el proceso de los grupos, y vigilar que los productos y actividades que realizábamos se llevasen lo más apegados a la consigna, siempre evitando el poder mutilar la producción grupal.</p> <p>La segunda parte fue sobrellevar en mis primeros contactos con el grupo, el sentimiento que en mí se depositaba la sombra de los profesores, lo cual me hacía sentir que</p>
--	---

	<p>los jóvenes establecían un trato y una distancia, que resultaba como un código programado en la convivencia con esas figuras. Incluso el nombre con los que ellos se referían a mí “profe” y “maestro” (sic) remitía un marco de interpretación que se anexaba al sistema educativo cotidiano, y aunque eso me disfrazaba para ellos como un adulto más aburrido, y me permitía ver otras cosas, decidí romper esa dinámica, pidiendo que me llamaran por mi nombre. Sintiendo que me anexaba a la convivencia calida y divertida de las y los jóvenes, fuera de esa dinámica estereotipada del profesor. Aunque si ahora se me preguntase cual fue esa otra dinámica que entable con ella, tendría que hacer otro proyecto psicosocial para contestar esa pregunta.</p> <p>La última parte remite a mi trabajo con el grupo en concreto, donde a veces era complicado hacerlos trabajar, la actitud que monte en ese hecho fue el no obligarlos a trabajar, y más bien explorar las diferentes reacción que los jóvenes tenían ante el trabajo de ese espacio. Trabajo que no debemos olvidar era realizado en sus aulas de</p>
--	---

	<p>clase a veces con un profesor presente, pero que no participaba en lo absoluto. Consideramos que el hecho de que los jóvenes no trabajasen o se mostraran constantemente distraídos de la actividad habla de su historia en las clases, y su interacción en ellas. Creemos que muchos de los jóvenes realizan el trabajo que se les pide en clase por obligación, o simplemente no lo hacen, resistiéndose a ello, tal vez por transgredir las figuras de autoridad que representan los profesores, porque no entienden lo que deben hacer o porque simplemente no tienen el deseo de hacerlo.</p>
<p>Durante la interacción en el trabajo y fuera de él, las y los jóvenes platicaban de diferentes cosas, así como también hacían chistes y bromas, lo que traía risas y conformaba un espacio divertido. La interacción entre los chavos del grupo, suele ser bajo un trato más rudo, con golpes, insultos y apodos; para las chavas del grupo, sus relaciones suelen ser más cordiales y permeado por el constante toque corporal de abrazos, caricias y besos.</p>	<p>¿Cómo el género atraviesa la experiencia cotidiana en la escuela secundaria? Y ¿cómo este sirve como un referente importante a considerar al intentar comprender la manera en que los jóvenes interaccionan en su grupo dando lugar a múltiples sentidos?</p>
<p>Un hecho que cabe mencionar aquí, es</p>	<p>Bajo este hecho fue que pude tomar</p>

<p>la constante interrogación, agresión y desconfianza por la figura de los relatores. Los compañeros del área básica que nos ayudaron fungiendo como relatores, durante el espacio de trabajo en grupo, ellos se mantenían al margen de la actividad o pasaban como observadores del proceso, esto resultaba en desconfianza y temor de los chicos, hacia esa figura.</p> <p>Al preguntarle a los jóvenes del grupo, porque su desconfianza hacia esos compañeros, decían que temían que lo que registraban en sus libretas luego fuese enseñado a la prefecta o director. Confundiendo a la intención de los relatores observadores, con un ente de punición y vigilancia.</p>	<p>consciencia de manera diferente, que estaba coordinando un equipo de trabajo, y que los chavos que lo conforman confían en mí y en lo que hago, así como para poder dar contención y acompañar su proceso dentro de mi proyecto. No considere que la figura de los relatores, sacaría sospechas e incómodas a los chavos de la secundaria, al ver a una persona que anotaban todo lo que hacían. Si anudamos a esto, que el grupo 2º “C” se siente señalado y vigilado por prefectas y profesores al ser el “peor” grupo, la figura del relator resultaba complicada. Pero a su vez, este fenómeno intervenido a partir de los relatores, medio una idea de que tan significativa podía ser nuestra intervención para los jóvenes, así como también la sensación y afecto que les causaba ser señalados.</p>
--	---

ANEXO 7. GUÍA DE ENTREVISTA DEL DIAGNÓSTICO

Objetivos

- Identificar las narraciones familiares que los jóvenes portan con relación a la importancia de la educación.
- Identificar las narraciones familiares que los jóvenes portan con relación al que hacer lugar.
- Conocer las percepciones que los jóvenes tienen sobre el lugar que ocupan en la secundaria.

- Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen entorno a sus relaciones filiales
- Identificar las significaciones subjetivas que los jóvenes construyen entorno a su grupo escolar.
- Conocer el plan de estudios al que se ve escritos los planteles educativos
- Conocer la dinámica escolar.

Preguntas:

1. ¿La educación es importante para ti? ¿Por qué?
2. ¿Por qué tus padres te dijeron que tenías que ir a la escuela?
3. ¿Qué piensa tu familia de la escuela y la educación?
4. ¿Para ti por qué es importante estar en la escuela?
5. ¿Cómo describirías tu papel en la secundaria?
6. ¿Cómo te llevas con tus amigos?
7. ¿Tus amigos que dicen de la educación?
8. ¿Qué importancia tiene para ti, estudiar en un grupo escolar y no individualmente?
9. ¿Para qué sirve el conocimiento que te dan en la escuela?
10. ¿En tu vida diaria le ves alguna utilidad?
11. ¿Qué relación encuentras con tu educación y tu futuro?

ANEXO 8. ENTREVISTA DEL DIAGNÓSTICO

Hombre 24

1. Si quiero tener un buen futuro es lo primordial. Porque si quiero tener una carrera y buen empleo es necesario la educación. Un empleo que me gusta y llame la atención, me gustaría estudiar aeronáutica, porque mi papá trabaja en bombardear, y es supervisor en... no sé qué cosa.
2. Mi mamá me dice que debo sacar buenas calificaciones y mi papá que si quiero lo puedo lograr. Siento que yo me reflejo a ellos, porque les importo y quieren verme lograr algo más, porque necesito mi educación para lograr muchas cosas. De allí de pende varias cosas, para saber más y tener conocimientos.

¿Esos conocimientos que utilidad tienen? En cívica y ética nos enseñan cosas de la vida cotidiana, el conocerlos a nosotros mismos y a los demás,

3. Es importante la educación, siempre me han checado que vaya bien, mucho de mis tíos pasaron por aquí. Les preocupa, si quieren verme lograr algo más, es la educación lo importante. Aquí aprendo muchas cosas, y obtengo conocimientos que me ayudan en la vida diaria.
4. Es importante porque aquí estoy con mis amigos, me gusta estar aquí, estoy establecido y me siento a gusto. Hay un algo que no se... las materias y lo que es la secu me gusta la escuela, está grande y puedo jugar con mis amigos, haciendo deporte y así.
5. Bien platicamos de otras cosas de lo que hacemos en nuestra cosa, o lo que nos dicen nuestros papás.

¿Qué otras actividades hace? Me cambiaron de la tarde a la mañana para que pudiese hacer otras cosas, en un equipo de futbol o así, pero mis padres no han hecho nada eso, entonces llego y cuido a mi hermano, nos ponemos a platicar y jugamos a veces, le ayudo hacer sus tareas.

6. Como el nuevo que no conoce a nadie, que es buena onda y así; este año entre a la mañana. Mi grupo no me gusta tanto, extraño a mis compas de la tarde. Y en la tarde me gusta más porque te paras tarde y haces todo sin problemas, y en la mañana no me da tiempo. Es muy relagienta, casi no me gusta el grupo, los compañeros no se me hacen buena onda de repente son mala onda.

¿Cómo influyen en tu deseo de venir a la secu? No me dan muchas ganas de venir aquí. He tenido... bueno no sé si llamarlo problemas, pero si he tenido desacuerdos con ellos y me molestan. Pero yo casi no soy llevado y soy tranquilo en la mañana y en la tarde.

7. Los de mi salón no les gusta la escuela, no me he puesto a pensar en ello, y no me importa. Más bien de repente a veces no hacen las cosas, yo tampoco pero si trato de enfocarme en la escuela. A mí me iba bien en la tarde, pero ahora en la mañana no, y este es el salón de los más reprobados.

8. Me gusta trabajar individual, puedo hacerlo a mi manera y en grupo es más difícil, a veces es bueno y otras no, por lo trabajos. En grupo te dan más ideas, y te ayudan cuando no puedes hacerlo solo. Si me dieran la oportunidad estudiaría solo, aprendería más y solo es mejor. Si estuviese en la tarde preferiría estar en grupo.

Si pusieses un negocio y te fuera bien económicamente ¿aun así estudiarías una carrera? Si me gustaría seguir estudiando, sería muy difícil que si ya tengo esos estudios no conseguir trabajo, me sentiría mal si no tuviese empleo, pero me esforzaría por obtener uno. De mis estudios que hice pensaría que algunos valdrían la pena y otros no. Porque es importante estudiar y trabajar, si tienes uno puedes tener otro. Un trabajo te da dinero, y en ese sentido es más necesario, aunque no lo puedo conseguir sin estudiar el trabajo que quiero.

10. Si he pensado en eso, y sé que tengo estudiar, sino no puedo tener otro tipo de vida

Sentido- aprender... porque aquí es un conocimiento especializado... y va influir más ese conocimiento que otro

AGREGADO: ME SENTO BIEN Y LIBERADO, YA QUE NO HABIA PODIDO PLATICAR DE ESTO CON OTRA PERSONA. GRACIAS.

Mujer 48

1-. Sí, porque viendo la situación de ahora no queda lugar, la situación económica, para no quedarte estancado y saber desenvolverte.

2-. Porque si no estudio no tienes futuro, ya viendo la situación económica del país es muy difícil tener un buen futuro. Si no estudias no tienes aspiraciones y futuro. Las personas que no estudian no tienen el mismo futuro y las mismas oportunidades que una persona que si estudia.

¿Cuál es el futuro de las personas que no estudian? No tiene una mejor vida. Tener una idea de quién eres, ya que acabas la preparaciones, eres alguien.

3-. No es lo mismo lo que se aprende en la escuela que en la casa, y aquí se enseña mejor y aunque mis padres sabes de esos temas, no es lo mismo lo que me puede enseñar mis padres, a lo que me puede enseñar un maestro.

¿Qué diferencia veces de tu casa a tu escuela? En mi casa no hay libertad. Y aunque en la escuela hay disciplina, en mí nadie me dice nada, casi no convivo con mis padres, y aquí en la escuela todos me ayudan y platico con ella. Y a que estoy con los profesores y mis amigos

4-. Es importante, lo ven todo en cuanto a la situación económica. Porque son reciprocas

¿Sabes cuánto gana un profesionistas? 9000 mil más o menos. Y pues depende de cuánto estudias, ganas más dinero. Mi mamá es psicóloga y atiende una guardería, y mi papa es el dueño de la guardería

¿Qué crees que pase con tus padres, si un día tú decides no estudiar una licenciatura? Creo que se decepcionarían. Para ellos es importante que siga el ejemplo de mi hermano, de 18 años que estudia derecho. .

Si en un futuro pusieses un negocio de comida y te va muy bien y sacas 15 mil al mes, ¿Qué te dirían tus padres? No se decepcionarían, porque si tuviese trabajo y dinero. Y lo importante es tener un trabajo, porque si no eres nadie, y no tienes para mantenerte.

¿Además de dinero que se le puede sacar al trabajo? Saber desenvolverse, si trabajas en un restaurante conoces gente y obtienes conocimiento. Y aquí en la escuela también obtienes saberes, pero son diferentes. Prefería lo que se aprende en la secundaria.

5-. Porque conozco y tengo mis amigos, que no es lo mismo mis amigos que mi familia. No es lo mismo estar en la casa que en la escuela, prefiero estar en la escuela, porque no me siento tan encerrada, pero prefiero venir a la escuela, quedarme en mi casa toda la mañana. Porque aquí salgo platico, no todo el día te dicen que hacer, sales a pasear.

¿Qué diferencia hay de los padres a los profes? Hay veces que los profesores me dan miedo, y a los profes hay que respetarlos. Y aunque los dos me gritan, me regañan más los maestro y más feo, nos gritan, y mis papás no tanto.

6-. Como una persona muy sociable, conozco a muchas gentes, como una niña que le gusta platicar, y que es muy relajienta. Teniendo un papel protagónico y

original, siendo amiga de todas. Ayudo mucho a mis compañeros en sus estudios y le doy consejos cuando tienen problemas.

7-. Bien, no tengo problemas de que tu esto o tu aquello, soy muy tolerante, cualquier cosa que me hagan, no importa, no tomo una actitud rencorosa o egoísta. Platico con ellos de lo que pasa en el día, de los maestros, de los compañeros. Me divierto con ellos. No me gusta aburrirme, y no me gusta estar solo, me da tristeza. Y menos me siento triste por un mucho, y mis amigas exageran. A mí ya me han roto el corazón, pero mis amigas se la pasan llorando por él como 3 horas, yo nada más una.

¿Qué crees que piensen tus amigos de ti? Me tienen envidia, las cercanas no, pero mis compañeras sí, porque dicen que soy muy bonita y todos me quieren. Bueno que a todos les gusta, todos creen que soy la niña bonita de mi salón y no me gustan. Porque me acosan, y me insisten y eso es cansado y aburrido. Me insisten, porque como soy sociable, llego y saludo a todos, yo me llevo mejor con los hombres porque las mujeres son muy chismosas, y si me llevo bien con ellas, pero principalmente con los niños.

8-. Una que otra opina como yo, pero a la mayoría no les gusta por las tareas. La cuestión de venir a estudiar es lo que no les gusta, porque si pudiesen estar platicando siempre, si vendrían a la escuela. Casi todas no aspiran a tener una carrera y se conforman, lo que quieren es ya dejar estudiar. De la escuela dicen que les gusta por los muchachos, principalmente.

9-. Preferiría estudiar individualmente. Si me dieran la opción la tomaría, porque estudiando en grupo me distraigo y me aburro y no trabajo y estando sola me concentro más. Y como soy muy sociable, ando chismeando y platicando. Individualmente, lo que haga lo haría por mí misma, yo me pongo a investigar o a buscar mis respuestas, y en grupo todos apoyan y a mí no me gusta, no me acomodo. No me gusta trabajar en equipo, porque me distraigo mucho de lo que tengo que hacer. Y en grupo la ventaja es que todos participan, y se construye cosas nuevas, pero no me acomodo. Soy muy contradictoria. Si aprendo individual aprendo mejor, aunque es mejor en grupo porque compartes ideas, no se te carga

el trabajo, aprendes de otros, y así. Pero prefería individualmente porque no depende.

10-.El conocimiento sirve pues para eso no... (Ríe) sirve para... para... no sé. Lo utilizan en mi vida cotidiana en cualquier cosa, como matemáticas, pero no hay manera de hacer tu vida sin él. Pero no te puedo dar un ejemplo. Sumar y si alguien te pide que sumas, pues sumas. Pero en sí creo que no le haya utilidad. A lo mejor formación cívica y ética... pero no sé cómo.

¿Pero si en la escuela es donde nos vamos a ganar la vida, y lo que nos enseñan aquí no sirve, entonces porque es tan importante? No lo había pensado así, muchas cosas no son para aplicarlas, solo las enseñan para enseñarlas, aunque no sirva. Para que no te quedes así todo ignorante... digo si algún día alguien te pregunta algo sobre de eso, pues tu no vas a poder platicar con ellos, y te vas a quedar cayado, y ya no vas a poder cotorrear.

¿Qué sentido le ves a eso? No sé, no sé si tiene sentido... tal vez el sentido es aprender... creo, aunque no sé si por si mismo sea un sentido. Me haces preguntas muy difíciles... Para mi tiene sentido, a lo que más vengo y me hace sentido a convivir con la gente, no quedarme estancada. Más que nada seguir el ejemplo que me dan mis padres, es lo que tengo que seguir, obligatorio.

Alejado de mis padres, tengo ganas de venir a la escuela, tengo ganas de verme con éxito, con una carrera con un nivel de estudios alto, y tener mucho dinero.

Sentido es ÉXITO.

Mujer 31

1-. Bueno sí, porque eso nos ayuda a ser alguien importante. Si no estudias no eres importante, y si no estudias vas a terminar trabajando en una tortillería y así. Yo quiero estudiar ciencias de la comunicación, mi prima estudia eso, y yo he visto y me gusta lo que hace. Éxito y estudiar son equiparable, yo quiero estudiar y ese alguien exitosa, tener una carrera y ser alguien importante. No sé si esa carrera se la importante, pero quiero sobresalir, y así. Mi primo estudia locutor de radio, a mi me gustaría salir en a tele y así. Ser reportera, del canal dos en las noticias, y entrevistar gente.

Me gusta la música pop, como Selena Gomes, Mario salarios, paramar, pink.

2-. Porque dicen que si eso depende si soy algo, si sobre salgo, y tengo dinero y un trabajo importante. Estudiar a veces dar dinero, no me importa el dinero si no ser exitosa. Mis padres dicen del dinero, si estudias una carrera es más fácil conseguir un trabajo, porque tener un trabajo es importante, y tener un trabajo que nos guste.

¿Si un día ya no estudias una carrera que te dirían tus padres? Que hice mal y que eran mis estudios, y que sin eso pues no voy a ser importante. Porque siempre me han dicho que mis estudios son primero, y es como mi condicionante para poder salir o hacer cosas. Siempre me dicen que si quiero salir a esto y así, pero con buenas calificaciones, si no. A mí me gusta estudiar, y siempre hago la tarea, soy de las que me dicen que si salimos, y yo digo que no porque prefiero quedarme a estudiar y me dicen que no sea aburrida. Pero yo no quiero, por ejemplo tener como malas calificaciones en mí boleta: 8 o 7 o 6. Por eso siempre hago la tarea, por ejemplo ayer no trabaje una tarea pero fue porque no encontraba mi libreta, y me la fueron a traer y la maestra ya no me dejo entrar y me dijeron que no había hecho la tarea, y me mandaron reporte y un citatorio, y le van a decir cosas a mi mamá, pero yo no tengo miedo porque yo soy buena alumna.

¿Tu como ves eso de los reportes? A mí no me gustan, porque no me gusta ser así como peleonera, yo me llevo bien con todos, yo no soy relagienta, no me gusta hacer problemas y yo les hablo a todos.

Si preferirías tener un negocio de ropa y te fuera económicamente muy bien, ¿Qué te dirían tus padres? Yo creo que me dirían que muy bien, yo creo que si me apoyarían, aunque no estudiase una carrera.

3-. Porque conozco nuevos amigos y me gustan venir a platicar con las que ya tengo, y también hay profesores que me cae muy bien. Y me gusta venir a la escuela, cuando mi padres me dicen así como: vas a faltar a la escuela por X o Y cosa, yo digo ¡no, no! Porque aquí en mi casa me distraigo, mis padres casi no están en casa y yo me aburro en ella, no me gusta estar como mucho tiempo en la

computadora, ni ver la tele, y cuando estoy sola en mi casa, me aburro y me salgo al parque

¿Qué similitudes o diferencias ves de tu casa a la escuela? Pues no sé, aquí como mis papas siempre trabajan, hay veces que no los veos, entonces mis amigos son como mi familia, como unas hermanas y les cuento todo de mí, tengo dos hermanos y me llevo bien, mi madre está trabajando y cuidando a mi hermano pequeño que tiene 7 meses entonces casi no tiene tiempo para mí. Y con el otro, si me llevo bien, pero hay veces que no peleamos mucho porque no me gusta que se meta a mi cuarto y así. Yo lo quiero mucho y el también.

4-. Como una niña que se preocupa por sus estudios, que es divertida y que se lleva bien con todos, bueno no bien con todos si hay unos chicos que simplemente no me cae tan bien, pues no se la mayoría a todos les hablo, siempre estoy feliz y alegre, casi nunca estoy triste doy consejos a mis amigos, y los ayudo cuando tienen problemas. Y por ejemplo cuando tienen problemas con los trabajos, me dicen que les pase la tarea, o que se las haga, pero yo les digo que no porque es algo que tiene que hacer, copiando no aprenden nada, y luego en los exámenes repruebas... y cuando no les paso nada me dicen que soy una mala amiga, pero yo no les voy hacer su trabajo, y así.

¿Cómo definirías a un amigo? Que me da consejos que no me encamina a cosas malas, que si yo le pido la tarea no me la pasa, me explica y así

5-. Luego cuando me regañan o me porto mal, me apoyo y me dan consejos y viceversas, la mayoría de las veces estamos contentas y alegres, pero cuando ellas lloran yo también lloro porque no me gusta que estén tristes. Con los chicos me llevo bien, pero hay unos que me cae mal y solo le digo hola, y hay unos muy groseros y hablan mal de las mujeres. Y así luego te dicen estás bien bonita, y te chiflan y así, pero a mí no me gusta eso y pues se expresan mal de una mujer y luego si me hablan, pero yo solo les digo hola. Había así un niño que se llama Leonardo, y a veces me ahorcaba y me trataba mal. La mayoría son así.

¿Tu como ves que tu grupo sea el más “malo”? yo creo que el C ahorita que me mandaron el citatorio, la mayoría del grupo lo van a suspender porque por el grupo los van a suspender, y eso es injusto porque desde primero los niños buscan

pelea con los de la tarde. Y es el grupo con calificaciones más malas, y que casi nunca hacen las tareas. Y bueno si hay veces que yo tampoco hago mis tareas, pero no es lo mismo. Ellos se pelean y se les quedan viendo feo a todos los que pasan.

6-. La educación que me dan aquí es buena, los maestros me apoyan a mejorar, como mi vocabulario y me dicen lo que tengo que hacer para ser buena, eso que no tengo que hacer para corregirlo. La disciplina es buena, no le cambiaría nada, a mi todo me gusta, para mí todo lo que me dicen es bueno, lo único que no puedo mejorar es que tengo que hablar siempre y siempre me callan.

Los salones son muy pequeños, y todos estamos muy cerca y por eso platicamos. Te distraes por los compañeros, luego si no trato de hablar pero no puedo dejar de hacerlo, y me dicen así como no paulina, cámbiate y me pasan a otro lugar pero en ese lugar es lo mismo, porque luego me hacen platica y yo les respondo, y si no platico con el de adelante es con el de atrás, o sino con el de los lados, y no me concentro.

7-. Por ejemplo Fernanda es muy aplicada, pero Maray es más relajada y no hace las tareas y hay veces que nos dice pásanos las tareas, pero nosotras le decimos que no, porque a mí me gusto costó mucho trabajo hacerla y no tiene caso que te la pase, mejor te explico y tú la hacer aparte. Y luego se queda callada porque solo tiene las operaciones y así, no le gusta porque no estudia y no le pasaos las cosas, y nos dice que somos mala onda, pero yo creo que no soy mala onda, sino es para que ella le eché ganas y así, porque si no solo va depender de nosotras, y si no hace la tarea pues solo dependería de nosotras dos. No somos competitivas, con maray sí, pero con Fernanda no porque somos mejores amigas, pero la otra a veces no nos enteremos, pero no hemos tenido problemas y no tenemos reportes.

Fernanda es mi mejor amiga, y ella me entiende, y con maray no me entiende, y con Fernanda sabe más cosas de mí y Fernanda conoce todo mí, y así.

8-. A conocer gente por convivir y estudiar, ella y yo no nos gusta estar en Facebook, o al menos no mucho. La apago y me pongo hacer otras cosas, solo

los programas que veo, salgo a la pasear mi perrito o leo, viaje al centro de la tierra, etc. Cuando iba a escuela de paga, allí me dejaban leer muchos libros y de allí me gusto la lectura. Y mis papas me decían que estudiaba y me ponía a leer un libro.

En la primeria estuve hasta 4 en df porque mis padres vinieron a trabajar, y a mí no me gustaba Querétaro, me mandaron un año con mis abuelitos porque lloraba, pero allí termine 5to y aquí hice 6to en escuela norma, me comenzó a gustar porque comencé a tener otros amigos y luego ya me gusto. Y es que Querétaro es mucho más tranquilo, porque en México hay muchos asaltos y secuestros y cosas feas, que a mí no me gustan.

¿Encuentras alguna diferencia entre escuela de paga y de gobierno?

No depende donde estudies, porque si eres inteligente y te gusta estudiar no importa si es de paga o de gobierno, yo creo que puedo salir a delante a las dos
Mi mama es maestra de preescolar y mi padres es gerente de tiendas de no sé que en Querétaro.

9-. En grupo. No me gusta estar solo, y me gusta hablar con mi compañeras, y hacer trabajos en equipo. Porque por ejemplo antes me daban clases de regularización en matemáticas y estaba sola, y no me gustaba, entonces prefiero estar con mis compañeros. En grupo conozco z personas, nos ayudamos en cosas, estudiar sola te da las clases así como sin chiste, no puedes platicar y pedir compartir ideas o que te presten cosas, y así. De manera individual no me distraigo tanto, pondría más atención a las clases, estudiaría un poco más porque no habría con quien platicar y aprendería más

10-. Aprendo nuevas cosas, que no sabía y las aprendo y conozco a más personas, así de que tú eres Emily y más maestros. Veo que en mi vida cotidiana en mate y así esto y te enseñan cosas, siempre voy a la tienda tengo que aprender a contar y enseñarme yo le enseñó a mi hermanito, y le ayudo con su tarea.

¿Sentido? Aprender estudiar, a mi hermanito poderle decir que no haga o diga eso, porque a mí me ha dicho que es malo y yo se lo digo para que aprende, a mí

ya me lo dijeron. El conocimiento e la secu es importante, pero el de afuera trabajando se aprende también muy bien.

- Cuándo tú ya tuvieses tu carrera y no tuvieses empleo... ¿Qué pensarías de tantos años estudiando? La vida sigue y si no dan trabajo seguiría buscando, no me decepcionaría, seguiría buscando hasta encontrarlo.

Si tu también no estudias pero puedes saber algo y tener un buen empleo, también sobre salen, pero yo si quiero estudiar mucho. El éxito está en la educación, en venir estudiar, yo prefiero estudiar que salir a la calle.

Si estudias también solo, y lo haces por tu padre, te cuesta más trabajo, pero hay que luchar por ser exitoso.

La educación nos ayuda a muchas cosas, la de tus padres, aprender nuevas cosas, para saber lo que está mal y así. Yo creo que los que roban y hacen crimines no tienen educación, porque mi padres me dicen así, que no robe y que me porte bien y si voy entrando a algún lugar que salude diciendo buenos días, y si puedo ayudar con algo a alguien pues que lo haga.

La educación escolar tiene importancia pues como te digo yo prefiero estudiar, que salir porque si quiero ser alguien, luego viajar y así, como me dice mi papa primero está la escuela y luego el novio.

Sentido educación – ÉXITO

Yo quiero seguir estudiando mi carrera hasta terminarla.

Hombre 5

1. Si es importante para mí... pero no sé porque.... Hm... como... es que no sé. Porque si no vengo tengo faltas y no puedo justificar, y no entrego trabajo y me perjudica porque voy mal en las materias, ahorita.
2. Si yo no saco bien mi primaria, secu y prepa, no podré tener un buen trabajo y si un día formo una familia pues no voy a tener dinero para mantenerla, y conseguir un buen trabajo (que gane dinero, quiero ser arquitecto), pero no sé porque es difícil y usan mucho la matemática. Pero no sé.

3. Mi abuelito Manuel, no le gusta que yo falte, dice que quiere trabaje en la escuela, me cuida, le importa mucho que yo estudie, le importa que salga bien en mis calificaciones. Porque no quiere ver que al rato necesite algo por no haber estudiado. Con mis tíos y primos no he platicado de eso.
4. Para aprender, y pues no sé. La escuela no es mala es buena, estoy con mis amigos, juego futbol y basquetbol en los recesos.
5. Tranquilo normal, como cualquier otra persona, noble, relajoso, a veces me rio de muchas cosas porque me causan mucha gracia. Yo creo que a veces me he comportado mal, porque luego no traigo tarea y me regañan... no me gusta que me regañen. Por ejemplo hay un maestro que te agarra y te agita cuando no traes las tareas y eso no me gusta, no le falto al resto porque es mayor y mi pa me ha enseñado a no faltarle al respeto a los mayores.

¿Por qué crees o por qué dices que es malo hacer relajo? Porque no estás cumpliendo, porque es una obligación portarse así, te ayuda, yo digo, si yo traigo tareas... pues es malo.

6. Bien, me llevo como ellos se llevan conmigo, cuando me molestan y yo los molesto, pero no les gusta, así que prefiero no hacerle caso. Para las cosas del relajo me junto con otros, y para el estudio con otros. Por qué sino echo mucho desmadre. Hablamos mucho del equipo del face, equipos de futbol de música, así normal; yo le hago preguntas sobre su fin de semana o las tareas, o de la tele.
7. Con portero siempre le ha gustado la escuela es de buenas calificaciones, le gusta estudiar. A otros no, porque no entran a clase, cuando estamos en clase platican, y cuando sacan punta al lápiz van a platicar. Cuando se sale el profe se paran (de su lugar), y pues como nos dejan trabajo no lo hacen, bueno yo también lo hecho pero... Hm... poco.

¿Conoces tu reglamento escolar? Si un poco, tener buen promedio ese no lo cumplo, otro traer el uniforme completo, pero ese a veces no lo cumplo. Hay otros más como, no comer en el salón, pero a veces si como porque me gana

el hambre... porque en la mañana cuando me levanto tengo mucho sueño y casi no me da hambre, entonces ya saco mi sándwich y me lo como.

¿Qué otras actividades haces además de venir en la escuela? Juego con mis hermanos y primos, tengo 3 hermanos, uno de 15, otro en la prepa y otro ya lo termino. También juego Xbox, estoy en loa laptop y juego con mi perra, diario así con mi papá en la noche la sacamos a correr. Para el Xbox me gusta jugar: FIFA, Grand the auto, need for speed, ofc (boxeo), halo me gusta mucho. En la laptop, me meto al Facebook, escucho música (rap y hip-hop).

8. Si tienes una duda un compañero te puedo ayudar, y en grupo nos podemos ayudar, y para que no te sientas solo. Es más rápido hacer los ejercicios, no sé porque en individual no puedes y en grupo sí. Cuando he trabajo en grupo, hay veces que uno dice o hace otra cosa, y no sabes que poner. Y cuando es individual es más fácil porque pones lo que tú quiere. Pero no me gustaría trabajar en individual, en grupo estoy con mis amigos, si trabajo solo pero hay veces que no le entiendo a las cosas, y en grupo nos ayudamos en eso. Si trabajo individual, te ahorras el trabajar con quien no quiera trabajar, ni dependes de las fallas del otro, individual puedes traer tu material y estar seguro que puedes hacerlo.
9. Para aprender más cosas, para... no sé... yo creo... nada más. Si yo tengo una duda, me ayuda lo que aprendo en la escuela, con la geografía y las matemáticas, así cosas. No le veo otra utilidad. Para mi vida, por ejemplo en biología aprendo muchas cosas de como sembrar algo, o cuidar el medio ambiente, y eso me puede servir.

Si pusieses un restaurante ¿aun continuarías tu restaurante? Puede ser que en restaurante este bien pero se acabe y ya no venda, así que me prefieren quedar en la secu, pero ya no puedes hacer nada porque ya sería algo tardío. Aunque también se aprende a cocinar, y a tratar a los clientes, pero en la secundaria los profes te explican y te enseñan cosas que yo no sabía y como hacerle.

¿Qué quieres ser de grande, además de arquitecto? Ser futbolista... y nada más. Y la secu me ayuda porque estudio, y accedo a mi universidad y eso. Pues porque

si no estudio aquí no puedo entrar a la prepa y no me dan trabajo. Estudiar para tener un buen trabajo, para aprender... aunque un trabajo sin estudios, no puedes ganar dinero suficiente, y tener un buen empleo y trabajo. Las personas que estudian mucho tienen buen trabajo (dinero, que te guste, y que no te falte nada), y uno en donde puedes ayudar para tener más cosas. Aunque tampoco no me gustaría no trabajar y no tener dinero

Sentido –SEGUIR ESTUDIANDO.

Hombre 12

1. Si para tener una carrera y poder trabajar. La carrera te sirve para ser alguien en la vida. Aunque una carrera te asegura un empleo. Yo quiero entrar a la escuela de automovilismo de la nascar, para ser piloto. Sino estudiaría veterinaria.

Si al acabar tu carrera no encontrases trabajo ¿Qué pensarías de tus estudios? No serían importantes mi carrera y si no tengo empleo, no tendría chiste.

2. Para estudiar, para ser alguien en la vida, al menos eso me dijeron. Y pues está bien. Alguien en la vida es alguien que tenga sus cosas su carro, su casa, una computadora. Me dicen que le eche ganas, que me dedique a mis trabajos y tareas, que no me salte clases, que me porte bien.

¿Además de estudiar a que vienes a la escuela? Vengo aprender lo de mis clases, porque eso también está en la vida diaria. Por ejemplo, lo de mate cuando compras algo y tienes que pagar; español saber cómo escribir, cuando tenga un empleo lo voy a necesitar.

3. Pues porque de la secundaria tienes que pasar a la prepa, y de allí a la carrera y si no vengo a la escuela secundaria, no puedo llegar a la carrera. Además conoces gente, jugar.

¿Qué es más relevante para ti, estudiar o conocer gente? Las dos, bueno “echarle ganas”, que venir a ser amigos. Aunque a veces no cumplo en dedicarme a la escuela que a mis amigos. Pero ya le estoy echando más ganas que en primero

4. Un niño relajado (hiperactivo), sociable, amigable, que le gusta la escuela. Que viene a jugar fútbol (clandestinando el balón, porque no nos dejan traer balón).

¿Cómo ves lo de echar relajo con la disciplina de la escuela? Es una cosa exagerada porque por todo te reportan, y por ejemplo si estás hablando o gritando te dicen, no hables disfruta tu receso (prefecta), ósea come y vete a tu salón.

¿Qué diferencias hay entre tu escuela y tu casa? En mi casa no hago lo que quieres pero si puedo ponerme la ropa que quiero, jugar, ir al baño varias veces, y aquí no. Aquí son más estrictas pero exageran, aunque en mi casa no es pura wevonada. No le vería ninguna ventaja a la escuela que a la escuela más que estar con mis amigos y a veces estudiar. Si tuviese la oportunidad de estudiar en mi casa, pues la aceptaría, así no tendría que levantarme temprano.

5. Bien, echamos relajo, gritamos, nos ayudamos en tareas y en nuestros problemas. Platicamos de todo... bueno de chicas y eso. Echando relajo a veces nos pasamos, rompemos vidrios, mesitas, etc. No la pasamos chido, pero ya después de muchos reportes ya son muchos problemas. No nos gusta la disciplina es la escuela, porque ya pasa cualquier cosita y ya según somos nosotros.

¿Sería equivalente estar fichado que tener buenos amigos? No, porque ya le tuvimos que bajar al relajo, porque ya de cualquier cosita suspensión. El estar fichado tiene que ver con las personas que me junto, todos somos un desmadre, sino es uno es otro (ríe)

6. En grupo si trabajamos, pero a lo menso, pero individual esta mejor, porque si nos concentramos más. Si me junto con los amigos de siempre, valió madres; pero si me junto con los inteligentes, si trabajamos y está chido. Entonces si preferiría trabajar (estudiar) en grupo pero no con mis amigos, sino con los inteligentes. En si con mis compas cada quien por su parte y aguantar vara. Si no pudiese juntar con los inteligentes, preferiría individual.

7. Por si pregunta algo lo sepas contestar. Porque luego lo que dices aquí, lo vas a retomar en la prepa y si no hiciste una buena secu, se te va a complicar. El conocimiento de aquí solo es para la escuela, no creo que tenga otra utilidad.

¿Qué relación le ves a la educación de la secu con tu futuro? Que está bien. Porque así puede seguir escalando en mis estudios: prepa, carrera, doctorado. Yo siento que ya está predeterminado. Y no me gustaría estar en una secundaria chafa como las telesecundarias. El sentido es que le tengo que echar ganas, sino no tiene el sentido que me dicen que tengo que hacer, y sino pues ¿a qué vienes?

¿De quien depende que tenga sentido la escuela? De mí y de mis padres. Bueno en especial de mí, mis padres solo me dan lo que necesito, útiles, ropa etc. Ya depende si vengo estudiar o no.

SENTIDO- estudiar.

Hombre 3

1. Me llevo bien con casi todos mis compañeros. Sí, porque con ella puedes tener un mejor trabajo o mejor referencias (si eres bueno o malo, no sé), para ser bueno o malo, y para conseguir un trabajo. Sirve la educación para muchas cosas.
2. Para conseguir una carrera y tener un mejor empleo, aunque estudiar no garantiza un buen empleo, pero no sé porque mis padres me dijeron eso. Tal vez ellos lo ven de esa manera, porque mi papá estudio y si le fue bien, y como él es así, dice que yo también podría ser así. Pueda seguir estudiando para conseguir una carrera de arquitectura.
3. En la escuela te enseñan nuevas cosas, en las materias te enseñan cosas novedosas, a veces te enseñan las cosas que no saben. Aunque las materias son aburridas. No todas pero por ejemplo mate, que no las entiendo me parecen aburridas. El que sea divertidas y llamativas es culpa del profesor.

¿Cómo definirías a un buen maestro? Que sea buena onda, enseñe bien, y te resuelva tus dudas. Tomándose su tiempo para enseñar y te pregunta que si vas entendiendo. Porque los profes van bien rápido y luego no les entiendes, y cuando llega el examen no sabes que hacer.

4. Puedo tener nuevos amigos y nada más. Bueno que nuevas amistades y nuevos... puedo... aprender cosas que no sabía antes. En la escuela normalmente hablo más con los que convivo (compas), en mi casa casi no hablo con nadie. Me cae mal la de corte, y no sabe escuchar, piensa que le reclamas. Es incomodo venir a la escuela por los maestros.
5. Como alguien que hecha relajo y le echo ganas a la escuela. Con otros compañeros me apoyo cuando no entiendo en las materias. Yo me divierto con mis amigos. Echar relajo es hacer bromas a los profes y compañeros, también es salirse de clase y eso. Las chicas también son parte de la escuela, son bonitas, etc. Tenía novia, ya no
6. Bien, hecho relajo con ellos y con otros a estudiar y eso. Creo que mis amigos piensan que soy buena onda, cuando los apoyo en las materias, pero hay veces que no puedo. O que les comparto de lo que traiga. Pero hay veces que piensan que soy buena onda, por lo contrario o porque juego fut con ellos.
7. No les importa y no les interesa. Es aburrida, en especial las materias. De los modales, que es eso que nos dicen que hagamos o no hagamos los profes. Que en la escuela puedes convivir con gente, puedes hacer lo que quieras. Hay reglas en el salón y en la escuela; creo que esas reglas están bien, si no las cumples puedes ocasionar un accidente. Las demás reglas son útiles y justas.
8. En grupo, solo no me siento a gusto, no tengo con quien hablar y en grupo sí. Te puede apoyar el grupo, en lo individual tienes que estar más atento, en grupo te distraes más. De manera individual no tendría tantas dificultades individuales.

¿De qué platicas con tus compañeros? De las chicas que nos gustan, criticando a la gente ya la clase. Que algunas chicas tan feas y otras bonitas.

9. Para emplearlo en mi vida, en la casa o ya cuando sea grande. Para ayudarlo a mi hermana para hacer tarea, para saber nuevas cosas y aplicarlas y así. Si soy arquitecto allí es donde voy a usarlo todo. Además que así se las cosas que están bien o mal. Se ocupa por ejemplo cuando te subes al camión, con los pasajes. Historia si alguien te pregunta le puedes contestar.

¿Si pusieses un restaurante en lugar de estudiar una cerrera que te dirían tus padres? Nada, creo que estaría bien. Y el conocimiento que obtienes de ello es tan valió como el de la secu. Si ganara bien económicamente con el negocio ya no estudiaría, sería más fácil.

¿Por qué sigues viniendo la escuela si es difícil? Porque quiero, además de convivir y hacer que eso sea fácil. Si en la arquitectura es difícil, sería algo que yo quería.

¿Fuera del dinero para que sirva la educación? No sé, ¿para aprender más? Y aquí hay profesores que te ayudan, y que saben lo que hacen. Y te dan materias fijas, y no tienes que batallar buscando otro tipo de conocimiento.

10. Si no encuentro trabajo como arquitecto, para que estudiar de eso. No estudiaría arquitectura pero si otra carrera para tener trabajo. No tiene sentido hacerlo si no.

Sentido escolar: desarrollo y expresión. Puedes formarte de otra manera que en otros lados. Aquí se supone que vienes a estudiar, o al menos se debería de venir a eso.

¿Qué cambiar? Crear más trabajos para la gente que estudia una carrera.

SENTIDO- bueno.

Mujer 29

1. Sí, porque a lo largo de tu vida lo tienes que hacer. Para tener una carrera, donde puedes tener dinero y ganarte la vida. Porque si no estudias te quedas sin las posibilidades acceder dinero. Lo importante es tener dinero,

y no tener trabajo, porque puedes tener un trabajo como vender chicles o tortillas, pero allí no ganas dinero. Yo quiero ser Juez.

¿Si no encontrases trabajo como juez como te sentirías? Pues muy decepcionada, pero aun así mi madre me ha dicho, que aparte tengo que aprender a cocinar y hacer cosas técnicas, y si lo que estudie no funciona, pues siempre puedo encontrar oportunidades moviéndome con eso. Si trabajase en una guardería y yo sé cocer, y un día los niños necesitan trabajos para una obra, yo se los podría hacer, pidiéndoles dinero.

Si pusieses un negocio (estética) donde te fuera económicamente muy bien ¿aun así estudiarías para ser juez? No porque si yo ya no encontré trabajo, y si tengo la profesión me sigo con la estética; pero si no tuviese la profesión y tuviese la estética buscaría la manera de encontrar como estudiar la carrera. En este caso yo pondría a gente trabajando en la estética para ganar dinero yo y estudiar.

2. Eso me ayuda mucho, pero mi mamá dice que es una carrera donde gane mucho dinero, que hay personas que ganan más por su trabajo pero estudiante primordialmente. Para mis padres es importante que yo estudie para que me gane la vida, y si un día formo una familia, no los mantenga con puro amor.

Padre jefe de una guardería, y una finca. Mi madre es la directora de la guardería de mi padre.

¿La vida hay ganársela? No, si... esta como rara. La vida ya la tenemos... Hm... Sí. Por ejemplo, no andar en la vida de aquí para allá haciendo mal.

3. Mi familia siempre ha sido de esos que... mi tía a los 15 años se fue a EU, una prima es contadora, mi otra prima también pudo 10. Mi tía dijo a sus hijas y ellas salieron con buenas calificaciones. Creo que dos tías y un tío no siguieron estudiando. Mi tío vive en jalen vendiendo ropa y es famosa. Mi otra tía también vende ropa y le va muy bien. Y mi otra tía es ayudante de mi mamá, porque se caso y no siguió estudiando. Les interesa mucho la escuela y me dicen que le eche ganas.

¿Si no estudiaras una carrera que pasaría? Me dirían que eso está mal, porque como ahora le haría para ganarme la vida. Pero si me fuera en la estética bien, no se decepcionarían, porque el chiste es ganar bien el trabajo no importa. Yo quiero ser juez, para ayudar a esos que se están peleando y dar soluciones a tus problemas. La psicología también me interesa pero mi madre me dijo que no, porque ganan poquito.

4. Una persona promedio, porque por ejemplo ni 10 ni 5, yo no tendría un 10 porque los que van bien, me dieran que soy una burra sacando de 10. Como una persona normal, sociable, platican, desmadrosa, etc.

¿Desmadre y clases, como ves tú? Mal, platicar... me pueden regañar por eso, pero si uno llega tarde de la otra clase, y en la actual no te dejan pasar, no es justo. Problemas hay entre maestros al respetar los horarios de cada quien.

¿Qué piensas de tus maestros? Los estrictos son los mejores, porque te ayudan mejor. Porque por ejemplo esos que solamente revisan cuando tu escribes algo en tu libreta no sirve de nada. Por ejemplo en ese caso, yo escribo con letra grande para saltar y obtener mi calificación. Yo sé que está mal porque no te sirve para aprender, y no te ayuda. Te afecta, como sea ellos te pidan que hagan un maestro me da como da su clase, no exactamente no te pide que cosas, porque si acabas de poner hacer relajo, y cuando llega el examen nos va mal porque no aprendimos nada.

5. Bien, por ejemplo si estoy con mis amigos y chiflan, o gritan mi nombre y dicen uuuh que se quieren y nos comenzamos a carrillar y es divertido, me gusta mucho ser sociable. Con los amigos se echa desmadre y nos ayudamos, aunque en realidad cada quien jala para su lado.

¿La secundaria los motiva para hacer muchos amigos? Si, por ejemplo tu estas en la escuela y que te falta un trabajo y te lo pasan, y en el recreo tienes que juntarte con alguien. Y así tienes muchas personas para divertirte y que te ayuden en las cosas de las escuelas

6. Les vale, los inteligentes lo importa. A otros lo que les importa es venir a ver a sus amigos. Muchos amigos me dicen, que por más que pongo atención

al profe no entiendo, pero yo si entiendo pero luego no quiero poner atención. Además que tus amigos de estereotipan que si eres inteligente te molestan y si no, te van mal en la escuela. Por ejemplo en mate, cuando saco bien las cosas los profes me felicitan, cuando le hecho ganan. Hay veces que nos enseñan cosas que yo ya sé, porque mi mamá ya me lo ha explicado, entonces ¿para qué pongo atención?

7. Te ayudan, si un tema que no entiendes, otros te explican. Cuando trabajo en equipo me gusta estar mandando. En los trabajos yo digo quien va ser lo que tienen que hacer. Nos dividimos el trabajo, y luego lo juntamos o no lo pasamos, o nos dividimos el trabajo. En grupo hacemos mucho relajo, individual no, y así no se cuelgan del trabajo que otros. Individualmente si estudiara yo aprendo; las desventajas es que si solo me enseñan a mí, se pierde mucho tiempo, porque en grupo se puede enseñar a más alumno y trabajar al mismo tiempo para entregar el trabajo.
8. Hm... ohm... para seguir avanzado en mi carrera. Fuera de la escuela puedes aplicar esas cosas técnicas que aprendes, por ejemplo en física, al medir la distancia y eso. Trabajando también se obtiene conocimiento, pero no es tan espacial como el que se tiene en la secundaria.
9. Sin la educación no tienes futuro, bueno si tienes... más bien la educación te da el futuro, si estudias te irá bien si no. Las personas que estudian tienen mejor futuro. Tiene como sentido para mí mi aprendizaje para tener un mejor futuro.

ANEXO 9. DIARIOS DE CAMPO DE LA INTERVENCIÓN

19 de febrero de 2013

Sesión 1

Secundaria General #2 “Marino Escobedo”

Integrantes del grupo de trabajo: Liliana, Daniel, Sharon, Alejandra, Oscar, Natali y Hugo.

Coordinador: Hugo Adrián Bizuet Hernández.

09:50-12:20Hrs

El día de hoy se realizó la primera sesión de trabajo con el grupo de 2^o”C” de la secundaria 2. Para esta primera participación contamos con la incorporación de tres nuevos compañeros, sumándose a los tres compañeros de trabajo que participaron en el diagnóstico.

Al llegar a la escuela secundaria nos encontramos que no había portero o intendente que estuviese vigilando la puerta, así que decidimos pasar. Una vez adentro Liliana fue a la dirección a notificar nuestra llegada a la administración de

la escuela, y yo guie al grupo a los jóvenes de secundaria. Enfrente de nosotros se encontraba el edificio donde está el salón en el que intervendremos. Muchos de los jóvenes del grupo se encontraban afuera del salón, amontonados en el borde del balcón del segundo piso del edificio, agarrados del barandal, alzaban sus manos en señal de saludo. Liliana se incorporó con el equipo cuando subimos las escaleras.

Muchos fueron a nuestro encuentro, Diego me saludo de a compas (dando la mano y luego chocando el puño) con una sensación de confianza. Los jóvenes que nos íbamos encontrando me saludaban contentos por nuestro encuentro, *yo me sentí también alegre y emocionado de volver a encontrarme con el grupo de jóvenes*, y hablando de una manera ligeramente barrial, código que comunicaba el saludo de forma diferente a una relación adulto-joven. Después de saludar al estudiante y hasta que llegue al salón muchos jóvenes del grupo me saludaron de la misma forma antes descrita.

Sin embargo, fueron pocas las niñas que me saludaron de una manera más extrovertida, Andrea y Nayeli lo hicieron. El resto se limitaron a un saludo discreto con su cuerpo (rostro, cabeza, mano, mirada) y/o un saludo verbal. En el caso de Liliana, los hombres la saludaban guardando una distancia corporal mayor, de cuando tuvieron el gesto conmigo. Los jóvenes la saludaban de mano o verbalmente, siempre guardando una distancia corporal, empero cada uno de los estudiantes se les veía contentos al saludarla.

Al llegar al salón Sonia abrió la puerta y las(os) jóvenes entraron al aula, entraron primero Charly y su grupo, seguidos por Zaid, Diego y sus amigos, haciendo ruido y movimiento su cuerpo de manera fuerte y sacando el pecho, después entraron las jóvenes, más tranquilas, haciendo menos ruido y platicando entre ellas.

Sonia entró y comenzó a dar indicaciones al respecto de cuestiones escolares y nuestra intervención con el grupo. Los(as) jóvenes tomaron asiento, muchos de ellos sentándose en la paleta (mesa) del mesabanco, además algunos estaban dándonos la espalda y platicaban ignorando el discurso de la prefecta. Ella les hablaba con voz muy fuerte para que los jóvenes le hicieran caso, sin embargo la mayoría del grupo ignoraba su discurso, platicando y jugando, y se escuchaba de

fondo la voz y risas de los(as) jóvenes, sobre todo los hacían ruido los jóvenes que rodeaban a Charli y a Diego.

El equipo se dispersó por el aula, y ayudaron a contener el grupo, pidiéndoles que guardaran silencio y prestaron atención, comencé a dar las indicaciones al grupo completo, hablando primero con voz fuerte, y cuando advertieron que se les estaba hablando, baje mi tono de voz, me relajé y comencé a *actuar jovial y respetuoso*. Presenté a los nuevos integrantes del equipo de trabajo; los jóvenes del grupo ya habían advertido su presencia, y se les quedaban viendo y se escuchaba susurros que preguntaban quiénes eran. A Liliana le pregunto un grupo de jóvenes sobre la identidad de los relatores.

Ya que se habían presentados los compañeros del equipo, le pedí al grupo que se presentaran cada uno de ellos, y dijeran como les gustaba que les dijeran. En ese momento llegó Christopher al salón, la mayoría de los jóvenes cambiaron su manera de comportarse, y el salón guardó un poco de silencio, algunas mujeres como Gaby, Vania y Esmeralda se sentaron de una forma estilizada y movieron su cuerpo para ver la entrada del jóvenes, algunas jugaron con su cabello. Uno de los chavos que estaban hasta atrás le dijo a Christopher que fuera a sentarse a su lado ya que aparentemente le había apartado ese lugar.

Una vez que Christopher se sentó, la colectividad de jóvenes regresó a poner atención al coordinador. Les pedí que iniciarán presentándose, lo que suscitó risas cuando uno de ellos se presentó como “gosh”, apodo que el grupo de compañeros han asumido de tal forma que comentaron “ese es tu nombre” y “así dice en tu acta de nacimiento”. Yo me le quede viendo al joven, y este se quedó callado y asintió en silencio, Andrea contestó por él: “a él le gusta”. A mí me pareció que el joven en cuestión aceptaba su apodo con resignación. Se suscitaron muchas risas por parte de muchos hombres y algunas mujeres cuando los jóvenes se presentaban y les gritaban su apodo: “el negro”, “el tachas”, “el mudo”, “el ñango”, “el panque”, etc. Los apodos y sobrenombres resultaban al mismo tiempo una discriminación invisible y una forma del grupo que les permitía divertirse.

Llamo la atención de un compañero que Sagrario, quien había hecho hincapié en ser llamada Fernanda, esperó con molestia las burlas de sus compañeros, las

cuales no se hicieron esperar del grupo Charly, quienes en efecto se rieron. Algunos compañeros del equipo escucharon que dijeron en voz baja “se llama Sagrario, y es bien rara” y “está bien ñanga como tú Carlitos”. En la misma situación grupal se suscitaron sentimientos de diversión y malestar.

Liliana les expuso los acuerdos de convivencia que ya se tenían establecidos desde el Dx, solicitó al grupo que consensaran cuál iba a ser la consecuencia de aquellos compañeros que no cumplieran con los acuerdos. Los jóvenes durante toda su exposición guardaban silencio, exceptuando a algunos(as) que hablaban entre ellos o decían bromas que no tenían que ver con lo que se les exponía, como si se hicieran los chistosos o desafiaran al poder con el cual se trata de organizar la experiencia. Liliana le da lugar a lo que le dicen y se desplazaba para con su cuerpo envolver al grupo, sin salirse del encuadré, y mantiene el orden y la atención del grupo, para que siga operando.

Al responder la pregunta de ¿cuál sería la consecuencia de no seguir los acuerdos de convivencia? El grupo de Andrea y sus amigas, hablaban entre ellas, Andrea decía que se trajera paletas o comida para el grupo. Charly y su grupo decían que se pusiera unas botas y bailara tribal, y todo su grupo reía de manera fuerte; sentados en su silla tenían las piernas muy abiertas, con el pecho hacia el frente, “El tachas” Alejandro subía sus piernas a su butaca. Todo el grupo hablaba al mismo tiempo, sin ningún orden para poder escucharse ellos mismos cuales eran las aportaciones de sus compañeros, *a algunos tal vez ni siquiera les interesaba escuchar*. Se operó para que se tuviera un orden que nos permita escucharnos todos.

En general eran los niños de manera más insistente (*quizás un poco agresiva*), con voz más fuerte y desafiante, pero a la vez con risas y camaradería entre ellos, eran las voces que más se escuchaba en el espacio público que es el grupo. Muchas de las jóvenes solamente se limitaban a quedarse viendo y no participar en la actividad, más que poniendo atención. Otras jóvenes hablaban entre ellas o platicaban. Vania se miraba al espejo de vez en cuando y hablaba con Carmen.

El grupo quedó en común acuerdo que la consecuencia sería que tendría que salir del salón y estarse parado en el sol durante un rato. Christopher nunca presto

atención a la actividad. Andrea casi gritando decía que se sentía bien *culero* que te pegara el sol, y que a ella luego le hacía daño. Por lo cual se le pidió que respetara los acuerdos.

Un compañero del equipo notó que mientras que Liliana daba las indicaciones caminando entre las filas, a una joven se le cayó su lapicero y cayó cerca del lugar de Quique, la joven le pidió a éste que se lo pasara. Quique se le quedó viendo al objeto, pero en ese momento Liliana paso cerca del joven, y éste respondió de manera grosera, con un lenguaje corporal tenso que lo recogiera ella. La joven se levantó para recoger su lapicero, dando toda la vuelta a la fila de butacas.

Di la consigna de que formaran grupos de amigos de cinco integrantes, dispositivo que permite visibilizar y operar de forma diferente en el espacio. Los equipos se formaron casi de forma inmediata. Fernanda Sagrario de nuevo era dejada de lado, al no encontrar equipo, ya que todos se formaban, sin contemplarla a ella. La joven vio a unas jóvenes que les faltaba un integrante y se les unió de manera inmediata, ellas no la recibieron de mala gana pero tampoco comentaron nada cuando llegó: se limitaron a mirarla y a seguir conversando.

La consigna fue que en sus grupos de cinco, cuatro tendrían los ojos tapados y uno de ellos podría hablar, el que no tuviera los ojos tapados no podía decir ni una sola palabra. Se asignó a un integrante del equipo de trabajo a cada grupo de jóvenes para que fuera su acompañante y pudiese registrar el proceso de la actividad de cada conjunto de estudiantes.

El grupo de amigos de Jesús, Alejandro, y Carlitos, se encontraba al final del salón, se dividió en dos y jalaban hacia ellos a Christopher, quien con el proceso de la actividad asumió el papel de líder. Los grupos formados por solo hombres elegían a los integrantes que si podían ver y hablar sin mucho consenso entre ellos, se imponía la mayoría. “Tu cállate wey, yo voy a ver porque si no me rompo mi madre”, escuché decir al grupo de jóvenes que se encontraba con Zaid.

Los grupos que solo eran integradas por mujeres se percibían más organizadas y poniéndose de acuerdo entre ellas cual sería la mejor forma de desarrollar la actividad, las jóvenes hacen uso de la palabra para organizar y planificar la

actividad. Sin embargo los grupos mixtos tardaron más en llegar a escoger a las dos personas que los dirigirían noté que en dichos grupos los integrantes se encontraban apenados de hablar entre ellos.

Notamos en el proceso de elección que los grupos mixtos que, en donde la mayoría de los integrantes eran mujeres, el compañero se comportaba de manera más tierna e introvertido en relación al comportamiento que frecuente; dejaba la mayoría de las decisiones a las mujeres. En el caso contrario, donde la mayoría eran varones, como fue el caso de Esmeralda, la alumna se comportaba de manera extrovertida, manteniendo cierta distancia corporal con el grupo, a excepción de “Gosh” y Charly, su participación era activa en la organización del grupo.

A continuación se narra el proceso de la actividad que desarrollamos con los(as) jóvenes vista desde los diferentes horizontes de los diferentes dispositivos grupales.

El grupo de Christopher estaba haciendo mucho ruido en el proceso de organizarse, y era el último equipo en organizarse en los papeles de cada integrante. Liliana se acercó y les preguntó quién iba a hablar y quien iba a ver, Christopher dijo que él haría ambas cosas, la coordinadora le dijo que no podía hacer eso, que solo podía hacer una de las dos cosas. El joven trato de imponer su discurso de manera retadora, “chale Lili, yo hago todo”, se le escuchó decir, sin embargo Liliana no discutió con él, le dijo que solo eligiera un rol y partió. El joven sería quien no tendría los ojos vendados.

Aunque el alumno que podía hablar era Mario, nunca se dirigió al equipo dando ninguna indicación, éste se permitió ser parte del grupo en la actividad. Christopher fue la persona quien tomó el control del grupo, diciéndole a su grupo que hacer, hablando con voz fuerte y groserías si alguno lo retaba. Sin embargo, en el desarrollo de la actividad el joven cuido y dirigió a su equipo sin ningún problema: él le vendó los ojos a todos sus compañeros, fue quien los volvía a unir si alguno(s) se separaba, quien les marcaba la velocidad en la que debían de avanzar.

En el desarrollo de la actividad, este grupo hizo ruido como todos los otros, se le dificultó seguir la consigna, en general hacían comentarios de burla hacia los otros equipos.

El grupo de Charly fue muy práctico al integrarse, resolvió muy rápido los roles. El “mudo” sería quien no hablará y Charly sería el que sí hablará. Experimentaron maneras de mantenerse en fila: sin verse, intentaron encadenar las manos por entre sus piernas, aunque esto fue obviamente poco práctico, aunque resultó en que pudieron golpearse la entrepierna, lo que les hizo bastante gracia. El grupo cuando se habían vendado los ojos, Charly y Leo comenzaron a golpearse y a darse de nalgadas a su equipo, y después todos respondieron a las provocaciones de sus amigos, lo que les pareció bastante gracioso. Charly al darle una nalgada al mudo, dijo que era “Joto” y que “como era mudo no podía decir que le gustaba”.

Al equipo le tomó mucho tiempo lograr cubrirse los ojos y organizarse en una fila, cosa que lograron justo antes de tener que comenzar la actividad. Al iniciar el recorrido no mantuvieron la consigna de hablar entre sí, y tampoco les fue posible mantenerse en fila, ya que aun cuando Charly les pedía que se detuvieran, los jóvenes no acataban la consigna, Leo empujaba a la fila del equipo tratando de hacerlos caer o golpearse. Al sentir un empujón o cualquier “agresión”, Charly respondía levantando un puño y amenazaba a cualquiera que tuviera cerca, sus compañeros o el integrante del equipo que fue su acompañante.

Durante el recorrido el equipo de Zaid “el negro” trato de encadenarse con la fila de Charly, lo que hizo éste los maldijera y amenazara “chinga tu madre pinche negro”. Después éste último se burló de Charly cuando tuvo problemas para subir un escalón, a esto Charly intentó contestar alzando el puño y tratando de golpear a Zaid a ciegas y después insultándolo con señas. A compañeros de otros grupos, que pasaban por ahí, les pareció gracioso ver como Charly daba golpes al aire, algunos de ellos lo insultaron, el joven en cuestión contestó con nuevos intentos de golpear e insultos. En ese momento Leo detuvo a Charly diciéndole “ahí está tu chava, güey”. Lo que causo risa al joven que dejo de insultar a sus compañeros.

En el recorrido de vuelta al salón, un grupo de tercero, que parecía conocer a Charly trato de desorientar y confundir a los alumnos del 2º”C”, a lo que Charly

respondió alzando el puño y Leo trato de tocar a las jóvenes que pasaban por ahí, utilizando como excusa la ceguera. Cosa que después comentaría en el salón, primero con sus amigos y el acompañante y después con el resto del grupo, cuando juntos elaboramos la experiencia junto con todo los compañeros. El grupo de Charly valido el comentario de Leo con risas y aprobación.

El equipo de jóvenes de Fernanda Sagrario, fueron muy introvertidas entre sí, casi no se hablaron, a excepción de una pareja de amigas, las cuales una joven era muy extrovertida. Fernanda Sagrario no veía ni hablaba, y toda la actividad no habló y se limitó a evitar caer y a seguir las indicaciones de su equipo. La que podía hablar pero no ver, fue Nayeli, la cual fue la más extrovertida del grupo, teniendo a cada momento a su lado a su amiga. Durante la actividad Nayeli, gritó bastante dando alarma al equipo que había escalones o tenían que detenerse. Fue necesaria la constante participación de la acompañante del equipo para que este equipo terminara la actividad. Las últimas dos integrantes durante toda la actividad tuvieron miedo de caerse.

El equipo de Esmeralda se integró “Gosh”, Zaid y otros compañeros, una compañera se acercó para ver si podía integrarse con ellos, pero el equipo ya estaba completo. Esmeralda, durante toda la actividad se comportó de manera extrovertida. Zaid sería quien no hablaba pero si veía, “Gosh” y Esmeralda no verían ni hablarían y otro compañero sería quien hablaría. Cerca de las escaleras, dejaron al último de sus compañeros, si advirtieron que lo dejaron, no regresaron por él. Ese último compañero y su amigo, respetaron durante el proceso de la actividad no hablar ni ver. Zaid era quien los dirigía, los llevaba muy rápido, a veces corría y los hacia saltar y moverse de manera peligrosa, logrando que casi sus compañeros tropezaran.

“Gosh” llevaba detrás a Esmeralda, ella se divertía molestándola, brincaba, corría y seguía a buen paso a donde quiera que Zaid los lleva. Le decía a su compañero que se detuviera, sin embargo se hacía caso omiso a sus peticiones, ambos se divertían, y eso era lo que parecían querer hacer. Esmeralda nunca se soltó de “Gosh”, empero Luis “Yerri”, que iba detrás de ella, por segunda ocasión se soltó, a Esme no pareció importarle, porque no le dijo a sus compañeros, y el joven se

vio en la necesidad de tener que ver, para regresar con su equipo. El otro compañero solamente seguía el rumbo de la actividad y no reparaba en el resto del equipo.

Ya se acercaba la hora de la salida, así que el equipo comenzó a impacientarse, tratando de destaparse los ojos cuando eran necesario detenerse o incluso corriendo a pensar que algunos de los integrantes casi se tropieza. Al llegar al salón se destaparon los ojos, Esme se acercó al barandal y le dijo a alguien que la esperase, entró al salón y se sentó lejos de sus compañeros de la actividad. Se puso desodorante y se arregló el cabello y espero salir, sus compañeros cada uno junto sus cosas y espero salir.

El equipo donde se encontraba Andrea, Gaby, Ruth, Nayelli, y otra de sus amigas se organizaron de manera rápida. Andrea tomó el papel de hablar, lo cual resulto interesante, tomando en cuenta que su voz siempre se escucha en el grupo. Gaby podía ver pero no hablar y el resto no vio ni hablo. Gaby cuidaba a sus amigas de que no se quedaran o se cayeran, sin embargo Andrea gritaba muy fuerte cada vez que tenían que bajar un escalón o cada vez que se sentía insegura. Por la cancha de fútbol hizo como que se tropezó, y el resto de su equipo tuvo que regresar por ella.

Ya por el salón de artísticas, Andrea iba cantando una canción que desconozco, y el resto de su equipo iba tomada de los hombros y se movían como si también cantaran. En algún momento, un compañero del grupo, casi al llegar de regreso al salón, le dio un golpe en la cabeza a Andrea, ella le dijo “Chinga tu madre cabrón, yo no me estoy llevando”. Cuando pudieron destaparse los ojos, Nayelli abrazo a Andrea, y ésta le mordió el brazo a su compañera, hasta que está hizo una expresión de dolor. Una compañera del equipo le preguntó por qué se deja, a lo que respondió que la compañera alta, de cabello sin peinar y uniforme sin arreglar, la mordía cada vez que quería, y que ella era así.

Se elaboró la experiencia, preguntándoles a las(os) jóvenes cómo se habían sentido, la experiencia fue muy contrastante, ya que algunos compañeros como a Charly, Leo y compañía les había sido divertido, e incluso Leo pudo tocar a algunas de sus compañeras, aunque algunos de sus compañeros los molestaron.

Otros opinaron que no les había gustado porque tuvieron mucho miedo al caerse. Andrea dijo que ella se había caído y que alguien le había dado un “sape”.

Antes de salir una compañera escuchó que unos compañeros entre ellos Carlitos y Leo, hablaban de quien de sus compañeras tenían las “chiches” más chidas y grandes. A su vez escuchó la conversación de unas jóvenes, entre ellas Emely y Fernanda, que decían que Justin Bieber y los Jonas Brothers estaban bien guapos y que eran sus novios.

Se finalizó el día, antes de despedirnos les escribí en el pintarrón y les explique a los jóvenes que para la siguiente sesión sería su responsabilidad realizar una entrevista de 10 preguntas para sus padres. Las preguntas serían al respecto de cómo eran sus padres a la edad de secundaria. Al verificar que el grupo había escrito la tarea, nos despedimos y salimos del salón.

Hugo Adrián Bizuet Hernández.

26 de febrero de 2013

Sesión 2

Secundaria General #2 “Marino Escobedo”

Integrantes del grupo de trabajo: Liliana, Daniel, Sharon, Didier, Alejandra, Oscar,
Natali y Hugo.

Coordinador: Hugo Adrián Bizuet Hernández.

07:00-09:15Hrs

Al llegar a la secundaria aún se veía un poco oscuro el día. Esta semana nos reunimos más temprano que el horario normal que hemos manejado, debido a que de última hora se nos notificó que esas horas los maestros correspondientes harían examen al grupo de 2ºC”. Los alumnos(as) de toda la secundaria tienen

que hacer una fila de hombres y una fila de mujeres para poder ingresar a la secundaria de manera ordenada y para que la prefecta, que se encuentra custodiando la puerta, pueda revisar que las mujeres no trajeran maquillaje, no tuvieran las uñas pintadas, y en los hombres revisaba que no tuvieran el cabello largo, que portaran bien su uniforme y revisaba mochilas aleatoriamente. A la secundaria no entra nada ni nadie diferente a lo que ella quiere.

Cuando íbamos de camino en busca del grupo, nos encontramos a Vania quien me saludo y sonrió de forma alegre y familiar, saludo al resto del equipo igual, nos indicó que el grupo se encontraba en el taller de corte y confección con la maestra tutora.

Una vez en el salón noté que los(as) jóvenes no nos saludaron emocionados o gritando. La docente nos dio la entrada al salón y comenzamos a trabajar, vi al grupo muy apagado y sin energía, a lo que les pregunté si se debía a la hora o por qué estaban tan apagados. Ellos respondieron sin muchas ganas que “sí”. Aprovechando que tenía su atención y estaban calmados di la consigna del día, la cual consistía en que cinco alumnos y cinco alumnas nos acompañarían a Liliana, Natali, Daniela y a mí para una actividad a parte. Que consistiría en realizar un grupo de reflexión al respecto de ciertos temas focalizados.

El resto del equipo se quedaría en el salón para trabajar con Daniel y el resto del equipo una actividad que consistiría en equipos de amigos, realizar tres dibujos que representen ¿cómo piensan sus padres que se comportan en la escuela? ¿Cómo piensan sus profesores que se comportan en la escuela? Y ¿cómo se comportaban ellos piensan que se comportan?

Cuando di la indicación que 10 jóvenes saldrían con nosotros fuera del salón varios de los estudiantes se ofrecieron como voluntarios gritando "¡yo! ¡yo!", alzaban la mano y algunos de ellos como Chucho, Nayelly y Andrea se levantaron de sus lugares y se amontonaron alrededor de mí y de Liliana pidiendo ser elegidos. En particular llamo mi atención que Andrea gritaba con particular fuerza, y pedía insistentemente ser elegida, tratando de captar la atención de Liliana, sin embargo ella no fue escogida, generando decepción en la joven, “Ash” dijo enojada y frunciendo el ceño. Las jóvenes escogidas fueron Vania, Nayelly,

Sagrario, Fernanda y Gaby, los jóvenes que me acompañaron fueron Carlos “Portero”, Rogelio, “Carlitos”, Eduardo y David.

La mayoría al escuchar su nombre estaba contento(a) excepto Vania que dijo que no quería ir, pero al final nos acompañó. Algo que podría ayudar a comprender la reacción de la joven es que ella no tiene relación con Gaby y Nayelly ni con ninguna de sus amigos, y al parecer hay algunas enemistades entre ellas por razones que desconozco. Además en el diagnóstico pudimos encontrar que Vania y su grupo de amigas no les agradan sus compañeros ni su grupo. Los jóvenes seleccionados, Liliana, Natali y Daniela salimos del salón.

A continuación narraré lo que ocurrió en el salón después de que salimos, bajo la óptica de lo que pudieron observar el equipo de trabajo que se quedó en salón. La narración se apega a lo dicho y comentado por ellos, así como también se trata de recrear los sucesos respetando tiempos y secuencias. Al término de la narración, haré lo propio, y describiré lo que sucedió en los grupos de reflexión.

Al salir nosotros del salón Andrea hizo el comentario que los guapos eran los que se habían quedado dentro del salón, a lo que el grupo de jóvenes compuesto por Chucho, Mario, Omar y otros la comenzaron a abuchear por su comentario, seguido por gran parte del salón. Al comenzar a dar la consigna Daniel, la joven le pidió una hoja blanca a Selene, ella volteó a verla pero no respondió y siguió haciendo unos dibujos que hacía, nuevamente fue abucheadada por el grupo de jóvenes antes mencionado.

Mientras Daniel daba la consigna, le fue complicado tener la atención del grupo, ya que todo se encontraba disperso sin acatar a sus indicaciones. Siendo necesario recordarle a los(as) jóvenes los acuerdos de convivencia. Mientras el coordinador hablaba, una pareja de chicas en la parte trasera del salón no ponían atención a las indicaciones. Una de ella estaba enseñándole a maquillarse y a enchinarse las pestañas a la otra, diciéndole que debían de dejar de comer tantas cochinas porque eso engorda, al pasarse la cuchara por las pestañas se lastimó un poco una de ellas, lo que llamo la atención de un compañero que preguntó “¿Qué hacen?” una de ellas respondió la pregunta a lo que el joven dijo “¿Para

qué hacen eso? Solo se lastiman y quedan igual de feas”, lo que causo que las jóvenes se miraran y no dijeran nada.

Los alumnos(as) se agruparon con sus amigos y se pusieron a trabajar en relativo orden y silencio, después de un rato el equipo de Charlie comenzó a levantar la voz, Daniel se acercó para ver qué pasa, Charlie se levantaba a mostrarle sus dibujos a sus compañeros, algunos de ellos incluían a Quique representado como una figura muy obesa al punto de llegar a ser casi redonda. Los compañeros le agregaban globos de dialogo entre los que destacaba “¡No, no, no, no!” a las acciones de sus compañeros que en el dibujo se arrojaban libros y otro que decía “les voy a hacer un reporte”. Cuando el coordinador se acercó, uno de ellos hizo bola el dibujo y lo guardo en su bolsillo, los jóvenes dijeron que estaban haciendo la actividad como se debe.

Sharon al regresar al salón, luego de una breve ausencia, los hombres del salón se le quedaron viendo y se escuchó un ligero silbido que típicamente hacen los hombres hacia una mujer guapa, el silbido se ahogó al ver que el resto del equipo volteó a ver a los jóvenes. Chucho, Charlie y otros de sus amigos la siguieron con la mirada hasta que tomó asiento en algún lugar del salón.

Carmen avanzaba muy bien en su actividad en comparación a algunos de sus compañeros, se le notó muy atenta a su trabajo, y evitaba distracciones como voltear a ver a sus compañeros mientras trataban de distraerla haciéndole bromas o preguntándole cosas. Al parecer Carmen no quería platicar con ninguno de sus compañeros, además estaba sentada solo porque Vania había salido. Al mismo momento Daniela se levanta de su lugar para compartir sus dibujos con Alejandra, mientras tanto Charlie y algunos de sus compañeros platican con Andrea y juegan a hacerse gestos entre ellos.

Mario solo había hecho un monito, después de un tiempo considerable que había iniciado la actividad, al preguntarle sobre su trabajo dijo “a mí no me importan los demás por eso solo me dibuje a mí”, lo único que sabemos de Mario, es que sus compañeros le dicen “el tachas” y que por noticias de una profesora supimos que tiene problemas en casa. Al poco tiempo él y sus compañeros empezaron a dibujar a sus compañeros, representaron a Juan de manera muy delgada, decían

que estaba “ñango” porque no comían y tenía las piernas delgadas. Después dibujaron a “Capulina” un muñeco gordo y chino, el cual representaba a Christopher, después dibujaron a un monito con dientes muy grandes, pero ese compañero a voz de los dibujantes supimos que ya no estaba en ese grupo por cambio de turno.

Después de treinta minutos la mayoría de los alumnos había acabado su actividad, y comenzaron a entregarle sus dibujos a Daniel. Después de terminar, Andrea, Charlie y Leo comenzaron a hablar sobre la novia de un amigo de ellos que había subido fotos a Facebook, Andrea comentaba que la joven mostraba un escote muy grande y que se le veía todo, con lo que Charlie y Leo parecían estar de acuerdo, y asentían y se reían, los tres reprobaban el comportamiento de la chica en cuestión. Mencionando que era una zorra y una puta, mientras Andrea fruncía el ceño y decía “Ósea ¿qué es eso?”.

Aranza comenzó a dibujar a Ruth, cuando se le preguntó quien era a lo que respondió que un zombi. Después su grupo de amigos empezó a hablar de zombis y vampiros, en toda plática Aranza era la que más se notaba porque era quien hablaba más. El dibujo de Aranza era su maestro Martin en forma de vampiro.

Al cabo de diez minutos regrese al salón, pero en el camino me encontré a la prefecta Sonia, quien me dijo que si queríamos podíamos cambiarnos de salón o quedarnos en ese mismo, ya que no habría grupo que lo ocupara. Ya en el salón di la indicación que todos entregaran sus dibujos, y pregunté al grupo si preferían cambiar de salón o quedarse en él, algunos integrantes del salón pidieron quedarse aquí, sin embargo Andrea y sus amigas protestaron enérgicamente, ya que argumentaban que salir también estaba padre porque podías ver a otros compañeros y platicar con ellos, además que te despejas saliendo un rato. Andrea particularmente se acercó a mí, y haciendo berrinche pedía que nos moviéramos o que por lo menos se le permitiera salir un rato, lo pedía con voz particular, movía mucho su cuerpo. Le pregunté que por qué quería salir tanto, a lo que la joven respondió que “el amor de su vida salir de matemáticas y tenía que salir a verlo”. Pregunté si el grupo estaba de acuerdo de cambiarse de salón, y todos estuvieron de acuerdo. Les pedí que salieran y que nos encontraríamos en breve con ellos.

Antes de salir del aula la docente tutora nos preguntó sobre la labor que estábamos haciendo, sintiéndose alegre que se estuviese dando un seguimiento al trabajo que se había hecho en el diagnóstico. Además se alegró y sonrió al saber que se le estaba dando el acompañamiento a Sagrario y a Christopher, ya que la docente de física había comentado que debido a Sagrario, Christopher, Omar, Carlitos y Sait, el grupo no progresaba como se esperaba. En particular nos comentó que había hablado con la madre de Fernanda Sagrario, quien le había comentado que “antes era muy platicadora, pero desde que entro a este grupo se había vuelto retraída”.

Sharon se quedó atrás en nuestro camino hacia el nuevo salón, lo que le permitió encontrarse a la docente de biología, la cual le preguntó ¿si sabíamos que habían suspendido a Christopher?, cuestión que no era de nuestro conocimiento. Al preguntar por el motivo la respuesta fue “por una discusión que se dio con la maestra Angélica Galván, pero es que Christopher no entiende, ya se habló con él, se le castigo y no entiende. Supuestamente él fue al salón a buscarla y la agredió diciéndole “pinche vieja, chinga tu madre”, la maestra lo envió con la prefecta con reporte, lo que no tuvo respuesta, y Angélica fue con el director. El joven se fue tres días suspendido”.

Al llegar al salón de matemáticas la profesora se encontraba enojada con el grupo, dado que la mayoría de los(as) alumnos no habían llevado su libro, lo que hacía imposible la evaluación planeada para ese día. Los estudiantes estaban sorprendidos y algunos tenían cara de susto y/o enojo, reclamaban y argumentaba que no sabían, lo que le parecía increíble a la maestra, ya que había comunicado lo de la evaluación a un par de compañeras, y esperaba que esto se hubiese hecho conocimiento del grupo vía Facebook, por lo que mencionó “si pudieron subir el examen que me robaron ¿cómo no pusieron esto?” haciendo referencia al robo que según ella perpetraron los alumnos del vespertino, siendo cómplices y beneficiarios los estudiantes del “C”. Dicho esto algunos estudiantes dejaron de reclamar, volteándose a ver unos a otros, sonriéndose, lo que me hizo pensar que tal vez la docente tenía razón. La docente resolvió que quien habían llevado su libro ese día tendrían un punto extra.

Alejandra y Gaby se voltearon a ver, al parecer ellas eran las jóvenes a las que se refería la maestra. Poco tiempo después se excusaron diciendo que ya era el último modulo y que hubo manera de comunicarles a los demás. Andrea y Fátima comenzaron a criticar a las compañeras que no colectivizaron su información, mencionando que si tenían tiempo de subir una foto porque no habían subido la información. Se escuchó decir a Ivan y a Enrique que Alejandra y Gaby estaban bien feas, y que a propósito no habían compartido la información.

Liliana y yo salimos con un nuevo grupo de jóvenes para continuar con los grupos de reflexión. Daniel dio la consigna que esta vez se reunirían en grupos de tres personas, y que juntos comentarían y reflexionarían al respecto de las respuestas de sus padres, poniendo atención en similitudes y diferencias que tengan su experiencia a la de sus padres.

Los(as) alumnos(as) se juntaron rápidamente en grupos y comenzaron a trabajar. Javier se encontraba en la parte de atrás del salón, junto con Mario y sus amigos. Javier no ponía atención a las indicaciones porque se encontraba haciendo su tarea de español, la cual consistía en escribir dos biografías de escritores y una libre, su elección libre fue por un jugador llamado Iniesta que juega en el Barcelona. Los jóvenes a partir de esto comenzaron a hablar de fútbol, quienes eran sus jugadores favoritos, si habían visto o no tal partido y quien le ganaría a quién. Mario había seleccionado la biografía de Katy Perry, debido a que “está bien acá”, cuando se le preguntó que significaba eso respondió “porque está bien buena”.

Cabe señalar que la mayoría de los(as) estudiantes no habían traído su tarea, sin embargo fue posible que en los grupos se reunirá por lo menos una persona que si había traído la tarea, y el resto del equipo compartía desde su experiencia y lo que había escuchado de sus padres. Durante el desarrollo de la actividad, un tema recurrente en las jóvenes era que si sus padres habían tenido novio(a) o permiso para tenerlo, discutiendo que la mayoría de sus madres solo había tenido como novio a su papá, o que en la época de su padres era muy mal visto que una joven estuviese buscando a los muchachos. Sin embargo, en el grupo de Andrea resolvieron que aunque no tuvieran permiso ellas y sus madres tendría novio

aunque no tuvieran permiso. Resulta un tema muy reiterativo en las mujeres el tema del novio, ya que muchas de ellas desean tener una relación de este tipo.

Otro de los temas recurrentes en las reflexiones de los grupos fue en el de las calificaciones, en particular en el grupo de Leo, Said y compañía. Leo les reclama a sus compañeros por no haber traído la tarea, él les decía y compartía “mi papá me dijo que él sacaba puros ochos, nueves y dieces... le estuve pidiendo que me diera la entrevista pero me dijo que no lo estuviera molestando y que ya no le hiciera preguntas tontas ¡Para que ustedes no trajeran su entrevista!”, particularmente es agresivo con Zaid, le dice “idiota” y le habían una bola de papel en la cara, no obstante, Zaid es agresivo con Leo y responde con los mismos insultos.

El mismo equipo, comenta que muchos de sus papás eran bien “burros y desmadrosos” en la escuela igual que ellos, pero que aun así les exigen que ellos saquen buenas calificaciones. Al terminar su actividad, los jóvenes platican al respecto de que les gustaba hacer en la primaria, juegos de trompo y fútbol y algunos juegos de “Yu-Gi.Oh”. Leo se para a intentar platicar con el equipo de Emely, al estar cerca de las jóvenes el lenguaje corporal y la voz del joven cambia en relación a como se comportaba con sus compañeros, siendo más lindo. Sin embargo no es tomado en serio y no le prestan atención, por lo que regresa a su lugar. Un joven le comentó a Didier que a Leo le gusta Emely, pero que ella lo rechaza porque Leo es bien “desmadroso”.

Daniel se acerca a platicar con el grupo de Aranza, quienes le comentaron que Quique ya no era el jefe de grupo y que están contentas con este cambio. Cuando les preguntó por qué, respondieron que Alejandra se desenvuelve mucho mejor y no tiene miedo de Christopher ni de Charlie, por lo que puede imponer disciplina y “además ella no se corrompe”. Esta última frase fue explicada así “Quique no era buen jefe de grupo, solo ponía orden cuando le convenía, además es muy grosero con las niñas, y a muchos niños no les decía nada porque les tiene miedo”. Entonces Alejandra hace un buen trabajo porque los hombres no pueden amenazarla físicamente.

Durante el desarrollo de la actividad Selene y otras dos niñas estaban platicando sobre sus cumpleaños, y sus signos del zodiaco, empezaron a comentar cuál era su comida favorita y quedaron de ir a comer a un restaurante chino. Atrás de ellas estaba Alejandra y aunque no estaba haciendo absolutamente nada, nadie la integro a la plática, estaba callada y parecía estar pensando algo. Uriel y David y otros jóvenes que estaban en la parte de atrás parecía muy emocionado, platicando sobre los personajes de Dragon Ball y sobre varias temporadas de la caricatura.

Llama la atención de una compañera del equipo que Andrea y Fátima hablan sobre ejercicio y dietas que si son efectivas para bajar de peso. Cerca de ahí el equipo de Sonia y Daniela va muy avanzado en su discusión sobre sus padres, ya que se comparten cosas relacionadas con sus familias y cosas personales, en particular comentan cuando sus padres son injustos con ellas y las castigan. En particular una joven menciona “me choca cuando mi mamá me dice: lo hago porque te quiero”, otra respondió "o cuando dicen: esto me duele más que a ti". Lo que provocó que Sonia dijera: “eso me molesta más que nada, porque como ellos no sienten los chingadosos”.

Al ver a Sonia molesta, una compañera del equipo les preguntó que si ¿les pegan sus papás? Una respondió que sí, pero que tenían motivos, porque ella era muy traviesa, además de que la mayoría de los golpes eran cachetadas por responderle a su mamá. Otra respondió que no, pero que los castigos eran muy duros (limpiar toda la casa ella sola por cierto tiempo, no usar tv, internet, celular, sin salir) y Sonia no dijo nada. Se les preguntó que si todas tenían que hacer el quehacer de la casa, a lo que está vez todas respondieron que sí, que era muy injusto ya que tenían otros hermanos y a ellos no les exigían hacer nada, o incluso muchas veces las mandaban a atender a sus hermanos hombres, lo que resultaba muy injusto y en molestia de las jóvenes. En ese tema Ruth comentó, que ella tenía que hacerse cargo de sus hermanos más pequeños siempre, y que cada que su mamá quería la ponían a cuidar y a atender al bebé de la casa, lo que hacía que Ruth no tuviese tiempo para descansar o hacer otras actividades.

Mientras los jóvenes trabajaban en las preguntas, Alejandra encontró unos papeles tirados de la actividad anterior pero no tenían nombre, Mauricio dijo que eran de él una compañera con desconfianza le pedí que si era de él que por favor le ponga nombre y si en verdad no eran de él, no debía mentir. Pese a la advertencia, estuvo a punto de escribir su nombre, pero fue interrumpido por sus compañeros que comenzaron a reírse y a delatarlo diciéndole que dijera la verdad. Se percibió que Mauricio estaba retando a la compañera, ya que si se le preguntaba por los dibujos él sólo se reía, pero siguió afirmando hasta el final que eran suyos hasta que sus compañeros lo delataron. Mauricio regresó los dibujos. La compañera pretendía escribir una nota sobre lo ocurrido pero no fue posible en ese momento porque Mauricio estaba intrigado rodeándola con ligeros pasos para asegurarse que no escribiera nada malo sobre él.

Carlitos se acercó a platicar con Sharon mientras ésta escribía algunas notas, el joven la saludo con “el saludo de la banda”. El joven señalo que la psicóloga se veía cansada a lo que le sugirió que utilizará una mochila para dormirse, que ellos no decían nada, y que la cuidaban mientras dormía, que a veces así le hacen ellos en las mañanas. El joven le preguntó si era necesario que escribiera todo el tiempo y para qué son esos escritos a lo que la relatora respondió que eran notas para recordar lo que había pasado durante las actividades. Contentó con la respuesta preguntó “¿ya te aprendiste los nombres de todos?” Ante la respuesta negativa el joven respondió “bueno entonces te los digo para que te los aprendas (y comenzó a decir los nombres de todos) y si quieres también te digo sus apodos, algunos tienen unos muy buenos”, sin embargo no fue posible escuchar los apodos, debido a que la relatora tuvo que atender a otros asuntos en el grupo.

Mientras tanto, el grupo de Charlie, sin tener nada que hacer, comenzó a inquietarse: empezaron a levantarse de sus lugares, a hablar en un tono de voz más alta y a molestar a "el Mudo" cantando cancioncillas que implicaban que este último es homosexual: "Mudo, me gustas". Ante esta situación se le pidió a Mauricio y al resto de los compañeros que cantaban que dejaran de hacerlo, lo que los hizo volver a platicar de manera más ordenada.

El grupo de Anayeli, Diana y Rubí, quienes particularmente son muy reservados en sus actividades y no permiten que los relatores escuchen lo que hablan. Una de ellas había preguntado a sus padres que si les había dado miedo ir a la escuela, a lo que se les preguntó si a ellas les daba miedo ir. Ellas responden que sólo fue el primer día, pero que hay veces en que sí es muy aburrido por que los maestros no los ponen a hacer nada. Diana comenta que sus papás le dijeron que antes los presionaban más y que eran más disciplinados, y que ahora a los adolescentes les dejan hacer lo que sea. Ellas dicen “la escuela antes era más aburrida... bueno de por sí ya es aburrida” y ríen.

También entre sus respuestas se encontró que no han aprendido nada significativo en la escuela. Se les preguntó si son las tres mejores amigas, y qué tan bien se llevaban, las jóvenes llegan a la conclusión de que “hemos aprendido a querernos”. Mientras se daba la actividad en el mismo grupo se escuchó que platicaban sobre una guerra de libros, y que les gustaría que se llevaran mejor entre todos los alumnos del grupo. Se les preguntó al respecto de la “guerra de libros” a lo que las jóvenes responden que una vez en la clase de matemáticas se quedaron solos por un buen rato, y que algunos compañeros habían encontrado algunos libros de otros compañeros de otros grupos, por lo que decidieron comenzar a aventarse los libros entre ellos, cosa que resulto muy divertida, ya que el grupo hubo un momento en donde todos estaban participando en la guerra libros, momento que fue experimentado con mucha emoción.

El equipo de Emily y Fernanda, se encontraban platicando muy de cerca mientras jugaban con un saca piojos de papel que tenía nombres de hombres escrito en él, al parecer le juego consistía en decir un número y un color, y el saca piojos te diría con quien te casarías. Al acercarse a este grupo las jóvenes suspendieron lo que hacían y no fue posible escuchar lo que decían o incorporarse a platicar con ellas. Se escuchó que Daniela le dijo a Selene que “pescado”, a lo que se le preguntó sobre la naturaleza del apodo, sin embargo no supieron dar respuesta, simplemente le decían así. Se empezó a hablar sobre los apodos del grupo, señalando que había dos “panques” en el salón el de vainilla y el de chocolate,

apodados así por ser dos jóvenes con sobrepeso y baja estatura, siendo uno de ellos de piel morena y el otro de piel más blanca.

Hacia el final de la actividad el grupo de Esmeralda, Luis, Carlos “Portero” y compañía comentaban que Esmeralda cumplía un mes con su novio, alegre pero ruborizada, ya que el resto de los compañeros le hacía burla por ello También comentó que unos sujetos que al parecer la vieron llorar la habían intentado reanimar, le preguntaron “¿quién te hizo llorar? ¿A quién le pegamos amiga?”, a lo que Carlos “Portero” respondió que los sujetos se habían comportado así porque habían pensado que Esmeralda estaba bonita, ya que si hubiese estado fea, se hubiesen burlado que llorara.

Finalmente casi todos los equipos terminaron las actividades y se comenzaron a inquietar por no tener nada que hacer. Se les pidió que acomodaran las bancas y que ayudaran a limpiar el salón, cosa que hicieron rápidamente antes de que yo llegara y diera por terminada la sesión, aclarando que la próxima semana regresaríamos a la hora habitual.

A continuación narraré lo sucedido en los grupos de trabajo con los diez jóvenes que nos acompañaron fueran del salón. Dichos jóvenes se dividieron en equipos segregados por sexo, y cada grupo partió con un coordinador, los hombres conmigo y las mujeres con Liliana. Presentó a partir de aquí lo sucedido en mi grupo, para posteriormente narrar lo que aconteció en el grupo de Liliana.

El grupo que me acompañó estaba conformado por Rogelio, Eduardo, Carlos “Portero”, Carlos “Carlitos” y David. Llevé al grupo a una mesa que se encontraba en la parte trasera de la escuela, donde podíamos tener privacidad. Los rubros a indagar en el grupo serían ¿Cómo es un día en la escuela secundaria? Y ¿Qué diferencias hay entre como son los hombres y las mujeres?

Se inició por el primer rubro relativo a la escuela. Los jóvenes consideraron que un día en la escuela era aburrido, porque los profesores no los ponían a hacer nada, y cuando los ponían a trabajar no eran de su agrado las actividades que realizaban. “Además cuando pasa algo luego, luego nos echan la culpa a nosotros”, dijo Carlitos. Portero agregó a la percepción de su compañero que “cuando están con los que están echando desmadre, los maestros no discriminan

quién si está haciendo relajo y quien no, y agarran pareja”, los compañeros estuvieron de acuerdo. Eduardo y Carlitos se encontraban diciéndose cosas por motivos que no eran de mi conocimiento “¡tú eres puto, Lalo!”, le dijo Carlitos a Eduardo. Eduardo indignado contesto: “chinga tu madre, pinche ñango”, a lo que Carlitos respondió “ñango pero así le gusta a tu jefa”, Eduardo se enojó y amenazo con el puño a Carlitos, por lo que interrumpí para continuar con la actividad.

Les pregunté que cómo los hacía sentir que los trataran así, a lo que Rogelio respondió que no se sentía “nada”, guarde un silencio, y los jóvenes rectificaron que se sentía feo, porque parecía que estuvieses fichado en la escuela, y no pudieses hacer nada sin que te estuvieran observando. Portero mencionó: “Se siente feo que los maestros te estén señalando como el grupo más desmadroso, porque luego nos traen bien checaditos, y si de por sí la escuela es aburrida, sin poder platicar con tus compas está de la chingada”. Los jóvenes del grupo no quieren meterse en problemas, pero si quien pasar un buen rato.

David compartió una anécdota con el grupo de días resientes, contó que la otra vez en la clase de ciencias naturales la maestra no se encontraba en el grupo porque había salido un momento, él se encontraba platicando con el grupo de Christopher por el escritorio de la maestra, cuando la maestra estaba por llegar todos los alumnos(as) corrieron a sentarse en sus lugares, pero el por la apuración tiro una botella de agua de un compañero y mojó el piso cercano al escritorio del docente, cuando la docente llegó lo reprendió severamente a pesar de haber sido un accidente, reclamando la maestra que no tenían ningún motivo para estar fuera de su lugar. En esa misma clase, la maestra estaba dictando, y el joven no pudo seguir el dictado, a lo que le preguntó a un compañero por el dictado, y la maestra lo cachó, y lo volvió a regañar y lo mandó por un reporte, injustamente.

Los jóvenes indignados por la anécdota coincidieron que ellos también tenían reportes de manera injusta. Dijo Carlitos: “los maestros se la sacan nada más mandándote por reportes... como a ellos no les dan los chingados sus papás”.

Se les preguntó a los jóvenes qué se sentía echar relajo con sus compañeros, coincidieron en que se sentía “bien chido”, Portero dijo que “a veces la escuela

puede llegar a ser muy estresante y aburrido, pero con tus compas la cosa se pasa relax, porque nada más estás echando desmadre, y te diviertes diciendo tonterías”.

Carlitos enfatizo que tus compas si te entienden, y te dan consejos, como cuando quieres hablarle a la chica que te gusta, te dicen cómo. Y además te ayudan cuando tienes problemas. Eduardo dijo que la otra vez, él había tenido un problema con unas cosas que tenía que hacer en la calle, y Uriel había ido a ayudarle. Mencionó Carlitos que también los amigos te explican cuando no entiendes algo, como Portero que tenía buenas calificaciones a pensar de ser bien “desmadroso”.

Portero dijo que además los amigos te ayudaban a mejor en las cosas, como jugando futbol, ya que gracias a sus amigos él había mejorado mucho, y que por lo tanto una de las cosas que más le gustaban de ir a la escuela era jugar futbol con sus amigos. Rogelio coincidió con Portero, ya que desde que estaba en la secundaria él podía hacer cosas que antes no. Pregunté qué podían hacer y ahora y antes no. Portero respondió que su cuerpo era más grande y que ahora podía correr más rápido. Eduardo dijo que el antes era bien chillón en la primaria, que nada más le hacían algo y que ya se sentía mal, y que ahora se llevaba con sus compas y no había problema. Portero coincidió con él, ya que él también en la primaria cuando se llevaban con él no hacía nada, y que ahora incluso era divertido llevarse con los compañeros.

Carlitos mencionó “antes cuando estaba morrito si no te bañabas no había pedo, pero ahora si no te bañas hueles bien culeros”. Los compañeros, afirmaron que ponerse desodorante era necesario para no oler feo. Rogelio preguntó si nunca se les había salido un gallo hablando con una chica, a lo que los jóvenes rieron diciendo que sí. Eduardo mencionó que era una lata tener que rasurarse, ya que cuando era niño no le salía bello en la cara.

Pregunté al grupo que en el caso de las mujeres ¿Cómo les iba a ellas con su “nuevo” cuerpo”? Carlitos dijo que las niñas eran bien “calienturientas” y que nada más querían andar enseñando. Portero se rio y dijo “como Vania que se pone la falda bien arriba y que anda enseñando todo”, Carlitos se ríó y dijo que se le veía

bien chido. David dijo que además sus compañeras crecían, haciendo un gesto con las manos en su pecho, refiriendo a que a sus compañeros se les desarrollaban sus pechos. Eduardo dijo “Nayally las tiene bien sabrosas, además está bien culona”, los demás afirmaron y se rieron.

Eduardo dijo que las mujeres eran bien “putas”, y que nada más andaban buscando quien se las “cogiera”, sus compañeros rieron y asintieron. Les pregunté si era verdad que sus compañeras solo buscaban eso, los jóvenes reflexionaron y dijeron que las mujeres solo se fijaban en el físico de los hombres, y que si estabas feo no te hacían caso, además que las mujeres andan de zorras andando con uno y otro.

Pase al siguiente rubro abriendo con la pregunta ¿qué diferencias hay entre hombres y mujeres? Portero mencionó que las mujeres eran muy problemáticas, ya que entre ellas tenían muchas riñas y peleas, ya que eran bien chismosas. Además, bajo su percepción, las mujeres cuando se pelean una con otra ya no se vuelven a hablar y se pelea para “siempre”. A lo que Carlitos mencionó que “entre hombres te enojas, e incluso te puedes romper tu madre, pero después la cosa se calma, y con un abrazo “acá” de camaradas ya se terminó el pedo”, los demás asintieron, y Carlitos, Portero y Eduardo, se pusieron los brazos en los hombros en señal de fraternidad.

En la misma línea de lo anterior David mencionó que las mujeres solo hablan de sus novios y de que chavos están guapos, además que nada más se la quieren pasar con ellos. Pregunté al grupo que cómo eran ellos cuando tenían novia, Carlitos mencionó que él era muy romántico y detallista con su novia, pero que a veces le fastidiaba que su novia quería verlo todo el tiempo. Eduardo, dijo que le pasaba lo mismo con su novia, a lo que Carlitos le dijo “no seas chismoso, pinche Lalo, tu ni tienes novia porque estás bien feo y eres joto”, se suscitaron risas, y Eduardo dijo “Claro que tengo”. Portero dijo que en efecto las novias a veces eran una distracción para hacer cosas que también les gustaban “hay veces en el recreo que ella me pide que nos veamos, pero a veces yo quiero ir a echar un partido”.

A partir de lo anterior, pregunté que ¿si entonces las mujeres eran las únicas que interesaban tanto por las relaciones de noviazgo? Eduardo dijo que un hombre tenía que ser “chingon”, y que tenía que tener muchas “viejas”, dijo “mi papá me contó que él antes de casarse con mi mamá había tenido un chingo de viejas”. Yo puntualice que si se tenía muchas mujeres, era difícil comprometerse con alguna. Carlitos dijo que no era así, que cuando amas a una mujer era porque era especial y que no la engañabas porque la amas las otras solo son experiencia. Portero señaló que era cierto que las cosas entre hombres y mujeres no eran iguales, ya que un hombre podía tener muchas mujeres y por eso era “chingon”, y si una mujer tenía muchos hombres era una “puta”. *Me resultó curioso cómo se hace un juego de sentidos con las palabras “Putas” y “Puto”, ya que este último es aquel hombre que no cumple con imperativo heterosexual, es decir aquel hombre que no busca a las mujeres, y en el caso del femenino de la palabra, no se refiere aquella mujer que no busca a los hombres, sino que los busca demasiado.*

Pregunte a los jóvenes que podían hacer las mujeres que los hombres no, Portero dijo que las mujeres si se contaban sus cosas personales y que se ayudaban cuando estaban tristes. Rogelio agregó que “cuando estás agüitado no le cuentas a tus compas porque te acarrillan. Por eso, cuando tengo problemas le cuenta a una amiga”, los demás afirmaron estar de acuerdo con el comentario, Portero agregó “Es que con las mujeres hablas más acá, como si fueras adulto, porque con tus compas dices puras mamadas”. David agregó que las mujeres maduran más rápido, y que a él le gustaba platicar con muchas chicas del salón porque hablan de cosas interesantes, los compañeros estuvieron de acuerdo con ello. Sonó el timbre de cambió de modulo, así que regrese con los jóvenes al salón.

El segundo grupo estaba conformado por Ivan, Mario, Chucho, Charlie y Quique. El tópico a trabajar son: ¿Cómo es la adolescencia? Y ¿Cómo es la relación con sus padres? Mario y Quique estaban discutiendo, de donde salió a relucir que el apodo del segundo era “panque”, ya que en primero en los recreo se compraba unos Panques siempre, además de ser un joven de baja estatura y robusto. Se inició el grupo interrogando al grupo al respecto de cómo era la adolescencia, a lo que el grupo respondió que ser joven traía muchas limitaciones, ya que los

adultos, como sus padres y docentes no les permitían hacer lo que ellos querían. Pregunté al respecto de que cosas, entre las respuestas encontramos jugar en un equipo de futbol, dormir hasta tarde, trabajar en una fábrica y ser sexualmente activo, este último comentario causó risas en sus compañeros, quienes asintieron por estar de acuerdo. Se les preguntó que se hacían en su tiempo libre, a lo que respondieron jugar futbol, dormir, estar en la computadora buscando pornografía o estando en Facebook y escuchar música.

Se les preguntó sobre que les dicen sus padres, a lo que Chucho respondió que le decían que fuese noviero, el resto del grupo estuvo de acuerdo con el comentario. Se les preguntó con quién se llevan mejor si con su papá o con mamá. Chucho y Charlie se llevan mejor con su mamá, y Mario e Ivan dijeron que dependiendo que humor tuvieran, era con quien se llevaba mejor. En el caso de Quique dijo que se llevaba mejor con su papá porque él era la autoridad en la casa, a lo que los compañeros estuvieron de acuerdo. Chucho dijo “en mi casa siempre es un desmadre hasta que llega mi jefe de trabajar, entonces si pone la ley”.

Se les preguntó a los jóvenes sobre la diferencia entre un joven y adulto, a lo que respondieron que los adultos son más libres y tienen dinero, y no tienen a alguien que les diga qué cosa hacer, aunque reconocieron que los adultos cuentan con mayores responsabilidades, y cuando eres joven no te importan las cosas. Chucho agregó que cuando eres adulto puedes tomar alcohol y nadie te regaña. Pregunté si tenían más responsabilidades cómo eran más libres, a lo que el grupo respondió que los adolescentes los mandan y sus padres no tienen quién los manden. Chucho dijo “es un ciclo de vida, primero sigues órdenes y luego tú las das”.

Cuestioné a los jóvenes al respecto de cómo era este ciclo de vida en la escuela. Los jóvenes se rieron comentando que el lugar donde más tienen que seguir órdenes es la escuela, ya que ellos consideran que tienen muy poca libertad en ella. Charlie dijo “A mí ya me tienen fichado en la escuela, y por todo me regañan, que sí porque quiero meter un balón de futbol, que si me ven fuera del salón, que si no estoy haciendo nada, además en las clases pasa algo y luego, luego nos echan la culpa a nosotros”. Mario dijo los maestros dicen que somos el peor el

grupo de todos. *Al parecer ser joven queda definida a partir de estar subordinado a los adultos y la autoridad.*

Se le preguntó al equipo quién de sus padres los regañaba más, a lo que el grupo coincidió que quién más los regañaba era mamá, aunque Charlie dijo que aunque su madre era quien más frecuentemente lo regañaba por portarse mal, su papá era quien lo regañaba más feo. Mario dijo que sus dos papás trabajan así que casi no los veía y que por lo tanto rara vez lo regañaban. Se cuestionó al respecto qué influye en que se llevaran mejor un papá, a lo que el grupo respondió que lo importante era que te comprendieran. Chuco dijo que quien más lo comprende es su mamá, Ivan y Mario estuvieron de acuerdo, Quique dijo que quién más lo comprendía era su papá. Pregunté que por qué será que mamá es más comprensiva, Charlie respondió que se debía que las mamás eran más lindas y sensibles que los padres. Mario dijo “eso es la falta de equidad y el machismo, porque los hombres se creen superiores a las mujeres”. Pregunté si ellos respetan a sus compañeras, a lo cual respondieron que a todas respetan, menos a Selene, ya que ella también se lleva pesado con ellos.

Después de eso, Iván compartió una anécdota que tuvo con una chica con la cual iba a tener relaciones sexuales pero a la mera hora ya no pudieron por no contar con preservativo. El grupo se sorprendió por el comentario de Ivan, Chucho dijo “sin gorrito no hay fiesta, Carnal”.

Se les preguntó al respecto de la importancia de ser sexualmente activo, a lo que Mario dijo que “las chavas que son bonitas son bien putas”, a lo que el resto del equipo coincidió, además dijeron que las chicas solo se fijan en el físico de sus compañeros, y ellos se fijan en sus ojos y sus sentimientos. Charlie dijo “no importa ser guapo sino como las trates”. En ese momento sonó el timbre que señalaba el fin de la actividad. Regresamos al salón.

A continuación narraré lo sucedido en el grupo de Liliana.

El primer equipo estuvo conformado por Andrea, Nayelly, Gaby, Ruth y Aranza. Andrea, Nallely, Gaby y Aranza comentaron que en general como grupo se pelean mucho con el maestra Agapito, encargado de darles la clase de artes, “el maestro nos grita y nos regaña bien feo, además nos tiene bien poquita paciencia, y eso se

siente feo” dijo Gaby. Además señalaron que muy frecuentemente tienen problemas con la maestra de Ciencias Naturales, ya que según ella hacen mucho relajo y no se pueden estar en paz, además los regaña por tener malas calificaciones, mencionaron que esa maestra los nombró como el peor grupo.

Después de eso, Gaby comentó que Esmeralda tiene una tía que trabaja en la secundaria #2 como trabajadora social, y que por eso los maestros son muy permisivos con ella. Se les cuestionó al respecto que situación tenían con Esmeralda, a lo que Gaby mencionó “Esmeralda antes se juntaba con nosotras, pero cuando Nallely comenzó a tener problemas con su novio, comenzó a andar de “lagartona” con él, y después de que dejaron de andar, Esmeralda anduvo con el ex de Nallely”. “Además es bien doble cara” dijo Andrea. Se les preguntó que significaba esto para ellas, a lo que respondieron que primero te saludaba bien y luego andaba diciendo cosas a tus espaldas. Nallely dijo “esas no son amigas”. Por último el grupo concluyó que Esmeralda no tiene amigos verdaderos y que ella tiene la necesidad de fingir ser alguien que no es para así poder ser aceptada.

Después de eso se habló de los estereotipos, ellas dijeron que las chavas bonitas en su mayoría son gente creída que no suelen hablar con todas las personas al creerse superior a ellas. Además, comentaron que ser bonita te da “poder”. Se les cuestionó porque ser bonita da poder, a lo que Ruth contestó “si eres fea o gordita no existes, porque todo el mundo se burla de ti, y no te quieren. Además los chavos no te hacen caso y te tratan diferente. Si eres bonita, esto no pasa y hasta eres popular”.

Se les preguntó a los jóvenes al respecto de las diferencias en las vidas de hombres y mujeres, Andrea dijo que no le gustaba como se relacionan las mujeres, ya que son muy complicadas, y a cada rato hay chismes y críticas entre ellas, por lo que mencionó que le gustaba más como se llevaban los niños, al respecto mencionó “No me gusta cómo se llevan las niñas, por eso me gusta cómo se llevan los niños, son más leales y no se meten en tantos pedos, pero no me gusta que se lleven tan pesado... Osea ¿Qué necesidad tienen de estar se agrediendo a cada rato?”. Gaby mencionó que por ello, a ella le gusta tener amistad con los hombres, ya que los considera que son divertidos, y que la

apoyaban cuando tenían problemas. Se les preguntó al respecto de por qué creían que las mujeres se llevaban así, a lo que Aranza respondió que existen muchas envidias entre las niñas.

Ruth agregó que las mujeres deben comportarse de manera educada, mientras que los hombres pueden comportarse como deseen. Andrea agregó que a ella le “chocaba” eso ya que a ella no le gustaba comportarse como una “señorita”, dijo “a mí me gusta eructar, decir maldiciones y ser ruda como los niños, pero mis papás a cada rato me regañan y me dicen que esa no es la forma de comportarse de una mujer... Además otras pinches viejas me critican que soy “marimacha”. Cabe mencionar que resulta muy interesante que Andrea dijera eso, tomando en cuenta que en efecto ella no portaba el uniforme de manera arreglada y pulcra como otras compañeras, además a diferencia de otras compañeras, ella no se arregla el cabello o se pone maquillaje.

Se les preguntó que si entonces consideraban que en la escuela trataban igual a hombres y a mujeres, a lo que respondieron con un rotundo “no”. Gaby y Andrea mencionaron que la otra vez las reportaron y amenazaron con correrlas porque traían el uniforme lleno de posticks, lo cual era muy injusto, porque muchos de sus compañeros tenían muchos más reportes que ellos y a ellos no les decían eso. Ruth mencionó que en las clases, a veces ella quiere participar pero los maestros les dan primero la palabra a los hombres. Andrea insistió en decir que a ella la regañaba mucho Sonia la prefecta porque decía maldiciones, y los hombres todo el tiempo las estaban diciendo y a veces a ellos no los regañaba, además que constantemente la reprendía por no peinarse ni arreglarse el cabello.

Nallely dijo que ser mujer implica más responsabilidad y dio su ejemplo, ella compone su cama y la de sus hermanos, además todos los días tiene que hacer labores de limpieza en el hogar sin importar cuanta tarea tenga. También comentó que a su hermano de 7 años no hace nada y que cuando ella tenía su edad su mamá ya la ponía a hacer actividades en el hogar. Ruth coincidió con el comentario, ya que ella tiene que cuidar a sus 3 hermanos mayores, además que cada que quería su mamá la manda cuidar a su hermano que aún era un bebé, o cambiarle el pañal, darle de comer o bañarlo: “a mí me parece muy injusto que mi

mamá me mande a hacer eso, porque muchas veces lo hace porque ella no quiere hacerlo, además yo tengo que hacer mi tarea, y ella nada más está en la casa". Aranza estuvo de acuerdo, ya que en su opinión sus papás más que querer una hija querían una "chacha" porque constantemente la ponían a ella a limpiar toda la casa y hacer de comer, además ella tenía que servirle a su papá y sus hermanos. Gaby mencionó que además que las mujeres no deben coquetear ni actuar de manera que pudiese ser mal interpretada, porque las tachaban de "putas", y a diferencia de ellas, los hombres sí pueden coquetear y a abrazar a una mujer. Nallely menciona que las mujeres son más sensibles, ya que se toman las cosas más personales cuando hablan de ellas, y a los hombres les "vale" que hablen mal de ellos, además esto a veces se comportaban como si "les valiera todo".

Ruth comento que las mujeres en su salón no son unidad, ya que todas están divididas en "grupitos". A propósito de ese comentario Aranza dijo que los hombres tienen la responsabilidad de tener al grupo unido, y que la función de Christopher era la de proteger al grupo, ya que a veces hombres de otros salones les dicen cosas, y Christopher las defiende. Gaby dijo que los hombres eran más unidos, y que cuando uno tenía pleitos los demás se meten a ayudarlo.

Sin embargo, el grupo coincidió que entre mujeres si se puede platicar entre ellas, y decirse cosas personales, mientras que los hombres no lo hacen por miedo al rechazo, y si los hombres platican de sus cosas personales lo hacen con una amiga muy cercano. Justamente algunas mujeres del grupo, como Gaby y Andrea confesaron ser las "guardianas de los secretos" de los hombres del grupo.

Entonces sonó el timbre que señalaba el cambió de modulo.

El segundo grupo estuvo conformado por Fatima, Fernanda, Vania, Emely y Daniela.

Estando en el patio las niñas comenzaron a comentar sobre Sagrario, ellas mencionaban que no saben cómo acercarse a Sagrario, dicen que en ocasiones cuando tratan de platicar con ella es muy grosera ya que sienten que son ignoradas, se han dado cuenta que hay veces en que platica sola. Cuando Liliana les preguntó ¿Cómo se sienten ante la situación de Sagrario? Fernanda respondió que era algo que la hacía sentir mal. Las compañeras piensan que esto se debe

por el cambio de turno que tuvo Sagrario, sienten que es una niña insegura y que parte de su actitud es por la burla que le hacían los niños respecto a su físico. Creen que si ellas estuvieran en su posición serían más sociables aunque sintieran rechazo de algunas personas consideran que habría alguien con quien podrían entablar una amistad. Emely comentó que Sagrario se parece a su mamá, ya que han notado que tienen las mismas actitudes, son muy reservadas y sus expresiones corporales son similares. Al final de este tema, ellas propusieron tratar de integrarla a los equipos de trabajo, aunque creen que va a tomar una actitud grosera.

El segundo tema que se discutió fue el de los papás. Se les preguntó ¿Cómo les gustaría que fueran sus papás con ellas? Fernanda comentaba que le gustaría que la dejaran ir a los conciertos y que sus papás la comprendieran mejor en cuanto a las calificaciones, ya que había ocasiones en que hacía todo bien, asistir a clases, poner atención, hacer las tareas; pero en los exámenes le iba mal y eso le bajaba su calificación. También comentó que no la dejan tener novio, pero que en parte es mejor, ya que su hermana tenía más problemas con sus papás por culpa del novio, debido a que si sacaba malas calificaciones le echaban la culpa a su relación.

Por otra parte, a Daniela lo que le gustaría tener es más libertad para poder expresarse, que confiaran en ella y que la dejen salir más. A pesar de esto comenta que no cambiaría a sus papás.

A su vez, Fatima comentó que le agradecería que sus papás pudieran comprender más sobre el tema del noviazgo, le gustaría que entendieran que en ocasiones surgen problemas en la relación, y quisiera tener la confianza de hablar con ellos acerca de eso. Comenta que hay ocasiones en que recibe algún reporte y al parecer no escuchan las razones de ella y solo la regañan. En cuanto Liliana le preguntó a Vania cuál era su opinión, ella no quiso aportar nada diferente a lo que ya habían opinado sus compañeras.

Se continuó con el tema de los papás, pero ahora se les preguntó si vivían con sus padres y qué postura tenían en cuanto al tema de los novios. Daniela respondió que si vive con su papá y que siente que es muy sobreprotector.

Fernanda también vive con su papá, pero no la dejan tener novio. Emely vive con su padrastro, al parecer tiene una buena relación con él, ya que le hace bromas respecto a su novio, que es 4 años más grande que ella. Ella y su novio ya llevaban tiempo conociéndose pero, hasta hace poco se dieron la oportunidad de tener una relación. Vania también vive con su padrastro, aunque cree que la relación entre él y su mamá terminará pronto. Comenta que su hermano es quien la ceba y no la deja tener novio. Ella ha tratado de convencerlo de que le dé permiso para andar con un chavo, pero hasta ahora no lo ha conseguido. Tiene un hermano menor de 9 años, con el que aparentemente lleva una buena relación y le cuenta detalles de su vida.

Se les pregunto ¿Cómo creen que sus papás eran a su edad? Ellas creen que sus papás no hacían cosas muy diferentes a las que ellas actualmente hacen. Fernanda platicó que sus papás se conocieron aquí en Querétaro, en un viaje; su papá venía Jalpan y su mamá de Coahuila, son novios desde los 15 años y al poco tiempo se vinieron a vivir aquí.

Ya casi al finalizar la sesión, Daniela se distrajo al ver pasar al grupo en el que va su novio, comentando que quería que él viera una foto que ella puso donde salía con Uriel, que al parecer es su mejor amigo; para darle celos a su novio, porque ella vio una foto de él con Natalia, la mejor amiga de su novio y esto le provocó celos y quería desquitarse.

Posteriormente, se comenzó a opinar sobre las perforaciones. Vania tiene la idea de que ciertos lugares son para los hombres y ciertos para las mujeres. Fernanda comentó que su papá tiene una perforación en la oreja y que eso se veía muy gay.

Después, se les cuestionó sobre sus profesores y las niñas mencionaron que la maestra de matemáticas había hecho el comentario de que no necesitaban un psicólogo debido a que no estaban locos y que no habían mejorado en nada como grupo. Además, comentaron que les gustaría que más de sus maestros se parecieran a la maestra de taller, que aunque es exigente, no les aburre su clase y tienen la confianza de acercarse a ella para resolver cualquier duda sobre su trabajo. De igual manera les gustaría tener maestros interesantes y que no los callaran.

Martes, 19 de marzo de 2013

Sesión 4

Secundaria General #2 "Marino Escobedo"

Integrantes del grupo de trabajo: Liliana, Sharon, Didier, Alejandra, Oscar, Natali y Hugo.

Coordinador: Hugo Adrián Bizuet Hernández.

08:10-10:45Hrs

Esta sería la última sesión formal que se tendría con el grupo del segundo ce, por lo cual se le solicitó a la dirección la posibilidad de trabajar con el grupo durante tres módulos en lugar de dos. Después de esta sesión únicamente se haría un convivio con todo el grupo a manera de cierra y se recogería un trabajo final que se les solicitaría hoy.

Al llegar al salón correspondiente el grupo no se encontraba todavía en él, por lo que se aproveche en escribir la consigna de hoy en el pintarrón.

Inicie la sesión informando al grupo que esta sería la última sesión que juntos compartiremos, gran parte del grupo se mostró inconforme con ello, pidiendo que el trabajo se alargara mucho más. El grupo expresaba que le gustaba trabajar con nosotros, pero sobre todo, como puntualizo Charlie, si nosotros ya no íbamos a la secundaria, ellos ya no perderían dos módulos de clase a la semana.

Les expliqué a los(as) estudiantes en qué consistiría el trabajo final del taller: se realizaría un periódico por equipo de amigos, el cual debía incluir: 2 artículos libres, 1 opinión sobre algo que pase en la escuela, 3 noticias que hayan pasado en sus clases y 2 noticias donde se explique porque se llevan mal con los profesores y cómo es su grupo.

Mientras me encontraba explicando la actividad Rogelio se encontraba parado a un lado de la ventana tratando de ocultarse con la cortina debido a que estaba ingiriendo un líquido (Boing de mango) dentro del salón, supongo que lo hacía porque quería que el equipo de investigación lo viera, al acabárselo se dirigió a una banca vacía y se sentó.

Liliana le preguntó al grupo si querían que el periódico fuese público para los docentes y padres, o si solo querían que fuese para ellos. Dos alumnas levantaron

la mano para pedir que fuera privada, ya que consideraban que había cosas que los maestros y padres no debían enterarse. Sin embargo sus comentarios no hicieron resonancia al grupo. Liliana puntualiza al grupo que como era un trabajo que todos harían todo el grupo debía decidir cómo sería. Yo puntualice que la idea de hacer un periódico era para poder expresar libremente lo que sentían... Leo reclamó “si decimos lo que pensamos nos regañan”. Algunos alumnos piden que sea público, sin embargo algunos se quejan de ello. Se realizan dos votaciones para saber quién estaba a favor de que postura, pero no todos participan. Chucho dice que se haga lo que la mayoría diga. Yo intervengo para decir que esa forma de democracia ha hecho mucho daño a este país, por lo cual se busca que todos estén de acuerdo con la decisión, sino de otra forma se trata de que unos dominan y otros son dominados. Mario comenta en voz alta: “Peña Nieto”. Al final se decide que sea un periódico público.

Una vez que se terminó de dar las indicaciones se les pidió a los(as) jóvenes que formaran equipos de amigos para comenzar a planear como desarrollarían su periódico. La entrega del mismo sería la siguiente sesión.

Mientras daba las indicaciones de cómo se trabajaría el día de hoy, Didier y Sharon notaron que Aranza y sus amigas se cambiaron el nombre entre ellas mismas (Aranza-Brenda, Brenda-Cecilia, Cecilia-Sonia, Sonia-Aranza). Debido a este suceso, ellos comentaron que sería difícil trabajar de esa manera con ellas, porque se causaría una confusión al tratar de llamarlas por su nombre. Mientras Didier y Sharon hablaban, Charly, Goss, Chucho, Carlitos, Mario y Leo voltearon a verlos, hablaron entre ellos y hubo sonidos de burla en torno a que ellos eran pareja.

A la hora de conformar los grupos Esmeralda, que anteriormente se juntaba con el grupo de Charly, se dirigió hacia a ellos, pero fue ignorada por los hombres, al intentar llamar su atención y no poder lograrlo, se sentó en el piso al final del salón al lado de una pareja (Rogelio y Viri) que llevaba toda la clase platicando y al parecer estaba coqueteando entre ellos. Un relator se acercó a preguntarle porque estaba ahí sentada sola, la joven respondió que “los chicos del grupo solo se

juntan conmigo cuando quieren, y las niñas no me hablan. No me gusta el grupo, yo preferiría ir en el “C” donde está mi novio”.

Cuando se les pidió a los estudiantes que formaran los equipos con el cual realizarían el periódico, Ruth y Andrea estaban platicando a distancia y en ese momento Ruth dijo “no mames” y al darse cuenta de que una relatora la había escuchado, enrojeció de vergüenza.

Sagrario, la joven más reservada del salón y la que más problemas ha tenido para integrarse con sus compañeros, se estaba pintando los labios. Cuestión que llamo nuestra atención ya que la joven en ninguna otra ocasión la habíamos visto con los labios pintados o con algún otro tipo de maquillaje o adorno que resaltara su aspecto físico.

Cuando todos los equipos estaban hechos Sagrario se quedó sin grupo. Ella no buscó alguno y tampoco la invitaron a integrarse. Después de un rato, un equipo la invitó a que se uniera, pero como ellos ya estaban sentados en un círculo muy cerrado, Sagrario terminó por no integrarse. De igual manera le pasó a Vania y Fanny, se quedaron solas platicando, aunque ellas definitivamente no fueron integradas a ningún equipo, no buscaron ni las buscaron.

Desde que entraron al salón Charly, Mario, Carlitos, Goss, Chucho, Portero, Mauricio y Leo estaban jugando con un tenis de Charly, decían que olía feo y lo estaban arrojando por todo el salón, hacían mucho ruido y provocaban risa en algunos de sus compañeros. Liliana le pide silencio a Chucho, porque estaba gritando mucho. Sin embargo continuaron con este juego, ellos pedían a otras personas del grupo que lo olieran, estas personas eran ajenas a su grupo de amigos, e incluso a algunos los obligaban (como en el caso de Uriel).

Leo se acerca a Emely y le pone en la nariz el tenis oloroso en contra de su voluntad, a lo que ella responde con una cara de desprecio diciendo “qué asco”. A él no le importa mucho y sigue andando por el salón fastidiando a otros compañeros. Se le pregunta de quién es, a lo que responden ser de Charlie, pero lo prestó a “una vieja (Fátima) y ahora huele bien culero”.

El grupo en general aunque se encontraba en relativo orden y silencio, ningún equipo trabajaba concentrados en el trabajo, los(as) jóvenes se dedicaban a

platicar de cualquier otra cosa. En el equipo de Aranza se leían unas otras sus horóscopos en una revista que al parecer era de Brenda. El equipo de Mario, Charlie y compañía continuaban jugando con el tenis antes mencionado. El equipo de Carlitos, Zahid y Leo hablaban de que el día anterior se habían parado debajo del puente peatonal, que está afuera de la escuela y que permite a los estudiantes cruzar Av. Corregidora cuando salen todos juntos en la salida, y le habían intentado ver los calzones a unas compañeras de tercero, sin embargo su decepción estuvo en que estas jóvenes usaban licra, “pinches viejas si no quieren que se les vean los calzones para que se ponen” dijo Leo, lo que causo mucha risa entre sus compañeros.

Sagrario termina integrándose en el grupo de Mayra, Anayeli, Ivan, Rubi, Rafa. Quique e Ivan. Mayra y Anayeli comienzan a tomarse fotografías. Por su parte los hombres juegan a darse de golpes en los brazos uno a uno, sin embargo en un momento Quique saca un desodorante y rocía un poco de desodorante a los ojos de sus compañeros. Cuando observe eso, le señalo al joven que puede ser peligroso para sus compañeros. Este alumno no reacciona como quizás lo hubieran hecho otros alumnos con fama de indisciplinados como Carlitos o Chucho, sino que él realmente agachó la cabeza asumiendo su sanción ante sus compañeros. Continúan las fotografías, pero esta vez se integran a la actividad todos los compañeros del grupo, los hombres hacen poses intentando demostrar rudeza y rebeldía, posando con las manos con una señal de dedo medio levantado.

Cuando terminaron de tomarse fotos, Quique que junto con Sagrario había tomado nota de lo que debían hacer, apura a su equipo para trabajar. Éste distribuye las partes del periódico entre sus compañero. Sagrario intenta dar su opinión pero no es tomada en cuenta. Por lo que varias veces llamó la atención de Iván para utilizarlo como altavoz, el joven repite lo que le dice la chica. El grupo si lo escucha a él.

Probablemente Sagrario no es muy influyente con las mujeres como Quique con sus amigos, sin embargo su papel fue de intensa actividad proponiendo para la

sección de las 2 noticias donde expliquen porque se llevan mal con los maestros una noticia sobre el “problema de convivencia” y otra sobre “la reprobación”.

Mientras el resto del equipo revisa las propuestas para el contenido del periódico para dar su aprobación, la tímida alumna intenta acelerar el trabajo elevando el tono de voz y presionando a sus demás compañeros para ponerse a trabajar. También es probable que la alumna presentara algunas dudas respecto al trabajo en curso, pero al no ser muy escuchada por los demás (ya sea porque la ignoran o porque su tono de voz sigue siendo muy bajo) la lleva primero a una notable desesperación, pero después a una ingeniosa solución, recurriendo al joven Iván como altavoz nuevamente, para preguntar a los demás las dudas que realmente son de la chica.

Para el final del módulo se percibe que la mayoría de los equipos comienza a distribuirse el trabajo sin discutir colectivamente cómo harían el trabajo. Suena el timbre para el siguiente módulo.

Al inicio del siguiente módulo Luis Fernando, Rogelio, Leo y Zahid tuvieron una entrada accidentada, al entrar estos dos últimos mantienen una pelea con intercambio de golpes en la cual uno trataba de someter al otro, sin embargo no presentaban una tonalidad hostil, sino que intercambiaban también risas e insultos el uno al otro como “ya suéltame puto” o “¿le vas a bajar de huevos?” denotando una actitud ruda y agresiva, pero al mismo tiempo de complicidad. Pasa un rato y descansan de su riña, ubicándose en la parte anterior izquierda pegada a la ventana.

Se les da la siguiente consigna al grupo: formando equipos de amigos, esta vez de tres a cuatro integrantes, debían planear una pequeña actuación que represente cómo son las relaciones de una familia. Se les da un periodo de tiempo para que la planeen, y las llevaríamos a cabo a lo largo de ese modulo y el siguiente.

Antes de comenzar el trabajo Esmeralda se dirigió hacia Rogelio y le preguntó, con voz tierna y un poco avergonzada, si saliendo de la escuela la podía acompañar a plaza de “Las Américas” debido a que ella no quería ir sola, a lo que él respondió que ese día no podía. Por lo cual le preguntó al joven que cuánto costaba una playera “Monster”, él le respondió que \$150 ella al escuchar eso hizo

un berrinche y comentó que ella no esperaba gastar más de \$100 en la compra de la prenda. Rogelio le preguntó que para que la quería, ella respondió que su novio y ella iban a cumplir dos meses.

Los jóvenes se integran en equipos, al parecer la actividad les parece llamativa ya que se observa que en general los grupos se encuentran trabajando, habiendo un clima de risas y diversión. Luego de un rato, algunos grupos parecen haber terminado. Me acerco al grupo de Aranza, que estaba conformado por dos equipos de tres personas, ellas hablan de los maestros, les preguntó qué es lo que no les gusta de los docentes, las Aranza dice que “los maestros con poquito que llegues tarde no te dejan pasar”. Señala también que a ella “no le gusta que le griten los maestros”. Esmeralda y Gaby se encuentran cercanas a la conversación, y Esmeralda dice que “Sonia la trae” contra ellas, porque nada más por traer “algo de maquillaje las regañan y las mandan a despintarse”. Gaby menciona que a ella una vez incluso la iban a regresar a su casa en la entrada de la secundaria por venir pintada.

Yo señaló que había que tener en cuenta en la secundaria no se permitía traer maquillaje. No obstante, Esmeralda y Gaby señalaron que había alumnas que entraban más pintadas e insistieron en que no era justo y que además algunos maestros eran bien “doble cara”.

Charlie que pasaba por ahí se une a la conversación para decir que “a los hombres por traer el cabello largo los regañaban”, y que “a otros grupos ni les dice nada”.

En el transcurso de la preparación de la actividad, Sharon conversó un poco con Andrea. La joven le dijo que ya estaba fastidiada de la escuela, que no le gustaba que la mandaran y que fuera tratada como “reclusa”, que los maestros fueran muy “arrogantes” y que no la dejaran “desarrollar su personalidad libremente”.

Un comentario que resalto fue “estoy harta de mis compañeros, tanta hipocresía, castigos innecesarios y por culpa de otros. Es por eso que pienso cambiarme de escuela, quiero irme a la Flores Mangón, muchos que no la hacen aquí se van para allá y les va muy bien”. Se le preguntó a la joven que era necesario para que el grupo fuese diferente, a lo que ella respondió que “no se puede hacer que el

grupo sea diferente, porque para que cambie todos tenemos que cambiar, y muchos no quieren cambiar”.

Minutos antes de iniciar con las representaciones, Liliana le preguntó a Vania y a Carmen, porque no habían hecho nada. Las jóvenes guardaron silencio ante la pregunta. Liliana preguntó si la consigna se entendió, a lo que Vania respondió que “sí”, se reiteró la pregunta por qué no habían hecho nada. Vania respondió “pues yo ya les dije a todas que lo hiciéramos pero no quisieron...”. El equipo no estaba dispuesto hacer el trabajo si todas no estaban dispuestas a hacerlo.

Momentos después Carmen empezó a pintarse la mano con un gis naranja cuando la termino de pintar por completo, Vania se levantó para que ella le pusiera la mano en los glúteos y que de esta forma se quedara marcada su mano.

A continuación narraré como se desarrollaron las representaciones de cada uno de los equipos. Iré narrando cómo fue la escena, quienes la integraban, y si así lo implica narraré qué otras actividades desarrollaban los otros compañeros que era espectadores de la representación.

El equipo de Andrea, Nayeli y Alejandra. Alejandra narra cómo se va desarrollando la historia. Cuenta que Andrea hace de un esposo que se encuentra en su casa, Nayeli representa a la esposa. Nayeli entra a la casa, y se encuentra con su esposo, ella le pide dinero, Andrea les responde “¿otra vez dinero?”, las jóvenes discuten al respecto del dinero y los gastos innecesarios, la esposa aclara que “necesita una bolsa”, el esposo se enoja y se va a “pistear”. La esposa le reclama a su esposo que no hay dinero para gastos innecesarios pero si para tomar.

Sonó el timbre de cambiarnos de salón. Pedí a los jóvenes que fuéramos lo más ágiles posibles para continuar con las representaciones.

Ya en el salón mientras los equipos realizaban sus representaciones el grupo de hombres en el que se encontraban Mauricio y Charlie era el más grande y el más ruidoso ya que varios de sus integrantes hablaban en voz alta, se levantaban y en varias ocasiones Mauricio y otro chico llegaron -jugando- a empujarse y a insultarse. El segundo equipo más grande estaba integrado tanto por chicos como por chicas: ahí estaban, entre otros, Esmeralda y Zahid. Este equipo comenzó a

jugar botella con castigos que consistían en "bailarle" o besar en el cachete a otro compañero.

Carlitos tomó la mochila de Quique y la llevó al otro lado del salón. Cuando Quique fue por ella, Carlitos movió la butaca de Quique, llevándola al círculo que formaba el equipo de Esmeralda. Quique trató de regresar a su antiguo lugar pero Iván no se lo permitió, ya que cerró el círculo de butacas y empujó a Quique, quien, sin decir más optó por sentarse con el grupo de Esmeralda y jugar botella.

Equipo de Aranza, Brenda y Cristina. Brenda hace de narradora, contando que una pareja que tenía problemas se habían citado en un restaurante para comer. "La señora cristina espera a su esposo" dice Brenda. El esposo no llega a la hora que se le cito. Al llegar Aranza como el esposo Cristina comienza a reclamarle por la tardanza, "siempre es lo mismo" dice ella. Aranza la interrumpe y le dice "ya te vas a poner de loca", el esposo explica que se encontraba jugando futbol y por tener su cita no pudo jugar bien. Sin embargo por hacer mucho ruido, las personas del restaurante corren a la pareja, y ellos regresan a casa discutiendo.

Equipo de Esmeralda, Charlie, David, Gosh. Cuenta Gosh que una vez en el parque "Esme" estaba en un parque, cuando por casualidad se encontró a un amigo (David) que era "su exnovio y viejo amor", después de hablar un rato se besan. Por casualidad Charlie (pareja Esme en el cuento) los descubre y se pone celoso. Al día siguiente se acuesta con la vecina (Gosh), Esme los descubre, la vecina se lanza por la ventana y Esme le pega a Charlie.

Equipo de Mary, Rogelio, Liliana. Rogelio está sentado en una mesa banco, entra Mary a la escena y pregunta que "¿en dónde está su hija? Rogelio responde que para que la quiere, Mary explica que "reprobó 8 materias en la escuela", Rogelio le reclama que su hija está muy mal y le dice que "le enseñe en la casa", ya que él tiene que trabajar, Discuten sobre quien es el responsable de la hija, al llegar a la escena Liliana ve que los padres discuten, y hace como se cortara la venas. Los integrantes explican que la hija se suicidó por ver a sus padres discutir y por no hacerle caso.

Equipo de Chucho, Carlitos, Mario. Se les pide que pasen, pero se tardan en responder porque continúan poniéndose de acuerdo. Chucho se enoja con ellos,

porque no se ponen de acuerdo. Entra la Chucho representa a una esposa y Mario el esposo, ambos entran a la casa, Mario le pide de comer, la esposa responde “¿qué quieres de desayunar?”, Mario responde que “solamente le dé comer”. La esposa le dice que hará “panques”. Los estudiantes comienzan a alburearse, no saben cómo continuar y dicen que eso es todo.

Varios de los hombres que estaban en el equipo de Mauricio se integran al juego de botella y se emocionan cuando Esmeralda tiene decidir si prefiere besar o bailar a uno de sus compañeros. Zahid vuelve a demostrar cómo se realiza el baile pero finalmente Esmeralda besa a Chucho en el cachete. A esto, varios de los hombres preguntan decepcionados “¿qué es eso?” y luego “¡tenía que ser en la boca!” a lo que ella solo ríe. Después alguien grita “¡bueno ya síganle!” y vuelven a girar la botella. Para el siguiente castigo uno de los chicos tiene que “declarársele” a una de las chicas del equipo de Vania, para lo que todos los que juegan botella se levantan y acompañan al castigado para escuchar y verificar que el castigo se cumpla. En ese momento el equipo de Emily se interesa brevemente por lo que ocurre junto a ellas pero al enterarse vuelven rápidamente a su conversación. Posteriormente, Quique también es castigado y tiene que declarársele a una de las chicas del equipo de Fanny, quien al enterarse de lo que sucede y se rehúsa a participar de ello. Voltea su butaca e intenta ignorar a Quique pero uno de los chicos la mueve y ella queda de frente al grupo de la botella. Escucha a Quique con cara seria y cuando éste termina ella vuelve a mover su butaca y se queja con su equipo de lo que acaba de suceder. Son varias las chicas del salón a las que les molesta mucho este tipo de conductas y las consideran ofensivas o tontas y las soportan tratando de ignorarlas.

Emely, Fernanda y Marlen. Una joven (Emely) le pide dinero a su papá (Fernanda), él responde “para qué lo quieres”, además le dice que ni siquiera se lo pide por favor. La niña le pide dinero para un celular, el padre le responde que ya le compró un celular, pero la niña quiere el iphon 6. Emely dice que “si valora el que tiene pero quiero el otro además tengo buena calificaciones”. El padre la manda a su habitación, y sale de la escena. Emely sola en la escena pide vivir en

otra familia, luego recapacita y va con su papá y lo apapacha, pero el papá le dice que de todas formas no habrá iphon.

Erick, Leo y Luis. Luis narra toda la escena de la siguiente forma, mientras tanto Leo y Erick actúan lo que va diciendo: un padre (Leo) llega a casa y ve a un ladrón, “se lo putea”. Sin embargo “no era un ladrón, sino su esposa, al ver que es su esposa de todas formas se la sigue puteando” (risas entre el equipo). Salen de escena los jóvenes y se acomodan en unas butacas. Al otro día se despiertan y “la mujer le pregunta si no va ir a trabajar”, este responde “que no” porque “está crudo”, la esposa le reclama que siempre es lo mismo con él, y el esposo “se la vuelve a madrear”.

Maria José, Zahid, Fernando y Selene. Selene narra que “había una vez una familia que era pobre, los padres trabajaban en una fábrica y el hijo lavaba coches”. Maria José y Fernando son los padres que ven como Zahid hace como si lavara una butaca simulando que es un coche. Un día el hijo quiso hacer al respecto, así que decidió unirse al narcotráfico y hacer mucho dinero; Zahid hace como si se agarrara el cinturón y saca su cartera y hace como que tiene mucho dinero. El hijo les daba dinero a sus padres, y después de un tiempo se vuelve un rapero hippie.

Equipo de Gaby, Ale y El Mudo. Gaby cuenta que “Ale y ella son dos mujeres que se querían mucho, porque ya no confiaban en el amor”. Por lo cual decidieron adoptar un hijo. Una Gaby le dice a su compañera, “Checo” se enojó conmigo, porque no lo deje salir en el carro. Salen de escena y en la siguiente vemos a Sergio ignorando a una de las madres (Ale) mientras la regaña. Al final los jóvenes dicen que “nos enojamos con los padres sin saber que es por nuestro bien”.

En el equipo de Diego, Anyeli, Ivan y Moira un padre (Ivan) le está gritando a su hija (Moira), llega su mamá (Anayeli) y le dice que no regañe a su hija. Los padres comienzan a discutir frente de la hija. La discusión se torna sobre el alcoholismo del padre. La niña se disculpa con sus padres, pero estos la llevan a un colegio de monjas.

Quique y Eduardo solo formaron un equipo ellos dos. Explican que Eduardo está a fuera de su casa, el dice “ábreme vieja, ándale ya”. Quique le responde que “no

hay ninguna vieja aquí” le responde, los jóvenes explican que es el hermano de la mujer. Eduardo pide pasar, su Quique no lo deja pasar. Eduardo se acuesta fuera de la puerta y explican que al otro día llega la patrulla y se lo lleva.

Sonó el timbre y no fue posible cerrar la actividad, lo cual quedó pendiente para el día del convivio.

Martes, 19 de marzo de 2013

Sesión 4

Secundaria General #2 “Marino Escobedo”

Integrantes del grupo de trabajo: Liliana, Sharon, Didier, Alejandra, Oscar, Natali y Hugo.

Coordinador: Hugo Adrián Bizuet Hernández.

08:10-10:45Hrs

Esta sería la última sesión formal que se tendría con el grupo del segundo ce, por lo cual se le solicitó a la dirección la posibilidad de trabajar con el grupo durante tres módulos en lugar de dos. Después de esta sesión únicamente se haría un convivio con todo el grupo a manera de cierra y se recogería un trabajo final que se les solicitaría hoy.

Al llegar al salón correspondiente el grupo no se encontraba todavía en él, por lo que se aproveche en escribir la consigna de hoy en el pintarrón.

Inicie la sesión informando al grupo que esta sería la última sesión que juntos compartiremos, gran parte del grupo se mostró inconforme con ello, pidiendo que el trabajo se alargara mucho más. El grupo expresaba que le gustaba trabajar con nosotros, pero sobre todo, como puntualizo Charlie, sí nosotros ya no íbamos a la secundaria, ellos ya no perderían dos módulos de clase a la semana.

Les expliqué a los(as) estudiantes en qué consistiría el trabajo final del taller: se realizaría un periódico por equipo de amigos, el cual debía incluir: 2 artículos libres, 1 opinión sobre algo que pase en la escuela, 3 noticias que hayan pasado

en sus clases y 2 noticias donde se explique porque se llevan mal con los profesores y cómo es su grupo.

Mientras me encontraba explicando la actividad Rogelio se encontraba parado a un lado de la ventana tratando de ocultarse con la cortina debido a que estaba ingiriendo un líquido (Boing de mango) dentro del salón, supongo que lo hacía porque quería que el equipo de investigación lo viera, al acabárselo se dirigió a una banca vacía y se sentó.

Liliana le preguntó al grupo si querían que el periódico fuese público para los docentes y padres, o si solo querían que fuese para ellos. Dos alumnas levantaron la mano para pedir que fuera privada, ya que consideraban que había cosas que los maestros y padres no debían enterarse. Sin embargo sus comentarios no hicieron resonancia al grupo. Liliana puntualiza al grupo que como era un trabajo que todos harían todo el grupo debía decidir cómo sería. Yo puntualice que la idea de hacer un periódico era para poder expresar libremente lo que sentían... Leo reclamó "si decimos lo que pensamos nos regañan". Algunos alumnos piden que sea público, sin embargo algunos se quejan de ello. Se realizan dos votaciones para saber quién estaba a favor de que postura, pero no todos participan. Chucho dice que se haga lo que la mayoría diga. Yo intervengo para decir que esa forma de democracia ha hecho mucho daño a este país, por lo cual se busca que todos estén de acuerdo con la decisión, sino de otra forma se trata de que unos dominan y otros son dominados. Mario comenta en voz alta: "Peña Nieto". Al final se decide que sea un periódico público.

Una vez que se terminó de dar las indicaciones se les pidió a los(as) jóvenes que formaran equipos de amigos para comenzar a planear como desarrollarían su periódico. La entrega del mismo sería la siguiente sesión.

Mientras daba las indicaciones de cómo se trabajaría el día de hoy, Didier y Sharon notaron que Aranza y sus amigas se cambiaron el nombre entre ellas mismas (Aranza-Brenda, Brenda-Cecilia, Cecilia-Sonia, Sonia-Aranza). Debido a este suceso, ellos comentaron que sería difícil trabajar de esa manera con ellas, porque se causaría una confusión al tratar de llamarlas por su nombre. Mientras Didier y Sharon hablaban, Charly, Goss, Chucho, Carlitos, Mario y Leo voltearon a

verlos, hablaron entre ellos y hubo sonidos de burla en torno a que ellos eran pareja.

A la hora de conformar los grupos Esmeralda, que anteriormente se juntaba con el grupo de Charly, se dirigió hacia a ellos, pero fue ignorada por los hombres, al intentar llamar su atención y no poder lograrlo, se sentó en el piso al final del salón al lado de una pareja (Rogelio y Viri) que llevaba toda la clase platicando y al parecer estaba coqueteando entre ellos. Un relator se acercó a preguntarle porque estaba ahí sentada sola, la joven respondió que “los chicos del grupo solo se juntan conmigo cuando quieren, y las niñas no me hablan. No me gusta el grupo, yo preferiría ir en el “C” donde está mi novio”.

Cuando se les pidió a los estudiantes que formaran los equipos con el cual realizarían el periódico, Ruth y Andrea estaban platicando a distancia y en ese momento Ruth dijo “no mames” y al darse cuenta de que una relatora la había escuchado, enrojeció de vergüenza.

Sagrario, la joven más reservada del salón y la que más problemas ha tenido para integrarse con sus compañeros, se estaba pintando los labios. Cuestión que llamo nuestra atención ya que la joven en ninguna otra ocasión la habíamos visto con los labios pintados o con algún otro tipo de maquillaje o adorno que resaltara su aspecto físico.

Cuando todos los equipos estaban hechos Sagrario se quedó sin grupo. Ella no buscó alguno y tampoco la invitaron a integrarse. Después de un rato, un equipo la invitó a que se uniera, pero como ellos ya estaban sentados en un círculo muy cerrado, Sagrario terminó por no integrarse. De igual manera le pasó a Vania y Fanny, se quedaron solas platicando, aunque ellas definitivamente no fueron integradas a ningún equipo, no buscaron ni las buscaron.

Desde que entraron al salón Charly, Mario, Carlitos, Goss, Chucho, Portero, Mauricio y Leo estaban jugando con un tenis de Charly, decían que olía feo y lo estaban arrojando por todo el salón, hacían mucho ruido y provocaban risa en algunos de sus compañeros. Liliana le pide silencio a Chucho, porque estaba gritando mucho. Sin embargo continuaron con este juego, ellos pedían a otras

personas del grupo que lo olieran, estas personas eran ajenas a su grupo de amigos, e incluso a algunos los obligaban (como en el caso de Uriel).

Leo se acerca a Emely y le pone en la nariz el tenis oloroso en contra de su voluntad, a lo que ella responde con una cara de desprecio diciendo “qué asco”. A él no le importa mucho y sigue andando por el salón fastidiando a otros compañeros. Se le pregunta de quién es, a lo que responden ser de Charlie, pero lo prestó a “una vieja (Fátima) y ahora huele bien culero”.

El grupo en general aunque se encontraba en relativo orden y silencio, ningún equipo trabajaba concentrados en el trabajo, los(as) jóvenes se dedicaban a platicar de cualquier otra cosa. En el equipo de Aranza se leían unas otras sus horóscopos en una revista que al parecer era de Brenda. El equipo de Mario, Charlie y compañía continuaban jugando con el tenis antes mencionado. El equipo de Carlitos, Zahid y Leo hablaban de que el día anterior se habían parado debajo del puente peatonal, que está afuera de la escuela y que permite a los estudiantes cruzar Av. Corregidora cuando salen todos juntos en la salida, y le habían intentado ver los calzones a unas compañeras de tercero, sin embargo su decepción estuvo en que estas jóvenes usaban licra, “pinches viejas si no quieren que se les vean los calzones para que se ponen” dijo Leo, lo que causo mucha risa entre sus compañeros.

Sagrario termina integrándose en el grupo de Mayra, Anayeli, Ivan, Rubi, Rafa. Quique e Ivan. Mayra y Anayeli comienzan a tomarse fotografías. Por su parte los hombres juegan a darse de golpes en los brazos uno a uno, sin embargo en un momento Quique saca un desodorante y rocía un poco de desodorante a los ojos de sus compañeros. Cuando observe eso, le señalo al joven que puede ser peligroso para sus compañeros. Este alumno no reacciona como quizás lo hubieran hecho otros alumnos con fama de indisciplinados como Carlitos o Chucho, sino que él realmente agachó la cabeza asumiendo su sanción ante sus compañeros. Continúan las fotografías, pero esta vez se integran a la actividad todos los compañeros del grupo, los hombres hacen poses intentando demostrar rudeza y rebeldía, posando con las manos con una señal de dedo medio levantado.

Cuando terminaron de tomarse fotos, Quique que junto con Sagrario había tomado nota de lo que debían hacer, apura a su equipo para trabajar. Éste distribuye las partes del periódico entre sus compañeros. Sagrario intenta dar su opinión pero no es tomada en cuenta. Por lo que varias veces llamó la atención de Iván para utilizarlo como altavoz, el joven repite lo que le dice la chica. El grupo si lo escucha a él.

Probablemente Sagrario no es muy influyente con las mujeres como Quique con sus amigos, sin embargo su papel fue de intensa actividad proponiendo para la sección de las 2 noticias donde expliquen porque se llevan mal con los maestros una noticia sobre el “problema de convivencia” y otra sobre “la reprobación”.

Mientras el resto del equipo revisa las propuestas para el contenido del periódico para dar su aprobación, la tímida alumna intenta acelerar el trabajo elevando el tono de voz y presionando a sus demás compañeros para ponerse a trabajar. También es probable que la alumna presentara algunas dudas respecto al trabajo en curso, pero al no ser muy escuchada por los demás (ya sea porque la ignoran o porque su tono de voz sigue siendo muy bajo) la lleva primero a una notable desesperación, pero después a una ingeniosa solución, recurriendo al joven Iván como altavoz nuevamente, para preguntar a los demás las dudas que realmente son de la chica.

Para el final del módulo se percibe que la mayoría de los equipos comienza a distribuirse el trabajo sin discutir colectivamente cómo harían el trabajo. Suena el timbre para el siguiente módulo.

Al inicio del siguiente módulo Luis Fernando, Rogelio, Leo y Zahid tuvieron una entrada accidentada, al entrar estos dos últimos mantienen una pelea con intercambio de golpes en la cual uno trataba de someter al otro, sin embargo no presentaban una tonalidad hostil, sino que intercambiaban también risas e insultos el uno al otro como “ya suéltame puto” o “¿le vas a bajar de huevos?” denotando una actitud ruda y agresiva, pero al mismo tiempo de complicidad. Pasa un rato y descansan de su riña, ubicándose en la parte anterior izquierda pegada a la ventana.

Se les da la siguiente consigna al grupo: formando equipos de amigos, esta vez de tres a cuatro integrantes, debían planear una pequeña actuación que represente cómo son las relaciones de una familia. Se les da un periodo de tiempo para que la planeen, y las llevaríamos a cabo a lo largo de ese modulo y el siguiente.

Antes de comenzar el trabajo Esmeralda se dirigió hacia Rogelio y le preguntó, con voz tierna y un poco avergonzada, si saliendo de la escuela la podía acompañar a plaza de “Las Américas” debido a que ella no quería ir sola, a lo que él respondió que ese día no podía. Por lo cual le preguntó al joven que cuánto costaba una playera “Monster”, él le respondió que \$150 ella al escuchar eso hizo un berrinche y comentó que ella no esperaba gastar más de \$100 en la compra de la prenda. Rogelio le preguntó que para que la quería, ella respondió que su novio y ella iban a cumplir dos meses.

Los jóvenes se integran en equipos, al parecer la actividad les parece llamativa ya que se observa que en general los grupos se encuentran trabajando, habiendo un clima de risas y diversión. Luego de un rato, algunos grupos parecen haber terminado. Me acerco al grupo de Aranza, que estaba conformado por dos equipos de tres personas, ellas hablan de los maestros, les preguntó qué es lo que no les gusta de los docentes, las Aranza dice que “los maestros con poquito que llegues tarde no te dejan pasar”. Señala también que a ella “no le gusta que le griten los maestros”. Esmeralda y Gaby se encuentran cercanas a la conversación, y Esmeralda dice que “Sonia la trae” contra ellas, porque nada más por traer “algo de maquillaje las regañan y las mandan a despintarse”. Gaby menciona que a ella una vez incluso la iban a regresar a su casa en la entrada de la secundaria por venir pintada.

Yo señaló que había que tener en cuenta en la secundaria no se permitía traer maquillaje. No obstante, Esmeralda y Gaby señalaron que había alumnas que entraban más pintadas e insistieron en que no era justo y que además algunos maestros eran bien “doble cara”.

Charlie que pasaba por ahí se une a la conversación para decir que “a los hombres por traer el cabello largo los regañaban”, y que “a otros grupos ni les dice nada”.

En el transcurso de la preparación de la actividad, Sharon conversó un poco con Andrea. La joven le dijo que ya estaba fastidiada de la escuela, que no le gustaba que la mandaran y que fuera tratada como “reclusa”, que los maestros fueran muy “arrogantes” y que no la dejaran “desarrollar su personalidad libremente”.

Un comentario que resalto fue “estoy harta de mis compañeros, tanta hipocresía, castigos innecesarios y por culpa de otros. Es por eso que pienso cambiarme de escuela, quiero irme a la Flores Mangón, muchos que no la hacen aquí se van para allá y les va muy bien”. Se le preguntó a la joven que era necesario para que el grupo fuese diferente, a lo que ella respondió que “no se puede hacer que el grupo sea diferente, porque para que cambie todos tenemos que cambiar, y muchos no quieren cambiar”.

Minutos antes de iniciar con las representaciones, Liliana le preguntó a Vania y a Carmen, porque no habían hecho nada. Las jóvenes guardaron silencio ante la pregunta. Liliana preguntó si la consigna se entendió, a lo que Vania respondió que “sí”, se reiteró la pregunta por qué no habían hecho nada. Vania respondió “pues yo ya les dije a todas que lo hiciéramos pero no quisieron...”. El equipo no estaba dispuesto hacer el trabajo si todas no estaban dispuestas a hacerlo.

Momentos después Carmen empezó a pintarse la mano con un gis naranja cuando la termino de pintar por completo, Vania se levantó para que ella le pusiera la mano en los glúteos y que de esta forma se quedara marcada su mano.

A continuación narraré como se desarrollaron las representaciones de cada uno de los equipos. Iré narrando cómo fue la escena, quienes la integraban, y si así lo implica narraré qué otras actividades desarrollaban los otros compañeros que era espectadores de la representación.

El equipo de Andrea, Nayeli y Alejandra. Alejandra narra cómo se va desarrollando la historia. Cuenta que Andrea hace de un esposo que se encuentra en su casa, Nayeli representa a la esposa. Nayeli entra a la casa, y se encuentra con su esposo, ella le pide dinero, Andrea les responde “¿otra vez dinero?”, las jóvenes discuten al respecto del dinero y los gastos innecesarios, la esposa aclara que “necesita una bolsa”, el esposo se enoja y se va a “pistear”. La esposa le reclama a su esposo que no hay dinero para gastos innecesarios pero si para tomar.

Sonó el timbre de cambiarnos de salón. Pedí a los jóvenes que fuéramos lo más ágiles posibles para continuar con las representaciones.

Ya en el salón mientras los equipos realizaban sus representaciones el grupo de hombres en el que se encontraban Mauricio y Charlie era el más grande y el más ruidoso ya que varios de sus integrantes hablaban en voz alta, se levantaban y en varias ocasiones Mauricio y otro chico llegaron -jugando- a empujarse y a insultarse. El segundo equipo más grande estaba integrado tanto por chicos como por chicas: ahí estaban, entre otros, Esmeralda y Zahid. Este equipo comenzó a jugar botella con castigos que consistían en "bailarle" o besar en el cachete a otro compañero.

Carlitos tomó la mochila de Quique y la llevó al otro lado del salón. Cuando Quique fue por ella, Carlitos movió la butaca de Quique, llevándola al círculo que formaba el equipo de Esmeralda. Quique trató de regresar a su antiguo lugar pero Iván no se lo permitió, ya que cerró el círculo de butacas y empujó a Quique, quien, sin decir más optó por sentarse con el grupo de Esmeralda y jugar botella.

Equipo de Aranza, Brenda y Cristina. Brenda hace de narradora, contando que una pareja que tenía problemas se habían citado en un restaurante para comer. "La señora cristina espera a su esposo" dice Brenda. El esposo no llega a la hora que se le cito. Al llegar Aranza como el esposo Cristina comienza a reclamarle por la tardanza, "siempre es lo mismo" dice ella. Aranza la interrumpe y le dice "ya te vas a poner de loca", el esposo explica que se encontraba jugando futbol y por tener su cita no pudo jugar bien. Sin embargo por hacer mucho ruido, las personas del restaurante corren a la pareja, y ellos regresan a casa discutiendo.

Equipo de Esmeralda, Charlie, David, Gosh. Cuenta Gosh que una vez en el parque "Esme" estaba en un parque, cuando por casualidad se encontró a un amigo (David) que era "su exnovio y viejo amor", después de hablar un rato se besan. Por casualidad Charlie (pareja Esme en el cuento) los descubre y se pone celoso. Al día siguiente se acuesta con la vecina (Gosh), Esme los descubre, la vecina se lanza por la ventana y Esme le pega a Charlie.

Equipo de Mary, Rogelio, Liliana. Rogelio está sentado en una mesa banco, entra Mary a la escena y pregunta que "¿en dónde está su hija? Rogelio responde que

para que la quiere, Mary explica que “reprobó 8 materias en la escuela”, Rogelio le reclama que su hija está muy mal y le dice que “le enseñe en la casa”, ya que él tiene que trabajar, Discuten sobre quien es el responsable de la hija, al llegar a la escena Liliana ve que los padres discuten, y hace como se cortara la venas. Los integrantes explican que la hija se suicidó por ver a sus padres discutir y por no hacerle caso.

Equipo de Chucho, Carlitos, Mario. Se les pide que pasen, pero se tardan en responder porque continúan poniéndose de acuerdo. Chucho se enoja con ellos, porque no se ponen de acuerdo. Entra la Chucho representa a una esposa y Mario el esposo, ambos entran a la casa, Mario le pide de comer, la esposa responde “¿qué quieres de desayunar?”, Mario responde que “solamente le dé comer”. La esposa le dice que hará “panques”. Los estudiantes comienzan a alburearse, no saben cómo continuar y dicen que eso es todo.

Varios de los hombres que estaban en el equipo de Mauricio se integran al juego de botella y se emocionan cuando Esmeralda tiene decidir si prefiere besar o bailar a uno de sus compañeros. Zahid vuelve a demostrar cómo se realiza el baile pero finalmente Esmeralda besa a Chucho en el cachete. A esto, varios de los hombres preguntan decepcionados “¿qué es eso?” y luego “¡tenía que ser en la boca!” a lo que ella solo ríe. Después alguien grita “¡bueno ya síganle!” y vuelven a girar la botella. Para el siguiente castigo uno de los chicos tiene que “declarársele” a una de las chicas del equipo de Vania, para lo que todos los que juegan botella se levantan y acompañan al castigado para escuchar y verificar que el castigo se cumpla. En ese momento el equipo de Emily se interesa brevemente por lo que ocurre junto a ellas pero al enterarse vuelven rápidamente a su conversación. Posteriormente, Quique también es castigado y tiene que declarársele a una de las chicas del equipo de Fanny, quien al enterarse de lo que sucede y se rehúsa a participar de ello. Voltea su butaca e intenta ignorar a Quique pero uno de los chicos la mueve y ella queda de frente al grupo de la botella. Escucha a Quique con cara seria y cuando éste termina ella vuelve a mover su butaca y se queja con su equipo de lo que acaba de suceder. Son varias

las chicas del salón a las que les molesta mucho este tipo de conductas y las consideran ofensivas o tontas y las soportan tratando de ignorarlas.

Emely, Fernanda y Marlen. Una joven (Emely) le pide dinero a su papá (Fernanda), él responde “para qué lo quieres”, además le dice que ni siquiera se lo pide por favor. La niña le pide dinero para un celular, el padre le responde que ya le compró un celular, pero la niña quiere el iphon 6. Emely dice que “si valora el que tiene pero quiero el otro además tengo buena calificaciones”. El padre la manda a su habitación, y sale de la escena. Emely sola en la escena pide vivir en otra familia, luego recapacita y va con su papá y lo apapacha, pero el papá le dice que de todas formas no habrá iphon.

Erick, Leo y Luis. Luis narra toda la escena de la siguiente forma, mientras tanto Leo y Erick actúan lo que va diciendo: un padre (Leo) llega a casa y ve a un ladrón, “se lo putea”. Sin embargo “no era un ladrón, sino su esposa, al ver que es su esposa de todas formas se la sigue puteando” (risas entre el equipo). Salen de escena los jóvenes y se acomodan en unas butacas. Al otro día se despiertan y “la mujer le pregunta si no va ir a trabajar”, este responde “que no” porque “está crudo”, la esposa le reclama que siempre es lo mismo con él, y el esposo “se la vuelve a madrear”.

Maria José, Zahid, Fernando y Selene. Selene narra que “había una vez una familia que era pobre, los padres trabajaban en una fábrica y el hijo lavaba coches”. Maria José y Fernando son los padres que ven como Zahid hace como si lavara una butaca simulando que es un coche. Un día el hijo quiso hacer al respecto, así que decidió unirse al narcotráfico y hacer mucho dinero; Zahid hace como si se agarrara el cinturón y saca su cartera y hace como que tiene mucho dinero. El hijo les daba dinero a sus padres, y después de un tiempo se vuelve un rapero hippie.

Equipo de Gaby, Ale y El Mudo. Gaby cuenta que “Ale y ella son dos mujeres que se querían mucho, porque ya no confiaban en el amor”. Por lo cual decidieron adoptar un hijo. Una Gaby le dice a su compañera, “Checo” se enojó conmigo, porque no lo deje salir en el carro. Salen de escena y en la siguiente vemos a

Sergio ignorando a una de las madres (Ale) mientras la regaña. Al final los jóvenes dicen que “nos enojamos con los padres sin saber que es por nuestro bien”.

En el equipo de Diego, Anyeli, Ivan y Moira un padre (Ivan) le está gritando a su hija (Moira), llega su mamá (Anayeli) y le dice que no regañe a su hija. Los padres comienzan a discutir frente de la hija. La discusión se torna sobre el alcoholismo del padre. La niña se disculpa con sus padres, pero estos la llevan a un colegio de monjas.

Quique y Eduardo solo formaron un equipo ellos dos. Explican que Eduardo está a fuera de su casa, él dice “ábreme vieja, ándale ya”. Quique le responde que “no hay ninguna vieja aquí” le responde, los jóvenes explican que es el hermano de la mujer. Eduardo pide pasar, su Quique no lo deja pasar. Eduardo se acuesta fuera de la puerta y explican que al otro día llega la patrulla y se lo lleva.

Sonó el timbre y no fue posible cerrar la actividad, lo cual quedó pendiente para el día del convivio.