

Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género

Jorge García Villanueva^{*a}, Alberto Becerril Iturriaga^b y Claudia Ivonne Hernández Ramírez^c

Universidad Pedagógica Nacional, Área académica Diversidad e Interculturalidad, Ciudad de México, México.

Recibido: 01 julio 2019

Aceptado: 04 noviembre 2019

RESUMEN. El género en la escuela abrió la posibilidad de reflexionar los fenómenos educativos en el aula, es decir, los que se relacionan con la reproducción de prácticas, valores de la cultura hegemónica, el reforzamiento de estereotipos de género y la participación diferenciada en clase. La adquisición del género se aprende y se transmite desde el seno familiar porque desde este espacio de socialización se comunican e interiorizan maneras y formas de estar en el mundo que son reforzadas en las escuelas y su enseñanza no se cuestiona en los centros escolares sino se normaliza como una práctica propia de las diferencias entre las personas. El propósito de la presente investigación está enfocado en mostrar el potencial analítico de la categoría social “alumnas tranquilas” y así poder comprender cómo se comportan las estudiantes en un contexto escolar real y natural e identificar que tanto los estereotipos de género permean o inciden en el profesorado. La metodología fue de corte interpretativo. La selección de las personas participantes se realizó de acuerdo con los criterios expresados por el profesorado y la coordinadora de la institución en donde se llevó a cabo el estudio: alumnas quietas, promedio alto, trabajadoras, ordenadas y disciplinadas. En los hallazgos, se identificó que el potencial de la categoría puede ayudar a reflexionar cuáles son las posiciones de las mujeres con respecto a sus pares los hombres, cómo se relacionan en un contexto escolar, la estereotipia que mantiene el profesorado al dirigirse a las mujeres y la poca valía que se le otorga al pensamiento verbal de las alumnas.

PALABRAS CLAVE. Pasividad; tranquilidad; bachillerato; género; estereotipos; estudiantes.

Quiet female students: a social category to analyze the participation of female students in school from a gender perspective

ABSTRACT. Gender in schools opened up the possibility of reflecting on educational phenomena in the classroom, that is, those related to the reproduction of practices, values of hegemonic culture, the reinforcement of gender stereotypes as well as the double-standard class participation. The acquisition of gender is learned and conveyed within the family because this is the space of socialization that transmits and internalizes ways and styles of being in the world that are reinforced in schools, and their teaching is not put into question in schools rather it is normalized as a practice typical of the differences between people. The purpose of this research is focused on showing the analytical potential of the social category "quiet students" and thus being able to un-

*Correspondencia: Jorge García Villanueva. Dirección: Carretera al Ajusco 24 (cubículo 5C frente al 180), Tlalpan 14200, Ciudad de México. Correos Electrónicos: jvillanueva@upn.mx^a, 180926055@alumnos.upn.mx^b, cihernandez@upn.mx^c

derstand how students behave in a school context that is real and natural, and identify that both gender stereotypes permeate or influence the teaching staff. The methodology was interpretative. The selection of the participants was made according to the criteria expressed by the teaching staff and the coordinator of the institution where the study was carried out: quiet, high average, hardworking, orderly and disciplined female students. In the findings, it was identified that the potential of the category can help to think on the roles of women with respect to their male peers, how they relate in a school context, the stereotype that teachers maintain when addressing women, and the lack of value given to the verbal thinking of the female students.

KEY WORDS. Passivity; tranquility; high school; gender; stereotypes; students.

1. INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, la resonancia de los estudios de género en la educación ha puesto en evidencia las inequidades y desigualdades existentes en el espacio educativo, es decir, se han visibilizado las diferencias entre mujeres y hombres (en el lenguaje, trato, actividades, contenido sexista de los libros de texto, etcétera), a la vez se han infiltrado formas más sutiles para la reproducción y transmisión de los estereotipos de género, prácticas sexistas y discriminación por diferencias sexuales entre las personas.

Aunque falta mayor investigación sobre los roles que juegan las alumnas en el grupo-clase y la estereotipia que suele ubicarlas como tranquilas, pasivas y dóciles porque pareciera que la tranquilidad, la seriedad y la quietud son características inherentes y esencialistas que desacreditan y desvalorizan el papel de las alumnas en el aula.

El acercamiento a este fenómeno social desde la categoría analítica “alumnas tranquilas” permitirá comprender desde los estudios de género ¿cuál es el papel de las alumnas en las instituciones educativas?, ¿qué características se perfilan para considerarse “alumnas tranquilas”?, cuando el profesorado refiere a la pasividad ¿en qué tipo de estudiantes está pensando?, ¿a qué grupo de personas se le podría considerar “alumnas tranquilas”?

Desde este planteamiento, es necesario comprender que el género como categoría permite diferenciar el conjunto de características que se consideran femeninas y masculinas mismas que son atribuidas a las personas a partir del demarcador sexual (García Villanueva, 2017; Lamas, 2006) e identificar que los roles y estereotipos se ven reforzados desde las prácticas políticas, discursivas y performativas que se efectúan reiteradamente a partir del género adscrito en una sociedad determinada (Butler, 2006; Guerra, 2016).

De acuerdo con Scott (2015) la definición de género reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: “*el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder*” (p. 289). Además, considera cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturales, conceptos normativos, organizaciones sociales e identidad subjetiva (ver figura 1):

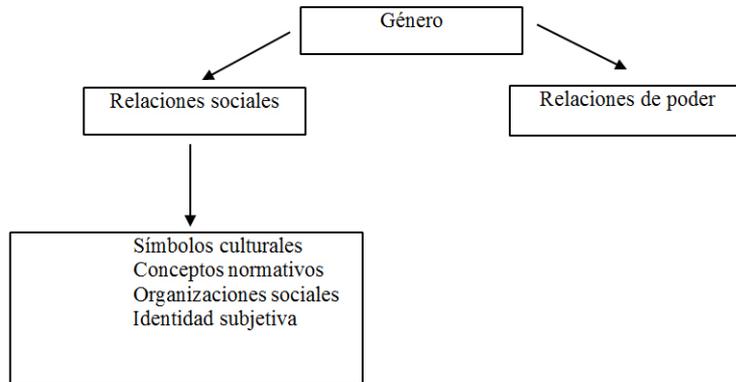


Figura 1 Definición de género

Fuente: Elaboración propia

El género está presente en niños y niñas desde que nacen y esto trae consigo que sean tratados de una manera diferenciada y que aprendan a que existen una serie de expectativas según su sexo (Mataud Aznar, Rodríguez Wangüemert y Marrero Quevedo, 2002). La adquisición del género se aprende y se transmite desde el seno familiar, se adquieren maneras de ser y se interioriza una forma de estar en el mundo, es decir, la enseñanza de género es normalizada. Los niños y niñas desde temprana edad aprenden la diferencia sexual a partir de los comportamientos, funciones y roles que ven tanto en sus madres como en sus padres (Subirats y Brullet, 1999; Bourdieu, 2009).

Las maneras y formas de ser y estar en el mundo se refuerzan en el ámbito escolar porque la escuela puede educar para lo femenino y para lo masculino (Connell, 2001; Scott, 2015), además de reforzar roles y estereotipos de género y conductas esperadas mismas que pueden encasillar o etiquetar a las personas pensando que son rasgos esenciales e inmutables, por ejemplo; pensar que los hombres no lloran o que las mujeres son sensibles (García Ramírez, 2014; Halpern, 1988; Moreno, 2000; Mosteiro y Porto, 2017).

En otras palabras, *“los estereotipos de género son fiel reflejo de una cultura y una historia y, como tal, tienden a mantenerse porque responden a las necesidades de la sociedad y a la preservación de las normas sociales que sostienen el estatus quo”* (Mosteiro García y Porto Castro, 2017, p. 153; Sierra Pellón, 2002). Los estereotipos de género exigen y generalizan los comportamientos esperados para hombres y mujeres (Halpern, 1988).

2. DESARROLLO

2.1 Habitus y género

Para comprender el papel del género en la escuela es necesario saber cómo se inserta en la constitución identitaria que define a las mujeres y a los hombres; un concepto fundamental es el de *habitus*, para identificar la configuración de lo masculino y lo femenino en los distintos espacios de socialización y convivencia.

Desde la visión de Bourdieu (2009) el *habitus* “es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86),

es decir, que se encarga de generar y organizar prácticas que no necesariamente deben ser verbalizadas sino que son aprendidas. Las prácticas generan prácticas porque el *habitus* es producto de la historia y asegura la presencia activa de experiencias pasadas.

El cuerpo tiene memoria, esto es, el cuerpo actúa las prácticas que han sido producidas por el *habitus*, es decir, los movimientos corporales propios de mujeres y hombres son producto de experiencias pasadas, como alto/bajo, dentro/fuera, recto/curvo (Bourdieu, 2009; Buxó Rey, 1991; Wacquant, 2007).

...los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciadores [...] Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas [...] operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal [...]. Así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretencioso a otro, vulgar a un tercero (Bourdieu, 2017, pp. 31-32).

2.2 El género en la escuela

La escuela se define en el discurso político como aquella institución que es la encargada de transmitir la cultura de la sociedad porque presupone una coherencia entre la cultura de la sociedad y la que transmite el profesorado. Además de que una de sus funciones es la de homogeneizar los valores básicos a las nuevas generaciones (Rockwell, 2018, p. 306).

A partir de los años setenta surgieron diversos estudios sobre las cuestiones de género, los primeros estuvieron relacionados con los procesos educativos de las mujeres y con la visibilización de las profundas desigualdades entre hombres y mujeres en la escuela.

Los primeros estudios desde la perspectiva de género en la educación se centraron en las diferencias cuantitativas que imponía el sistema escolar, es decir, en la cantidad de mujeres en relación con los varones que accedían a los diversos niveles educativos. Posteriormente, aumentó la cantidad de mujeres en todos los niveles esto en algunos países occidentales, el fenómeno produjo desigualdades cualitativas (Burin y Meler, 2010, pp. 291-292).

La categoría de género abrió la posibilidad de reflexionar en el espacio escolar como un lugar que normaliza comportamientos diferenciados entre las personas, para entender las estructuras de poder que se gestan en la institución, para explicar cómo se siguen manteniendo los valores de la cultura hegemónica o de reproducir y/o reforzar estereotipos de género (Connell, 2001; García Ramírez, 2014; Rockwell, 2018).

Es importante tener presente que la escuela es un espacio de disciplinamiento que se da a través de la legitimación de formas específicas del capital cultural, es decir, de la reproducción de estructuras dominantes traducidas en los modos de conocer, estilos, gustos, disposiciones, aptitudes lingüísticas, comportamientos, valores, tácticas y ejercicios de una cultura dominante (Foucault, 2018; Giroux, 1986).

La injerencia de la categoría de género en la escuela funciona como un espacio para comprender y reflexionar como puede contribuir a normalizar comportamientos que diferencian a las personas, a reproducir estructuras de poder que refuercen las desigualdades y ayuden a perpetuar los valores dominantes de la cultura hegemónica aunque sería descabellado pensarla como la principal responsable y transmisora de las diferencias y desigualdades de género porque también se encuentran la familia y los medios masivos de comunicación e internet (Connell, 2001; García Ramírez, 2014; Matud Aznar et al., 2002; Muñiz Rivas y Cuesta Roldán, 2015; Subirats y Brullet, 1999).

2.3 “Alumnas tranquilas” como una categoría social para el análisis de la participación de las estudiantes en el aula

Los estudios de género en la escuela han mostrado que el profesorado le atribuye a las alumnas el adjetivo de tranquilas/pasivas y a los alumnos de activos/juguetones (Parga, 2008, p. 34), por ejemplo; “*las mujeres son serviciales, dependientes, pasivas, débiles, dulces, en caso de... los hombres son más libres, independientes,*” o “*las niñas no realizan deportes rudos, los niños sí... las niñas son disciplinadas, ordenadas, los niños agresivos y juguetones*” (Toriz Pérez, 2003, p. 24).

Existen investigaciones (Martínez Escárcega, 2005; Parga Romero, 2008; Subirats y Brullet, 1999) que mencionan que la causa de la actitud pasiva de las alumnas se debe a una menor intervención en el aula, pero, no indagan qué causa esa actitud por parte de las estudiantes. En 1995, Stanley en su texto *El sexo y la alumna tranquila* explica que la tranquilidad de las alumnas obedece a una estrategia por parte de ellas para obtener buenas calificaciones, también explica que “*la tranquilidad de las niñas es más una respuesta a la propia escuela que un rasgo natural de su personalidad*” (p. 42).

Además se resalta la importancia que tiene el profesorado en la manera de asignar atributos al estudiantado porque la conducta esperada por parte de las alumnas es de tranquilidad, y ellas lo aceptan para no meterse en problemas, esto trae consigo que “*las chicas se esfuerzan... para adquirir una imagen pública que destaque su tranquilidad*” (Stanley, 1995, p. 61) en otras palabras, la docilidad que muestran las mujeres es una postura que adoptan por la exigencia académica que en un futuro les rendirá frutos, la estrategia es dar una imagen falsa al profesorado.

Al respecto, Gordon (1996) explica que la pasividad y actividad se construyen socialmente y que, cuando las niñas están rodeadas de cien reglas, suelen ser más pasivas en las aulas, los patios y los pasillos, y agrega que cuando una niña es activa y autónoma es reprimida de inmediato por el profesorado e incluso por los niños, no obstante, si el caso se revirtiera “*un niño que corre y grita puede ser visto como su propio maestro... activo y autónomo*” (p. 41). Tanto Stanley (1995) como Gordon (1996) ofrecen reflexiones sobre la tranquilidad en las alumnas, el primero, muestra la relación que existe entre las alumnas y la tranquilidad y el segundo, explica los motivos y/o factores que orillan a las alumnas a adoptar una actitud pasiva.

3. MÉTODO

La metodología empleada en esta investigación fue de corte interpretativo (Gómez, 2002). El trabajo de campo se llevó a cabo en un periodo de cinco meses (septiembre de 2018 a enero de 2019) en un bachillerato privado de la Ciudad de México, ubicado en la alcaldía Miguel Hidalgo.

Para identificar el contexto escolar se mantuvieron encuentros informales con el equipo docente de dicha escuela, es decir, las conversaciones se realizaron en el pasillo de la institución, después de las clases, en la sala del profesorado, fue complicado la realización de la entrevista por la dinámica de trabajo y la limitación del tiempo por parte de los docentes (Guber, 2017). Después de 30 días, tres docentes y un profesor aceptaron ser entrevistados (Bertely Busquets, 2013).

La selección de las alumnas participantes se realizó de acuerdo con la información proporcionada por el profesorado y la coordinadora del bachillerato de la institución, expresaron que el profesorado las clasificó de esa manera porque en la clase se muestran más tranquilas que los varones, mantienen un promedio alto, son trabajadoras, ordenadas y disciplinadas. Sus edades oscilan entre los 15 y 17 años.

Para considerar la participación de las alumnas en este estudio se tuvieron en cuenta aspectos como la mínima participación en clase y los escasos reportes de conducta inapropiada.

Los instrumentos para recabar la evidencia empírica fueron una guía de observación abierta y una guía de entrevista no directiva (Bertely Busquets, 2013; Guber, 2017; Woods, 1987). Para nombrar a las participantes se emplearon seudónimos. La técnica fue entrevista en profundidad a las alumnas consideradas “tranquilas”.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Este espacio está referido al análisis y discusión de los datos, la información está organizada a través de preguntas que ayudaron a presentar los principales hallazgos en la investigación.

4.1 ¿Quiénes son las alumnas tranquilas?

Una “alumna tranquila” *son todas las chicas que tienen una escasa participación en clase y pocos reportes por mala conducta*. Esta delimitación del objeto de estudio permitió centrar los hallazgos en cuestionamientos como los siguientes: ¿cómo se perciben así mismas las “*alumnas tranquilas*”? ¿cómo es su participación en el aula? y ¿cuál es su comportamiento dentro del aula?

De las 5 alumnas entrevistadas, 3 provienen de familias nucleares estructuradas por un papá, mamá y hermanos y de las otras 2, las madres se dedican al cuidado del hogar. Las familias en donde las madres trabajan, cumplen una doble jornada, se dedican a las labores domésticas después del trabajo. Cabe mencionar que, en las familias nucleares las mamás se dedican a los cuidados del hogar mientras que los papás realizan el rol de proveedor.

Las alumnas también realizan actividades domésticas, y a pesar de que haya hermanos, éstos no cumplen con las tareas asignadas en el hogar, ya sea por indiferencia o porque los padres tampoco les exigen que lo hagan: “*Yo luego tengo que levantar la popó del perro cuando le toca a mi hermano*” (Fátima, 17 años).

La figura paterna mantiene un rol principal en la familia, se le considera el jefe y es el encargado de reprender, ordenar, corregir y quien decide el futuro de las hijas, por ejemplo; en la familia de Graciela (15 años), su mamá y su papá trabajan, sin embargo, quien tiene la autoridad es el padre.

El sueño de Graciela (15 años) es ser cantante, pero su papá no la deja estudiar canto, argumenta que “*se morirá de hambre*”. Graciela (15 años) explica que tiene talento y que todos en su familia se lo han reconocido, pero su papá sólo quiere que vea el canto como un pasatiempo.

En 1905, Wright (2011) menciona que la emancipación de las mujeres se realizara a través del derecho a la educación y, por ende, poderse valer de su trabajo, sin embargo, aunque el derecho al estudio para las mujeres permita esa liberación aún se mantienen en cautiverio porque desde los símbolos tradicionales del género las mujeres se constituyen desde el espacio doméstico. “*La reclusión imaginaria de las mujeres garantiza el funcionamiento del orden público moderno, dominado por el concepto de igualdad y libertad entre los varones*” (Serret, 2002, p. 42).

4.2 Autopercepción de las “alumnas tranquilas”

Las 5 estudiantes se refirieron a sí mismas como extrovertidas, platicadoras, y dependiendo las circunstancias se definen como tranquilas o relajadas. “*Soy extrovertida, si agarro confianza me desató, si no, soy tranquila, depende*” (Graciela, 15 años).

Las 5 alumnas coinciden en que cambian su forma de ser cuando se ausentan sus amigas porque en las clases son más tranquilas. “*Si me toca estar sola me alejo de todos, o sea, siempre soy como muy distante y no participo*” (Lucero, 16 años).

Rebeca (17 años), confesó que también es tranquila, “ya no echo desmadre” porque teme que por segunda ocasión la cambien de escuela. En el caso de Pamela (15 años), ella se considera tranquila sin importar las circunstancias, “*yo soy muy tranquila, casi no me da la gana de hacer chistes. A veces he tratado, pero siento que no me sale*”.

En la realización de las entrevistas a diferencia de las otras 4 estudiantes, Pamela (15 años) se mostró muy tímida, su voz, al responder las preguntas era casi en susurro. Esto puede explicarse por el entorno familiar que estaba atravesando en el momento de hacerle la entrevista.

La familia es pieza medular en la construcción de la identidad de género y los roles asignados a las personas delimitan, en gran medida, las labores que se ejercen en función del sexo, en el caso de las mujeres su participación se restringe al ámbito del hogar y al desempeño de las tareas domésticas, esa posición encuadra un perfil social que ve a las mujeres en un estatus distinto con respecto a los varones (Mataud Aznar, et. al., 2002).

De esa manera, las mujeres aprenden a ocupar un lugar en la sociedad e interiorizan un rol, es decir, un conjunto de disposiciones y prácticas que van configurando su habitus como “*un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes*” (Bourdieu, 2009, p. 86). No es necesario que el padre le explique el lugar que le corresponde en el orden de la casa, porque está presente en las acciones, en la división del trabajo que se encuentra implícita en el hogar, acciones que se manifiestan en otros espacios, como en el entorno escolar.

Además, la relación entre el padre e hijo es de complicidad porque el hermano de Pamela (15 años) excusa y acepta que el papá salga con otras mujeres al estar casado, la madre vive atormentada por la infidelidad de su esposo, pero, no renuncia a él, de acuerdo con Rocha y Díaz Loving (2011) se espera que las mujeres sean sumisas y abnegadas mientras que en los hombres se sigue perpetuando la idea de proveeduría, responsabilidad e incluso el ejercicio de prácticas machistas.

Desde este estudio, se pudo observar que el caso de Pamela (15 años) fue el único de las 4 estudiantes que se presentó como una “*alumna tranquila*” sin importar las diversas situaciones del salón, no realiza ninguna actividad extraescolar y su comportamiento durante la entrevista se ajustó a la percepción del profesorado.

El contexto familiar es un elemento clave para comprender cómo se desenvuelve y relaciona en la escuela, porque la sumisión se ve como un acto natural en la conducta de las mujeres desde su hogar. “*Si mi mamá ya no quiere estar así que lo deje, pero ya no aguanto escuchar cómo se pelean*”. Las formas de dirigir los cuerpos, los tiempos para hablar o quedarse calladas también son aprendidos desde la familia.

Rebeca (17 años), por ejemplo, expresó que sus abuelos más que sus propios padres le reprimen su manera de sentarse y de comer, la desvalorizan por el hecho de no comportarse como una señorita a diferencia de su hermana menor (Rocha y Díaz Loving, 2011). Aunque los padres de Rebeca (17 años) no desvalorizan a su hija directamente, pero aceptan lo dicho por los abuelos y refuerzan de manera implícita las percepciones que éstos tienen con respecto al ser mujer.

Por tanto, las alumnas han aprendido una serie de estereotipos e incluso prejuicios, con relación a qué tipo de conductas deben desarrollar las jóvenes (Mataud Aznar, et. al., 2002) que configuran su *habitus* repercutiendo en la percepción que tienen de sí mismas. Al respecto, es necesario destacar que ser una “*alumna tranquila*” no es sinónimo de ser una estudiante de excelencia –según los parámetros de una institución–. Las variaciones de desempeño académico, según la escala que en la escuela se promueve, un estudiante de excelencia puntúa una calificación de 9-10, un estudiante regular es de 7-8 y un estudiante con áreas de oportunidad es de 6-0. De acuerdo con esta escala, Graciela (15 años) es la única que se encuentra en el nivel de excelencia académica, y el resto de las estudiantes está en el nivel regular.

La percepción que tienen de sí mismas las 5 estudiantes es más compleja de lo expresado por el profesorado, la supuesta tranquilidad no es un elemento central de su manera de ser, sino que depende de las circunstancias en las que se encuentren, por ejemplo, si se encuentran solas en el salón de clases o con el temor de que las cambien de escuela, a excepción de Pamela (15 años).

4.3 La vida en las aulas

El aula, aunque constituye una parte del todo, tiene sus propias lógicas de funcionamiento, se considera un lugar específico donde se gesta la interacción entre el profesorado y el alumnado, es un espacio en donde se construyen conocimientos y donde se ejerce la autoridad del profesorado y la resistencia del alumnado.

El aula se convierte, entonces, en “*el espacio donde se congregan la heterogeneidad de quien estudia y donde se reflejan las desigualdades*” (Hernández Crescencio, 2016, p. 165) en ocasiones, “*representa un espacio aburrido, hostil y asfixiante*” (Jackson, 2010, p. 52). “*La multitud, el elogio y el poder se combinan para [darle] un saber específico a la vida en el aula forman [do] colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela*” (Jackson, 2010, p. 73).

En el aula también se pueden identificar las subculturas del estudiantado y a nivel microfísico, Hernández Crescencio (2016) señalan que se perciben los pequeños espacios donde se colocan por sus distintas características, por ejemplo, “*los rebeldes, por un lado, los tímidos, por otro, y más allá los delicados y participativos*” (p. 168). En el caso de las “*alumnas tranquilas*” no existe una constante en el lugar que ocupan en el aula, tanto como pueden sentarse al frente, como en los costados, e incluso hasta atrás, por ejemplo; Lucero (16 años) prefiere alejarse de todos, le agrada sentarse hasta la parte de atrás del salón, donde muy rara vez, el profesorado dirige su atención.

4.4 Participación en clase

Uno de los rasgos característicos que define a las “*alumnas tranquilas*” según el profesorado y la coordinadora de la institución, es su escasa participación, entendida como desinterés por los temas o contenidos expuestos en clase. Investigaciones como la de Acker (1995); Subirats y Brullet (1999) muestran a través de la contabilización de las participaciones del estudiantado una superioridad de participación de los varones, corroborando, por tanto, la escasa o nula participación de las alumnas, en algunos casos.

La superioridad participativa de los varones obedece a una preferencia del profesorado hacia los hombres (Acker, 1995; Hernández Crescencio, 2016; Parga Romero, 2004; Subirats y Brullet 1999) y a contenidos curriculares de corte androcéntrico que ponen en desventaja a las alumnas (Blanco, 2002; Jiménez Aleixandre, 2002; Moreno, 2000; Sierra Pellón, 2002). French y French

(1995) en sus hallazgos, demostraron que no todos los alumnos participan, se tiene la idea de que los varones dominan las participaciones, y en efecto, lo hacen, pero esto tiene sus particularidades.

Existe un grupo de alumnos que domina las participaciones, es decir, no todos los varones participan, es un grupo el que domina la participación, “*de hecho, algunos chicos tienen número de intervenciones menor, o no mayor que el de la mayoría de las chicas*” (French y French, 1995, p. 116), y concluyen que existe una preferencia del profesorado hacia los varones en otorgar participación y que éstos, se valen de estrategias para tener una mayor atención por parte del profesorado.

Para Devís Devís, Fuentes Miguel y Sparkes (2005) existe una propensión por parte del profesorado a tomar en cuenta a los varones más que a las mujeres:

Profesor: Vean claramente cómo el rey, vestido con el poder es capaz de decidir sobre los demás hombres. La decisión es una parte importante para los hombres, pues son las decisiones las que hacen que un hombre valga, ahora bien, ¿quién me podría decir qué tipo de decisión tomó el sultán?

La mayoría de los alumnos se mostraron atentos y participativos, mientras que las alumnas hacían otra cosa como mirar el celular, con la vista en el piso y sin participar.

Alumno 1: Yo creo que su decisión fue heterónoma porque se dejó influenciar por los demás, bueno sobre todo por su esposa y amigos.

Alumno 2: No lo creo, porque si se hubiera dejado manipular por su esposa ya desde antes habría derrotado a los soldados del rey.

Profesor: ¿Entonces el sultán fue manipulado por la esposa?

Alumno 1: Yo digo que sí, porque vea, profe, cuando le dijo que matara a su mejor amigo que porque según era un traidor, y el sultán lo hizo.

Otros ejemplos que dio el profesor para ejemplificar los temas que se abordaron en clase parten de lo mismo, se hace mención de fútbol, de guerras y de conflictos, pero no se abordan temas de interés general. Al respecto, Devís Devís, et. al. (2005, p. 80) mencionan que “*existe una oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en el aula*”.

En el terreno práctico la participación en clase no dista del campo de la investigación educativa, por ejemplo; Graciela (15 años), en la entrevista, mencionó que no le gusta participar porque no se siente apta para hacerlo, si la obligan a participar lo hace, “*mejor me la guardo, bueno, muchas veces, algunos compañeros no lo saben y como que les das las respuestas y ya tienen como que una idea y eso es lo que a mí no me gusta*”.

Rebeca (17 años), por su parte, no le gusta participar, “*no es mi estilo, sólo en la clase de historia porque me gusta la materia y porque el profesor es mi favorito*.” A las otras 3 estudiantes no les gusta por motivos diferentes. Fátima (17 años) mencionó “*eh... no sé, como que, a veces, me da pena, o no sé*”. “*A veces pienso que lo que digo...no estoy en lo correcto y no sé, espero a que alguien más lo diga, y ya pues cuando alguien lo dijo, y es como ¡ay!, sí estaba bien*”.

Fátima (17 años) denota inseguridad porque teme equivocarse al decir la respuesta. Ese es el reflejo de una forma diferenciada de educar en cuanto al sexo porque se educan “*chicas y mujeres*

con baja autoestima” (Colás Bravo y Villaciervos Moreno, 2007, p. 40), mientras que a los hombres los enseñan a ser independientes (Parga Romero, 2004).

Pamela (15 años) al preguntarle el motivo del por qué no participa en clase no respondió. Lucero (16 años) mencionó que casi no es de participar, se queda callada, pero ese silencio se rompe cuando cree que algo es injusto para alguien más o para ella, incluso se definió como feminista. *“Pues, no soy como, bueno, desde pequeña no soy de participar mucho en las opiniones, soy como de quedarme callada, aunque quiera, me quedo callada, pero me pongo como mal (cuando sabe la respuesta) y a fuerza la quiero decir o todo el tiempo me la paso pensando en eso”.*

“Me pasa como de quedarme callada y no, a veces sí lo digo, pero es cuando en cierta manera insultan a alguien, es cuando yo opino, por ejemplo, como si dijeran: él es más que alguien, es cuando yo opinó sobre que, de no, no tiene que ser así, bueno soy como (se quedó pensando, causándole pena lo que diría) en cierta forma feminista, pero no mucho (se rió apenada) o muy poco, y es como de no me gusta que siempre haiga (sic) como de él es más que yo o menos que él, o algo así. Esa la única forma en la que participo”.

Las alumnas al manifestar que las participaciones no son “su estilo” o el temor a equivocarse obedece a una estructura de género que es aprendida a lo largo de la vida, ya sea en casa, en la escuela o como bien señala Connell (2001) en los medios de comunicación masiva, basta con ver cómo son representadas las mujeres y hombres en los anuncios publicitarios y las películas. Las mujeres, por tanto, interiorizan ciertos comportamientos que son deseados en la sociedad o en los espacios donde se desenvuelven.

Para Bourdieu (2009) la oposición entre femenino/masculino es esencial para entender la gimnasia corporal. Esta oposición es percibida por los esquemas y escrituras de los agentes, es la manera perdurable de estar, hablar, caminar, sentir y pensar son diferenciadores de hombres y mujeres. La manera de participar o de realizar actividades en el aula se da de una manera diferenciada y, por ende, el profesorado las percibe de una forma diferente e incluso, con cargas de simbolismos que no encajan con lo solicitado por la sociedad.

Para las “*alumnas tranquilas*” participar implica entender la percepción del profesorado y los esquemas que emplea para regir y percibir, aunque existan otras formas de participación (entendida como la expresión oral) que tanto las “*alumnas tranquilas*” como el profesorado ignoran o son invisibles a la percepción.

4.5 Llamadas de atención

Otra característica de las “*alumnas tranquilas*” son sus escasos reportes por mala conducta. Los reportes se realizan cuando el profesorado determina que la conducta del estudiantado no es la adecuada, lo hace desde lo que considera no apropiado, es decir, no existe un parámetro oficial por parte de la escuela que determine los comportamientos inadecuados del estudiantado. Lo que existe, son medidas de seguridad que no se enfocan en mala conducta sino en preservar un ambiente sano y una buena imagen para la institución como por ejemplo; el consumo de cualquier tipo de drogas o sustancias no permitidas.

Las llamadas de atención son más frecuentes en los varones que en las alumnas, dentro del aula, las alumnas reciben menos amonestaciones y cuando se les llama la atención es por estar hablando, al respecto, Buxó Rey (1991) explica que las mujeres suelen hablar más que los hombres porque desarrollan en mayor medida la capacidad del habla.

Las 5 participantes mencionaron que por lo regular no les llaman la atención porque se encuentran en su lugar, sólo cuando hablan, escuchan música en clase o por expresar una inconformidad. Rebeca (17 años) confesó que se porta bien porque teme a que la vuelvan a sacar de la escuela, porque antes era un “*desmadre*” y le “*valían verga las calificaciones*”. A pesar de los diferentes motivos que tienen las alumnas para no caer en una mala conducta, existe una clara diferencia entre sus pares y ellas. A los varones se les reprende más por levantarse, decir groserías, gritar, mientras que las alumnas reciben llamadas de atención por el hecho de estar hablando.

Otro aspecto importante a considerar para establecer el control y la disciplina entre las alumnas son las posturas rígidas que mantienen al sentarse, no se les permite mantener el cuerpo holgado, las piernas abiertas ni levantadas y recargadas en otra silla, tampoco la espalda recargada medianamente en el respaldo de la silla. Porque si una mujer se sienta de una manera “incorrecta” es producto de reprimendas, por ejemplo, Rebeca (17 años) recuerda que sus abuelos la castigaban porque se “sentaba como hombre”.

Bourdieu (2017) comenta que “*las posturas o las posiciones relajadas, como el hecho de balancearse en una silla o de balancear los pies sobre el escritorio...son inimaginables para una mujer*” (p. 44). Este es un ejemplo de hábitos de las alumnas, una expresión de la forma de dirigir el cuerpo que ha sido adquirida a lo largo de su vida.

Las 5 estudiantes contaron que en sus secundarias eran reprendidas más que en el bachillerato, sobre todo por la forma de sentarse, por no cerrar las piernas, el uniforme, el peinado y las uñas. “*Yo me acuerdo de que había como un cuadernito de higiene donde decía el peinado, los zapatos, las uñas, te las iban revisando*”. “*¡Ah!, no podías tener el cabello suelto y las uñas pintadas. El cabello tenía que estar recogido y sin estar teñido*” Fátima (17 años).

Bourdieu (2017) señala que las maneras de mantener el cuerpo están asociadas con una actitud moral y de pudor que deben seguir las mujeres. Esta forma de orientar los cuerpos es adquirida en el seno familiar, se continua en la escuela y se refuerza a través de los medios masivos de comunicación, lo cual ha producido un *habitus* al disciplinar los cuerpos femeninos para tener “*alumnas tranquilas*”, dóciles y pasivas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La importancia de esta investigación radicó en la propuesta de construcción de la categoría “*alumnas tranquilas*” para el análisis de fenómenos educativos relacionados a cómo se miran a las estudiantes en un centro escolar, en específico, en el grupo-clase porque permitió comprender que las diferencias sexuales y los estereotipos continúan perpetuando los cuerpos, las relaciones y los comportamientos de las personas (Gordon, 1996).

Cabe señalar que la participación de las alumnas depende de la dinámica en la clase y del interés que manifiestan por el contenido a enseñar, no tanto en la supuesta tranquilidad porque depende de la atmósfera de aprendizaje que se construya (Jackson, 2010), tal como lo mencionó Lucero (16 años): “*la profesora sólo nos ponía a resolver cuestionarios y no se participaba*”, o Rebeca (17 años) “*no respondía por temor a que me cambiaran de escuela, por eso era necesario poner atención y obedecer, de lo contrario me volverían a mover de escuela y reprobaría*”.

De acuerdo con la percepción de las autoridades educativas (profesorado y coordinadora del plantel) en donde se llevó a cabo la investigación, la estereotipia es un factor determinante porque consideran a las “*alumnas tranquilas*” poco participativas y, en consecuencia, reciben escasas llamadas de atención.

Una “*alumna tranquila*” no grita, pero sí platica con su compañera que se encuentra a un lado de ella, no discute las temáticas revisadas en la clase ni arrebató la palabra, lo que hace es realizar las actividades en su lugar con rapidez. Según Askew y Ross (2004) las alumnas participan en clase, pero en la mayoría de los casos son ignoradas. Además, existe un problema a nivel currículo (explícito y oculto) al reproducir el androcentrismo.

Cabe señalar que las estudiantes entrevistadas participan en la clase cuando los temas son de su interés, también suelen realizar actividades colaborativas desde su lugar por encomienda del profesorado. Cuando no participan las alumnas se debe a una supuesta tranquilidad porque depende de la dinámica de la clase y de la disposición que muestren por la asignatura impartida.

La percepción que tiene el profesorado de las “*alumnas tranquilas*” es producto de los esquemas de pensamiento que han construido y que obedecen a la forma en cómo comprenden el espacio escolar, los significados y los estereotipos de género sobre las mujeres y los hombres, la participación diferenciada en la clase y la disciplina, es decir, el habitus.

Al respecto, Corres Ayala (2012) menciona que la supuesta tranquilidad de las alumnas se relaciona con el tiempo, es decir, para las mujeres el tiempo significa espera y “*esperar es un verbo femenino, no masculino...la paciencia es pasividad y a esta última se le ha connotado de manera negativa debido a que se sobreentiende como la acción y ello se asocia con el movimiento*” (p. 136).

Desde esta mirada, la categoría podría ayudar a reflexionar las posiciones de las mujeres con respecto a los hombres de acuerdo con las formas de relacionarse desde el rol de estudiantes dentro de diferentes contextos escolares en diversos niveles educativos.

REFERENCIAS

- Acker, S. (1995). *Género y educación, reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. España: Narcea.
- Askew, S., y Ross, C. (2004). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Madrid: Paidós.
- Bertely Busquets, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, N. (2002). Educar a mujeres y a hombres. En F. López Rodríguez. (2002), *Género y Educación. La escuela coeducativa* (pp. 37-46). España: Graó.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2017). *La dominación masculina*. México: Anagrama.
- Burin, M., y Meler, I. (2010). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 23, 7-35.
- Buxó Rey, M. J. (1991). *Antropología de la mujer. Cognición, lenguaje e ideología cultural*. España: Editorial Anthropos.
- Colás Bravo, P., y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos, nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171.

- Corres Ayala, P. (2012). Femenino y masculino: modalidades de ser. En N. Blaquez Graf, M. Ríos Everardo y F. Flores Palacios (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, (pp. 111-138). México: UNAM.
- Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., y Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículo oculto? La identidad de género y sexualidad en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- French, J., y French, P. (1995). Desequilibrios por razones de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción. En P. Woods y Hammersley, (coomps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 23-48). Barcelona: Paidós.
- García Ramírez, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educare*, 18(61), 439-448.
- García Villanueva, J. (2017). *La identidad masculina en los jóvenes: una mirada*. México: UPN.
- Giroux, H. (1986). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, N. (2002). Tendiendo puentes: una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (21), 44-51.
- Gordon, T. (1996). Citizenship, Difference and Marginality in Schools: Spatial and Embodied Aspects of Gender Construction. En P. F. Murphy y C. V. Gpps (edit.), *Equity in the classroom. Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys* (pp. 34-45). London: Edit. Press, UNESCO.
- Guber, R. (2017). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI Editores.
- Guerra, R. (2016). Persona, sexo y género. Los significados de la categoría género y el sistema sexo-género según Karol Wojtya. *Open Insight*, 7(12), 143-168.
- Halpern, D. F. (1988). Sex Differences in Cognitive Abilities. *The American Journal of Psychology*, 101 (3), 451-454. DOI: 10.2307/1423092.
- Hernández Crescencio, L. (2016). *La reproducción de roles y estereotipos en el aula, una propuesta pedagógica en un grupo de tercer año de educación primaria*. (Tesis de especialización) Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Jackson, W. (2010). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jiménez Aleixandre, P. (2002). Género y ciencias: el paso siguiente. En F. López Rodríguez. *Género y Educación. La escuela coeducativa*. (pp. 27-35). España: Graó.
- Lamas, M. (2006). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus: México.
- Martínez Escárcega, R. (2005). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. México: UPN.
- Mataud Aznar, M., Rodríguez Wangüemert, C., y Marrero Quevedo, R. J. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. España: Biblioteca Nueva.
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. España: Icaria.
- Mosteiro García, M., y Porto Castro, A. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según su sexo, edad y grados. *Revista de Investigación Educativa*, 20, (1), 151-165.

- Muñiz Rivas, M., y Cuesta Roldán, J. (2015). La violencia de género en entornos virtuales. *Revista del Cisen Tramas Maepova*, 3(2), 101-110.
- Parga Romero, L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras en el aula*. México: UPN.
- Parga Romero, L. (2008). *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México: UPN.
- Rocha Sánchez, T., y Díaz Loving, R. (2011). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Scott, J. (2015). *Género e historia*. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultura de la diferencia sexual*. (pp. 269-308). México: UNAM/CIEG.
- Serret, E. (2002). *Género e identidades, algunas precisiones conceptuales*. En *identidades femeninas y proyecto ético*. (pp. 22-46). México: PUEG, UAM.
- Sierra Pellón, C. (2002). El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular. En F. López Rodríguez. *Género y Educación. La escuela coeducativa*. (pp. 13-22). España: Graó.
- Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y Hammersley, (coomps), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. (pp. 49-63). Barcelona: Paidós.
- Subirats, M., y Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia, y A. Mingo. *Género prófugos. Feminismo y educación*. (pp. 189-223). México: UNAM.
- Toriz Pérez, A. (2003). El currículo: un espacio para analizar la desigualdad social entre los sexos. Una visión desde la sociología de la educación. *Visión Educativa*, 2 (5) 11-21.
- Wacquant, L. (2007). Esclarecer o habitus. *Educacao & Linguagem*, 10(16), 63-71.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Wright, L. (2011). La emancipación de la mujer por medio del estudio. En J. Tuñón, (coomp.), *Voces a las mujeres. Antología del pensamiento feminista mexicano, 1873-1953*. (pp.130-138). México: UACM.