

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**
Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

LA VIDA JUVENIL EN EL BACHILLERATO. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias con la
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Job Ávalos Romero

Licenciado en Ciencias de la Educación

Director de tesis

Eduardo Johann Weiss Horz

Doctor en Ciencias Sociales

Septiembre, 2007

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT”

Con especial afecto para la mejor amiga
que la vida me ha dado, mi hermana Edelweiss

AGRADECIMIENTOS

Tratando de no hacer un listado interminable, aquí menciono a quienes durante la maestría aportaron algo importante a mi vida en términos de la tesis y en términos personales.

A mi tutor, Eduardo Weiss Horz, por su firme compromiso con este trabajo de investigación y por mantener siempre una postura crítica al revisar mis escritos, lo cual enriqueció con creces lo que ahora presento. A nivel personal, por su apoyo y respaldo incondicionales cuando algunas dificultades me alejaron del análisis y la escritura de la tesis, por su confianza, muchas gracias.

Al Dr. Rafael Quiroz Estrada, quien como lector y sinodal siempre manifestó agrado por esta tesis. Por las pertinentes observaciones y las atinadas sugerencias que me ayudaron a ver el trabajo desde otras aristas.

A la Dra. Elsie Rockwell Richmond, por su incitante “presión” para cerrar este proceso y por participar en la tesis como sinodal. Le agradezco la esmerada lectura, las provocadoras preguntas y los comentarios insinuadores que me suscitaron diversas reflexiones sobre las ideas ya expresadas y permitieron el surgimiento de algunas otras.

Desde luego, a los jóvenes estudiantes del CCH, sobre todo a “Las Ponis” y sus amigos, porque al dejarme compartir sus interacciones y sus ratos de convivencia pude construir una mirada sobre la vida juvenil en el bachillerato. A ellos mi cariño y mi profundo agradecimiento.

De manera especial quiero agradecer al Dr. Harry Wolcott, quien a la distancia y de manera virtual, mostró interés por conocer mi trabajo, con las limitaciones que eso y la diferencia de lenguaje imponen. Sus interesantes preguntas y comentarios me fueron de mucha utilidad en el análisis y la redacción de la tesis.

En su mayoría, los profesores en el DIE enriquecieron mi formación académica y profesional. Particularmente agradezco a la Dra. Ruth Paradise Loring, por la franca sonrisa, la disposición para discutir textos e ideas y la alegre compañía. A la Dra. María de Ibarrola, por ofrecerme un medio de subsistencia que me permitió terminar la tesis y porque como su ayudante de investigación, aprendí cosas que no logré entender en sus seminarios.

En la coordinación académica, a la Dra. Susana Quintanilla Osorio, por su disposición y escucha para atender las necesidades de los estudiantes, por las charlas y los cafés compartidos y por las efusivas demostraciones de cariño. A Verónica Arellano, su asistente, quien del mismo modo está al pendiente ante cualquier eventualidad y busca la manera de resolverla.

A todos en la Generación 2004 – 2006, por los aprendizajes y las experiencias compartidos. A: Tatiana, Evgueni, Tania, Javier, Leonel, Homero y Arcelia, por los desvelos, las discusiones académicas, las risas y la amistad. Especialmente a Tatiana, por ser, más que amiga, una hermana. Mi agradecimiento también para Angélica, Irán, Beatriz, Estela y Abelardo, por las charlas, las comidas y los seminarios compartidos.

Desde aquí mi admiración y reconocimiento para Elsa Guerrero e Irene Guerra, compañeras con quienes se inició la línea de investigación “Jóvenes y Bachillerato”. En ese grupo también agradezco a Joaquín Hernández, Matías Romo, Olga Grijalva, Juana María Mejía, Rosa María Torres e Imuris Valle por la lectura y valiosas observaciones sobre distintos escritos de la tesis que sin duda permitieron mejorarla.

En el salón de doctorado a Rosario Mariñez, Luz Maceira, Fernando García, Mónica Calvo y Mónica Baez. Por compartir las horas de trabajo, las angustias y presiones de nuestras respectivas tesis, y también por los cafés y los anhelos expresados.

Al personal administrativo del DIE. A Rosa María Martínez en la Secretaría Académica, por su esmerado trabajo y su ayuda incondicional. A los compañeros de la biblioteca, Lilia Alvarado y Rodolfo Sánchez, por el eficiente servicio que brindan. A nuestra *chef* Marcia Barrientos y a su compañera en la recepción, María Elena Hernández. Por su apoyo en lo administrativo y por las innumerables tazas de café que gentilmente me regaló, a Ma. Concepción Rodríguez Sánchez, alias “Conchita”. A quienes amablemente brindan el servicio de copias, Juan Manuel Montiel, Jesús Esparza y Guillermo Murillo. A las “chicas” DIE por las pláticas y comidas compartidas: Esther Jiménez, Elena Torres, Jimena Turrent, Gaby, Daniela y Mari Carmen. A todos gracias.

A las Doctoras Claudia Saucedo Ramos y Mayela Villalpando Aguilar, porque de distintas maneras ambas me animaron a incursionar en la investigación educativa.

Indudablemente, no habría podido alcanzar esta meta sin el valioso apoyo de mis padres Zoila y Constantino, quienes en todo momento me han dado su respaldo incondicional, aunque no siempre estén de acuerdo conmigo. A mi mamá, por este anhelo compartido. A mi hermano Salomón, porque con su manera relajada de vivir la vida inspiró mi trabajo de campo.

A mi familia en Cuautitlán Izcalli, quienes desde mi llegada me hicieron sentir como en casa. Por sus atenciones, a mis tíos Francisco y Blanca, a mis primos Lucy, Francisco y Carlos. A mis primas Chela y Nardita, por el afecto que nos une. A mis tíos Oscar y María de Jesús; a mi tía Jesusita por su afecto, por nuestras amenas pláticas y nuestro gusto en común: el francés. A mis primos Laura, Oscar y Fabiola. A mis tíos Ángel

y Susana por todo su apoyo y su cariño; a mi tía Susana por ser amiga y cómplice, por la confianza depositada en mí.

A mi abuelito Tino y mis abuelas Fina y Angelita, por enseñarme que la jovialidad no es una característica de los años mozos, sino una actitud que se puede conservar durante toda la vida.

A Nancy Rodríguez, Sergio González e Israel García, mis amigos en Ciudad de México. Por el cine, las reuniones, los cafés y las salidas nocturnas. Gracias por su tiempo y su apoyo sincero.

A Héctor Paris, *in memoriam*, por una vida juvenil intensa.

RESUMEN

La vida juvenil en el bachillerato. Una Mirada etnográfica

En esta investigación etnográfica el objetivo central es mostrar cómo se expresa la vida juvenil en los temas que algunos estudiantes de bachillerato abordan en sus pláticas mientras asisten a clases en una escuela pública de la Ciudad de México.

El trabajo de campo se realizó en el plantel sur del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Haciendo uso de la observación participante, interpreté un papel de “seudo-estudiante” en un grupo conformado por cuarenta estudiantes de cuarto semestre. Con ellos asistí durante tres meses a las clases de dos asignaturas, de modo tal que pude compartir diversas conversaciones y eventos ocurridos dentro y fuera del aula. Sin embargo, la mayor parte de los datos analizados corresponden a las interacciones que hubo en un pequeño grupo de amigos conformado por seis chicas y dos muchachos, con quienes tuve un mayor acercamiento.

En la tesis se enfatiza el uso que los estudiantes hacen de la escuela como un espacio de vida juvenil (Guerra y Guerrero), con una diversidad de pláticas y actividades en las cuales se observa una fuerte presencia de la socialidad (Maffesoli) entre pares. Sin embargo, también se reconoce que en esas mismas interacciones los jóvenes experimentan procesos de reflexión sobre sí mismos (Giddens), por medio de los cuales van construyendo una identidad.

ABSTRACT

Youth culture in high school. An ethnographic perspective

The main purpose of this ethnographic research is to show how youth culture is expressed in the topics of conversation among high school students attending classes at a Mexico City public school. The fieldwork took place in the Southern campus of the Colegio de Ciencias y Humanidades (College of Sciences and Humanities.) By applying participating observation, I played the role of a “pseudo-student” in a group of forty fourth-semester high school students. Since I took two of their same courses for almost three months, I was able to share conversations and experiences with them, both in and out of the classroom. However, a considerable part of the analyzed data refers to the interaction taking place within a small group of six girls and two boys with whom I established a closer relationship.

This dissertation emphasizes the students’ use of the school as a space where they spend their youth, (Guerra and Guerrero) and where I observed different conversations and activities characterized by strong peer socialization (Maffesoli). At the same time, it is evident that in those very interactions, these youngsters undergo certain introspective processes (about themselves) (Giddens) that allow them to build their own identity.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
LOS JÓVENES ESTUDIANTES COMO OBJETO DE ESTUDIO	4
1.1 Relevancia de los jóvenes estudiantes como tema de investigación	6
1.2 Planteando el Objeto de Estudio	10
1.3 Algunos conceptos importantes para analizar las prácticas juveniles en la escuela	12
1.3.1 <i>¿Estudiantes, adolescentes o jóvenes?</i>	12
1.3.2 <i>Tribus, socialidad y reflexión</i>	15
1.4 El Colegio de Ciencias y Humanidades	18
CAPÍTULO 2	
ETNOGRAFÍA: POR UNA BÚSQUEDA DE LA COMPRENSIÓN	21
2.1 Etnografía y Observación Participante como herramienta principal	22
2.2 Elección del lugar y acceso	25
2.3 La interpretación de un papel participante	31
2.4 Los registros de observación: participación, mnemotécnica y otros malabares	39
2.5 El proceso de análisis	44
CAPÍTULO 3	
ACTORES, TIEMPOS Y LUGARES EN EL CCH SUR	48
3.1 La Isla Pony y otras tribus aledañas	48
3.2 Los profesores: otros actores en el contexto observado	58
3.3 De lugares y veredas	59
3.4 <i>¿Tiempo Escolar o Tiempo Juvenil?</i>	66

CAPÍTULO 4	
VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS: LAS PRÁCTICAS JUVENILES MENCIONADAS EN LAS CONVERSACIONES DE ALGUNOS ESTUDIANTES	85
4.1 Los lugares de las pláticas: el salón de clase y otros espacios	85
4.2 Dinámica de las pláticas	92
4.3 La manifestación de sí mismo y el conocimiento del otro	93
4.4 El Amor y el Sexo en discusión	97
4.4.1 <i>Importancia del cuerpo y la apariencia en el flirteo</i>	99
4.4.2 <i>El flirteo</i>	101
4.4.3 <i>Noviazgo sin exclusividad</i>	102
4.4.4 <i>Compartir las experiencias sexuales</i>	105
4.4.5 <i>Sexualidad, alcohol y drogas</i>	107
4.4.6 <i>Los jóvenes frente a lo masculino – femenino</i>	109
4.4.7 <i>Viejas prácticas de género</i>	111
4.4.8 <i>Posicionamiento frente a la diversidad sexual</i>	114
4.5 Relajarse y Divertirse	118
4.5.1 <i>Los juegos</i>	120
4.5.2 <i>Las bromas</i>	122
4.5.3 <i>Las posibilidades de disfrute en el CCH</i>	124
4.6 Fiestas, Alcohol y Drogas	126
4.7 La Música y la Televisión	136
4.8 La Familia y otros asuntos personales	152
 REFLEXIONES FINALES	 156
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 162
 SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO	 167
 ANEXO N°1: Sobre las series televisivas	 168
Beavis and Butt-Head	168
Daria	169
South Park	170

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un estudio etnográfico sobre la vida juvenil en un bachillerato propedéutico ubicado al sur de la Ciudad de México. Está enmarcado en la línea de investigación “Jóvenes y Bachillerato” dirigida por el Dr. Eduardo Weiss Horz, profesor-investigador en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

Principalmente nos interesa describir la vivencia de la escuela y de lo juvenil desde la perspectiva de los actores, por lo que se analizan diversas prácticas que ocurren en el bachillerato considerando el sentido que éstas tienen para los estudiantes. Es por esa razón que el papel de la institución y de los docentes sólo se considera de manera incidental, de acuerdo con la relevancia que los jóvenes estudiantes le otorgan en el marco de sus interacciones.

Actualmente existe un acceso a la educación media mucho más amplio que en décadas anteriores, aunque al mismo tiempo parece haber un mayor desapego de los sujetos por las instituciones educativas ante su ineficacia como medio para lograr una movilidad social. En este escenario, resultaba muy interesante indagar cómo manejan los estudiantes su experiencia escolar frente a la manifestación de su vida juvenil, sobre qué hablan en las clases y fuera de ellas, qué hacen para lograr la coexistencia de dos ámbitos que si bien no son contradictorios, no siempre resultan coincidentes. Conocer, pues, cómo se vinculan los estudiantes con la escuela pero sobre todo cómo establecen sus relaciones entre sí.

Mi tesis, entre otras perspectivas teóricas y metodológicas, es una postura más para leer e interpretar esta realidad. El énfasis está puesto en entender a los jóvenes, entender lo que sus prácticas aportan para la construcción de sí mismos.

En el proceso de análisis y escritura, la investigación quedó organizada en cuatro apartados, de acuerdo con la siguiente estructura:

En el primer capítulo se presenta el objeto de estudio, el objetivo central de la tesis y las preguntas de investigación. Además buscamos mostrar la relevancia del tema haciendo una breve revisión de las tendencias en el abordaje que se ha hecho por distintas disciplinas y en diferentes contextos, así como la situación de la investigación sobre jóvenes y estudiantes en México y en algunos otros lugares. En la última parte se discuten algunos conceptos teóricos que sirven como herramientas analíticas en la interpretación de los datos. Uno de los conceptos que cabe resaltar es el de *socialidad* según la perspectiva de Michel Maffesoli. Esta socialidad es por demás notoria en los

grupos de pares, en ella se prioriza la vivencia del aquí y el ahora con una intención de disfrute, de gozar el momento y de estar juntos. Sin embargo no todo es fiesta y juego en las interacciones de los jóvenes. Entre ellos también hablan de asuntos que les preocupan por ser importantes en sus vidas. Por esa razón pensamos que era pertinente considerar *la reflexividad del yo* (siguiendo el pensamiento de Anthony Giddens) para tratar de explicar por qué surgen ciertos cuestionamientos sobre si mismos y sobre los demás en las conversaciones entre pares. En este proceso reflexivo, los jóvenes piensan en su propia vida y desde ahí explican cosas, relacionan nuevos sucesos con experiencias pasadas, justifican actos, configuran su realidad. Pensamos pues, que entre el desborde de la socialidad y algunos momentos de reflexividad personal, transcurre la experiencia escolar del bachillerato.

El segundo capítulo desarrolla la perspectiva metodológica empleada en la investigación. Se eligió abordar a los estudiantes a través de la etnografía por ser una herramienta que permitía un mejor acercamiento a las prácticas de los jóvenes y su apropiación de la escuela, para comprenderlas y tratar de explicarlas desde su propio punto de vista. Creemos que la etnografía ayuda a develar situaciones y experiencias que de otro modo pueden permanecer ocultas o ser interpretadas erróneamente por el investigador. En este capítulo describo la forma en que ocurrió el trabajo de campo y además explico la forma en que desempeñé mi papel como investigador a través de la observación participante. Para ello asumí un rol de cuasi-estudiante en un grupo de bachillerato de cuarto semestre, asistiendo a las clases de dos materias: Taller de Lectura, Redacción e Introducción a la Investigación Documental IV y Biología II. Con un trabajo de campo que duró alrededor de tres meses, logré poco más de veinte registros de observación, los cuales conforman el cuerpo de datos analizados.

Los capítulos tres y cuatro constituyen el trabajo central de la tesis. En el tercero se hace una descripción de los actores centrales en las interacciones analizadas, y de algunos otros que participan en ellas como los profesores de las materias a las cuales asistí. También hablo de los sitios en la escuela que sirven de contexto para el despliegue de la socialidad juvenil, la cual está inserta en la dinámica propia de los cursos y otras actividades académicas que en principio son la razón que convoca a los estudiantes para estar ahí. Se cierra ese capítulo con un análisis sobre los usos que los jóvenes hacen del tiempo en la escuela, tanto de sus horas en clase como de los momentos que pasan en otros lugares de la institución. Ahí busco contrastar la lógica que tiene la escuela respecto a la distribución del tiempo para el desarrollo de las

clases, con la manera en que los estudiantes la utilizan para manifestar su vida juvenil sin poner en riesgo su estatus de alumnos.

El cuarto capítulo es el de mayor riqueza desde el punto de vista etnográfico. Ahí se presentan los temas de las pláticas de los jóvenes estudiantes, algunas de las prácticas que pude observar en ellos y varios asuntos que son de su interés. En general, las charlas abordan gustos y aficiones ajenos a la escuela, pero que son traídos a este espacio como parte de la socialidad entre pares. En las conversaciones se dejan ver las afiliaciones y distinciones en cuanto a las preferencias musicales, los lugares para divertirse y las actividades recreativas que se suscitan entre los jóvenes estudiantes. Similitudes y diferencias que en muchos casos determinan los grupos de amistad y los antagonismos en el salón de clases. También se muestra que al discutir sobre las experiencias sexuales y las relaciones de pareja, los jóvenes permiten conocer las nuevas formas de interacción entre géneros, los cambios y continuidades en los roles sexuales, y el surgimiento de una nueva concepción de la sexualidad. Todo lo cual transcurre mientras los estudiantes encuentran ingeniosas estrategias para cumplir con las exigencias escolares y continuar su tránsito por el sistema educativo.

CAPÍTULO 1

LOS JÓVENES ESTUDIANTES COMO OBJETO DE ESTUDIO

Como tema de estudio, los jóvenes han sido abordados de manera diversa. Las preguntas han ido desde ahondar sobre su identidad y buscar con ello un entendimiento de su relación con la sociedad, hasta cuestionarse sobre lo que implica la condición juvenil en ámbitos como la estética y la política, entre otros. Reguillo (2005a) considera que existen ciertos campos temáticos en los cuales se ha profundizado el estudio de los jóvenes, como son: la participación social, la identidad (la cual necesita ser dotada de una mayor complejidad analítica), el consumo cultural como la fuente de socialización que nutre los imaginarios juveniles, la violencia juvenil, las conductas de riesgo (vulnerabilidad), las subjetividades juveniles (lo social encarnado en el sujeto), y la sexualidad; aunque este último campo ha tenido un menor desarrollo desde perspectivas socioculturales¹.

La vida juvenil se ha estudiado en diversos contextos sociales, en espacios públicos que ofrecen actividades deportivas, culturales y recreativas para este grupo social, al cual se le pregunta sobre sus preferencias y gustos en todos esos aspectos. Los “juvenólogos” se han ocupado de las llamadas culturas juveniles (Reguillo, Valenzuela y Feixa entre otros), como por ejemplo los rastafarianos, raztecas, chicos banda, cholos, góticos o darkis, etc., los cuales sin duda merecen una atención especial como grupos minoritarios. Pero poco se ha hecho por analizar o describir la influencia de esas culturas sobre los miles de jóvenes que asisten a la escuela, por mostrar cómo se materializan en este espacio donde los estudiantes también vierten los intereses que traen de fuera.

Desde la educación, los jóvenes estudiantes han sido objeto de gran interés en las investigaciones realizadas durante los últimos años. En un reciente estado del conocimiento sobre alumnos realizado por Guzmán y Saucedo (2005), encontramos que existen varias líneas de estudio. La antropología educativa norteamericana, por ejemplo, ha hecho uso de la etnografía para realizar estudios a partir de conceptos como acomodación, resistencia, producción cultural, reproducción, asimilación, y continuidad cultural. Por su parte, la sociología inglesa aborda la pertenencia de clase, y la movilidad social de jóvenes de clase trabajadora. Dentro de la pertenencia de clase se recupera la cuestión de género. Una coincidencia entre estas dos corrientes de investigación es que analizan los conflictos culturales de los alumnos con la escuela a partir de teorías y metodologías cualitativas.

¹ Reguillo, R. Conferencia DIE, 5 de agosto de 2005. Notas de Job Ávalos

En el caso de la sociología estudiantil francesa se ha buscado responder a la cuestión de ¿qué significa ser estudiante de educación superior? y a describir la “condición estudiantil”. Desde esta perspectiva, la mayor parte de las investigaciones se basan en un análisis estadístico de encuestas (Guzmán y Saucedo, 2005). Como una excepción a esa tendencia, cabe mencionar que Coulon (1997) parte de una perspectiva etnometodológica al abordar al estudiante como un sujeto inserto en una institución. Frente a los persistentes índices de fracaso y deserción escolares que ni la masificación de las universidades ni las reformas en el nivel superior han logrado disminuir, este autor desarrolla la hipótesis de que se requiere aprender el “oficio del estudiante” a fin de tener un tránsito exitoso en la universidad (Coulon, 1997). Y si bien hace un análisis minucioso sobre este proceso de afiliación a la escuela, Coulon únicamente considera la dimensión estudiantil, dejando fuera otras prácticas de tipo social y cultural que los jóvenes también desarrollan en los espacios escolares. Las cuales, según me parece, resultan significativas en la vida cotidiana de cualquier estudiante, y son centrales en este trabajo.

Otro estudio realizado en el contexto francés que sí aborda el bachillerato es el realizado por Dubet y Martuccelli (2000). Aquí los autores estudian el medio escolar principalmente desde la visión que tienen los mismos estudiantes, aunque su análisis, al igual que el de Coulon, está centrado en lo escolar. En el caso de la educación media, lo juvenil es tomado en cuenta. Para los autores, en esta etapa del liceo, la vida juvenil se alarga y se vuelve más indefinida que antes. En esta etapa escolar confluyen dos dimensiones: el proyecto profesional y la vida personal. En la vida personal, se busca autonomía y libertad, las cuales ayudarán al sujeto en la definición de sí mismo. Sin embargo en el texto no se explica la forma en que esta dimensión (vida juvenil) es vivida por los estudiantes en el contexto escolar. Dubet y Martuccelli plantean que los alumnos utilizan tres lógicas de acción en su relación con la escuela: *la integración*, en la cual los estudiantes configuran su mundo personal en función de los intereses y el mundo de lo escolar; *la subjetivación*, donde la adquisición del saber (aceptación de la escuela) se da a la par de la construcción de un futuro personal y de una personalidad, como dos procesos paralelos pero no iguales; y *la estrategia*, donde se ponen en juego diversas habilidades y saberes que permiten un manejo exitoso del mundo escolar.

A partir de esas lógicas de acción, los autores consideran la existencia de varios tipos de liceístas, quienes establecen diferentes formas de relación con la escuela. Los *verdaderos liceístas*, quienes adaptan su vida juvenil a las aspiraciones planteadas por la escuela. Los *buenos liceístas*, orientados sobre todo a mantener un buen nivel a través de

un vínculo principalmente instrumental con los estudios. Los *nuevos liceístas* (normalmente los primeros de su familia en acceder a este nivel educativo), dependientes en gran parte de los profesores, y para quienes lo escolar y lo social resultan poco compatibles. Y los *futuros obreros*; ellos inicialmente rechazan la formación laboral al considerarla producto de un fracaso en su intento por acceder a estudios académicos más altos (Dubet y Martuccelli, 2000: 336-340). Como podemos notar, la clasificación aborda primordialmente la dimensión pedagógica de la escuela. Aunque en las distintas figuras liceístas se plantea una determinada relación con aspectos paralelos al proceso educativo de acuerdo con la vocación y la percepción sobre la utilidad de los estudios, queda la impresión de que la manifestación de la vida juvenil en la escuela se supedita a lo pedagógico, con una influencia mínima en dicho contexto.

1.1 Relevancia de los jóvenes estudiantes como tema de investigación

En la tesis me propongo indagar sobre los procesos que ocurren paralelamente al trabajo pedagógico de la escuela, y de los cuales aún no tenemos suficientes estudios que lo expliquen a partir de las interacciones estudiantiles. De acuerdo con el estado de conocimiento antes mencionado, en México el interés en los estudiantes ha pasado de saber ¿quiénes son ellos? a preguntarse ¿cómo son los alumnos? Aunque entre 1992 y 2002 se reportan alrededor de 168 investigaciones que tienen al alumno y al estudiante como objeto central de su análisis (76.9%),² muy pocos de los productos realizados son estudios cualitativos (29.2% frente a un 70.8% de investigaciones cuantitativas), por lo que la experiencia escolar desde la mirada de los estudiantes aún está poco documentada en nuestro país. A eso debemos agregar que si bien el bachillerato está en segundo lugar (24.4%) como el nivel educativo donde se investiga a los estudiantes, sigue existiendo una alta desproporción con respecto a los jóvenes universitarios (49.7%), con los cuales se realizó el mayor número de estudios en la década de los noventa (Guzmán y Saucedo, 2005: 661-663).

Haciendo una breve referencia al nivel educativo, cabe resaltar que el interés por analizar lo que ocurre entre los jóvenes durante su estancia en el bachillerato coincide con una creciente atención sobre la educación media. Las tendencias demográficas a corto plazo muestran que habrá una mayor afluencia de estudiantes al bachillerato en los

² El total de trabajos de investigación referidos a los alumnos es 209, cuarenta y ocho de ellos (el 23.1%) tienen un interés "periférico" por el conocimiento de los estudiantes (Guzmán y Saucedo, 2005: 659-661).

próximos años. Este fenómeno se ve reflejado en la clara expansión que el nivel medio superior ha tenido en épocas recientes, y en la aplicación de “políticas de modernización que pretenderían formar jóvenes con mejor preparación para incorporarse a la sociedad y a la vida productiva” (Díaz-Barriga y Lugo, 2003:108). La importancia es tal, que durante el sexenio pasado las autoridades federales crearon la Subsecretaría de Educación Media Superior, con el fin de atender de manera puntual dicho nivel educativo.

En el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav se inició a mediados de los noventa la línea de investigación “Jóvenes y Bachillerato”, dirigida por el Dr. Eduardo Weiss. Los primeros trabajos daban cuenta, desde la perspectiva de los estudiantes, cuáles eran los significados que ellos le otorgaban a sus estudios de bachillerato (Guerrero, 1998), y de las características de diferentes modalidades de educación media superior y la manera en que propiciaban desigualdad entre jóvenes con un origen sociocultural parecido (Guerra, 1998). De ese momento a la fecha, los temas de investigación se han diversificado, y actualmente abarcan la construcción de la identidad, cuestiones morales, la transición hacia la vida laboral y productiva, prácticas de consumo, apariencia y desde luego las prácticas juveniles en la escuela. En todo caso, lo que se busca con estas investigaciones es superar la dicotomía entre lo estudiantil versus lo juvenil, y mostrar cómo los estudiantes se apropian de algunos elementos de diversas culturas juveniles pero manteniendo un estilo propio, siendo la escuela un espacio de subjetivación que permite el desarrollo de las identidades (Weiss, 2005b; Weiss et al., 2006).

Un aspecto que me parece importante en el trabajo de Irene Guerra y Elsa Guerrero (2004) es el panorama que dan a conocer sobre los significados que los jóvenes otorgan a sus estudios. Su trabajo de campo fue realizado en un bachillerato universitario, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y en uno de tipo tecnológico, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Las autoras identifican nueve significados expresados por los estudiantes de ambas instituciones, que van desde ver al bachillerato como medio para continuar estudios superiores, como espacio que privilegia un estilo de vida juvenil, como exigencia social y familiar, como espacio formativo, y como medio que posibilita la movilidad económica, entre otros (Guerra y Guerrero, 2004: 87). Lo interesante aquí es la forma en que el ser alumno de un bachillerato técnico o de uno propedéutico influye sobre los significados considerados como centrales por los jóvenes entrevistados.

Respecto a los significados encontrados por las autoras, me interesa resaltar el que los estudiantes atribuyen al contexto escolar como espacio de vida juvenil, como espacio de comunicación con los pares, como ámbito de desarrollo personal, como espacio de solidaridades y en menor medida, como espacio de tratamiento de los problemas juveniles. En este sentido, la escuela es un lugar que congrega a los estudiantes también por razones distintas a lo académico, y de acuerdo con Guerrero (2000: 218) es un significado especialmente importante para los jóvenes del CCH. Sin duda no dejan de ser alumnos, pero en varios momentos es probable que se piensen y actúen más de acuerdo con sus intereses como jóvenes; en este caso la escuela funciona como lugar para manifestar las afinidades entre pares, y con ello establecer una diferencia respecto a los otros que no asisten a la escuela (Saucedo, 2006; Levinson, 2002; Guerrero, 2000). Me parece incluso que es la misma institución escolar la que promueve la construcción de un estilo de vida propio en los jóvenes, que en muchos casos – como aquellos a quienes yo observé –, no tienen más responsabilidad ante sus padres que asistir a clases, y por ello tienen la posibilidad de compartir su tiempo entre la escuela y diversas actividades a partir de los intereses específicos de cada uno.

Como veremos en los siguientes capítulos, los estudiantes de bachillerato mantienen al menos dos estatus claramente identificables en el contexto escolar. Por un lado son alumnos formalmente inscritos en un programa académico, el cual les plantea ciertas exigencias y les demanda cumplir con determinados requerimientos (aprobar las materias como una de las más importantes) para permanecer y pertenecer oficialmente a la institución. Y por otro lado, las experiencias en su vida personal junto con las interacciones que tienen con los pares, los identifica a sí mismos como jóvenes, adoptando ciertos estilos en el vestir, los gustos musicales, las actitudes y los comportamientos característicos de este grupo. De ahí que sea importante dar cuenta de dichas interacciones para tener un mejor entendimiento sobre la forma como los estudiantes de bachillerato configuran su mundo juvenil en las relaciones que establecen con sus pares dentro del contexto escolar.

La presencia de la vida juvenil en la escuela, según trataré de mostrar más adelante, es prácticamente inevitable, incluso en las circunstancias de una huelga. En su tesis de maestría Falconi (2001) indaga respecto a la producción escrita de los estudiantes del CCH sur durante el periodo de la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1999. Y si bien es cierto que el autor se centra en describir cómo con el surgimiento de diversas producciones escritas se impulsa un

espacio de opinión pública en la escuela donde el debate central son los temas políticos de la huelga y los conflictos entre paristas, ese debate escrito también aborda “temáticas, intereses y preocupaciones diversas desde las identidades de los estudiantes como jóvenes o adolescentes” (Falconi, 2001: 48), tales como la sexualidad, las drogas o el consumo. Es decir que, sin dejar de lado las obligaciones escolares, los estudiantes también buscan expresar otras inquietudes e intereses que traen consigo.

Pero ¿cómo se conjugan el rol de estudiante y lo juvenil en el ámbito escolar? ¿En qué ocupan el tiempo los estudiantes mientras asisten a clases, cuando tienen sus descansos o al hacerse la pinta? ¿Sobre qué conversan durante el tiempo que permanecen en la escuela? El creciente interés en los últimos años por la realización de estudios cualitativos y el abordaje de temas desde la perspectiva de los estudiantes ha permitido que conozcamos mucho de sus intereses, sus prácticas juveniles, lo que les gusta o desagrada, su opinión en torno a la escuela y lo que los motiva y desalienta para estar en ella. Sin embargo, el acceso a sus interacciones cotidianas como jóvenes y a los asuntos que les inquietan, interesan o motivan, a las conversaciones entre estudiantes, resulta limitado para la mayoría de los investigadores al emplear entrevistas y observación no participante³.

Para tales propósitos, la elección de la perspectiva metodológica resultó de vital importancia. Considerando que yo buscaba conocer y describir las interacciones cotidianas de los jóvenes en la escuela y lograr el acceso a los asuntos de su interés, me propuse emplear la etnografía como un enfoque metodológico para acercarme a las experiencias y prácticas de un grupo de estudiantes de bachillerato, y poder, al menos en cierta medida “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987: 7).

La etnografía es, por tanto, un enfoque que permite profundizar en la comprensión de la perspectiva que tienen los sujetos a quienes se busca entender en sus prácticas cotidianas. En el caso de la escuela, como bien apunta Villalpando, “a través del estudio etnográfico se ha empezado a develar el significado de las prácticas escolares y las relaciones que guardan con el contexto social en que se inscriben” (1998: 31). En un intento por descifrar los sentidos que para los estudiantes tienen sus acciones en la escuela, es necesario que éstos sean los protagonistas de la investigación, la primera voz en el texto. He ahí lo beneficioso de este enfoque para poder acceder a las interacciones entre los pares dentro de la escuela.

³ Así lo han manifestado algunos de mis compañeros en el seminario con E. Weiss en las ocasiones que hemos discutido los proyectos de tesis y su abordaje metodológico.

En el desarrollo del texto ya han aparecido algunos indicios sobre lo que quise investigar en la tesis, pero es justo que antes de continuar, haga una presentación formal de mi objeto de investigación.

1.2 Planteando el Objeto de Estudio

El interés del presente estudio está centrado en indagar cómo se conjugan lo juvenil y lo escolar en las interacciones que los jóvenes establecen entre sí en el bachillerato. O lo que es igual, conocer a los estudiantes en su vida cotidiana. Con la intención de responder a esta inquietud, he propuesto la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los estudiantes de bachillerato manifiestan sus intereses juveniles y los conjugan con su estatus escolar a partir de sus interacciones en el contexto académico?

A la par, surgieron otras interrogantes relacionadas con la anterior, las cuales también buscaba aclarar en este trabajo:

- ¿Qué uso hacen los jóvenes del tiempo que permanecen en el aula y cuando están fuera de ella (en las jardineras, la cafetería o los pasillos)?
- ¿Cómo se apropian los jóvenes de la escuela como espacio de vida juvenil a partir de las interacciones entre pares?
- Finalmente, ¿cómo establecen los jóvenes sus relaciones de compañerismo y amistad?

Debo aclarar que anteriormente tenía otras preguntas además de las aquí presentadas, por ejemplo: ¿cuáles son las estrategias que los estudiantes de bachillerato implementan para responder a las demandas académicas de la escuela?, ¿qué papel juegan las relaciones entre pares dentro de la escuela y en la resolución de las actividades académicas? Esto se debía a la idea inicial que teníamos de analizar con igual atención su faceta de estudiantes, lo cual hubiera sido posible gracias a la riqueza de los datos. Sin embargo, debido al tiempo disponible para el análisis y la escritura de la tesis, fue necesario hacer un recorte.

Por esa razón decidimos centrarnos en la vida juvenil y la socialidad de los jóvenes estudiantes en el contexto de la escuela. Inquietudes que según trataré de presentar en los siguientes capítulos, se lograron abordar cabalmente en el marco de esta investigación. Otro argumento es que, desde nuestra perspectiva, las prácticas de los jóvenes en el contexto escolar necesitan ser más exploradas. Sabemos más sobre sus

hábitos de estudio, sobre su percepción de la escuela y los estudios o sobre sus expectativas de futuro que sobre las prácticas afectivas, sociales y culturales que ocurren en el bachillerato paralelamente al currículo escolar.

Justo es reconocer que una amplia fuente de información cuantitativa sobre los jóvenes tanto en el aspecto escolar como en cuanto a sus gustos e intereses, es la Encuesta Nacional de la Juventud en México tanto la realizada en el 2000 como la versión del 2005. Los datos ahí obtenidos sin duda ofrecen un amplio panorama sobre los jóvenes mexicanos. Sabemos, de acuerdo con la encuesta aplicada en el 2000, que el 57.1% de los jóvenes entre 15 y 19 años estudian⁴ (IMJ, 2002), la mayoría en el nivel medio superior considerando el rango de edad. Los datos de la encuesta también nos muestran que respecto al tipo de música favorito, estos jóvenes prefieren el rock, la grupera y el pop en ese orden de importancia⁵ (IMJ, 2002).

Estos y otros ejemplos de la encuesta permiten mostrar el tipo de cuestiones a las cuales no se puede dar respuesta únicamente desde el dato “duro”. Son resultados poco explicativos cuando queremos saber cómo se significan en tanto prácticas de la vida cotidiana, cuál es el sentido que esta situación como estudiantes o las preferencias musicales tienen para los propios sujetos. La intención de presentar algunas respuestas de la encuesta nacional de juventud es ilustrar la necesidad de conocer en detalle las prácticas cotidianas de los jóvenes estudiantes, las cuales, en cuanto a lo juvenil, se cree que están fuera de la escuela o que ahí dentro se manifiestan poco.

Cabe señalar que para el caso francés, Dominique Pasquier realizó una investigación con estudiantes de bachillerato en la cual combina la aplicación de una encuesta a 944 jóvenes y entrevistas a profundidad con más de sesenta de los encuestados. En su obra *Cultures Lycéennes. La tyrannie de la majorité* (2005), la autora muestra cuáles han sido los principales cambios en la relación de los jóvenes con la cultura, basándose en el análisis de las prácticas mediáticas y en los usos del internet y el teléfono celular.

En cuanto a los hallazgos de su estudio, la autora señala un evidente eclecticismo en las elecciones culturales de los jóvenes respecto a generaciones anteriores, principalmente en el campo de la música. La televisión aparece como una plataforma más propia de la socialidad femenina mientras que los juegos de video tienen un uso mucho más intensivo entre los muchachos. También es relevante que en sus conclusiones

⁴ Para el 2005, el porcentaje es de 61%.

⁵ En la encuesta de 2005 las preferencias fueron balada romántica, pop; grupera; rock en español (en ese orden).

Pasquier (2005) sostiene que la escuela está perdiendo su lugar como instancia de legitimación cultural, sitio que en el sector juvenil ocupan los medios de comunicación y las interacciones con los pares. Lo que en me interesa resaltar en el trabajo de Pasquier dada la similitud con mi propia experiencia en el CCH, es la posición que juega la escuela en la socialidad de los estudiantes.⁶

1.3 Algunos conceptos importantes para analizar las prácticas juveniles en la escuela

1.3.1 ¿Estudiantes, adolescentes o jóvenes?

Abordar a los jóvenes en la escuela, pero no vistos primordialmente como los alumnos que están inscritos en un programa académico, hace necesario aclarar algunas denominaciones que recaen sobre estos sujetos. Uno de ellos es el de *joven*, el cual hace referencia a una determinada condición etárea, si bien tiene un origen sociocultural y a la vez se cruza con la concepción más psicológica de *adolescente*, aunque sin duda ambas hacen referencia a esos individuos que sin ser niños todavía no son considerados como adultos. El otro tiene relación con lo escolar, y se refiere a ser llamado *alumno* o *estudiante*. Como mi interés no está en analizar todos estos conceptos, sólo me permito hacer algunas aclaraciones sobre la manera como las entiendo en este trabajo.

Desde que la juventud surge como una construcción social, ha sido considerada una etapa “que se caracteriza por su naturaleza provisional y transitoria” (Busquet, 2004: 180) y sirve para identificar a un grupo social intermedio entre los niños y los adultos, los “no-niños, no-adultos” de los que habla Reguillo (2000). Esta denominación de la “juventud”, al no poder agrupar un determinado conjunto de características biológicas, físicas o sociales, tiene un uso que hasta cierto punto resulta problemático, pues como bien señala Reguillo los jóvenes “no son homogéneos ni representan una categoría cerrada y definible a partir de unos cuantos rasgos. Son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales” (Reguillo, 2005b: 2). Así que, si bien el “ser joven” nos remite a cierta imagen, la edad no es un criterio eficaz para su uso, no podríamos decir que son jóvenes quienes se encuentran en determinado rango etéreo, ya que “la juventud es una condición social y cultural con cualidades específicas que se expresan de varias maneras” (De Garay, 2004: 15); y “hay diferentes maneras de ser joven” (Nateras, 2004: 102).

⁶ Si bien está en el centro de sus interacciones por ser el espacio donde éstas ocurren, desde la lógica juvenil su papel parece ser más de “contexto” para la manifestación de la socialidad que de agente formador y fuente de conocimiento.

Esta heterogeneidad de la juventud, poco asible y con múltiples manifestaciones en la vida social, resulta bastante útil en el análisis de la socialidad que ocurre entre los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, la consideración de estos individuos como “adolescentes” (un término más relacionado con la psicología), es lo que perdura con más fuerza en el ámbito escolar. La amplia aceptación del concepto “adolescencia” en la escuela se puede atribuir a que homogeniza a los sujetos incluidos dentro de dicha acepción. Además de que les asigna determinadas tareas o procesos a completar en los que la escuela tiene un papel de orientación o “guía”.⁷

En términos etáreos, la etapa de la adolescencia ha quedado definida de los diez a los diecinueve años. Desde la psicología del desarrollo, la Organización Mundial de la Salud la define como:

Una etapa evolutiva específica de crecimiento y desarrollo del ser humano, de la que es necesario destacar los aspectos conflictivos más comunes, y las variaciones en forma de periodos de crisis biopsicosociales que son preparatorias para el progreso hacia la juventud y la etapa adulta (citado en Madrigal y Nuño, 1999: 94).

Lo que me interesa resaltar aquí respecto a la adolescencia, es que al manifestarse, viene acompañada de repentinos cambios fisiológicos que confrontan a los individuos primero consigo mismos, pero también con los demás. Y aunque las reacciones son diversas y en muchos casos estos cambios físicos se asimilan con relativa calma, no es un proceso que se viva de manera indiferente. Los procesos biopsicosociales que viven los estudiantes del nivel medio superior sin duda influyen en sus relaciones con los otros, ya sea los amigos, los compañeros de clase o los maestros. Y aunque la revisión de estos procesos no está en el objeto de mi análisis, es importante mencionarlos por dos razones. La primera: que estos cambios a nivel físico y psicológico inciden de algún modo en el actuar cotidiano de quienes asisten al bachillerato. La segunda: que desde la perspectiva escolar, en la injerencia de maestros y demás actores educativos en el proceso de formación, hay una concepción del alumno como adolescente.

En el caso de este trabajo, principalmente interesa resaltar el carácter conflictivo que estos cambios traen a la vida de los sujetos en distintos ámbitos. En lo personal por ejemplo hay cierta crisis en cuanto a la identidad, y se dan algunos reajustes en las relaciones con los demás, con la familia y con los amigos entre otros.

⁷ Como ejemplo puedo mencionar las insinuaciones que en los primeros días de trabajo de campo, me hizo la maestra de Taller de Lectura y Redacción sobre la necesidad de investigar a los alumnos como una manera de encontrar estrategias para ayudarlos en su desempeño escolar.

Al considerarse como una etapa de tránsito entre un estado y otro – se pasa de la infancia a la adultez -, algunos autores han atribuido ciertas tareas evolutivas que han de alcanzarse durante la adolescencia a fin de que se llegue a la edad adulta de manera más o menos armoniosa. Me parece que los distintos aspectos a los que se refieren dichas áreas de desarrollo, de una u otra forma atraviesan la socialidad de los estudiantes, y por tanto no resulta ocioso mencionarlas. Éstas son:

- Aceptar su constitución física y reorganizar el concepto de sí mismo. Mientras más profundas sean las modificaciones sobre la apariencia, mayor nivel de reorganización del concepto de sí mismo exige en los sujetos.
- Alcanzar la independencia emocional con respecto a los padres. Los teóricos dicen que en el fondo, con esta independencia los sujetos buscan distinguirse como una entidad psicológica diferente a los progenitores.
- Establecer nuevas relaciones con pares de ambos sexos. Con los amigos se tiene una mayor dependencia que con los padres, y el éxito en esa relación permite contrarrestar la conflictividad en el núcleo familiar.
- Desarrollar una nueva capacidad de pensamiento. Los adolescentes toman conciencia de cosas que antes no percibían y tienen nuevos temas de preocupación intelectual. Sin duda es este uno de los aspectos que incide con mayor fuerza dentro del quehacer pedagógico de la escuela.
- Elegir un proyecto de vida. Aparece un sentido de identidad que orienta la vida de los adolescentes, lo que les interesa, sus valores y sus elecciones vocacionales y personales.(Madrigal y Nuño, 1999: 95-99)

Estos cambios tienen gran trascendencia en la vida de cada sujeto, y si bien aquí los presento de manera un tanto simple y resumida, no desconozco la complejidad que implican a nivel biológico, psicológico y social. Sin embargo, no me referiré a los estudiantes de bachillerato como adolescentes, toda vez que la perspectiva con que he realizado esta investigación no es psicológica ni de tipo intervencionista o de orientación. Prefiero considerar a estos individuos como jóvenes, dado el carácter heterogéneo al que ya hice referencia líneas atrás y a las variadas formas en que esta condición es asumida y puesta en práctica por cada sujeto.

Volviendo al contexto escolar, si bien existen varias denominaciones para referirse a quienes acuden a las aulas para recibir determinada formación, hay dos apelativos que empleamos con mayor frecuencia: alumno y estudiante. Aunque ambas palabras se

refieren al mismo aspecto del sujeto (su condición escolar), en lo personal, y por la revisión que he hecho del tema, creo que el término *alumno* tiene una connotación mucho más formal y administrativa que el de *estudiante*. En el estado del conocimiento realizado por Guzmán y Saucedo (2005), las autoras se refieren a los alumnos como aquellos sujetos “inscritos formalmente en alguna institución educativa”, y hablan de estudiantes “cuando éstos se encuentran cursando el nivel superior” (Guzmán y Saucedo, 2005: 641). La diferencia, al parecer, radica en el control o la libertad que recae en los sujetos sobre los que se aplica cada término. Mientras que en la educación básica hay un notorio control sobre las acciones de los educandos en el espacio escolar, tanto por los maestros como por los padres de familia, en la educación superior la toma de decisiones es responsabilidad de cada estudiante, liberándolo o al menos minimizando la tutela.

En cambio, hablar del “estudiante” no deja fuera la pertenencia a una institución, y sí otorga al sujeto en quien se usa ese apelativo una mayor autonomía y poder de decisión sobre sus acciones dentro del espacio escolar, lo dota de una libertad para ser y estar como mejor le venga, al menos en el contexto del CCH, donde hay una mínima vigilancia sobre los jóvenes y la amplitud de las instalaciones y los extensos jardines se abren a las múltiples expresiones de la personalidad y a los gustos de quienes estudian en esta escuela. Por eso me parece mucho más útil el uso de este término a lo largo del presente trabajo, dado su carácter inclusivo y abierto.

Finalmente, en el caso de los sujetos con quienes se realizó la presente investigación, diríamos que se trata de un grupo de jóvenes que tienen algunas características similares y comparten ciertas prácticas: la más importante es ser estudiantes del CCH. Los caracterizamos como jóvenes porque esta categoría social es más abarcativa y admite la heterogeneidad. Para nuestro caso nos parece poco pertinente estudiar a los jóvenes en subculturas como los góticos, punketos, cholos, rastas, skatos y darketos. Al mismo tiempo nos parece importante considerar ambos aspectos en la vida de los sujetos, ya que si bien no son la mayoría, sí hay muchos adolescentes y jóvenes que actualmente asisten a la escuela. Y ellos, los estudiantes, viven muchos de sus intereses y actividades sociales influenciados por los distintos estilos juveniles, también presentes en el contexto escolar.

1.3.2 Tribus, socialidad y reflexión

Al ir analizando la manera en que los jóvenes interactuaban entre sí y observar cómo establecían sus relaciones, buscaba una forma de explicar – más allá del gusto por estar

juntos y el disfrute de los momentos compartidos –, cuál era la razón para que las interacciones entre los jóvenes fomentaran lazos tan intensos que los mantenían unidos sin que hubiera señales de aburrimiento, sobre todo cuando en “apariencia” no tenían un objetivo concreto para sus interacciones y simplemente estaban ahí, pasando el rato.

La respuesta la encontré cuando en el seminario del grupo de investigación “Jóvenes y Bachillerato” leímos *El tiempo de las tribus* (2004) de Michel Maffesoli. En esta obra, el sociólogo francés plantea que a partir de la desinstitucionalización que se está viviendo en las sociedades contemporáneas, hay un resurgimiento de las tribus, bajo la forma de un neotribalismo urbano. Estas tribus están lejos de querer constituirse en un nuevo orden bajo el cual se organice la sociedad de manera formal, considerando el descrédito de sus instituciones. Por el contrario, se trata de grupos mucho más locales, diversos, pero al mismo tiempo más integrados y unidos hacia el interior. “Se trata de microgrupos emergentes en todos los campos [sexuales, religiosos, deportivos, musicales, sectarios]” (Maffesoli, 2004: 10).

Siguiendo las metáforas de Maffesoli, estas distintas tribus coexisten dentro de una masa muy amplia, que les da cabida a todas considerando que la masa “no se finaliza, no se ‘politiza’, sino que vive el torbellino de sus afectos y de sus múltiples experiencias” (Maffesoli, 2004: 136). Al pensar en la forma como ocurren las interacciones en el CCH, me pareció que podía hacer una trasposición de esta metáfora a ese contexto. El CCH, como espacio amplio que da cabida a una gran diversidad de estudiantes, es la masa. Ahí dentro, las variadas historias y trayectorias de los sujetos dan pie a múltiples identificaciones que los unen, los hacen semejantes, se propicia el surgimiento de diversas tribus.

Así mismo, me parece que este neotribalismo encuentra su mejor expresión entre los jóvenes, dado el dinamismo inherente en ambos casos. Si consideramos que “las culturas juveniles no son homogéneas ni estáticas: las fronteras son laxas y los intercambios entre los diversos estilos, numerosos” (Feixa, 1999: 87) podemos percibir con claridad este carácter dinámico. Por su parte, las tribus, “no son estables y [...] las personas que componen estas tribus pueden cambiar de una a otra” (Maffesoli, 2004: 48). De ahí que las interacciones de los jóvenes estudiantes -algunas de ellas cambiantes e inestables, aunque no todas- tiendan a perdurar y renovarse constantemente.

De igual manera, en el centro de estas interacciones juveniles me parece que claramente se pueden identificar dos aspectos esenciales para el tribalismo maffesoliano. Uno se refiere a lo que priorizan las tribus contemporáneas, ese “‘entrar en’ el placer del

estar juntos, 'entrar en' la intensidad del momento, 'entrar en' el goce del mundo tal cual es" (Maffesoli, 2004: 28). El otro es el carácter proxémico de la socialidad, concebida como cercanía emocional, pero también física, toda vez que el estar-juntos abre la posibilidad de tocarse, ya que este retorno de lo sensible en las sociedades sin duda alude a una lógica del tacto (Maffesoli, 2004: 153).

Como sujetos anclados primordialmente en el presente, los jóvenes priorizan el disfrute del momento siempre que pueden, más que preocuparse por lo que sucederá después. Para ello, dado que la socialidad ocurre con personas de distintas tribus, el individuo hace uso de sus diversas facetas o papeles según dónde y con quién se encuentre. "Como su traje de escena cambia, esta persona va, según sus gustos (sexuales, culturales, religiosos, amistosos), a participar cada día en los diversos juegos del *theatrum mundi*" (Maffesoli, 2004: 152).

Los jóvenes interpretan estos papeles o roles de acuerdo con su interés por afiliarse o desafilarse a determinada tribu, y creo que en esa puesta en escena, algo van construyendo en términos de su identidad. De acuerdo con Goffman, "es en esos roles donde nos conocemos mutuamente; es en esos roles donde nos conocemos a nosotros mismos" (Goffman, 1971: 31).

Este *performance* o actuación (Goffman, 1971) que se pone en práctica en las interacciones con los otros, es tomado en cuenta en este trabajo en la medida en que permite explicar la forma en que la actuación es utilizada por los jóvenes observados como una estrategia que les permite ser aceptados en determinado grupo o salir de éste cuando por alguna razón ha dejado de interesarles y buscan entrar a otro que probablemente les resulte más satisfactorio o agradable.

Aunque al mismo tiempo los jóvenes no están permanentemente buscando el goce y el disfrute, sino que en las interacciones donde lo que prima es el 'estar juntos' también se propician algunas situaciones de reflexividad. De pronto, un determinado evento puede desatar diversos cuestionamientos internos sobre los otros y sobre cómo se sitúa la propia persona frente a ellos. Por ejemplo, en una ocasión Marlene cuenta a sus amigos un problema familiar con su papá, y ellos destacan la falta de respeto hacia su persona y sus cosas privadas. O cuando en medio de la resolución de un cuestionario, Octavio se pregunta sobre lo que se puede esperar en una relación de pareja, y nos hace extensivo ese pensamiento.

Como dice Giddens, "la reflexividad del yo es continua y generalizada"; no porque las personas estén permanentemente analizando sus propias acciones, sino que "al

menos a intervalos regulares, se le pide al individuo que se interroga a sí mismo por lo que sucede” (Giddens, 1997: 100).

Me parece entonces, que los jóvenes transitan entre un punto y el otro en el transcurso de sus interacciones. Algunas veces – quizá las más –, ellos se dejan llevar por el goce de la socialidad y el disfrute de estar juntos; pero en otras ocasiones aparece el factor reflexivo, detonado por alguna situación extraordinaria o por las mismas acciones cotidianas. Y es, entre una cosa y la otra, que ellos se configuran a sí mismos y su percepción de los demás.

1.4 El Colegio de Ciencias y Humanidades

No tengo intenciones de alargar este apartado con una explicación extensa sobre la escuela donde realicé el trabajo de campo. Sin embargo, creo que es necesario brindar algunos datos que den una idea general sobre este espacio y sus características, las cuales sin duda determinan las posibilidades de acción para los jóvenes estudiantes dentro y fuera del aula. Para quienes tengan interés por conocer el desarrollo que ha tenido la educación media superior en México, y en particular el Colegio de Ciencias y Humanidades, recomiendo consultar una breve pero concisa reseña que aparece en la tesis de maestría de Irene Guerra (1998).

Los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) son escuelas de nivel medio superior con un plan de estudios de tipo general, los cuales pertenecen, junto con las Escuelas Preparatorias, a la Universidad Nacional Autónoma de México. El CCH se creó en 1971 bajo el rectorado de Pablo González Casanova, con la finalidad de “atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas y facultades y los institutos y centros de investigación de la UNAM” (<http://www.cch.unam.mx>).

Este sistema de bachillerato cuenta con cinco planteles, cuatro distribuidos en el Distrito Federal (Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur) y uno más ubicado en Naucalpan, municipio del Estado de México. En estas cinco escuelas, para el ciclo 2005-2006 las estadísticas de la UNAM reportan un total de 56555 alumnos inscritos en los turnos matutino y vespertino (http://www.estadistica.unam.mx/2006/docencia/pob_escolar_2005-2006.html), aunque no encontré datos sobre el número de estudiantes del plantel sur.

Desde su misión, el CCH busca que los estudiantes “sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar

información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos” (<http://www.cch.unam.mx>). Y desde esa tónica, los profesores no son fuentes de conocimiento, sino facilitadores de los instrumentos y herramientas que permitan llegar a la adquisición de una cultura tanto humanística como científica, por lo que la metodología tiene a ser participativa y se fomenta que los estudiantes aprendan a aprender. Si bien estos elementos de la visión y misión de la escuela refieren al ámbito pedagógico, me parece que este carácter protagónico que se busca otorgar a los jóvenes estudiantes está presente en la vida escolar en general. Lo cual explica esa completa libertad para disponer de los diversos espacios de la escuela y una mínima vigilancia que en ocasiones pareciera no existir. Factores que sin duda influyen en las posibilidades de interacción que tienen los jóvenes en esta institución.

Para terminar este apartado, quiero resaltar brevemente la trayectoria del CCH como un lugar en el que se han realizado diversos estudios sobre el bachillerato. De acuerdo con el documento “La investigación sobre los alumnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades”,⁸ para el caso mexicano la gran mayoría de los estudios realizados en el nivel medio superior están concentrados en esta institución, los cuales se iniciaron casi desde la creación del Colegio en 1971. Sin duda este dato es relevante en términos cuantitativos, pero también nos muestra una práctica investigativa que se ha mantenido constante por casi tres décadas. La mayoría de los trabajos han sido promovidos por la misma institución, pero algunos otros fueron realizados por investigadores externos, sobre todo a través de tesis de maestría y doctorado.

Los ejes temáticos a partir de los cuales se ha abordado el bachillerato en el CCH de acuerdo con el documento antes mencionado son los siguientes: 1) los perfiles estudiantiles de los alumnos que ingresan, permanecen y egresan de la institución, 2) valores, aspiraciones y expectativas de los estudiantes, 3) los alumnos frente al proceso de enseñanza aprendizaje y al impacto de los métodos pedagógicos y de los recursos didácticos, 4) el análisis de la composición, estructura y tendencias de la matrícula escolar como base para el estudio de la eficiencia terminal, 5) los alumnos frente a la reprobación, el rezago y la deserción, 6) la relación entre la familia y el desempeño escolar de los alumnos, 7) los alumnos frente a la desigualdad de las oportunidades educativas, 8) la incursión en la vida cotidiana de la escuela y el análisis de las prácticas educativas en contextos concretos, y 9) los aspectos ideológicos y las posturas políticas de los alumnos.

⁸ Se trata de un documento de trabajo inédito que lleva por título “La investigación sobre los alumnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades” el cual fue utilizado por Claudia Saucedo y Carlota Guzmán (2005) para elaborar el Estado del Conocimiento sobre alumnos.

En la recogida de información de los distintos trabajos se han utilizado cuestionarios, encuestas, entrevistas y observaciones. Aunque muy poco para conocer la opinión de los estudiantes, sino que más bien se conserva una perspectiva institucional o de ayuda pedagógica. Si bien en el contexto del CCH existe un variado corpus de investigaciones realizadas, pocas de ellas abordan su objeto de estudio desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes. Zorrilla (1989) es uno de los autores que trata de conocer la experiencia de los estudiantes en la escuela a través de la observación de las clases de algunas asignaturas, y de hecho consideramos su trabajo en un apartado posterior. La visión de los estudiantes se considera en otras investigaciones, de las cuales se da cuenta en este mismo capítulo. La intención aquí tan solo ha sido dar un panorama general de las temáticas desde las cuales se ha estudiado a los jóvenes en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPÍTULO 2

ETNOGRAFÍA: POR UNA BÚSQUEDA DE LA COMPRENSIÓN

Quiero pensar que en lo dicho en el capítulo anterior he logrado comunicar mi intención en este trabajo: comprender algunas interacciones juveniles que ocurren en la escuela y desde ahí compartirlas con los demás. La clave, me parece, está en la comprensión. Si nos damos a la tarea de buscar sinónimos del término comprensión, encontraremos que algunas palabras cercanas son tolerancia, bondad, transigencia, simpatía, agudeza, penetración, alcance. Comprender un hecho que nos es ajeno o con el cual no estamos muy familiarizados, sin duda requiere una dosis de bondad y tolerancia para no cerrarnos a lo que en principio probablemente no entendamos. Nos pide transigencia con las “extrañas” acciones de los otros, para al menos desarrollar cierta simpatía que inhiba el rechazo o la cerrazón. Pero al mismo tiempo la comprensión implica tener agudeza en lo que vemos, “alcanzar” al otro a través de una suficiente incursión en su mundo.

La investigación social es un camino por el cual llegamos a comprender a los demás, y sin duda uno bastante amplio, donde podemos elegir entre varias alternativas. Para lograr cierta profundidad en la comprensión humana, me parece que no todas las opciones son igualmente pertinentes. Para mí, dicha posibilidad está dada en la etnografía, ya que “involucra el necesario conocimiento íntimo y a largo plazo para ganar esa comprensión” (Wolcott, 2001: 68). A partir del interés por describir, y tratar de darle un sentido a las prácticas de los jóvenes en un contexto escolar, se hacía más que pertinente un abordaje desde esta postura interpretativa, cuyo énfasis está en “el otro”, pues lo que se busca es comprenderlo.

Así mismo, otra perspectiva metodológica que resulta muy útil porque de algún modo guarda el mismo sentido, es la hermenéutica, tomando en cuenta que su concepto clave es la comprensión (Weiss, 2005a). Si la etnografía pone en relieve el conocimiento profundo y a largo plazo para comprender al otro desde una perspectiva cultural, la hermenéutica nos recuerda que para entender al otro es necesario situarlo en el contexto de un patrón mayor, situarlo en su contexto histórico. Al analizar la vida juvenil en la escuela me interesaba considerar esta mirada epistemológica toda vez que para llegar a entender la lógica de las prácticas juveniles en su conjunto a partir de las acciones cotidianas de los estudiantes en lo particular, al menos había que tener en cuenta que no surgían de pronto, sino que tienen una historia previa que les da sentido en el presente.

Podemos decir entonces que la comprensión ocupa aquí un papel muy importante en dos dimensiones: una en cuanto al interés por entender al otro – ajeno al investigador – sobre quien se busca decir algo que sea más o menos “cierto” desde su propia perspectiva; otra, a partir de un interés por darle sentido a esa configuración de prácticas cotidianas y de este modo comprender su lógica interna. En la medida que logro comprender el significado que tienen las acciones del otro acercándome a la visión de quien las realiza, en esa medida es posible llegar al conocimiento social compaginando las distintas interpretaciones que damos a una realidad compartida.

2.1 Etnografía y Observación Participante como herramienta principal

¿Y si me hacía pasar por un estudiante más? Esta interrogante me estuvo dando varias vueltas en la cabeza cuando pensaba en la mejor manera de acceder a las pláticas e interacciones de los jóvenes de bachillerato. Presentándome como un estudiante o lo que más se le pareciera, me daría la posibilidad de conocer con cierta profundidad “las experiencias de los otros en un grupo o institución”, y de esta forma tener “acceso a todas las actividades del grupo”, posibilitando con ello “la observación desde la menor distancia posible” (Woods, 1987: 49). Y como investigador ‘nuevo’, en efecto me resultaba demasiado tentador tener un acercamiento con un papel participante (Hammersley y Atkinson, 1994: 110).

Realizar una investigación etnográfica requiere de entrada tener la suficiente capacidad “para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores” (Erickson, 1989: 199). Considerando que el principal interés era poder dar cuenta del uso del tiempo en la escuela por parte de los jóvenes, de sus pláticas entre sí, de su apropiación de los distintos espacios escolares, esto requeriría llevar a cabo una investigación de campo que tuviera más el carácter de un *acercamiento interpersonal* (Wolcott, 2001), de modo que los estudiantes pudieran compartir su actuar cotidiano sin sentirse ‘bajo la mira’ de un desconocido que los pudiera incomodar. De ahí que optara por la participación.

La decisión sobre tener un papel participante o no, debe considerar las características y los propósitos de la investigación, el tipo de datos que necesitamos obtener, y en definitiva, las habilidades y disposición del propio investigador (Pole y Morrison, 2003; Woods, 1987; Wolcott, 2001; Hammersley y Atkinson, 1994). Yo había

hecho mis cálculos sobre lo que implicaría buscar un rol participante y llevarlo a cabo, tanto en cuanto al tiempo a invertir como a poder compaginarlo con la maestría, y estaba dispuesto a correr los riesgos. Por otra parte, y como también señalan estos autores, no debemos creernos por completo que por no elegir la observación participante ya somos neutrales en el medio observado y no provocamos ningún tipo de reacción o influencia. Sin duda, la sola presencia ya causa un cambio en los comportamientos e interacciones de las personas.

En un estudio de esta naturaleza nos movemos entre dos fuerzas de sentido contrario. Buscamos establecer (y en general lo logramos) una confianza que nos permita llegar a la comprensión de los sujetos con quienes nos relacionamos, pero al mismo tiempo, como investigadores nunca dejamos de ser un otro ajeno en ese contexto. Aunque busqué desempeñar un papel de estudiante, en ningún momento he creído que conseguí volverme 'uno de ellos'. Lo que aquí quiero hacer notar, es la importancia en la elección de la etnografía, y sobre todo de la observación participante para poder develar algunos aspectos en la vida de los jóvenes estudiantes.

Una ventaja que ofreció esta perspectiva fue la posibilidad de estudiar diversos aspectos sociales y culturales en la vida de los grupos, y otorgarles la palabra para hablar de ellos mismos a partir de sus experiencias. Hablar no sólo con palabras, sino también a través de sus acciones. Pues la etnografía nos ayuda a saber "cómo -y hasta cierto punto por qué-, *alguien* hace algo, alguien cuya manera de ver y hacer las cosas promete ayudarnos de manera significativa a entender las similitudes y diferencias entre sus modos y los nuestros" (Wolcott, 2001: 30).

Hammersley y Atkinson (1994) consideran que la etnografía tiene mucha semejanza con la manera en que las personas dan sentido a las cosas en la vida cotidiana (pp.15-16), lo cual la vuelve una metodología ideal cuando lo que buscamos es la comprensión de ciertos fenómenos sociales. Aunque eso no debe hacernos pensar que su realización es sencilla y se puede improvisar de algún modo. En todo caso, esa sensación de familiaridad o cotidianidad está dada debido a que en su interés por representar la realidad estudiada, la etnografía busca observar desde "dentro" cómo ocurren las cosas en su estado "natural" (Woods, 1987).

Algunos autores dan cuenta de lo que la etnografía puede o permite lograr, y me parece que con ello brindan un panorama general sobre su alcance. Ellos resaltan los siguientes elementos:

- La colección de datos detallados, la cual facilita un cuidadoso análisis.

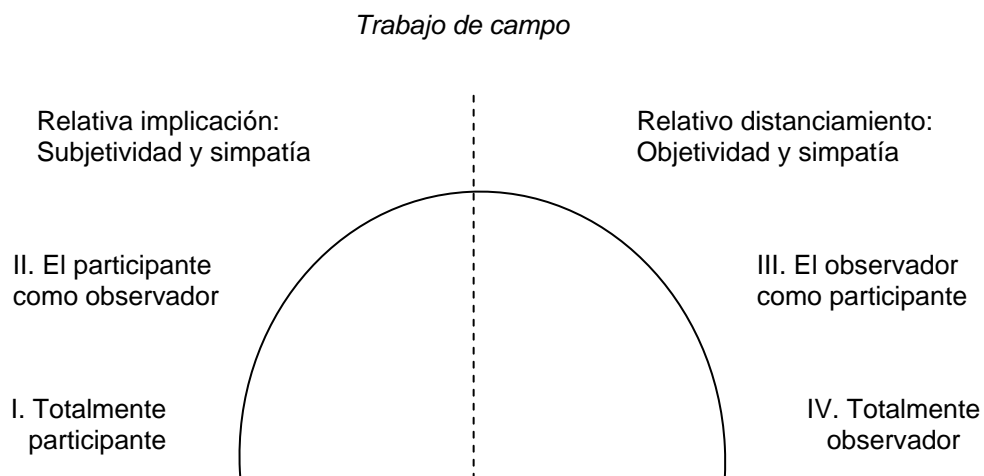
- Una descripción comprensiva y contextualizada de las acciones sociales dentro de una localidad específica, un evento o un ambiente. Tales descripciones en ocasiones son descritas como ricas o densas (Geertz, 1973, citado por Pole y Morrison, 2003).
- La representación de la perspectiva de un 'nativo', en la cual el significado de la acción social de los actores en sí mismos es primordial, y tiene preferencia sobre la perspectiva del investigador, pero no la ignora.
- La construcción de un relato de la localidad específica, el evento o el ambiente, el cual está sustentado en los datos recolectados e incorpora un marco conceptual que facilita el entendimiento de la acción social a nivel tanto teórico como empírico (Pole y Morrison, 2003: 3-4).
- Brinda resultados novedosos que no sería posible obtener de otra manera (Woods, 1987).
- El carácter multifacético de la etnografía proporciona la base para la triangulación en que diferentes clases de información pueden ser sistemáticamente comparadas (Hammersley y Atkinson, 1994: 39).
- Permite el acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y al laboratorio (Rockwell, 1986: 38).

Considerando estas posibilidades, la idea era lograr un conocimiento amplio principalmente sobre las acciones de un grupo de jóvenes en un contexto escolar, para poder describirlas tan detalladamente como fuera posible. En tales descripciones se buscaría mostrar de manera central la posición en que los estudiantes vivían sus situaciones cotidianas. En ese sentido, se trataba de hacer un aporte desde un lugar que en ocasiones resulta de difícil acceso para los investigadores, dada la edad de los estudiantes de bachillerato. Esto es, tratar de dar cuenta de sus conversaciones entre sí y de su uso del tiempo en la escuela, no con entrevistas, en las cuales hay cosas que ellos no revelan, o de las que no son conscientes y no dicen, sino desde la experiencia directa, "documentar lo no documentado" (Rockwell, 1987: 7) sobre las experiencias de los jóvenes estudiantes.

Es decir, estaba buscando dar cuenta de interacciones personales, y para ello necesitaría algo más que simplemente estar ahí observando y hacer algunas preguntas, había que involucrarse con los jóvenes. Hammersley y Atkinson (1994: 110) toman prestada una figura de Junker (1960) para ilustrar cuáles son los roles sociales del

trabajador de campo según el grado de implicación que ahí se tiene. Las dos posiciones del lado derecho (el totalmente observador y el observador como participante) se definen como de objetividad y simpatía, donde existe un relativo distanciamiento. Mientras que hacia la izquierda, el participante como observador y el totalmente participante conllevan una relativa implicación cargada de mayor subjetividad y simpatía que su contraparte.

Figura 1. Los roles sociales del trabajador de campo.



Fuente: Junker, 1960: 36 (Citado en Hammersley y Atkinson, 1994: 110)

Creo que en mi caso, yo jugué un papel de pseudo-estudiante en un lugar intermedio entre el totalmente participante y el participante como observador. Pues aunque me asumí como un compañero más en dos de sus asignaturas, los estudiantes sabían que mi presencia ahí también tenía propósitos de investigación.

2.2 Elección del lugar y acceso

Para poder estar con un grupo de estudiantes durante un periodo de tiempo al menos suficiente, había que considerar los aspectos prácticos, “tales como el contacto con personas que faciliten el acceso, los costes del viaje y el trabajo, la disponibilidad de información documental, etc.” (Hammersley y Atkinson, 1994: 55). Bueno, ciertamente en el caso particular eran menos los aspectos a considerar. Pero sin duda había que elegir una institución donde los programas de estudio fueran escolarizados, donde hubiera facilidad de acceso y que además pudiera acoplarse a las condiciones del investigador, lo que en mi caso

implicaba hacer trabajo de campo mientras paralelamente continuaba con los seminarios y cursos de maestría, que se seguían impartiendo y forman parte obligatoria del programa de estudios. No podía tener una inmersión en el campo que implicara estancias de mucho tiempo, pues corría el riesgo de no cumplir con un ritmo de trabajo de ese tipo. En ese momento yo contaba con un determinado horario de cursos en la maestría, sin embargo éste podía modificarse el siguiente cuatrimestre (como efectivamente ocurrió), y con eso causarme problemas para continuar el trabajo de campo.

Al analizar estos factores, se fue haciendo claro que era preferible una escuela con un plan de estudios de bachillerato general (propedéutico) dado que es más probable que una mayoría de jóvenes aún no se vean enfrentados a responsabilidades laborales o familiares (pareja, hijos), y el factor operativo: que hubiera posibilidades de iniciar el trabajo de campo a la brevedad sin que los trámites burocráticos volvieran el acceso lento y complicado. A partir de ello, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se perfiló como la opción más viable.

En primer lugar porque yo contaba con la ventaja de conocer a una persona de la institución que me podía ayudar con el acceso. Justo es reconocer aquí que la posibilidad de ingreso al CCH Sur se la debo a Elsa Guerrero, compañera del grupo de investigación a cargo de E. Weiss, y quien labora en la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Sin su amable colaboración no habría podido tener un acceso tan rápido y efectivo. Platicando con ella seleccionamos el semestre a observar bajo el criterio de que los estudiantes ya hubieran asimilado el cambio entre la secundaria y el bachillerato, pero que todavía no estuvieran bajo presión ante su inminente egreso de la escuela, así como las materias que podrían aportar cuestiones de interés de acuerdo con mi objeto de estudio. Por otra parte, había que lograr que estos criterios empataran de algún modo con los grupos y horarios de clase que la maestra, conocida de Elsa, tenía. De esta manera, al menos inicialmente tenía asegurado el acceso a las clases de Taller de Lectura, Redacción e Introducción a la Investigación Documental en un grupo de cuarto semestre del turno matutino. Con un horario que, por otro lado, me permitía cumplir con los cursos de la maestría.

Así mismo, al ser el CCH una institución más abierta que recelosa, el ingreso a sus instalaciones es relativamente fácil; en general cualquier persona puede entrar o salir sin causar extrañeza del personal o llamar mucho la atención, lo cual era una ventaja para no ser identificado de manera particular. Una tercera razón fue el conocimiento que tenía del CCH sur a través de varias investigaciones cuyo trabajo de campo fue realizado en

esta escuela (Falconi, 2001; Guerra y Guerrero, 2004; Guerrero, 2008; Hernández, 2008). Y finalmente, porque la ubicación del plantel sur se adecuaba a mis posibilidades para intercalar los periodos de observación con las exigencias de la maestría previamente expuestas.

Sin embargo, antes de iniciar “formalmente” mi trabajo de campo, decidí hacer una primera incursión a la escuela elegida. La finalidad de ello era, por un lado, calcular los tiempos de traslado, conocer rutas de transporte y vías de acceso, y por el otro, darme una idea sobre las instalaciones y el ambiente de los estudiantes, *‘una cosa es saberlo y otra realmente verlo’*, diría Phoebe⁹. Lo cual me parece bastante cierto, y de hecho pude comprobar en esa primera visita exploratoria:

Veo diversos edificios de uno y dos pisos con varias aulas cada uno, me parece una organización un tanto extraña. Pensando en mi propia experiencia de cuando cursé la prepa, me parece una escuela enorme, desde luego bastante agradable por lo espaciosa que la siento y los muchos árboles que hay por todos lados. No sé qué hacer, instintivamente decido seguir caminando tratando de darme una idea sobre las dimensiones de la escuela. [...] Paso la puerta del CCH y en lo que podría ser algo así como un muy pequeño estacionamiento, me formo en la fila donde ya hay varios estudiantes (supongo que en el micro que pase podré ir al periférico o algún punto reconocible). (Pasillos del CCH, 17 de febrero de 2005)

Creo que hacer esa visita fue una decisión acertada tomando en cuenta que era la primera vez que entraba a un CCH. Y aunque las escuelas en general comparten muchas características, el manejo que uno puede hacer del espacio físico no depende de eso, sino de la ubicación del lugar. Como se puede notar en este fragmento de registro, tome conciencia tanto de la arquitectura y distribución del lugar, como de la dimensión de los espacios y del ambiente de la escuela. Un ambiente de estudiantes por demás diversos que está muy bien retratado en una observación realizada por un compañero del grupo de investigación:

La explanada se puebla con distintos grupos de estudiantes que ocupan lugares ‘fijos’ en y alrededor de la misma: los ‘cholos’ cerca de la entrada; los ‘droguers’ (pachecos) a la derecha, cerca de un grupo de ‘fresas’ (riquillos); más adelante están los del último año; al lado izquierdo los ‘cubos’ (activistas políticos) y los hippies y ‘artistas’ (tocan guitarra, bongos), más allá están unos ‘darquetos’, al fondo ciertos ‘fósiles’ y ‘recursadores’ (‘deben’ algunas materias y no terminaron con su generación); y en las jardineras distintos grupitos de estudiantes que platican y descansan (Hernández, 2006: 467).

⁹ “Phoebe” es una de las tres hermanas Halliwell, las brujas protagonistas de *Charmed*. En el apartado 4.7 del capítulo sobre las conversaciones de los jóvenes se puede encontrar una breve explicación de esta serie televisiva.

Esa primera visita me brindó la oportunidad de ver paisajes de este tipo con los estudiantes en distintos puntos de la escuela, y de alguna manera ubicarme dentro de ese espacio y a la vez ubicar a la escuela en el contexto de las calles y la colonia donde se encuentra. Cuando uno va a hacer trabajo de campo en una comunidad o lugar que no se conoce, me parece que una visita previa con carácter exploratorio es de gran ayuda (Woods, 1987), y de alguna forma mitiga la ansiedad y los nervios de los primeros días, al menos al sentir que se tiene cierto manejo del espacio físico, y que se conoce “algo” del ambiente del lugar.

Hasta aquí tenía garantizado el acceso al menos a las clases de una materia. Mi entrada al campo había sido posible gracias a Elsa, conocida de la maestra y con quien quizás ésta última sentía cierto compromiso para acceder a una petición de este tipo por su posición dentro de la institución, aunque fuera a modo de favor. También el Departamento Psicopedagógico del CCH Sur intervino en el acceso, pues una vez iniciado el trabajo de campo hablé con la responsable del departamento, le expliqué mi proyecto y pedí su apoyo para observar también las clases de una asignatura de las llamadas ciencias exactas. Finalmente me quedé observando las dos materias en el mismo grupo. En el departamento psicopedagógico tenían una copia de mi proyecto y estaban al tanto de mi presencia en la escuela. Digamos que aun cuando no fue necesario solicitar el ingreso a través de un oficio institucional, sí se informó sobre mi presencia a las autoridades escolares por medio del departamento antes mencionado.

Dado que en la investigación etnográfica uno trabaja con personas y basamos nuestras percepciones en lo que ellas nos dicen o nos permiten conocer sobre determinado hecho, debemos estar siempre conscientes de que la relación investigador-investigado juega un papel importante sobre lo que uno logra ver o recolectar como información (Rockwell, 1987). Según la posición que las personas ocupan en el lugar de nuestro trabajo de campo, y la entrada que nosotros hagamos al mismo, hay dos tipos de relaciones que sobresalen: los porteros y los padrinos. Estas relaciones llegan a definir muchas de nuestras interacciones en el campo.

En general, los porteros son figuras con cierto poder y autoridad en el lugar donde se encuentran. Por ejemplo los directivos, maestros y prefectos en el contexto escolar. Sin duda, los porteros están en condiciones para permitirnos o no, la entrada al campo, si no de manera total, al menos parcialmente. Como representantes o autoridades, ellos tratarán al menos de “ejercitar algún grado de vigilancia y control, tanto para bloquear ciertas líneas de investigación como para guiar al trabajador de campo en una dirección u

otra” (Hammersley y Atkinson, 1994: 80). Sobra decir que en la experiencia aquí reportada, los maestros del grupo con el cual realicé mi trabajo de campo fueron los porteros. Sin duda para mí resultó imprescindible su cooperación para poder estar en las clases, pues de su autorización dependía que yo pudiera interactuar con los estudiantes.

Los profesores conocían mi proyecto de investigación y sabían el tipo de información que deseaba obtener por medio de las observaciones y de mi participación en el grupo. Estaban enterados de que los estudiantes no conocían los pormenores de mi investigación, y creo que eso los hacía sentirse tomados en cuenta y cómplices de lo que estaba haciendo y a mí me daba cierta tranquilidad, pues “si la investigación se lleva a cabo sin el conocimiento o la complicidad de alguien, el trabajo de campo resultará extraño” (Hammersley y Atkinson, 1994: 85). La maestra del Taller de Lectura y Redacción me demostraba esa complicidad cuando calificaba en mi cuaderno las actividades de la clase y al revisar mis fichas de lectura y entregármelas posteriormente como a cualquier otro estudiante. Por su parte, el maestro de Biología manifestaba su complicidad al revisarme las tareas, al hacerme ocasionalmente alguna pregunta sobre la clase y al permitirme presentar examen, calificándolo y asignándome una calificación como a todos los demás.

Sin embargo, al ser los profesores figuras de autoridad y representantes de la institución escolar, procuré no verme vinculado a ellos frente a los jóvenes, y creo que ambos docentes lo entendieron bien, y tampoco solían mostrar particular deferencia hacia mí. Ahora bien, volviendo un poco al acceso y la entrada al campo, después me di cuenta que, en el caso de la maestra, hizo falta tener una plática previa al momento en que comencé a entrar a sus clases, al menos para neutralizar su posición como portera. Aunque Elsa tuvo la gentileza de solicitarle mi ingreso a sus clases dándole una explicación general del proyecto que tenía en mente, al parecer no le quedó muy clara la idea global de mi trabajo. En este caso eso actuó un poco en mi contra los primeros días, pues la maestra no comprendió la informalidad con que quería ser visto por el grupo y más bien me presentó de manera general como un estudiante que estaba haciendo un trabajo sobre alumnos de bachillerato, despertando con ello cierta sospecha sobre mis verdaderas intenciones. Y aunque después le entregué un resumen de mi proyecto, su idea inicial de yo estaba ahí para atender ciertos problemas psicopedagógicos de los estudiantes, se modificó muy poco. Mientras que con el profesor de biología no hubo mucho problema, ya que con él sí hablé personalmente y traté de explicarle de la manera más clara posible el interés que tenía de asistir a sus clases y los propósitos de mi

presencia ahí. Por su actitud en las clases, creo que esa explicación en persona fue de gran ayuda para que al menos no hubiera confusión sobre mi papel en el grupo.

Siempre es mejor esforzarnos por dar la idea más clara de nuestra investigación a quien vaya a estar involucrado en ella o nos vaya a proporcionar acceso al campo, y para eso nada mejor que hacerlo uno mismo. Esto lo debemos tener muy en cuenta, toda vez que en el desarrollo del trabajo de campo uno nunca sabe las implicaciones que pueda tener nuestro vínculo con los porteros o los padrinos, pues “las relaciones que se establezcan con tales personas tendrán consecuencias importantes en el curso subsecuente de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994: 87).

Aunque para mi consuelo la aparente confusión de la maestra no resultó grave, en efecto, “no hay entrada neutral. Entrar, por ejemplo, por el sistema escolar, o por cierta persona conocida, y en cierto momento, contribuye a la definición de esa experiencia y de la información que se consigue” (Rockwell, 1987: 12). Yo tenía la intención de ser percibido desde el principio como un estudiante más, sin ningún vínculo evidente con los maestros para evitar cualquier suspicacia. Sin embargo, ese malentendido me obligó a buscar la manera de demostrarles a los compañeros del grupo que nada de lo que yo hacía sería del conocimiento de la maestra, situación que seguramente no se habría dado de haber hablado claramente con ella desde el principio.

Si los porteros son en primera instancia quienes permiten al investigador el acceso al campo, los padrinos están en condiciones de brindar apoyo para descifrar el rompecabezas sobre las personas y el lugar observado. Ellos suelen manifestar simpatía hacia el investigador y hacia su trabajo, lo introducen en su círculo de relaciones y suelen facilitarle el acceso a información muy valiosa (Hammersley y Atkinson, 1994: 75). Ya que mi atención estaba centrada en los estudiantes, con ellos busqué establecer los vínculos de mayor cercanía y confianza. En general mostraban simpatía por mi persona y me permitían interactuar como un compañero más. De hecho hubo un grupo de amigas que efectivamente se comportaron punto como mis anfitrionas, como madrinas que me facilitaron el acceso a muchas interacciones y a varios de sus amigos, lo cual me permitió tener una posición más o menos de confianza en el grupo. Aunque también restringe de algún modo los alcances en cuanto a las personas o los lugares a los que se tiene acceso, si consideramos que:

Una vez que ha sido ‘adoptado’ por un padrino, el etnógrafo puede encontrar difícil conseguir independizarse de esa persona, encontrándose en una situación en la que los límites de su investigación se fijan a partir del horizonte social del padrinazgo individual o grupal. (Hammersley y Atkinson, 1994: 88)

2.3 La interpretación de un papel participante

Y entonces, ¿qué lugar ocupaba yo en todo eso? Sin duda, al definir el lugar y la entrada al trabajo de campo ya había considerado el tipo de abordaje que me interesaba hacer. Vuelvo a la inquietud que me había surgido: ¿y si me hacía pasar por un estudiante más? ¿Y si trataba de participar en sus interacciones de modo tal que ellos no se inhibieran demasiado como para dar cuenta de ellas? Para ello yo contaba con dos cartas fuertes: una, mi edad todavía próxima (menos de diez años) a la de los jóvenes de bachillerato; la otra, el entusiasmo para realizar un trabajo de campo que podría resultar extenuante y la confianza en mis capacidades histriónicas (Hammersley y Atkinson, 1994). Desde luego uno debe calcular sus posibilidades. La respuesta de mi director de tesis a esas interrogantes fue: ‘si tienes manera de ingresar en esas condiciones a una escuela, hazlo’.

Como ya expliqué, me las ingenié para entrar a una escuela donde pudiera hacer la recogida de datos comportándome como estudiante y así fue. Pero no era únicamente tratar de verme como estudiante para entrar y observar a los estudiantes en algunas de sus asignaturas, sino que efectivamente el plan fue asistir a clases con regularidad, al menos en esas dos materias elegidas durante el periodo restante del semestre, el cual había comenzado un mes antes de que yo iniciara mi trabajo de campo. Para explicar cómo fue esa participación, iré desarrollando los aspectos implicados en el proceso y me permitiré además hacer algunos comentarios en cuanto a la forma en que yo los viví.

En primer lugar es importante la “localización de un papel” (Pole y Morrison, 2003: 11), construirse una identidad que vaya acorde con el contexto en que uno se encuentra y con las características del grupo, la cual “puede ser favorecida mediante conocimientos y habilidades, relevantes en ese entorno, que el investigador ya posee” (Hammersley y Atkinson, 1994: 96). Aunque yo podía presentarme como un estudiante en el grupo, la cosa no era tan simple como eso. En todo caso había que pensar en los otros elementos del papel, que a la vez fueran creíbles y no me llevaran a caer en contradicciones. A mí me pareció que mientras más natural fuera todo, mejor. No podía llegar al salón como el chico fanático del fútbol y rebelde, con tal de ganarme las simpatías de los compañeros del grupo. Decidí más bien ser yo mismo, tranquilo y mesurado pero al mismo tiempo con habilidades para establecer buenas relaciones sociales y lo mismo poder dedicarme al trabajo escolar que pasar ratos de ocio en las jardineras de la escuela. En cuanto a lo que

podieran preguntarme los estudiantes sobre mi vida, sólo hice algunas equivalencias que me ayudaran a evitar contradicciones o incongruencias. Así por ejemplo, para que fuera creíble la posibilidad de mantenerme por mis propios medios, yo decía que trabajaba en el centro de investigaciones donde en realidad era estudiante de maestría. Y al mismo tiempo evitaba inventarme una identidad con muchos elementos ficticios que podría llegar a olvidar.

Otro elemento a considerar es el tipo de ropa que se usa (Woods, 1987), ya que “la forma de vestir representa una afinidad esencial entre el investigador y los informantes” (Hammersley y Atkinson, 1994: 95). En mi caso, creo que tengo un estilo versátil en el vestir. Desde luego, durante el periodo de tiempo que estuve yendo a clases al CCH, evité toda la ropa formal, usaba sólo pantalones de mezclilla o aquellos de tipo ‘cargo’ que se relacionan con los skatos, algunas playeras con estampados y otras sin mangas, siempre acompañando el atuendo con tenis. Me vestí así incluso los días que no asistía al CCH y los fines de semana, pues considerando que varios compañeros vivían por la misma zona que yo, había muchas probabilidades de encontrármelos en cualquier momento. Y de hecho así ocurrió en varias ocasiones, por lo que me pareció más que acertada mi decisión por conservar esa apariencia de “preparatoriano” mientras hacía mi trabajo de campo.

Así mismo, solía llevar mi cabello peinado en picos, uno de los estilos favoritos que los estudiantes de secundaria y bachillerato comúnmente usan. Y como un “aderezo” en mi apariencia – el cual resultó muy útil para reforzar la afinidad con los jóvenes –, fue mi perforación (conocido popularmente como “piercing”) en la ceja izquierda, donde me coloqué una pieza de metal. Considerando que mi carácter tranquilo y mesurado no me llevaría a una empatía y confianza tan rápida, pensé que ese elemento de moda muy popular en los últimos años, me haría ver como alguien más o menos “igual” a ellos al compartir parte de sus gustos. Sin duda fue una manera de obtener una primera acreditación a las interacciones del grupo, al tener algo en común con algunos de ellos, como puede verse en un pasaje que también cito en el capítulo cuatro.

Finalmente, no podemos dejar de considerar la edad y el género. Aunque en ningún caso estos aspectos son determinantes para que haya un “mejor” o “peor” desempeño en el campo, sin duda no podemos obviarlos suponiendo que en nada influyen sobre el tipo de interacciones que logramos establecer con los otros. En mi caso, la entrada como estudiante (o pseudo-estudiante, lo cual me parece se acerca más a lo que yo fui) se volvió posible por mi edad cercana a la de los jóvenes. Si bien yo era mayor

que ellos, no me asumía como tal para no verme ridículo, o en el mejor de los casos extravagante al tratar de imitarlos. Aunque no había ni diez años de diferencia entre ellos y yo, mientras más joven se es, más atención pone uno a la edad. Si en algo hubo un engaño real, fue en eso. Creí que no convenía decirles mi verdadera edad, pues ya percibido como alguien muy entrado en los veintes podría provocar en ellos cierta distancia para tener interacciones cercanas, al menos lo más cercanas que se pudiera, interacciones de *iguales*. Para evitar errores sospechosos en cuanto a años y fechas, asumí la edad de mi hermano menor (cinco años más joven que yo), lo cual me facilitaría sacar cuentas en caso de que fuera necesario. Así, podía mostrarme como el estudiante ya egresado del bachillerato pero que aún estaba en la etapa de cierta indefinición sobre el siguiente paso a tomar, y entonces mi presencia ahí resultaría en general aceptable.

En cuanto al otro aspecto, “el investigador no puede escapar a las implicaciones que devienen del género: no es posible alcanzar una posición de neutralidad de género” (Hammersley y Atkinson, 1994: 100). Sin duda esto fue muy cierto en el tipo de datos que logré obtener, y en las interacciones que tuve con hombres y con mujeres. Con los compañeros, mi pertenencia al mismo género me facilitó la participación en sus bromas y el manejo del albur, aunque debo reconocer que no hubo un nivel de mucha intimidad o confianza. Mientras que en el caso contrario, creo que sin duda hubo algunas pláticas y situaciones de las compañeras donde yo quedé fuera, y por otra parte, por esta cualidad como individuo del sexo opuesto, incluso me pensaron como posible novio de una de ellas. Aunque también es cierto que mi habilidad para interactuar con el género femenino me permitió lograr una relación más cercana con un grupo de amigas. Y si bien los registros evidencian que muchas de las interacciones se dan con hombres y mujeres, reconozco que mi cercanía con este grupo de amigas caracteriza en parte el tipo de interacciones y datos a los que tuve acceso.

Aunado a todos estos factores, debemos considerar, en la mayoría de los casos, la presencia de ciertas dudas y nervios en el investigador al hacer trabajo de campo. No creo que los nervios desaparezcan, pero para disminuirlos ayuda mucho tener ideas previas sobre el contexto, realizar alguna visita exploratoria como ya mencioné antes, o contar con cierta experiencia en ese campo. En un artículo sobre investigación etnográfica, Wolcott refiere lo ‘natural’ que le resultó su experiencia de campo con el director de una escuela primaria. Él mismo había sido maestro y subdirector en ese nivel educativo, y había recibido cierta preparación sobre administración escolar. Se trataba de estudiar algo sobre lo que él sabía ciertas cosas (Wolcott, en prensa). En mi trabajo fue

benéfico tener recuerdos cercanos de mis años como estudiante en la preparatoria, mi experiencia docente, y sin duda las tesis de maestría de dos compañeras que están ahora en doctorado realizadas en la misma institución y las investigaciones que actualmente realizan. Sabía, también yo, ciertas cosas sobre el CCH y sus estudiantes, y eso sin duda me ayudó a no sentirme tan ajeno al contexto de observación.

También me daba confianza el ‘respaldo’ de los profesores. Respaldo en el sentido de que ellos sabían exactamente lo que yo quería investigar, y al no tener que fingir por completo, su conocimiento de mi situación me hacía sentir apoyo al menos en el contexto de las clases. Aunque me gustaría decir que esta actitud tan colaboradora se debía a mi encanto personal, la verdad es que en ello primaron otros factores. Por una parte, en el proyecto que entregué a los profesores estaba claro que mi interés central eran las interacciones de los estudiantes con sus pares, sus pláticas, sus actividades, su respuesta a las demandas escolares. Es decir, no iba a observar las acciones docentes y sus estrategias ni siquiera para analizarlas. Desde luego que sí las observé, e incluso están registradas, porque sin duda el aula es uno de los escenarios donde más tiempo pasan los estudiantes (al menos con los que yo estuve). Pero la figura docente no era cuestionada, y por lo tanto mi presencia como sujeto externo ejercía poca intimidación a los profesores. Por otro lado, el ser parte de una misión un tanto “secreta” para ayudarme a mantener una posición como estudiante, creo que en ambos casos les resultó atractivo y quizás en algunos momentos hasta divertida.

Ahora bien, la mencionada complicidad que había entre los profesores y yo, no significa que las intenciones de mi investigación estuvieran completamente ocultas a los estudiantes. No podía ser clandestina porque mi llegada al grupo fue ya de por sí llamativa. Yo era alguien foráneo, “ajeno” a ellos, y necesitaba a la brevedad justificar mi presencia ahí:

En el momento que entro al salón la maestra está dando indicaciones respecto a las novelas que cada uno de ellos han estado leyendo. Ella se dirige a mí mencionando que los alumnos presentaron ante el grupo el primer capítulo de su libro, todo esto debido a que en la primera unidad el interés radica en fomentar un círculo de lectores, que los estudiantes se acerquen a la lectura. Me pregunta si deseo ser presentado en forma general al grupo, porque de entrada ya les causé cierta extrañeza. Al entrar al salón escuche expresiones como: “aquí no es”, “se equivocó de salón”. Yo le digo que mejor en lo particular iré comentando con ellos, según se ofrezca, mi interés por interactuar con ellos en una o dos de sus materias. (Clase de TLR, 22 de febrero de 2005)

En esas condiciones era imposible no dar una explicación que fuera convincente y que al mismo tiempo no pusiera a los jóvenes en una actitud defensiva o de simulación. En todo caso prefería que me vieran con el escepticismo natural y la reserva hacia alguien que recién se conoce. Sabía que inevitablemente cuestionarían mi presencia en el salón, y pensé que lo mejor sería decirles que quería estar con ellos un tiempo para reportar una experiencia de campo sobre sus interacciones en un curso propedéutico para ingresar a la licenciatura en sociología. De hecho, el primer día que estuve en el campo Fernanda, la primera chica con la que tuve contacto, insistió mucho con preguntas que le dieran información sobre mi persona, por lo que mostrarme como un muchacho próximo a iniciar la universidad resultaba adecuado y poco amenazador.

Me pareció que presentarme como estudiante de posgrado levantaría una distancia que, incluso reducida al mínimo, me impediría el acceso a ciertas pláticas e interacciones, al situarme en cierta posición de concededor o experto (al menos en su imagen sobre mi persona). Mientras que, como candidato a estudiante de licenciatura, si bien me daba cierta ventaja en la trayectoria escolar, no me ponía muy lejos de su situación, y por otro lado evitaba una clandestinidad total. Finalmente no les estaba ocultando que tenía intenciones de observarlos, y que la información obtenida se convertiría en “algo” que yo daría a conocer a otras personas.

Es por ello que considero haber tenido un papel más bien de pseudo-estudiante, estaba en las clases y trataba de integrarme como un compañero más, pero no asistía al CCH durante toda la jornada escolar ni estaba formalmente inscrito. Gozaba, por decirlo así, de una posición abierta aunque muy conveniente, porque me permitía “el manejo de estrategias de entrada y salida del escenario educativo” (Pole y Morrison, 2003: 26).

Así que, una vez hechos mis cálculos y reflexiones sobre la manera más adecuada de mostrarme a los jóvenes, finalmente se dio el encuentro personal. Como se señala en el último registro de observación presentado, mi llegada al grupo causó algo de alboroto, por lo que instintivamente busqué una silla disponible para sentarme, y de ese modo disminuir la alteración que ya había provocado entre los compañeros. Sin saberlo, el lugar que ocupé ese día fue determinante en la manera como se desarrolló el trabajo de campo. La primera interacción que hubo con un par de compañeras propició una relación cercana con ellas y con su red de amistades en forma tal que, quedé permanentemente identificado por los demás con ese grupo, prácticamente durante toda mi estancia ahí.

Tomo asiento, y casi de inmediato la chica que está sentada frente a mí me pregunta: “¿Eres de cuarto?”. Le explico que no, pero me quedo callado.

Ella insiste: ¿eres de aquí?

Entonces yo le digo que no, que soy de Guadalajara, que terminé la prepa el año pasado y tengo uno viviendo aquí (en el Distrito Federal) y que voy a tomar esa clase con ellos para hacer un reporte de experiencia de campo necesario en mi propedéutico para ingresar a sociología.

La alumna: ah, órale, qué chido.

La compañera que tiene a un lado saca unas galletas y empieza a ofrecer, también a mí, y aunque dudé un poco, tomo una galleta y me la como. Veo las indicaciones que están anotadas en el pizarrón, pero como no entiendo bien, les pregunto a estas compañeras lo que se debe hacer. Ellas me explican que han estado leyendo diferentes novelas y que en la clase de hoy hay que hacer un resumen y un comentario de lo que leyeron.

Para empezar a involucrarme con el trabajo de la clase, continúo preguntando sobre el tipo de novelas sobre las que se puede hacer la actividad, y parece causarles gracia cuando menciono “Harry Potter” y “El Señor de los Anillos”. (Clase de TLR, 22 de febrero de 2005)

Después de este contacto inicial, en los primeros días en el campo traté (quizás muy tímidamente) de involucrarme con estudiantes de distintos grupitos, con la intención de conocer a más compañeros e interactuar con un mayor número de jóvenes, pero parecía que mi entrada al campo había definido mis posibilidades de relación en ese contexto específico. Entonces decidí (mi director de tesis me lo hizo notar) que sería mejor involucrarme con un grupito dentro del salón y así lograr una mayor confianza, a permanecer ‘neutral’ y conocer a muchos en el grupo pero con el riesgo de no pasar más allá de interacciones superficiales. Aunque sin duda busqué mantener una perspectiva crítica respecto a los comentarios o anécdotas de los compañeros donde claramente existían posicionamientos. Y cuando me fue posible busqué conocer distintas versiones y opiniones de los hechos, para evitar conclusiones que fueran tendenciosas o parciales.

En general busqué mantener una posición un tanto marginal, (Hammersley y Atkinson, 1994), sin darme mucho a notar y tratando de ser, si bien no muy sociable, al menos agradable con todos. Procuré asistir con regularidad los días en que había clase, atendía el desarrollo de los temas, tomaba apuntes de las cosas importantes, y trataba de cumplir con la mayoría de las tareas. Con mi grupo de referencia en particular, busqué además compartir las charlas que se suscitaban espontáneamente, traté de participar en sus bromas, de convivir con ellos en momentos fuera de las clases pero atendiendo también lo escolar, compartiendo con ellos las actividades de la sesión en forma tal que llegaba a hacer aportaciones para resolverlas, como un estudiante más. Por su parte, este grupo de amigos respaldó e incluso podría decir que legitimó mi presencia en el

salón, dándome una posición entre ellos. En particular Fernanda, quien siempre se mostró muy amable conmigo, en ocasiones curiosa sobre mis intereses “académicos” de estar con ellos y siempre dispuesta a explicarme cosas sobre la dinámica escolar, a mostrarme lugares del CCH o a ‘conectarme’ con otros jóvenes.

Un reconocido antropólogo dice que:

El trabajo de campo se caracteriza por un involucramiento personal para alcanzar cierto nivel de entendimiento que será compartido con los demás. [...] El trabajo de campo en su sentido más estricto debe volverse parte de algo más, de algo que lo lance más allá del rango de la experiencia personal, más allá de simplemente ‘estar ahí’ (Wolcott, 2001: 66).

Por eso cobra tanta importancia lo que hacemos y dejamos de hacer mientras estamos en trabajo de campo. Aun cuando se tenga un papel participante (en mi caso de pseudo-estudiante), la sola presencia no basta para lograr el acceso a las interacciones de los jóvenes, requiere algo más del investigador. De haberme comportado sólo como un observador que trata de conversar y de lograr confianza entre quienes se encuentra, no habría llegado a un involucramiento significativo con ese grupo de jóvenes. Asumirme como estudiante, participar en las clases, hacer las actividades en el salón, llevar las tareas y, en suma, cumplir con las demandas escolares, me ayudó a establecer relaciones en el grupo, vínculos estratégicos con algunos compañeros, los cuales me abrieron el acceso a una mayor confianza. Yo no era un estudiante, pero al comportarme como si lo fuera, los mismos jóvenes me aceptaron como tal, y en ocasiones incluso llegaban a olvidar que estaba ahí con la intención de observarlos.

Haydé: ¿dijo (la maestra) que el cuestionario es por equipos, verdad?

Fernanda: pues eso es lo que entendí.

Job: sí, va a ser por equipos.

Marlene: ¿y entonces cómo nos organizamos?

Haydé: pues como sea, por mí no hay bronca.

Fernanda: pues 3 y 3, de todas formas no podemos estar todos juntos.

Job: ¿entonces?

Haydé: pues si quieren en un equipo Armando, Ferch y yo, y en el otro Marlene, tu y Octavio.

Marlene: ¿sí te quedas con nosotros Job?

Job: sí, no hay bronca, está bien. ¿O tu qué dices Octavio?

Octavio: pues sí wey¹⁰, está bien, si ustedes me aceptan en su equipo.

Job: ay, ay, como si te fuéramos a decir que no.

Octavio: pues chance (reímos).

Marlene: ¿lo pasamos a una hoja no? Si quieren yo escribo.

Job: sí, mejor, al fin que tienes bonita letra.

¹⁰ Aunque también existen las acepciones “güey” o “buey” a lo largo del trabajo utilizaré la forma “wey” porque es la que empleaban los estudiantes del CCH con quienes conviví.

En la solución del cuestionario, quienes más participamos somos Marlene y yo. Haydé ha estado ocupada haciendo una tarea que debe entregar en biología, sin embargo, de cuando en cuando deja de escribir y hace algunos comentarios que permiten responder a las preguntas sobre la novela "Boquitas pintadas". Por su parte, Fernanda y Armando parecen no interesarse en la actividad, y más bien se dedican a platicar; si bien en algún momento Fernanda nos ayuda a contestar alguna de las preguntas incluidas en el cuestionario. (Clase de TLR, 31 de marzo de 2005)

Cuando queremos dar cuenta de información que hasta cierto punto es considerada por los otros como muy íntima o personal, el único camino seguro para acceder a ella es la construcción de un vínculo de confianza que vayamos fortaleciendo a través de la interacción cotidiana. En este caso, por medio de mi participación tanto en las actividades de la clase (por ejemplo la recién relatada), así como en interacciones más relajadas donde el propósito es divertirse y pasarla bien. Según Woods (1987), esta es la manera en que podemos conocer los aspectos relevantes de una cultura. Él afirma que en este proceso existen tres estadios de confianza que el investigador alcanza en distintos momentos: el primero es el público, la cara externa donde se presenta el mejor aspecto de la realidad observada; en el segundo hay una mayor aceptación del agente externo por parte de los miembros del grupo y los comportamientos de ambas partes son más relajados, aunque se mantienen ciertas áreas fuera del acceso del etnógrafo; en el tercero se llega a los centros vitales del grupo, la gente le cuenta al investigador algunos asuntos personales y le permiten participar en ciertas reuniones secretas (Woods, 1987:38-39). Sin duda, haber alcanzado el tercer estadio de confianza con algunos de los jóvenes es lo que me permite dar cuenta aquí de algunas de sus interacciones y pláticas más personales. Aunque con cierto límite, porque como bien señala el mismo autor, no se llega a los tres estadios con todos los informantes, ni ocurre al mismo tiempo, por lo que hay áreas o aspectos que siempre permanecen ocultos al investigador. Limitante de la que debemos estar concientes en el análisis de los datos.

Por la experiencia de campo que tuve, me inclino a considerar la observación participante como mi única estrategia para obtener información. No creo que las conversaciones entre los jóvenes de las que doy cuenta en diferentes lugares de la tesis deban ser consideradas "pláticas informales" en su acepción como recurso metodológico para obtener determinada información, dado que en general evité el surgimiento de algún tema en concreto. La ventaja en hacerlo de este modo – como me señaló Harry Wolcott – fue que esperé hasta que las cosas emergieron por sí solas, sin sugerir los temas. Pero también me hizo notar cuán paciente debía ser con ese acercamiento para esperar el surgimiento

espontáneo de algún tópico que podría ser de gran interés para mí, sobre el cual tal vez nunca se habló mientras yo estuve presente. Ni modo, “nunca puedes ganar completamente en este juego” (Harry Wolcott, comunicación personal: 20 de octubre de 2006).

2.4 Los registros de observación: participación, mnemotécnica y otros malabares

Hasta aquí, he descrito los criterios de selección del lugar para el trabajo de campo, la forma en que logré el acceso, y la manera en que mi adopción de un papel activo intervino en el proceso. Lo cual, en términos generales, podemos decir que llegué a puerto seguro sin muchos contratiempos. La experiencia en el campo estaba resultando productiva toda vez que la empatía y la confianza con algunos estudiantes se iban dando con el trato cotidiano y parecía aumentar conforme pasaban los días y mi presencia en el grupo se hacía casi ‘natural’. En cuanto al establecimiento de interacciones positivas puedo decir que me estaba yendo bien. Pero eso no basta en el contexto de una investigación, ahí además se hace necesario documentar lo que se observa y se escucha. Sin duda ahí fue donde yo encontré algunas complicaciones, en cuanto a lo que era capaz de registrar.

En efecto, un asunto que de inmediato preocupa al investigador cuando está en trabajo de campo es el tipo de datos que se deben registrar, a dónde dirigir su atención y en qué concentrarse. Los etnógrafos mencionan este aspecto cuando hablan sobre la recogida de datos: “la intención y obsesión de observar y registrar todo” (Rockwell, 1987: 9); “la continua tensión entre tomar una mirada más cercana de *algo* versus tomar una mirada más amplia de *todo*” (Wolcott, 2001: 96); en suma, “muchas decisiones sobre lo que debe ser observado” (LeCompte y Schensul, 1999: 11).

El centro de esta tensión estriba en los alcances de uno como observador para dar cuenta de una idea general sobre todos o muchos aspectos de la realidad estudiada, o poner mayor atención en alguno o algunos de ellos, con lo que inevitablemente se dejan fuera otras cuestiones. Me parece que uno pasa de un punto al otro en distintos momentos del trabajo de campo, y más bien se debe asumir como parte misma del proceso. O al menos así fue en mi experiencia. Hay registros que se orientan hacia aspectos más generales de la escuela o el grupo donde estuve, mientras que otros son muy particulares. En alguna reunión de seminario, uno de mis compañeros hablaba de cierta conducta afectiva entre novios que había observado en la misma escuela donde hice mi trabajo de campo. ¡Mientras que yo no me percaté de tal cosa! Y eso no indica ni que yo fuera un mal observador ni que él distorsionara la realidad. Simplemente teníamos

distintos focos de atención y en algunos aspectos concretos como ése cada uno priorizó distintas cosas según su propio interés.

En cuanto a lo que somos capaces de registrar, las posibilidades siempre están atravesadas por nuestras decisiones sobre a dónde ir o con quién estar (Erickson, 1989: 258). Y en el caso de la observación participante no tiene que ver únicamente con el tipo de información que deseamos obtener, sino que invariablemente en esas decisiones interviene nuestra relación con los informantes. Durante las sesiones de clase tanto de Biología como de Taller de Lectura y Redacción, no era tan complicado, finalmente estábamos confinados al aula, y dado que estudiar las interacciones de los jóvenes en ese espacio era uno de mis intereses, la cosa marchaba bien. Pero cuando no teníamos clase o tomábamos un descanso, mis compañeros se separaban en subgrupos y decidían ir a distintos lugares, por lo cual siempre me enfrentaba al breve pero angustioso dilema sobre con quién irme y en dónde estar. En ocasiones incluso se manifestaban ciertas preferencias por mi parte, pues era imposible estar ahí y 'jugar como neutral'.

Como pseudo-estudiante me vi imposibilitado a permanecer al margen de las relaciones entre los distintos grupos de amigos. Desde el inicio tuve una relación más cercana con uno de estos grupos y eso determinó mucho de lo que pude ver. Esto es, los lugares que más documento son aquellos donde este grupo solía estar o ir, sus redes de amistades, las aficiones y gustos de los que hablan. En ese sentido no tengo la 'pintura completa', y así lo asumo. Como seres sociales somos relacionales, y eso determina gran parte de lo que hacemos. En una investigación como esta resulta muy cierto que:

La cuestión de las relaciones de amistad tiene dos implicaciones, ambas tienen que ver con problemas de <<identificación>>. [...] El etnógrafo puede ser identificado con determinados grupos o individuos de forma que ello complica su movilidad social en el campo y las relaciones con otros. Más sutil, tal vez, sea el peligro de <<identificarse con>> las perspectivas de algunos actores, sin constituir, siquiera, motivo de problematización. (Hammersley y Atkinson, 1994: 115)

Sobre las posibilidades para tomar notas de campo se dice que "si la investigación es encubierta, las anotaciones en el transcurso de la participación serán prácticamente imposibles" y de cualquier forma, "en la mayoría de lugares los etnógrafos no pueden estar visiblemente expuestos en un proceso continuo de escribir anotaciones" (Hammersley y Atkinson, 1994:163). Aunque mi investigación no era encubierta, en la práctica no pude hacer más que algunas notas muy breves mientras me encontraba en el

campo. Y si alguien se ha enfrentado a la dificultad de tomar notas de campo a la brevedad posible mientras se realizan observaciones o entrevistas, creo que pueden imaginar lo complicado que eso resulta cuando uno tiene un papel activo en el grupo donde está recabando información. Incluso en los momentos que no estaba con el grupo, los estudiantes me recordaban que yo había decidido estar con ellos interactuando y participando de sus actividades.

Esta 'inadecuación' para tomar notas abiertamente me quedó muy clara cuando en uno de mis primeros días de trabajo de campo estaba sentado en una de las jardineras y pensé que podría hacer algunas anotaciones tomando en cuenta que mis compañeros 'estaban en clase' de una materia a la que yo no asistía. Sin embargo, esa posibilidad de tomar notas estando en la escuela se vino abajo cuando, en distintos momentos, dos compañeras del grupo observado pasaban por casualidad cerca de mí y al verme entretenido haciendo anotaciones me preguntaron sobre lo que estaba registrando. Aunque ellas sabían que yo en efecto las observaba para 'cierto trabajo' que estaba realizando, me di cuenta que hacer anotaciones, incluso cuando no estaba 'físicamente' con ellos, me traería dificultades para relacionarme e involucrarme en sus actividades. Fue entonces que decidí no tomar notas mientras estuviera en el CCH, salvo alguna que otra palabra o frase con la cual más tarde yo pudiera recordar bien lo sucedido para escribir los registros.

Sin duda esas anotaciones funcionan, hasta el más mínimo detalle ayuda. Cualquier palabra o pequeña frase que posteriormente pueda detonar los recuerdos sobre la jornada de observación. Pero incluso esas pequeñas anotaciones a veces no son posibles. Mi cuaderno era un objeto de cuya privacidad no podía fiarme. Como estudiante, mis compañeros me lo llegaban a pedir en diversas ocasiones: para pasar la tarea, para comparar información, para... No podía anotar mucho ahí.

Abro mi cuaderno y anoto la fecha del día. Fernanda lo ve y parece emocionada.

Fernanda: ¡no manches! ¡Tu letra es igualita a la de Ana! Deja se lo enseñe.
Toma mi cuaderno y se va al extremo derecho de donde estoy sentado, Ana observa mi letra y varias compañeras también miran con cierta curiosidad.
(Clase de TLR, 24 de febrero de 2005)

Y hacer la transcripción con prontitud (en mi caso la redacción de los registros) no es algo que debamos menospreciar. Los etnógrafos recomiendan que esto ocurra inmediatamente después de haber estado en el campo, lo más pronto posible, en el transcurso de ese mismo día (Rockwell, 1987; Hammersley y Atkinson, 1994), para no

olvidar datos valiosos o la ocurrencia de eventos que pueden ser muy significativos en términos de lo que estamos investigando. Si bien no tenía mucha oportunidad de tomar notas, contaba con un recurso que fue muy valioso en este proceso: mi memoria a corto plazo. Apoyado en ella y en las diminutas notas que esporádicamente podía hacer pude elaborar muchos de mis registros. Esta habilidad para recordar eventos y situaciones no es 'mágica', ni se trata de un don 'especial'. Durante años tuve el hábito de escribir un diario, el cual pocas veces iba *al día*. Más bien redactaba los acontecimientos después de varios días de sucedidos, por lo que frecuentemente forzaba mi memoria para recordar cosas y poder plasmarlas en el papel.

Aunque no corrí ese riesgo en la elaboración de mis registros, debo confesar que no pude ir al día durante todo el trabajo de campo. La redacción de las observaciones no es cosa fácil, y absorbe una cantidad de tiempo sorprendente. Exige una concentración profunda y la capacidad de recordar hechos y al mismo tiempo poder estructurarlos con orden y coherencia. Se dice que esta tarea requiere al menos el doble del tiempo que se está en el campo, y eso como un mínimo. Mi imposibilidad para hacer el trabajo de campo libre de otras demandas académicas, provocó que debiera dividir mi tiempo en varias actividades. Tres veces por semana estaba en el CCH desde las siete de la mañana y por lo menos me quedaba ahí hasta las once. Aparentemente contaba con toda la tarde para hacer los registros, pero los dos días que no estaba en trabajo de campo, debía asistir al curso que en ese tiempo estaba llevando en la maestría, lo que desde luego también implicaba trabajo extra-clase. Pronto comencé a tener registros inacabados, y me vi forzado a ingeniar alguna estrategia para no correr el riesgo de quedarme con pedazos incompletos de la película que estaba viendo.

A situaciones desesperadas, medidas desesperadas. Con tiempos tan saturados comencé a hacer ampliaciones de mis notas (y de mis recuerdos). Elaboraba las partes más vivas de los registros con la inmediatez que me era posible, alguna conversación que recordaba con fluidez, cierto evento en particular o alguna situación inusual. De lo demás, hacía un guión en el registro, tratando de especificar lo más posible, de modo que pudiera recordarlo con claridad cuando pudiera completar la redacción. También recurrí a un recurso tecnológico: después de las vacaciones intersemestrales comencé a utilizar una grabadora digital. No la usé clandestinamente para registrar lo que mis compañeros decían cuando estaba con ellos, eso me parecía carente de ética. Y pedirles su cooperación para utilizarla abiertamente sin duda habría cambiado su comportamiento y el trato hacia mí. Me apoyaba en ella después de la jornada de observación, al salir de la

escuela. Mientras caminaba tenía suficiente tiempo para grabar mis recuerdos sobre lo sucedido ese rato en el CCH, y podía detallar más que en los guiones por escrito.

Ahora bien, contar con las grabaciones de mis propios recuerdos y las notas ampliadas no garantizó que los registros producidos tuvieran el mismo nivel de detalle que los realizados en forma inmediata. Al escribirlos a destiempo, algunos de ellos (o las partes que hice de esta forma) no pudieron resultar tan detallados y vivos como los otros. Las pláticas que describo, las interacciones de las que doy cuenta sin duda ocurrieron, pero hay otras que no están ahí, porque no fue posible recuperarlas de mi memoria. Supongo que incluso en otras circunstancias no se puede dar cuenta de todo lo que uno quisiera, pero en este caso concreto, parte de ello se debió a la escritura extemporánea de algunos registros o partes de registro. Inventar tal vez habría sido fácil, pero entonces no estaría dando cuenta de algo real. En fin, reporto sobre lo que fui capaz de registrar, con experiencias y pláticas muy detalladas, pero también con observaciones que en el papel quedaron demasiado generales.

¿Y qué encontramos en esos registros? Algunos dan cuenta de aspectos globales de la escuela, otros nos hablan del grupo con el que hice las observaciones, están las conversaciones entre jóvenes y algunas interacciones didácticas en relación con las actividades de las asignaturas, entre otras cosas. Aunque al mismo tiempo debo decir que mi mirada tiene un matiz específico, el de mi grupo de referencia. Y por otro lado, también debo reconocer que la selectividad de los hechos y las interacciones registrados no se dio únicamente por los recuerdos que pude extraer de mi memoria y por las personas con quienes pasé más tiempo, sino que de igual modo se trata de una selección en cuanto a los asuntos que llamaron mi atención y sobre los cuales yo tenía un mayor interés por conocer.

Así fue que, en un periodo de cuatro meses, con una estancia de tres veces por semana durante al menos cuatro horas cada día, realicé un total de 21 registros de observación. Haciendo cuentas rigurosas, el número de registros no corresponde con el tiempo señalado. Pero debemos tener en cuenta que hubo dos semanas de vacaciones intersemestrales, y yo no siempre pude asistir al CCH los tres días de la semana por la carga de trabajo con los cursos de maestría.

Los registros son variables tanto en su extensión como en las temáticas abordadas, debido a las condiciones en que realicé el trabajo de campo y a las elecciones que hice en cuanto a dónde y con quién estar. Además, las conversaciones que aparecen en muchos de ellos no son fehacientes, no son una 'copia fiel' de lo que

escuché y los diálogos que contienen no aparecen en los registros exactamente como fueron expresados. Aunque en la medida de mis posibilidades traté de conservar en ellos la “textualidad de lo dicho” (Rockwell, 1987: 9) por los jóvenes, usando sus propias expresiones y su oralidad, como la abreviación de palabras (‘cafe’ en lugar de cafetería) y los términos conocidos como “groserías”.

En el grupo de investigación de Eduardo Weiss alguna vez discutimos sobre la pertinencia de mantener en la tesis las palabras soeces (groserías) que los jóvenes usan cotidianamente en sus conversaciones. Y si bien alguien argumentó a favor de conservarlas en los registros pero usar un lenguaje más limpio en los escritos académicos, yo considero que al tratar de conocer más de cerca las interacciones entre jóvenes, es imprescindible conservar sus propias palabras también aquí, pues “los <<vocabularios locales>> nos proporcionan valiosas informaciones sobre la forma en que los miembros de una determinada cultura organizan sus percepciones del mundo y forman la <<construcción social de la realidad>>” (Hammersley y Atkinson, 1994: 170). Así es como podemos entenderlos, sus palabras nos permiten entrar en sus interacciones aunque no estemos presentes.

Conservo la esencia de sus pláticas, y algunos de los vocablos con los cuales ellos se expresan cotidianamente. Nos interesan sus palabras en términos de lo que pueden decirnos sobre quienes las expresan, sin más pretensión que la de poder entenderlos en el marco del contexto social donde están insertos. Como sea, este acercamiento al mundo juvenil nos abre el camino a ciertas interacciones poco accesibles por otros medios, es una constelación más sobre ese universo cultural.

2.5 El proceso de análisis

Sin hacer una división tajante entre ambas partes de la investigación, me atrevo a decir que mientras el trabajo de campo realizado fue primordialmente etnográfico, en el análisis de la información recolectada (las conversaciones y las interacciones entre pares) busqué guiarme también por la hermenéutica, de modo que la constelación de sentidos de las prácticas juveniles aquí analizadas se pudieran adaptar y modificar conforme se fueran integrando los distintos elementos de tales prácticas. Para así llegar a una *comprensibilidad subjetiva*, cuya interpretación busca ser “comprensible para los lectores aunque no la compartan enteramente” (Weiss, 2005a: 12).

Como ya señalé párrafos atrás, traté de elaborar los registros de observación inmediatamente después de salir del CCH, pero conforme el tiempo no me fue suficiente para mantener la transcripción a la par con el trabajo de campo, cuando éste terminó me di a la tarea de completar los registros que había dejado inconclusos. Una vez que las observaciones fueron redactadas en su totalidad, me dediqué a identificar en cada registro los asuntos o temas a los que se referían las interacciones sostenidas a lo largo de cada jornada escolar.

Así se fueron encontrando los momentos de saludo, las pláticas sobre asuntos cotidianos, los grandes temas juveniles, los momentos de atención en la actividad de la clase, las referencias a fiestas pasadas, etc. Para realizar este proceso me apoyé en el programa de análisis cualitativo *Atlas ti*. Este software permite crear una base de datos cargando los archivos que se tengan guardados en formato de texto. En mi caso, cargué todos los registros de observación que había elaborado en el procesador de texto y ya en el atlas ti fui nombrando los códigos de acuerdo con el asunto sobre el que daban cuenta las interacciones de los jóvenes. Finalizado este procedimiento, me dediqué a buscar las posibles relaciones entre los códigos. Para ello nuevamente me apoyé en el atlas ti; en este programa imprimí los extractos de los registros de acuerdo con el código en el que habían sido incluidos¹¹, y ya en el papel hice una primera sistematización de los códigos para encontrar similitudes entre ellos. A partir de esto agrupé los códigos en subcategorías iniciales y traté de identificar cómo se relacionaban entre sí.

En términos prácticos, las subcategorías me permitieron ordenar la información de acuerdo con el aspecto al que hacían referencia los registros (escolar, juvenil), el tipo de relación entre los participantes (profesor-estudiante, a nivel de pares: conocidos, compañeros, amigos, relación afectiva), y el contexto donde se desarrollaba la interacción (salón de clase, explanada, jardinerías, cafetería, etc.). De este modo al menos conocía el contenido de las tres dimensiones básicas con las que estaría trabajando en el análisis. Al hacer ese proceso aparecieron “las ponis” como las jóvenes estudiantes protagonistas en la tesis, identifiqué la distribución del tiempo en la escuela según la prioridad que ellas le otorgaban, y los lugares que ellas privilegiaban como escenario para sus interacciones. En cierto modo podemos decir que así surgieron los apartados con los cuales se construyó el capítulo tres: actores, tiempos y lugares en el CCH sur.

¹¹ Esta es una función muy útil del Atlas ti, ya que en la impresión de los datos tenemos separada la información según el asunto al que hace referencia.

Hasta ahí había llegado a un análisis general, con una visión que más o menos abarcaba la totalidad de los asuntos sobre los cuales me había planteado trabajar en la investigación. Sin embargo todavía me encontraba a un nivel muy descriptivo, faltaba hacer un análisis más fino sobre la información recabada, pero no encontraba la manera de realizar ese proceso. En ese momento pensé que hacer una revisión de diversas teorías de interpretación social o cuando menos de experiencias similares me permitiría encontrar una guía o “elementos de interpretación” para explicar lo que yo había encontrado. Esto lo hice a título personal, sin que mi director de tesis haya hecho la mínima sugerencia al respecto.

El problema no era en sí hacer estas lecturas sobre teoría, sino hacerlo sin tener en claro qué estaba buscando. Había hecho diversas conjeturas sobre la información recabada y algunas líneas de análisis aparecían claramente, pero no encontraba el modo de interpretarlo y buscaba que los “teóricos” me ayudaran a entenderlo. Así fue que pasé algunos meses haciendo lecturas poco pertinentes, pues en el análisis y la interpretación, la mayoría de ellas sólo me sirvieron para hacer referencias muy específicas sobre coincidencias en algunos aspectos de mi análisis. Finalmente comprendí que incluso en los trabajos etnográficos, desde un principio el investigador entra al campo con un marco de referencia a partir del cual se lee la realidad observada, por lo cual de algún modo ya se está haciendo interpretación. En todo caso es necesario hacer consciente la postura en la que estamos situados e identificar cuáles son los referentes que llevamos con nosotros al hacer el trabajo de campo, aun cuando tengamos la pretensión de hacer una ‘descripción’ lo más clara posible y comprender las acciones del otro desde su propia perspectiva. En lo que se refiere a la utilización de una teoría específica que nos permita interpretar los temas que aparecen en nuestros datos, hay que usarla “como una ayuda para explicar lo observado, no para que nos lleve de las narices hasta decirnos qué hemos visto” (Wolcott, comunicación personal: 17 de julio de 2006).

Así pues, siguiendo el consejo de mi director de tesis comencé a escribir algunos apartados sobre los temas que habían surgido como relevantes en las interacciones de los estudiantes. Escribí sobre sus charlas, sobre las opiniones ahí vertidas en torno a las drogas, en torno a los programas de televisión favoritos y los cantantes por los que las ponis y sus amigos sentían cierta admiración y gustaban escuchar. Una vez redactados varios de estos temas, volví a la primera codificación que había elaborado, para encontrar en los registros el sentido que las interacciones tenían para los jóvenes, y buscar, en la

medida de lo posible, que la interpretación estuviera lo más cercana a su perspectiva.

Como dije al inicio, la hermenéutica me orientó en esta parte del proceso, toda vez que:

Realiza un diálogo entre las anticipaciones de sentido del investigador – construidos a partir de sus experiencias cotidianas y sus referentes teóricos– y los sentidos que manifiestan los sujetos / textos interlocutores, en una espiral continua que modifica las anticipaciones sucesivas hasta lograr configuraciones de sentido (Weiss et al, 2006: 5-6).

En este diálogo he querido ser la voz que menos habla, para que sea la palabra de los jóvenes estudiantes la que más se escuche en el texto. Mi tarea, en todo caso, consiste en seleccionar eventos significativos y facilitar su comprensión.

CAPÍTULO 3

ACTORES, TIEMPOS Y LUGARES EN EL CCH SUR

La primera vez que leí mis registros de observación una vez redactados, me pareció que realmente eran muy *vívidos*, en cuanto a la claridad de las interacciones ahí presentadas. En efecto son claros, uno puede entender con cierta facilidad las situaciones sobre las cuales se habla. Pero... ¿y lo que no está ahí escrito? Al hacer una segunda lectura encontré que ciertos elementos que aparecen en los registros no se entienden por sí mismos, a menos que uno tenga cierta idea sobre la dinámica cotidiana en el CCH y sobre la distribución de sus espacios. Y por el otro lado están los sujetos centrales de este trabajo. En algunos casos es necesario saber algo sobre quiénes son ellos y cómo son sus relaciones para entender las interacciones que sostienen entre sí y con los demás.

De ahí surgió la idea de incluir un capítulo 'contextual' sobre los sujetos de los que se habla en la investigación, describir los distintos lugares en los que transcurren sus interacciones y hacer un breve análisis sobre el uso del tiempo dentro de la dinámica escolar desde la forma como la concibe la escuela y el modo en que los sujetos (principalmente los estudiantes) se apropian de ello y lo utilizan según sus propios intereses.

3.1 La Isla Pony y otras tribus aledañas

Después de haber hecho algunas alusiones a las interacciones de los jóvenes y sus pláticas, e incluso haber mostrado algunos fragmentos de lo que observé en el trabajo de campo, me pareció que ya era tiempo de presentar a los protagonistas de este relato.

Utilizo 'Isla Pony' para nombrar este apartado porque simboliza al grupo de estudiantes con quienes interactué de una manera más cercana. Cuando le pedí prestado su cuaderno de biología a una de mis compañeras con el fin de tomar nota sobre los apuntes de las clases previas a mi llegada, encontré un ejercicio sobre 'selección natural' donde aparecía esta frase. Así sola no me decía nada, pero después entendí que en el contexto del grupo en particular tenía mucha relevancia.

Las 'ponis' era un grupo de seis amigas con lazos muy estrechos entre sí, y fueron ellas quienes prácticamente me adoptaron en su círculo, me dieron acceso al grupo en general y me ayudaron a entender mucho de la vida juvenil y estudiantil del CCH. Con ellas y con sus dos amigos hombres, compartí la mayor parte de las conversaciones y de

las interacciones en las que participé. Así que mucho de lo que presento en este trabajo se lo debo, sobre todo, a ellas.

Dado que cada año se deshacen los grupos anteriores y se forman nuevos, no se está con los mismos compañeros durante los tres años que dura el bachillerato. De tal suerte que los estudiantes tienen muchas más oportunidades de estar conociendo gente que en instituciones donde no ocurre tanto cambio de grupos. Aunque por lo mismo, “es muy raro que te toque con tus amigos en el siguiente año”, según me comentó una de las ponis. El grupo al que ellas asistían se había formado el semestre anterior, y aunque no todas se conocían desde primero, ya para cuarto parecía que se habían integrado muy bien, y lo más normal era que estuvieran todas juntas, o al menos en parejas o tríos cuando por algo estaban separadas.

En este grupo de cuarto semestre había alrededor de cuarenta estudiantes con edades entre los 16 y los 17 años. Mientras que en Taller de Lectura y Redacción el grupo completo tomaba la clase, en Biología los dividían en dos secciones (A y B), de tal modo que en esa materia sólo estaba con la mitad de ellos. En diversas ocasiones las ponis me dijeron que no se sentían del todo bien en el grupo, ya que ahí ‘no las aceptaban’ por su forma de ser. Sin embargo, yo nunca percibí actitudes de rechazo por parte de sus compañeros, y como veremos posteriormente, más bien se trataba de un problema de antagonismo con otro grupito de amigas.

Continuando con la descripción de mi grupo de referencia, es importante mencionar que el sobrenombre “ponis” se lo adjudicaron ellas mismas. Según la única versión que tengo al respecto, eso se dio porque en la clase de lengua extranjera algunas de ellas tenían curiosidad sobre cómo se decían distintos animales en inglés y francés. Cuando alguna preguntó por el pony, les causó gracia la traducción (ellas me aseguraron que en francés no se dice ‘poney’) y empezaron a decirse pony en la clase y durante los siguientes días. A ellas les gustó el apodo y muchos jóvenes en la escuela comenzaron a identificarlas de ese modo. Aunque ninguna me explicó cómo llegaron a hacer la distinción, supongo que para no confundirse entre sí, cada una eligió un color a su gusto y se lo agregó al sobrenombre, pero en inglés: ‘pony white’, ‘pony red’, ‘pony blue’, ‘pony pink’ y ‘pony green’.

En los registros ya presentados y a lo largo de la tesis uso sus nombres reales, así como los de sus amigos. Aunque nunca expresé claramente para qué estaba observándolos, en el grupo de bachillerato al cual pertenecían las ponis sabían que “algún trabajo” iba a hacer con lo que observara durante mi estancia en el CCH. Por eso ni a tres

de ellas ni a uno de sus amigos – los únicos a quienes logré contactar – les sorprendió que les preguntara si podía usar su nombre real para ‘un trabajo que estaba haciendo’ o si preferían que fuera uno inventado. Según Fernanda era mejor dejarlo así, “para que tenga la misma esencia, ¿no?”. Laura, por su parte, me dio “permiso total de usarlos”, mientras no lo fueran a ver sus papás, “por las verdades que puedas decir sobre nuestro pasado oscuro, jajaja”. Claudia tomó una posición parecida, porque, aunque nunca entendió bien qué hacía con ellas, “si dice (el análisis) que somos unos locos maniáticos y lo pasarás y expondrás todo lo que hacíamos en un medio donde lo puedan ver los padres jajaja PUES OBVIO NOOOOOOOOOO jajaja. No te creas pues por mí está bien”. Octavio fue muy breve en su respuesta, pero en el mismo tenor de las chavas, “pues usa mi nombre Octavio (omito apellidos)... ¿ok? Jajajaja, un abrazo”.

Entonces, en cuanto a mi grupo de referencia (las ponis y sus amigos) mantengo sus nombres de pila sin mencionar los apellidos. Pero en el caso de los profesores con quienes tomábamos las clases de Biología y Taller de Lectura de Redacción e Introducción a la Investigación Documental (a esta asignatura me referiré como Taller de Lectura y Redacción), he preferido usar nombres ficticios para respetar su identidad. Sobre todo considerando la posición que ocupan frente a los estudiantes como figuras que representan a la institución escolar.

Las ponis son jovencitas que en general visten con ropa de marca, tienen internet en casa por lo que con regularidad están ‘conectadas’ entre sí y al exterior, escuchan los éxitos musicales más recientes del pop, la electrónica o el ska en sus reproductores de mp3 y miran los vídeos de MTV y los programas de *Discovery Channel* en sus sistemas de televisión por cable. Las ponis son, en resumen, un buen ejemplo de las jovencitas “fashion¹²”, aquellas que conocen las últimas tendencias de la moda y por otro lado sus gustos musicales y televisivos se ubican en lo que se ha denominado la cultura pop (aunque de una fracción más bien selecta). Aunque hay mucha semejanza con el estilo “fresa”, quienes son “fashion” se distinguen porque sus intereses no están anclados en la moda y los asuntos frívolos. También les gusta leer, a veces participan en actividades deportivas o culturales, analizan su realidad y son críticos frente a las situaciones que se les presentan. Como chicas “fashion”, las ponis tienen una perspectiva particular a partir de la cual ‘leen’ e interpretan lo que ocurre a su alrededor. No es todo el ‘mundo’ del CCH, sino uno más entre los muchos que coexisten en ese espacio escolar.

¹² Agradezco a Olga Grijalva por ayudarme en la ubicación de las ponis dentro de los estilos juveniles.

La primera de ellas con quien crucé palabra fue Fernanda, o la *pony red*. De hecho, mi aceptación dentro del grupo en mucho se lo debo a ella, pues a partir de que en la primera clase estuvimos conversando, se creó un vínculo cercano que me abrió muchas puertas, el cual ha perdurado aun después de mi trabajo de campo. Fernanda es una chica muy extrovertida, socializa con mucha facilidad y tiene una red de amigos bastante amplia. Oriunda de Chiapas, emigró a la Ciudad de México con sus papás y sus dos hermanas cuando era pequeña. Vive en un fraccionamiento en Villa Coapa. Generalmente usa jeans y blusas ajustadas al cuerpo, tanto de manga corta, tirantes o manga larga, lo cual muestra su torneada figura, aunque en general acompaña su atuendo con una chamarra. Tiene unos ojos negros grandes y expresivos, al igual que sus largas pestañas, y aunque no usa mucho maquillaje, regularmente trae rimel y delineador negro, lo cual hace que sus ojos se vean más profundos de lo que son. Usa frenos, pero eso no le impide reír a carcajada abierta con la menor ocurrencia. Su cabello lacio y oscuro le llega a media espalda, a veces lo trae en una cola de caballo, a veces suelto, y algunas otras agarrado con un chongo a la altura de la nuca. En el tiempo que conviví con ella en el CCH no tenía alguna relación afectiva estable, pero los muchachos eran un tema frecuente entre ella y Haydé, su mejor amiga en el grupo. Sabía cómo usar las reglas escolares a su conveniencia, era una alumna regular (sin adeudo de materias) aunque no de altas calificaciones, y, en general, sabía combinar su vida juvenil con las demandas escolares. Era la mayor de las ponis, pues casi al finalizar cuarto semestre cumplió 18 años. Actualmente estudia Arquitectura en la UNAM.

En el círculo de amigas, Haydé era la *pony white*. Al igual que a Fernanda, comencé a tratarla desde el primer día de observación, y creo que siempre hubo una buena empatía. Tiene una hermana mayor que ella por once meses, quien también estudiaba en el CCH, aunque un año adelante. Ambas vivían por el Ajusco con su papá, y con el segundo matrimonio de éste, lo cual en ocasiones parecía causar conflicto. Haydé es muy sociable, aunque al principio mantenía cierta reserva conmigo y me llevó un poco de tiempo ganarme su confianza. Ponía mucho empeño en su arreglo personal, y según contaba, generalmente hacía ejercicio. Su vestuario era diverso, igual llevaba unos jeans que una falda corta, con lo cual dejaba ver unas piernas bien formadas. Las blusas en general eran de manga corta o de tirantes, siempre de colores claros o vivos. Peinaba su cabello castaño de formas variadas: a veces suelto, a veces agarrado y sujetado con prendedores, a veces en media cola de caballo. Parecía llegarle debajo de los hombros, pero nunca lo supe bien porque en ocasiones se le veía lacio y otras parecía tenerlo un

tanto ondulado. Su maquillaje era ligero, y siempre lo combinaba con el color de su ropa. A pesar de que conocer chavos era un gusto compartido con Fernanda, Haydé tenía una relación estable con Rafael, un estudiante de otro grupo. Pocas veces habló de esa relación cuando yo estaba con ellas, pero sé que hasta la fecha sigue con él. Nunca pareció tener problemas con la escuela, si bien no era un asunto al que le diera mucha importancia. Habitualmente desayunaba en la clase de Taller de Lectura y Redacción, y siempre nos ofrecía de lo que llevaba previamente preparado en casa, o de las galletas y dulces que probablemente compraba al llegar a la escuela. En ocasiones manifestaba preocupación sobre engordar a consecuencia de lo que comía, aunque yo nunca noté que aumentara de peso. Pasó de 16 a 17 años antes de irnos a vacaciones intersemestrales. Terminó el bachillerato y ahora es estudiante de Derecho en la UNAM.

Laura o *pony green*. Al igual que con el resto de las ponis, entré en contacto con Laura por medio de Fernanda y Haydé. Ella es la integrante más tierna de la Isla Pony y también la que tiene un acento 'fresa' al hablar. Sus padres trabajaban en una dependencia del gobierno del Distrito Federal, pero nunca supe si tenía hermanos. Vivía con su familia en Villa Coapa. Aunque nunca se mostró como una estudiante 'matada' en las clases, era quien regularmente cumplía con las tareas y se esmeraba al hacerlas. Con un físico muy delgado y de pequeña estatura, tiene una apariencia infantil a pesar de sus 16 años y de siempre ir maquillada. Algunas veces demasiado, pues el tono de piel de su cara en ocasiones es más claro que el de su cuello. Regularmente usa pantalón de mezclilla con blusas o playeras de algodón y suéter, sudadera o chamarra, y en ocasiones agrega una falda corta sobre el pantalón. Pocas veces la vi repetir atuendo, lo que me hacía pensar que tenía un gran guardarropa. El cabello le llega al hombro y casi siempre lo trae en media cola de caballo, adornado con accesorios como broches o pequeñas figuras. Su principal interés es la música, por lo que no es raro verla 'pegada' a un reproductor de mp3 junto con Claudia, su mejor amiga, cuando la actividad de la clase no requiere mucha concentración o no es supervisada por el o la maestra. Por aquel entonces participaba en el taller coral del CCH, y en mi opinión lo hacía bastante bien, pues tuve oportunidad de escucharla en un evento que presentaron en la semana cultural de la escuela. Tenía un novio con el que llevaba una relación algo problemática, aunque terminaron a principios de mayo del 2005. Nunca supe si en verdad yo le gustaba, pero después de eso las demás ponis me estuvieron lanzando indirectas durante algunas clases sobre la posibilidad de que yo me hiciera su novio, aunque por suerte para mí (por

las obvias implicaciones éticas), el semestre casi estaba terminando. Sigue estudiando, y ahora cursa la licenciatura en Sociología, también en la UNAM.

Claudia, la mejor amiga de Laura, tenía el sobrenombre de *pony pink*. Aunque el tono de su piel es mucho más claro que el de Laura, no era raro que les cambiaran el nombre, pues además de que siempre andaban juntas y son de la misma edad, su físico es muy similar. Claudia también es de estatura pequeña y muy delgada. Su arreglo en general es sencillo, con pantalones de mezclilla y blusas de algodón con estampados, así como chamarras y sudaderas. Rara vez se maquillaba, y cuando lo hacía sólo ponía un poco de delineador alrededor de sus ojos. Llevaba el cabello agarrado en una cola de caballo y generalmente conservaba una actitud de calma total. Supe que vivía en Copilco con sus padres, aunque de manera natural nunca pude averiguar otros datos familiares. Compartía con Laura su gusto por la música, no sólo por el reproductor mp3 que escuchaban juntas, sino que fuera de la escuela tenían una banda musical con otros amigos. Claudia tocaba el bajo, Laura la guitarra, y ambas cantaban. Con ella no pude llegar al tercer estadio de confianza del que habla Woods (1987), aunque en general la relación fue cordial. En mi presencia nunca manifestó interés por los muchachos o por las relaciones amorosas en general, pero el novio de Laura les adjudicaba una relación lésbica. En mi opinión sin fundamento, pues solo se basaba en la cantidad de horas que pasaban juntas. Claudia era una estudiante promedio que cumplía con las tareas y participaba en las actividades de las clases, aunque sin manifestar mucho entusiasmo en ello. Yo notaba que en ocasiones se abstenía de participar en las conversaciones del grupo, aunque siempre mantenía una actitud de atención y parecía analizarlo todo, incluso los gestos de las personas. Sé que continúa su amistad con Laura, y son compañeras en la carrera de Sociología.

Marlene es la *pony blue* del grupo. El color que la distinguía coincidía con la “tristeza” o “nostalgia” que en ocasiones llegaba a manifestar. Un par de veces me comentó sentir cierta indiferencia por parte de sus amigas, y si no era indiferencia, en efecto había ocasiones donde ella parecía no encontrar su lugar en el grupo, toda vez que no tenía una relación especialmente fuerte con alguna de las ponis en particular. Fernanda era quien algunas veces estaba muy cerca de ella, sobretodo en biología, materia que Haydé tomaba en la otra sección. Fuera de eso, su posición en la Isla Pony no se veía del todo afianzada. Su complexión es normal, y nunca externo preocupaciones por su peso o por adelgazar. Generalmente andaba con jeans y blusas de colores alegres (rosa, azul, rojo) o claros, y si el clima lo requería, una chamarra. Peinaba su negro y

rizado cabello en formas variadas, aunque lo más común era que lo dejara suelto o que lo trajera recogido y agarrado con un prendedor o liga. Su rostro es dulce y muy armónico, de rasgos suaves. La mayoría de las veces andaba maquillada, aunque de manera muy ligera y en tonos claros y nacarados. Tiene una hermana, y ambas vivían por el rumbo de la Noria en una casa con su abuela paterna, contigua a otra vivienda habitada por su papá y su nueva familia. Era una estudiante regular y la más puntual de las ponis, pero no la que más se preocupara por los asuntos escolares. Sólo ella me llegó a decir confidencias sobre sus sentimientos respecto al grupo de amigas, lo cual me demostró un buen nivel de confianza. En un par de ocasiones pasó su brazo bajo el mío mientras caminábamos, pero nunca sentí que tuviera un interés afectivo en mí. En ese tiempo no tenía novio u otro tipo de relación amorosa, aunque alguna vez hizo mención de un novio que había tenido ahí en la escuela. Nunca supe su edad, aunque por algunos comentarios del grupo me parecía que Marlene era de las mayores, y es muy probable que tuviera 17 años cuando la traté. Sé que terminó el bachillerato junto con el resto de sus amigas, pero no tengo información sobre su vida actual.

Katherine, la *pony*... ¿de qué color? Debo admitir mi ineficacia sobre ese dato. En ningún lado lo registré y tampoco tengo un recuerdo confiable al respecto. Aunque uno de los primeros días de observación tuve una charla individual con ella mientras viajábamos en un micro, nunca tuvimos mucho contacto. Nuestra mayor cercanía se dio cuando asistí a celebrar su cumpleaños (cumplió 17 años en abril de 2005) en los canales de Xochimilco y el último día que pude ir al CCH, cuando platicamos sobre una serie televisiva que a ambos nos gusta. Es de un físico parecido a Laura y Claudia (estatura pequeña y complexión delgada), incluso en su arreglo, pero no se le relacionaba particularmente con ellas porque no eran muy unidas. Aunque su situación era similar a la de Marlene, ella no manifestaba preocupación al respecto, y me atrevo a pensar que su red de amigos se localizaba más bien fuera que dentro de este grupo. Siempre usaba pantalones de mezclilla y playeras de algodón con estampados, o blusas. Llevaba el cabello al hombro, generalmente agarrado en una pequeña cola de caballo. De las seis ponis, era la única que nunca se maquillaba. Tampoco manifestaba mucho interés por los asuntos escolares, aunque siempre estaba enterada sobre las tareas y las fechas de examen o de entrega de trabajos, y regularmente cumplía con sus obligaciones como estudiante. Tenía un novio, quien esporádicamente iba a buscarla cuando teníamos clase de Taller de Lectura y Redacción. Permanecieron juntos al menos durante el tiempo en que hice mi trabajo de campo. No sé qué ha sido de ella después del CCH.

Aunque en efecto el grupo de las ponis estaba conformado por mujeres, había un par de compañeros con quienes habitualmente interactuaban tanto dentro como fuera del salón. Con ellos tenían diversas pláticas, jugaban, comían o simplemente compartían momentos de 'güeva' en las jardineras.

El primero de ellos, Armando, era buen amigo de Haydé desde primer semestre, así como de Fernanda, aunque a ella la conoció un año después. Nunca tuve interacciones personales o cercanas con Armando, sino que todo nuestro contacto estuvo mediado por la mutua relación con las ponis. Su principal interés era el fútbol soccer, por lo que cuando no estaba en el salón de clases, lo más común era verlo en las canchas jugando con sus amigos. Tendía a ser bajo de estatura (no llegaba al 1.70m), delgado y con el cabello corto y chino. Vestía en pants o pantalones de mezclilla y playeras, y la gorra era un accesorio habitual que acompañaba su atuendo. Mostraba mucho desinterés por lo escolar. Si bien regularmente asistía al Taller de Lectura y Redacción, rara vez entró a las clases de biología, a lo sumo tres. Debido a que no teníamos nada en común y yo no cuento con una personalidad deportiva, con Armando no logré suficiente empatía para conocerlo mejor. Cuando cursaba cuarto semestre tenía 16 años. Nunca supe con quién vivía. En una de mis últimas pláticas con Fernanda vía chat, me comentó que actualmente Armando está "pagando" (recurando) materias en el CCH (no salió con su generación porque le quedaron varias asignaturas pendientes) y también trabaja, aunque no sé en qué.

El otro era Octavio, quien habitualmente compartía las clases de Taller de Lectura y Redacción con las ponis y las de Biología con Haydé, aunque su relación con este grupo de amigas no era de profunda amistad. Al principio, mi presencia en su salón parecía despertarle sentimientos ambivalentes. Por un lado se mostraba desconfiado sobre el hecho de que estuviera ahí para observarlos, e incluso insinuó que yo podría ser espía de la maestra de Taller de Lectura y Redacción. Aunque por otra parte también me di cuenta que le agradaba mi compañía, me preguntaba cosas sobre Guadalajara (mi lugar de origen), bromeábamos, a veces me pedía opinión o ayuda sobre las actividades de la clase e incluso llegamos a jugar con los albuces. Yo creo que terminó ganando la parte amistosa. Nunca me reveló cosas íntimas sobre su vida, pero sí logramos tener una buena empatía. Su complexión es robusta ("trabado", dirían algunos), y como practicaba fútbol americano, generalmente alternaba su atuendo entre los pants y los jeans y playeras. Muchas veces llevaba una mochila grande con su uniforme y demás aditamentos para el entrenamiento al que se iba al salir del CCH. Su cabello castaño y

semi ondulado solía traerlo corto, aunque un tanto despeinado. Tiene una cara redonda donde generalmente se dibuja una amplia sonrisa. No solía obtener las calificaciones más altas, pero sí trataba de mantenerse con un promedio aceptable y, al igual que las ponis, cumplir al menos con lo que fuera necesario para ir pasando de semestre sin mucho problema. Cumplió 17 años a mediados de abril de 2005. Sé que vivía con su hermana y su mamá, aunque nunca le pregunté si su papá también estaba con ellos. Además de Fernanda, es el único de los ceceacheros con quien sigo en contacto, pues esporádicamente platicamos por medio de un programa de mensajería instantánea vía Internet. Según me dijo en uno de nuestros últimos encuentros virtuales, estudia la licenciatura en Derecho y es compañero de Haydé en la UNAM.

Sin duda hay otros estudiantes que forman parte del relato que aquí presento, aunque mi relación con ellos fue menos próxima. Por esta razón me limito a dar a conocer las pocas cosas que supe de ellos, esperando que eso no afecte para que el lector tenga una buena comprensión del ‘paisaje completo’.

Dos compañeras que comúnmente interactuaban con las ponis eran las Anas. Ana Karen y Ana a secas. Ellas no asistían con regularidad a las clases, y parecían vivir en un estado de permanente calma, debido al cual la escuela ni las motivaba ni las presionaba para cumplir en las diferentes asignaturas en las que estaban inscritas. Por lo que supe, era muy común que Ana pasara varios días seguidos en casa de Ana Karen, y cuando iban a la escuela, generalmente llegaban juntas. En todo caso Ana Karen asistía con más asiduidad que Ana, y por lo que una vez comentó, trabajaba en un despacho en el que sólo tenía que contestar el teléfono. Nunca les pregunté su edad, y sólo tengo el vago recuerdo de un comentario donde mencionaban que ambas ya habían cumplido los 18 años, pero no es un dato que haya logrado corroborar.

Una tribu cercana al círculo de las ponis era el “trío”. Ese sobrenombre lo doy yo aquí para una mejor identificación, pues en el salón nunca se les llamó de esa forma. Iván, Eduardo y Adjani eran tres estudiantes regulares que generalmente andaban juntos, y cuando no estábamos en clase, era muy común encontrarlos afuera del salón platicando de cualquier cosa. Como un rasgo que parecía ser compartido por todos los jóvenes a los que llegué a tratar en el grupo, ninguno manifestaba mucho entusiasmo por cumplir con las tareas y actividades escolares, aunque todos trabajaban en clase y tomaban notas sobre lo que podía ser ‘importante’. Adjani tenía casi un año practicando tenis en la UNAM, por lo cual varias veces a la semana cargaba su raqueta y se iba al entrenamiento cuando terminaban las clases. Iván trabajaba como vendedor en un local del Bazar

Pericoapa, aunque eso lo descubrí por casualidad un día que me lo encontré en ese lugar. Él y Ana Karen eran los únicos casos en el salón que tenían algún tipo de trabajo remunerado de los que yo me llegué a enterar. En cuanto a Eduardo, nunca pude saber algo en particular sobre él, ya fuera afición o actividad extra escolar.

Había algunos grupitos de amigos que parecían jugar una posición más bien neutra en la dinámica de ese salón. Digo esto con la reserva de que así fue como yo pude verlo desde la posición que tuve en el grupo. Había una gran ‘nebulosa’ de estudiantes que permanecieron prácticamente desconocidos para mí, los veía en clases, en los pasillos, pero nunca pude aprenderme sus nombres ni supe nada sobre sus vidas. Eran dos grupos formados sólo por mujeres, y otro más que era mixto. En general asistían con regularidad a las clases y trabajaban en las actividades asignadas por la maestra del Taller de Lectura y Redacción.

Finalmente había otras tres tribus a quienes identifiqué un poco mejor.

Una era la de los ‘estudiosos’. Quizás en el fondo no eran extremadamente dedicados, pero los identifiqué de esta manera porque normalmente hablaban muy poco entre ellos y trabajaban con laboriosidad en las actividades escolares. Sobresalía Jessica, una jovencita bonita, seria, de facciones tiernas y cuya apariencia regularmente era formal. Usaba pantalones ligeramente holgados y blusas que no mostraran mucho de su figura. De complexión ligeramente delgada, y una cabellera que llegaba a media espalda. Rara vez se maquillaba. En alguna ocasión me comentó que no le gustaba el ambiente de ese salón, lo que podría explicar su desinterés por interactuar mucho con los otros estudiantes.

La tribu que lideraba Francisco sin duda se hacía notar. Mientras todos los demás más o menos mantenían su relajado a un nivel que fuera aceptado por los profesores, en varias ocasiones Francisco y sus amigos parecían querer probar el límite de tolerancia de sus maestros. Aunque nunca llegaron a tener problemas serios, no era raro que los docentes les llamaran la atención y les solicitaran mantener el orden para poder trabajar en la clase. A ellos los veía tanto en Taller de Lectura y Redacción como en Biología, aunque en ésta última se hacían la pinta de cuando en cuando.

La tercera tribu era la de Cristal, Olivia y compañía. Tardé varias semanas en identificarlas como grupo, ya que por alguna razón no estaban juntas en Taller de Lectura y Redacción, sólo en Biología. Si en este salón las ponis eran un excelente ejemplo del estilo ‘fashion’ y de un gusto “refinado” en el contexto de lo juvenil, el grupo de Cristal y Olivia parecía empeñarse en ser la antítesis perfecta de todo eso. Eran seis

amigas cuya apariencia tenía como denominador común la diversidad de estilos. Desde aquella que usaba falda beige a la rodilla acompañada por botines rosas, hasta quien no tenía ningún interés por seguir las tendencias de la moda y habitualmente iba con pants, sin maquillaje. Aunque también les gustaba escuchar la música pop (la que los medios más generalizados ofrecen), sus preferencias incluían música de salsa y banda. En su mayoría no contaban con televisión de paga, por lo que su acceso se restringía a los canales de señal abierta.

En efecto existía una rivalidad entre esta tribu y la Isla Pony, aunque nunca hubo enfrentamientos abiertos en el salón. Mientras que las ponis siempre me decían que Olivia y compañía eran las responsables de la marginación que sufrían en el grupo, las 'anti-ponis' me aseguraban que eran las ponis quienes nunca querían interactuar con el resto del grupo porque se creían mucho. Cuestión de enfoques digo yo, pues al defender cada tribu su propia versión, parecía que estas percepciones se reforzaban. El caso es que tal antagonismo me mantuvo vedado el acceso al grupo de Cristal y sus amigas durante la mayor parte del tiempo. Sólo en los últimos días que estuve en el CCH hubo modo de conocerlas un poco mejor, y de tener más interacción con ellas.

3.2 Los profesores: otros actores en el contexto observado

Si bien los profesores no aparecen formalmente como parte de mi análisis, me parece necesario describirlos brevemente, porque gracias a su disposición tuve acceso a las clases que impartían, y mencionarlos aquí es una forma de agradecer su colaboración, a la vez que conocerlos nos ayuda a entender mejor el contexto en el que ocurrían las interacciones de los jóvenes estudiantes.

La maestra Esther, a cargo de la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, es una mujer de complexión media cuya edad está alrededor de los 40 años. Se distingue fácilmente por su alta estatura, usa el cabello corto, teñido en tono rojizo. Habitualmente viste en pantalón y blusa, y una enorme bolsa con diversas carpetas y papeles es accesorio inseparable. Su clase era la primera del día, y por lo general ella llegaba puntualmente al salón, para la mala suerte de muchos estudiantes que en ocasiones deseaban poder disponer de ese tiempo para otras cosas. Cada sesión tenía una estructura muy definida que pocas veces era modificada: al llegar daba entre diez y quince minutos de tolerancia para quienes como yo nunca estábamos en el salón a las siete en punto, luego iniciaba entregando los trabajos o tareas ya

revisados, repartía algún material de apoyo previamente preparado, explicaba la actividad de la sesión, se hacían comentarios y aclaraban dudas, y el resto de la clase los estudiantes resolvían la tarea asignada, ya fuera individual o en equipo, mientras que ella se dedicaba a revisar otros trabajos, ya fuera de este grupo o de los otros que atendía en el CCH. Como recursos didácticos generalmente llevaba hojas impresas con información que ella recopilaba o que había fotocopiado de algún libro, y también se apoyaba en el pizarrón. Aunque se mostraba muy interesada por ayudar a los estudiantes con cualquier problema académico, su actitud con ellos era más bien estricta. Cuando el ambiente en el salón se tornaba muy bullicioso, generalmente ejercía su autoridad para calmar la situación. Sé que tenía un hijo de entre 16 y 18 años, pero no logré obtener otros datos de su vida privada.

El maestro Amador impartía las clases de Biología II, en las cuales sólo atendía a la mitad del grupo, que para esta materia y para física se separaba en dos secciones. Él también tenía una edad en el rango de los 40 años. Con una estatura media y cabello entrecano, regularmente lucía relajado. Generalmente llevaba camisas o playeras tipo polo acompañadas por pantalones de mezclilla o de vestir pero de tipo informal. Usaba anteojos, barba y bigote. Solía llegar a la hora, aunque la sesión generalmente daba inicio diez minutos después. Sus clases tenían un desarrollo más bien dinámico, quizás debido en parte a la naturaleza misma de la asignatura, que incluía cierta experimentación. Como parte de las estrategias didácticas utilizadas por el maestro hubo exposiciones en equipo por parte de los estudiantes, las cuales él complementaba e incluían la realización de un ejercicio de práctica. Otras veces el profesor exponía apoyado de acetatos o del pizarrón, se hacían prácticas de laboratorio o se discutían los elementos de algún tema presentado en video. La relación docente-alumno estaba claramente delimitada, aunque el carácter afable del maestro Amador, su tono bromista y la sutil familiaridad con que se dirigía a los estudiantes lo hacían ser percibido como un profesor exigente pero ‘muy buena onda’ a quien mis compañeros respetaban pero al mismo tiempo por quien manifestaban sentir aprecio. Supe que estaba casado, y alguna vez mencionó tener una hija en edad escolar.

3.3 De lugares y veredas

En un trabajo que aborda la vida juvenil y estudiantil dentro de la escuela, es importante conocer el uso de los espacios donde transcurre su vida cotidiana es importante para entender el dinamismo y la riqueza de sus relaciones. Aunque la misión del bachillerato es

fundamentalmente pedagógica, en el desarrollo de esta tarea se propician diversas interacciones entre los jóvenes, por lo que la escuela constituye un punto de referencia central en su socialidad. Así pues, la conjunción entre la identidad estudiantil y los diversos estilos de vida juvenil da pie a múltiples formas de apropiarse y hacer uso de los espacios escolares.

En términos generales puedo decir que la amplitud de los pasillos y las vastas áreas verdes en el plantel sur del CCH, brindan enormes oportunidades de esparcimiento. Por el uso que los jóvenes hacen de los distintos espacios de la escuela destacan los pasillos, las jardineras, las canchas y la explanada central¹³, sitios que son apropiados por los estudiantes según sus intereses. Desde la entrada a la institución y hasta donde se encuentra la explanada, es posible ver distintos grupos de jóvenes llevando a cabo las actividades más diversas, desde los que tocan algún instrumento musical acompañados por los juegos entre estudiantes que se desarrollan a su alrededor, los que simplemente se relajan para “matar” el tiempo, quienes platican animadamente o se hacen bromas, hasta aquellos que han encontrado algún lugar propicio en el espacio abierto para preparar la exposición que presentarán ese día en alguna clase.

Sin embargo, al igual que muchas situaciones y eventos escaparon a mis ojos, tampoco fue posible que yo pudiera estar el suficiente tiempo en todos los espacios de la escuela para dar cuenta sobre el uso que de ellos hacen los jóvenes. Por esta razón no todos aparecen en mi descripción, y los que están no tienen la misma intensidad. Aunque los espacios abiertos en general siempre estaban repletos de jóvenes que iban, venían, corrían, jugaban, escribían y tenían un sinnúmero de actividades, no en todos ellos solían estar las ponis. Considerando que mi mayor convivencia fue con ellas, son los lugares donde ellas preferían estar de los que mejor puedo hablar a partir de mi propia experiencia.

Los salones de clase. Las aulas merecen una atención especial, ya que en la mayoría de los casos los estudiantes están ahí porque son los lugares predestinados para tomar las clases. Lo interesante en ese caso es que la estancia en los salones se vuelve adaptativa, y la vida juvenil llega a imponerse sobre la actividad escolar que los convoca a estar ahí. Hay algunos estudiantes que sin duda preferirían estar en otro lugar, por lo que no falta quien busque cualquier pretexto para ausentarse al menos durante parte de la clase. Pero dado que esas oportunidades son reducidas, los jóvenes

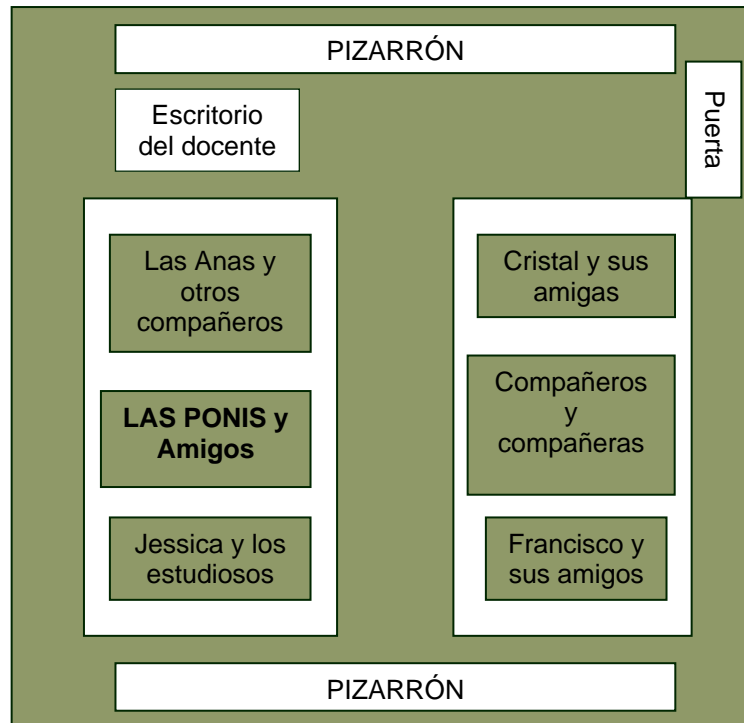
¹³ Aquí no menciono las aulas, dado que en primera instancia los jóvenes acuden a estos espacios para recibir una formación académica. Aunque es importante considerar que en el salón de clases también se manifiestan los intereses juveniles.

encuentran formas ingeniosas para traer al salón la vida juvenil que se desarrolla afuera. Desde los reproductores mp3 que están sustituyendo al “disc-man” hasta los tonos y juegos de celulares que se comparten entre amigos o las diversas conversaciones cotidianas que surgen tan espontáneamente y parecieran tener una fuente inagotable de temas a tratar. Todo es posible en el salón de clases mientras se encuentre la forma de ‘pasar desapercibido’ por el maestro y las condiciones de la asignatura y de la actividad lo permitan.

En el CCH hay dos tipos de aulas, una diseñada para resolver las necesidades particulares de asignaturas como biología, física y química, y otra para materias en las cuales se puede desarrollar la sesión con ayuda de pizarrón, gis y en ocasiones la proyección de acetatos, bastante adecuada para las clases de matemáticas, taller de lectura y redacción, historia, entre otras. Al tiempo que me permito hacer una breve descripción de las aulas, explicaré la distribución que mis compañeros tenían en ese espacio.

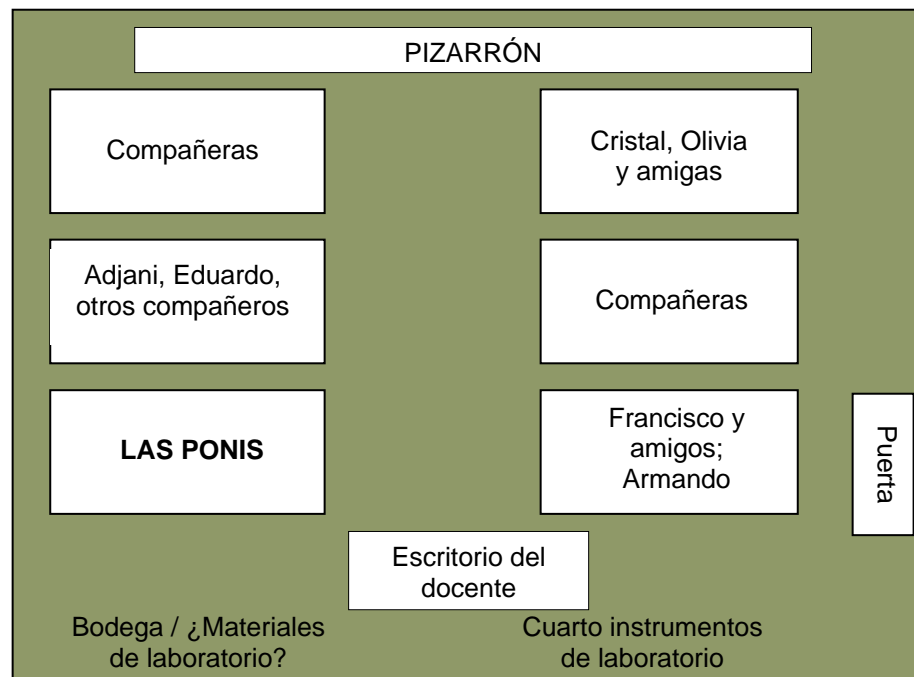
En el aula donde teníamos las clases del Taller de Lectura y Redacción siempre se mantuvo el mismo acomodo con mínimas variaciones. Las clases de esta materia eran martes, jueves y viernes, con una duración de dos horas. El salón era grande, con dos largas mesas. En una de ellas, la que daba al pasillo, un grupo formado principalmente por mujeres se ubicaba del lado más cercano a la puerta, mientras que la parte de la mesa del fondo del salón era ocupada por Francisco y sus amigos hombres. La mesa del otro lado tenía una distribución distinta. En el extremo al fondo del aula se encontraba un pequeño grupo con jóvenes de ambos sexos que normalmente eran callados y muy laboriosos en las actividades escolares. Después se sentaban las “ponis”, a quienes nos anexamos algunos hombres como Armando, Octavio y yo mismo. Finalmente, del lado de la mesa más próximo al escritorio del profesor(a) había otro conjunto de estudiantes también mixto aunque menos integrado, donde hombres y mujeres compartían la clase y los trabajos en equipo que ahí se realizaban, con una idea quizás más de compañerismo que de amistad. Desde luego había quienes no se afiliaban fuertemente a ninguno de estos grupos, y pasaban de uno a otro entre una clase y la siguiente.

Figura 2. El aula de Taller de Lectura y Redacción y la distribución del grupo.



Para las clases de Biología, el grupo se dividía en dos secciones, y aunque en esos salones la distribución es más artificial y limita el número de integrantes que puede haber en cada una de las seis mesas disponibles, en la sección a la que yo asistía los equipos formados conservaban gran parte de la ubicación que había en la otra materia que tomé con ellos. Las sesiones de los martes y los jueves duraban dos horas, mientras que los viernes sólo había una hora-clase. Francisco y sus amigos varones ocupaban la mesa más cercana a la puerta del salón, en la que Armando se agregó las veces que estuvo presente. Las “ponis” también permanecían juntas en una mesa ubicada frente a la de Francisco y compañía, a excepción de dos de ellas que estaban asignadas a la otra sección. El grupo de Cristal y Olivia era claramente identificable en esta materia, ocupando una mesa al fondo del aula. Había otro equipo de amigas que estaban juntas tanto aquí como en la otra materia. Además de Adjani y Eduardo que siempre estaban en la mesa contigua a la de las “ponis”, los otros equipos se conformaban por estudiantes que más bien tenían entre sí un trato de compañeros, y en las cuales no era raro encontrar cambios entre una y otra clase.

Figura 3. El aula de Biología y la distribución del grupo.



“La Banca”. Sin duda este era el lugar favorito de las ponis, el que sentían más propio y del que sin duda se habían apropiado de una u otra forma. No era propiamente una banca, pero así designaban las ponis a este sitio ubicado a espaldas de un salón con una banqueta suficientemente amplia para sentarse, una barda de piedra que se encuentra enfrente y una jardinera donde en ocasiones tomaban el sol. Todo ello ubicado al fondo de la escuela, junto a un pasillo que comunica a las canchas y a la biblioteca. La banca solía ser un punto de reunión frecuente entre las ponis y sus amigos de otros grupos, espacio donde cotidianamente conversaban, jugaban, celebraban los cumpleaños, se hacían bromas o ingerían alcohol, como la ocasión en que me invitaron a tomar el último día antes de salir a vacaciones intersemestrales. Ellas y su vasto grupo de amigos pasaban ahí muchas horas, en un espacio que al parecer se habían ganado por su uso frecuente. Yo nunca presencié ni me enteré de altercados con otros jóvenes que quisieran ocupar ese lugar. Laura alguna vez mencionó que se le hacía “medio deprimente” estar ahí y ver a la gente pasar, pero nunca se negó a ir, y yo siempre la vi muy contenta cuando estábamos en ese sitio platicando o tomando el sol.

“La Cafe”...tería. Sin duda la cafetería es uno de los lugares más bulliciosos en casi cualquier escuela, y el CCH Sur no es la excepción. Ahí dentro o en las tienditas

aledañas siempre hay jóvenes. Algunos comiendo, otros jugando con la comida, fumando, comprando refrescos o cualquier golosina, leyendo, preparando láminas para alguna exposición, etc. Aunque yo solamente estuve ahí con las ponis en tres ocasiones, creo que ellas acudían a este lugar con mucha más frecuencia de la que yo me pude percatar. “La cafe”, como la mayoría de los jóvenes la llaman, era el lugar para buscar a alguien, para ver y contactar a personas a quienes no se conocía directamente, o para encontrar a los amigos que muchas veces no aparecían “por ningún lado”. Por su ubicación a un costado de la entrada de la escuela, era el lugar de acceso y despedida a la vida en el CCH.

Las Canchas. El uso institucional de este espacio es impartir las clases de educación física, por lo que no era extraño andar por ahí y ver a los profesores poniendo ejercicios o arbitrando juegos de baloncesto o fútbol. Aunque por su parte, los estudiantes frecuentemente organizaban equipos con sus amigos de manera “informal” para competir en juegos, a veces amistosos y a veces motivados por alguna apuesta. Si bien las ponis manifestaban poco interés en el deporte, su amigo Armando cotidianamente iba a este lugar a jugar fútbol con sus amigos, por lo que cuando no estaba en clase lo más probable era encontrarlo ahí. Con Fernanda y Marlene alguna vez fuimos a verlo jugar. Las canchas están ubicadas en el extremo nororiente del plantel, casi enfrente de la biblioteca.

La Explanada. De los lugares donde las ponis solían socializar con sus amigos, éste sitio era el menos utilizado por ellas. Ahí yo sólo las observé saludando a algunos de sus amigos y sosteniendo charlas cortas con ellos. Aunque sin duda debo reconocer que la explanada es un punto muy concurrido del CCH, como ya ha documentado Hernández (2006: 467). Ahí se pueden ver distintos grupos de jóvenes pasando un rato agradable en distintas actividades. La explanada es uno de los primeros puntos con el que uno se encuentra al ingresar al plantel, pues está ubicada al finalizar un pasillo inmediatamente después de la reja de entrada. Como muchas áreas de la escuela, la explanada está llena de árboles y vegetación.

Los pasillos y caminos “escondidos”. Como cualquier otro espacio, los pasillos resultan un lugar que se presta para entablar pláticas, para hacer surgir un juego espontáneo o simplemente para ‘matar’ el tiempo. Las ponis, como muchos otros estudiantes del CCH, transitan cotidianamente por ahí en su trayecto a La Banca, La Cafe, o las clases. Lo más común es tener breves conversaciones con los amigos y compañeros, ya sea sobre alguna materia o clase, o para acordar algún encuentro

posterior y platicar 'con más calma'. Aunque también están esos otros pasillos menos transitados, aquellos que brindan cierta privacidad para quienes buscan algo de intimidad. Toda vez que yo no mantuve alguna relación afectiva que me permitiera conocer este uso de los pasillos más vacíos, no puedo dar cuenta de ello. Pero sí vale la pena señalar ese uso a partir de que dos de las ponis mencionaron el asunto.

Boulevard de Las Cataratas. Aunque es un espacio externo a la escuela, lo menciono aquí por el uso que los jóvenes hacen de él como lugar para desplegar su socialidad. Es una avenida que comunica al CCH con el periférico, y por lo tanto con varias rutas de transporte que son utilizadas por los estudiantes. Para muchos de ellos es un trayecto muy familiar pues lo realizan diariamente, tanto para llegar a la escuela como para irse a sus casas o algún otro lugar. Yo mismo realizaba ese recorrido al terminar mis periodos de observación, y sin importar la hora, siempre hay estudiantes que van y vienen, o que están 'ahí'. Esta avenida cuenta con uno de los camellones más amplios que conozco, además de que no tiene mucho tránsito vehicular, lo cual lo vuelve un lugar ideal para múltiples encuentros. Desde los que están sentados en algún punto entretenidos en sus charlas o tomando alcohol con cierta discreción, los que leen en solitario, hasta aquellos que juegan animados un partido o una 'cascarita' de fútbol. En algunas ocasiones se pueden ver estudiantes de una escuela de comunicación de la zona realizando grabaciones para alguna de sus asignaturas, quienes por lo regular tienen como público a los jóvenes ceceacheros. Nunca estuve ahí con las ponis, pero sin duda ese trayecto era parte de su vida cotidiana en el CCH, ya que algunas de ellas llegaron a hacer comentarios al respecto.

Los espacios 'académicos'. Empleo este término (académicos) para referirme a dos lugares en concreto: la biblioteca y el Siladín (Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación). Aunque los salones de clase sin duda tienen un uso pedagógico, no los menciono aquí porque los estudiantes se encargan de adaptar las aulas para manifestar sus intereses juveniles, mientras que la biblioteca y el siladín son plenamente identificados como sitios relacionados con asuntos escolares.

La Biblioteca además de proveer mucho del material de consulta empleado en la realización de las tareas y actividades de las diferentes materias, es el lugar que más se utiliza para la preparación de las exposiciones. Hasta donde yo pude enterarme, las ponis acudían a la biblioteca para sacar libros prestados o para fotocopiar los temas o capítulos requeridos en alguna de sus asignaturas. Llama la atención que la biblioteca se encuentre al "fondo" de la escuela, en el lado nororiente del CCH, muy cerca de las canchas.

Aunque si consideramos que los grupos van de un salón a otro según la materia que les corresponde tomar, es probable que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de ocupar un aula cercana a la biblioteca en el transcurso del día.

El Siladín (Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación) es probablemente el lugar que con menor frecuencia visitan los estudiantes durante el semestre. Tal vez porque como dice Fernanda “no hay mucho qué ver acá”. Yo conocí ese lugar debido a que el maestro de Biología nos llevó a escuchar una conferencia sobre la diversidad de las cactáceas en México. Desconozco si mis compañeros tuvieron que ir ahí en otras ocasiones mientras cursaron cuarto semestre. Me parece que la importancia de este sitio es la distinción que permite establecer entre quienes más ‘conocen’ del CCH y los ‘neófitos’ como me lo hicieron notar las ponis: ‘¿¿no conoces el siladín??’. No importa si uno tiene o no interés en las cuestiones escolares, moverse en los distintos espacios y conocer las áreas que conforman la escuela resulta importante y de cierta utilidad en las interacciones de los jóvenes entre sí.

Sin duda no son estos todos los espacios de los que se apropian y hacen diversos usos los estudiantes ceceacheros. Como “La Banca”, seguramente hay otros sitios en este plantel donde otros jóvenes con otras historias interactúan y conviven cotidianamente mientras cursan el bachillerato. Ya lo dije antes: doy cuenta de estos espacios porque son los que yo conocí y de los que mejor puedo hablar. Principalmente para mostrar el dinamismo permanente de las interacciones entre los jóvenes ceceacheros, y para resaltar nuevamente el uso de los distintos espacios como una característica más de su socialidad y de la manifestación de su vida juvenil dentro del contexto escolar.

3.4 ¿Tiempo Escolar o Tiempo Juvenil?

Aunque en la vida cotidiana el tiempo parece transcurrir de manera “natural” y “simple”, no está de más analizar sus usos a nivel personal y social. Para el caso que aquí nos ocupa, el uso del tiempo en la escuela no es una parte central de los objetivos de esta investigación, pero abordarlo resulta importante ya que enmarca el conjunto de las interacciones que los jóvenes establecen entre sí. Aun cuando mi interés está centrado en describir y analizar las conversaciones entre pares y otro tipo de interacciones juveniles, indiscutiblemente éstas son mediadas por el uso del tiempo. El tiempo es una dimensión siempre presente en las interacciones, pero en el caso de los jóvenes, no siempre es prioritaria, importa más convivir, hacer cosas en común. El tiempo enmarca las

interacciones de los jóvenes, pero no siempre tiene la misma importancia. Por su lugar en la dinámica escolar a veces está en posición de definir las posibilidades de interacción, mientras que en otras ocasiones el tiempo es lo menos importante para los jóvenes, sin que sea posible determinar con precisión cuándo se ubica en un punto y cuándo en el otro. Es preponderante cuando la organización temporal del contexto escolar es prioritaria para tomar diversas decisiones en cuanto a cómo usar ese tiempo; y se vuelve marginal cuando la socialidad que despliegan los estudiantes no depende de la disponibilidad de un lapso de tiempo para este fin, ya que la socialidad se basa en otros aspectos como la compañía física, el convivir, y el disfrute de estar juntos. Es difícil saber con certeza en qué momento el tiempo determina las posibilidades de interacción, pero sin duda es un factor presente que no deja de tomarse en cuenta.

A partir de las observaciones que realicé y como ha sido el caso de otros aspectos aquí abordados, considero que respecto al uso del tiempo en la escuela hay un interjuego entre dos perspectivas: la del mundo escolar y la del mundo juvenil. Cada una de ellas nos plantea una visión propia sobre el uso del mismo periodo de tiempo, con características muy particulares que las hacen perfectamente distinguibles. Por otra parte, mientras que los jóvenes parecen descifrar exitosamente los códigos institucionales sobre el uso del tiempo y en él adaptan su socialidad, la escuela parece hacer correr esta dimensión sin una consideración plena de la vida juvenil que prolifera en sus espacios.

Desde la institución escolar, el uso del tiempo se administra de acuerdo a sus objetivos pedagógicos, principalmente el desarrollo de las clases a lo largo del día, aunque sin duda también existe un reconocimiento sobre la necesidad de brindar ciertos recesos entre clase y clase. Me parece importante señalar que el CCH cuenta con un currículum poco saturado, respecto a otras instituciones del mismo tipo, en cuanto al número de horas-clase a la semana (entre 24 y 29), y a la cantidad de materias por semestre (cinco o seis). Además, y esta es una característica importante, no hay seriación de asignaturas que regule “el tránsito de los alumnos de un semestre a otro o de un ciclo inferior a otro superior” (Guerrero, 1998: 210).

Como también señala Elsa Guerrero, el hecho de que hubiera un número reducido de horas de clase en el CCH era porque se quería fomentar en los estudiantes cierta autonomía en los procesos de aprendizaje por medio de la realización de actividades extra-clase (Guerrero, 1998: 210). De tal forma que para la escuela, el ‘poco tiempo’ de clases funciona más que nada para analizar, revisar, discutir, el trabajo que los estudiantes realizan fuera del aula. Como veremos, este supuesto es poco asimilado por

los jóvenes, pero es necesario plantearlo aquí para explicar por qué desde la institución escolar parece darse tanto tiempo “libre”, sin que se ejerza una vigilancia o control formal sobre los estudiantes.

Así pues, desde la postura institucional se busca que el uso del tiempo en la escuela ocurra más o menos de la siguiente manera:

Tiempo de estudio. Corresponde a las actividades que tienen una finalidad pedagógica, y que para la institución deben ocupar la mayor parte de la jornada escolar. Aquí se incluyen las sesiones en donde los estudiantes tienen interacción con los docentes en situación grupal para recibir la formación académica que ofrece el CCH a través de las exposiciones docentes y de los estudiantes, trabajos en equipo e investigaciones bibliográficas; el trabajo extra-clase, tanto individual como en equipos; las tutorías individuales que brindan muchos de los docentes a los estudiantes que lo necesitan o lo piden; y algunas conferencias o talleres a los cuales los profesores de ciertas materias los invitan o los llevan como parte del programa de su asignatura. Desde luego, cada actividad plantea un manejo del tiempo de manera muy particular. Yo no ahondaré en ello, pues mi intención es simplemente la de mostrar esta variedad de usos del tiempo en actividades escolares.

Tiempo de descanso. En el desarrollo de la jornada escolar hay varios momentos de descanso que la institución otorga. Un uso del tiempo para este fin son los minutos que se concede a los estudiantes para cambiar de salón entre una clase y otra. En teoría este desplazamiento no debería llevarles a los estudiantes más de diez minutos, pero en ocasiones este periodo llega a extenderse hasta media hora, dependiendo de la asignatura y el docente a cargo. También se consideran aquí las horas libres que llegan a quedar entre una clase y otra debido a la organización del horario, o por la inasistencia del profesor. Finalmente incluyo el tiempo posterior a la jornada escolar, en el cual los estudiantes pueden permanecer en la institución con toda libertad, pues no hay ningún reglamento que los obligue a abandonar la escuela aunque ya no estén en su horario de clases. Esta libertad es importante para entender por qué los estudiantes consideran al CCH como un espacio propio, y en el cual pueden desplegar sus intereses personales. No únicamente porque existe “un conjunto de propuestas formales (organizadas y auspiciadas por la institución) tales como talleres, clubes, concursos y eventos deportivos” (Guerra y Guerrero, 2004: 203), sino porque ellos cuentan además con la posibilidad de usar los espacios de la escuela casi sin restricciones para expresarse libremente.

Estas posibilidades sobre el uso del tiempo que ofrece el CCH son bien asimiladas por los jóvenes, quienes llegan a desarrollar un verdadero oficio de estudiantes (Coulon, 1997) conforme avanzan, se adaptan y aprenden las reglas del sistema escolar en el que están inmersos, dentro del cual implementan con bastante éxito diversas estrategias (Dubet y Martuccelli, 2000) para manejar este complejo sistema de reglas y códigos, a veces implícitos, de acuerdo a sus intereses y necesidades personales, sin violar flagrantemente la normatividad establecida.

En su artículo “La educación en el aula”, Zorrilla (1989) muestra el uso del tiempo en actividades pedagógicas desde la visión institucional. Ya que su objetivo era hacer un diagnóstico sobre la calidad social de la educación, él analiza el plan de estudios y las expectativas que genera, las interpretaciones del docente respecto al programa de una materia, y las actividades sobre las cuales gira la acreditación. Zorrilla observó el trabajo escolar de un grupo de bachillerato durante dos semestres, las interacciones estudiantiles orientadas a complementar, difundir o suplir las tareas derivadas de las instrucciones y demandas que ejercen los maestros sobre los alumnos y los procesos de acreditación por parte de los estudiantes (1989: 372). Su trabajo me parece muy ilustrativo en cuanto a que sus observaciones, con veinte años de diferencia respecto a las mías, muestran que los jóvenes asimilan algunas reglas institucionales sobre el uso del tiempo con fines escolares, y cómo juegan un papel importante sobre todo en el proceso de evaluación.

Por mi parte, yo encontré que hay dos situaciones de la dinámica escolar en las cuales el tiempo juega un papel muy importante por sus efectos en la evaluación de los cursos: la tolerancia de llegada al inicio de cada clase y el porcentaje de asistencias en cada materia a lo largo del semestre. Durante el desarrollo del trabajo de campo me percaté que los estudiantes aprenden a operar con bastante eficacia estos mecanismos.

El periodo de tolerancia al inicio de clases es un lapso de tiempo muy interesante no únicamente por la manera en que los estudiantes en la mayoría de los casos se las ingenian para alargarlo, sino porque la regla tiene interpretaciones muy variadas entre los docentes. Aunque por experiencia propia yo sólo conocí el modo en que esta tolerancia era aplicada por dos de los muchos profesores que laboran en el CCH sur, los compañeros del grupo frecuentemente hacían comentarios sobre la obligación de llegar puntuales o la posibilidad de entrar tarde a sus diferentes materias. Tan solo por mencionar un ejemplo, comparados con la maestra de biología de la sección donde yo no tomaba la clase, quien era sumamente estricta sobre la tolerancia de entrada al inicio de

la clase, los profesores de Taller de Lectura y Redacción y de Biología con quienes yo estuve, hacían una aplicación más moderada de esta regla.

Con la maestra de Taller de Lectura y Redacción, quien tenía su clase en la primera hora del día, la tolerancia era de quince minutos en promedio antes de dar inicio a la sesión. Sin embargo, los estudiantes siempre se las arreglaban para que los quince minutos se convirtieran en veinte, pues aunque la maestra comenzaba a dar indicaciones, pocas veces conseguía la atención de los estudiantes en ese preciso momento. Por lo regular hacía falta darles un par de minutos para poder dar comienzo a la clase. Cabe señalar que a la vez, la maestra nunca impidió el acceso de los estudiantes durante el tiempo de la sesión, incluso cuando llegaban una hora después del inicio.

Camino con todo el contingente hasta llegar al salón donde mi grupo toma el taller de lectura y redacción. Algunos compañeros siguen afuera del salón, de pronto incluso pienso que la maestra no ha llegado, pero al entrar, ella está sentada en su escritorio, aunque tengo la sensación de que la clase aún no ha empezado [...].

Maestra: a ver, anoten lo que está en el pizarrón.

Volteo y veo algunas frases escritas, intercambio miradas con Laura y Claudia y camino hacia donde están Fernanda, Haydé y Octavio, me siento junto a Octavio, a su lado izquierdo, quedando junto al último grupito de ese lado del salón [...].

Saco mi cuaderno y empiezo a anotar lo que está en el pizarrón, Fernanda y Haydé también tienen sus cuadernos afuera pero no parecen anotar nada, parecen hacer cuentas sobre cuándo fue la última vez que hubo clase de Taller de Lectura. Junto a ellas se encuentran Ana Karen, Laura y Claudia en ese orden, y luego Armando (me llama la atención que esté sentado tan lejos de Haydé y Fernanda). Una muchacha que me queda casi de frente al lado izquierdo de Fernanda está copiando lo escrito en el pizarrón. (Clase de TLR, 10 de marzo de 2005)

En el caso de Biología, la clase siempre ocurría entre la tercera y la cuarta hora de la jornada escolar. El maestro solía llegar puntual, y esperaba diez minutos antes de dar comienzo con la clase del día. A diferencia del Taller de Lectura y Redacción, aquí los jóvenes rara vez buscaban alargar el tiempo previo al inicio de la sesión. Quizás porque el maestro aprovechaba el periodo de tolerancia para revisar las tareas, y como no daba su firma si le presentaban los cuadernos después de ese lapso, quienes habían cumplido procuraban estar puntuales para no perder su calificación. Esto en parte daba pie a que el maestro pudiera ir vinculando aspectos de la tarea con los contenidos de la clase de ese día, por lo que inclusive sin quererlo, los estudiantes se veían “jalados” a pensar en lo que estaban revisando en el programa de la materia. Esto no quiere decir que no hubiera

quienes luego de mostrar su tarea al maestro, conseguían salir del salón o platicaban con sus amigos mientras el profesor concluía la revisión¹⁴.

Seguimos caminando, y al pasar por el salón donde está la sección del grupo en la que Haydé toma biología vemos que la maestra ya está ahí y todos los alumnos amontonados esperan a que se les asigne el orden en que podrán ingresar al salón (van a tener examen). Los demás nos dirigimos al aula de la otra sección; adentro ya se encuentra el maestro y según observo está revisando la tarea en una de las mesas. Varios compañeros, aunque no son de esa mesa, se acercan para que también les revise. El profesor termina con los que tiene cerca y pregunta si alguien más quiere que le califique la tarea. Laura y Claudia atraen su atención y el maestro se dirige a nuestra mesa. Cuando les está revisando la tarea me doy cuenta que un requisito para firmarla es haber anotado los datos bibliográficos de la fuente consultada. Rápidamente le pido a Marlene me preste su cuaderno para copiar la bibliografía.

Mtro: (sigue revisando el cuaderno que tiene en las manos) Job, ¿a quién le estás copiando?

Job: no maestro, a nadie, nada más estoy pasando los datos del libro porque se me había olvidado.

Mtro: ah, porque si no, no vale ¿verdad?

(Con ese comentario es el maestro quien esta vez me hace sentir un tanto nativo en el grupo).

Job: pues sí profe [...].

Algunos compañeros todavía van entrando al salón y el maestro les califica la tarea. Finalmente termina esta revisión y entonces se da inicio formal a la clase del día. (Clase de Biología, 8 de abril de 2005)

Además de la heterogeneidad que muestran estos registros de observación respecto a la aplicación de la tolerancia al inicio de clase, es importante señalar la lucha-negociación que existe entre el tiempo escolar y el tiempo juvenil. Aunque desde luego los estudiantes hacen una utilización estratégica de las distintas aplicaciones de tolerancia que tienen los maestros, también ocurre que los jóvenes buscan extender esa tolerancia al máximo nivel soportable por cada docente, jugando siempre en los límites entre lo que la escuela es capaz de permitir y lo que ellos pueden aprovechar para la manifestación de sus intereses.

Sobre el segundo aspecto, relativo a cumplir con un porcentaje mínimo de asistencias para no ser dado de baja en una materia, los estudiantes en general llevaban un control riguroso de sus faltas. Al inicio del semestre se establecen los criterios de evaluación, por lo que los jóvenes saben con cuáles profesores se tomará en cuenta la asistencia como parte de la calificación, quiénes la contabilizarán para no darlos de baja

¹⁴ Estrategias como ésta, en las que se otorga una calificación a la actividad, también son descritas por Zorrilla. En su caso, la maestra del Taller de lectura solicitaba a los alumnos la elaboración de un reporte obligatorio, sin el cual no tenían derecho a estar en la clase (Zorrilla, 1989: 388).

aunque no se considere en la nota final, y con quienes no tienen de qué preocuparse porque no contará de ninguna forma. En el ejemplo mostrado sobre el tiempo de tolerancia que da la maestra del Taller de Lectura y Redacción antes de iniciar la sesión, vemos que Fernanda y Haydé de hecho están haciendo cuentas sobre cuándo fue la última clase de esta asignatura, muy probablemente para recordar si ya han faltado o para calcular cuántas inasistencias llevan hasta ese momento.

Cuando la asistencia puede afectar su situación de alumnos inscritos en determinado curso, los jóvenes realizan una administración estratégica de sus ausencias en esa asignatura. Para minimizar los riesgos, es raro que los estudiantes se ausenten con particular frecuencia en una sola materia (aunque un ejemplo contrario es Armando, quien rara vez asistió a las clases de biología). En todo caso, para evitar el peligro de perder derecho a calificación por inasistencias, los jóvenes elaboran un complejo sistema donde combinan el máximo de faltas posibles en cada materia, los permisos otorgados por la misma institución para participar en eventos extracurriculares (Laura en el 'festival del placer'¹⁵), los justificantes médicos y los que supuestamente los padres extienden so pretexto de una "emergencia familiar". Desde luego nunca falta el ingenioso o la ingeniosa que para irse de pinta (faltar a clases) sin perder su asistencia, piden a alguna amiga o amigo que contesten en su representación, lo cual en ocasiones llega a funcionar.

Podríamos decir que estas son diversas estrategias de sobrevivencia (Nieva, 1999; Quiroz, 2000) que los estudiantes de bachillerato implementan para evitarse problemas administrativos que los lleven a presentar exámenes extraordinarios o en el peor de los casos a repetir el curso completo, pues si bien no se trata de actividades escolares, sin duda las inasistencias llegan a afectar la calificación en las distintas asignaturas o incluso el derecho a tener una nota final.

Este manejo inteligente de asistencias y faltas sin duda está atravesado por las posibilidades de realización de la actividad. Si bien es cierto que la falta de atractivo del tema de una clase o el desinterés por la materia pueden influir para que ocurran estas inasistencias, no es suficiente para explicarlas en su totalidad. Las ausencias también ocurren por estar con amigos que pertenecen a otro grupo, porque se quiere hacer algo que no tiene posibilidades de realización en el contexto del aula, o porque hay una oposición abierta entre lo que se desea hacer y la dinámica de las actividades escolares, sin que exista la posibilidad de pasar desapercibido por el docente. No obstante, las

¹⁵ Cada año el CCH Sur organiza un festival cultural donde algunos estudiantes participan con gran entusiasmo. Cuando yo asistí a la escuela el tema fue el placer y las formas en que se manifiesta.

observaciones que realicé de igual manera muestran que el tiempo de las clases en muchas ocasiones se vuelve el momento idóneo para la manifestación y el disfrute de lo juvenil. Conversar con la persona que está al lado o escuchar música en el reproductor de mp3 al tiempo que se resuelven las preguntas de un cuestionario, no interrumpe el desarrollo de la clase.

Es decir, si la socialidad entre pares ocurre de manera acentuada durante el tiempo que se supone los estudiantes están realizando actividades de la clase, es porque ellos no pretenden olvidarse de sus responsabilidades escolares, pero sí buscan que éstas no les impidan la vivencia de su mundo juvenil.

Desde la visión de los jóvenes estudiantes, la administración del tiempo en la escuela tiene una lógica distinta a la que sigue la institución, pero como mencioné antes, este manejo temporal incorpora las reglas institucionales de manera tal que su estatus como alumnos no se vea amenazado.

Existe una fuerte relación entre tiempo – espacio. Hay ciertos momentos y lugares donde lo escolar tiene presencia reconocida por los estudiantes y es esa dimensión lo que se prioriza en sus interacciones. El espacio escolar por excelencia es el aula, aunque los estudiantes también dotan del mismo sentido a distintos sitios que en otro lugar de este trabajo he identificado como “espacios académicos” (el salón de audiovisuales, el Siladín, la biblioteca). Fuera de ellos, las otras áreas de las instalaciones del CCH se explotan como espacios de vida juvenil (Guerrero, 2000; Guerra y Guerrero, 2004). Las canchas, los pasillos, las jardineras, la explanada, la cafetería e incluso las calles aledañas a la escuela, todo sirve como plataforma para vivir los estilos juveniles que a cada uno le interesan. Y aunque esta posibilidad de manifestar lo juvenil no es particularmente fomentada desde la institución, sin duda es el estilo abierto y permisivo del CCH lo que alienta tal profusión de interacciones juveniles.

El uso del tiempo escolar en el aula desde la perspectiva de los estudiantes¹⁶ tiene al menos tres dimensiones plenamente identificables: el trabajo de la asignatura en turno, otras actividades escolares y las conversaciones sobre asuntos juveniles. Es importante señalar que los jóvenes transitan indistintamente entre estas distintas actividades durante el desarrollo de la clase, y si aquí hablo de ellas por separado es tan sólo con fines de análisis y para poder distinguirlas.

¹⁶ Dado que mi objetivo central son las prácticas juveniles que los estudiantes desarrollan en el contexto de la escuela, sólo mencionaré de manera general los usos del tiempo que hacen los estudiantes dentro del aula como espacio fuertemente vinculado con lo escolar. Además no cuento con suficiente evidencia empírica sobre el manejo de otros sitios como el siladín o el salón de audiovisuales, para llegar a conclusiones sólidas al respecto.

El trabajo de la asignatura en turno. Este es el periodo de tiempo en el que los estudiantes efectivamente dedican su atención y sus energías para resolver las actividades que corresponden a la asignatura de ese momento. Es necesario reconocer que respecto a la atención sobre el trabajo de la clase, ésta parece ser selectiva según resulte interesante el tema del día o el docente logre motivar a los alumnos e involucrarlos con el contenido. Aunque al mismo tiempo existe una presión “evaluativa” por la que los estudiantes realizan el trabajo escolar. Por otra parte, la naturaleza de la asignatura también influye para que se dedique mayor o menor tiempo a las actividades de la clase. Las actividades de las materias percibidas como más “difíciles” suelen mantener la atención de los estudiantes en intervalos de tiempo más prolongados que aquellas cuya exigencia parece ser menor. No obstante, todo trabajo o actividad que afecta la calificación final de la materia adquiere el carácter de prioritaria y se dejan en segundo plano los temas juveniles o las otras actividades escolares. El trabajo de la asignatura en turno abarca actividades como: exposición del docente o de los alumnos, resolución de ejercicios, responder cuestionarios, hacer lecturas, revisión de actividades con el docente, aclaración de dudas.

El trabajo de otras asignaturas. En la mayoría de los casos, parte del tiempo de la clase de algunas materias los jóvenes se dedican a realizar sus tareas de otras asignaturas, ya que cuando realizan las tareas en casa, los estudiantes “dan prioridad a las materias con las que se enfrentan a primera hora de la jornada escolar” (Nieva, 1999: 37). Aunque como observé en varias ocasiones, esto no siempre era así en el caso de Taller de Lectura y Redacción, pues nunca faltaba quien hacía la tarea de la clase el mismo día y conseguía que la maestra se la firmara y la tomara en cuenta para la evaluación. Debido a una vivencia tan extendida de la vida juvenil en la cual los jóvenes estudiantes utilizan una gran cantidad de tiempo para convivir con sus amigos, ver sus programas de televisión favoritos, ir al cine, escuchar música, salir a los antros, practicar algún deporte, comprarse ropa, etc., el tiempo que no están en la escuela difícilmente les alcanza para cumplir con todas las actividades extraescolares que cada materia genera. Es por ello que contar con estos momentos para cumplir con las tareas y sobrevivir en la escuela, les son de gran ayuda. Aunque sin duda, las posibilidades para usar parte del tiempo de una materia y resolver la tarea de otra, dependen mucho del tipo de actividad que se esté realizando y del estilo de cada docente.

En general este lapso de tiempo es utilizado para resolver tareas atrasadas, aunque también se llega a emplear para terminar de preparar alguna exposición o

conseguir determinada información. Las tareas normalmente se le copian a los amigos o a los compañeros que son “buena onda” y las prestan. Y si bien hay unos cuantos que sistemáticamente sobreviven en la escuela gracias a la solidaridad de los otros (porque ellos nunca llevan las tareas hechas), la mayoría de los estudiantes que observé eran cumplidos e irresponsables en distintos momentos y materias, de modo que todos piden y prestan la tarea alguna vez. Desde luego, la realización de tareas en la escuela es una estrategia de sobrevivencia, aunque no para tener una imagen de alumno cumplido frente al maestro (Nieva, 1999: 39), sino para la obtención de calificaciones aprobatorias (Quiroz, 2000: 221).

Los asuntos juveniles. El salón de clases sin duda es el espacio donde se privilegia la realización de actividades escolares. Por esta razón llama la atención que los estudiantes busquen la oportunidad y también encuentren la manera de manifestar sus intereses juveniles en este lugar. Debo reconocer que al estar todavía cercano al periodo en que cursé el bachillerato, me resultaba muy familiar esta intrusión de lo juvenil en el salón de clases¹⁷. Y si bien para los jóvenes es posible traer al aula asuntos de otros ámbitos que les son de interés, también debemos señalar que esto les exige implementar simultáneamente ciertas estrategias que a los ojos de los profesores los hagan aparecer “como si” estuvieran atendiendo a la clase, con lo que se descartan actividades que impliquen desplazamientos físicos o provoquen un alto nivel de “ruido”. Así pues, la manifestación de la vida juvenil en el aula queda restringida a las interacciones verbales – básicamente conversaciones – con el grupo de amigos (en la mayoría de los casos con dos o tres personas máximo) y algunas otras actividades más bien individuales como escuchar música, mandar mensajes de texto o jugar con el celular, y leer alguna cosa de interés personal.

Esta dimensión del uso del tiempo en el aula es muy variable, y sin duda depende en gran medida de las características de cada materia, la didáctica y el estilo docente. Las asignaturas cuyas actividades pueden ser resueltas con facilidad y prontitud por los estudiantes, son las que con mayor frecuencia se utilizan para traer la vida juvenil al aula, mientras aquellas donde se realizan más actividades en el tiempo de la sesión o su resolución implica mayor atención e inversión de tiempo, generalmente brindan un margen mínimo para tratar otros asuntos. Así mismo, un estilo mucho más

¹⁷ Y aunque en el contexto del aula las posibilidades de manifestar la vida juvenil son un tanto reducidas en cuanto a los límites que impone el cumplimiento de las actividades de la clase o la realización de tareas de otras asignaturas, como me señaló Eduardo Weiss, “lo sorprendente no es que estas posibilidades sean reducidas, sino que existan en el aula”.

libre y relajado por parte del profesor, amplía las oportunidades para manifestar lo juvenil en el salón de clases. Eso explica por qué en mi experiencia las conversaciones más animadas y largas ocurrían en las clases de Taller de Lectura y Redacción, mientras que en Biología pocas veces había oportunidad de platicar o tener otro tipo de interacción entre amigos que no estuviera vinculada con la actividad que en ese momento se estuviera realizando en la clase.

En un capítulo posterior analizaremos las conversaciones y sus grandes temas – amor, flirteo, sexualidad, alcohol y drogas, música y televisión –, aquí sólo apunto que también resultan importantes para los jóvenes el saludo, las pequeñas charlas sobre experiencias de la vida cotidiana como los trayectos de la casa a la escuela o lo último que cada quien hizo el día anterior, las bromas, el conocimiento del otro a través de preguntas que surgen espontáneamente en la conversación, las expresiones de sí mismo en comentarios con los que alguien da a conocer algún dato biográfico, y la expresión de la vida familiar, la cual aunque surge esporádicamente, brinda datos contextuales sobre alguien en particular. Los siguientes ejemplos muestran la manera en que estas interacciones cotidianas van construyendo una “historia en común” y refuerzan las relaciones en el grupo de amigos.

Fernanda (saca una foto escaneada de su secundaria donde aparece con algún novio): ey Octavio, mira las orejas de dumbo.
Octavio: oye Fer, ¿qué te pasó? La neta estabas mejor antes (bromeando).
Fernanda: ¡qué mala onda! Si no te la enseñé para que me dijeras eso (sigue la broma). ¡Mira Jako!
Job: oh, ya no se peleen (reimos).
(Clase de TLR, 8 de abril de 2005)

Fernanda (a Haydé): ¿una semana, no?
Haydé: sí, de hecho el martes hizo una semana.
Job: ya ni digas del martes, que yo no supe que no había clases y vine.
Fernanda y Haydé: ¡¿veniste el martes?! (Ambas ríen).
Job: sí, pues es que ni manera de hablarles, y como me enfermé, pues ya no vine y no supe.
Fernanda: ¡no manches!
Katherine: pues igual a mí me dijeron que sí vino un buen.
Job: sí, había varios.
Haydé: otros igual de despistados que tu (ríe y yo con ella).
Octavio: y mientras yo estaba rascándome los huevos y tirando la güeva (risas de todos).
(Clase de TLR, 10 de marzo de 2005)

Job: qué rico te quedó el flan Marlene.
Haydé: sí amiguita, la verdad está muy bueno. ¡Muchas gracias!

Marlene: ¿de verdad les gustó?
Laura: claro que sí Mar, a mí no me sale ni una gelatina.
Claudia: ni a mí, yo ni entro a la cocina.
Job: está riquísimo, me recuerda el que hacía mi hermana. Y como sabía que me gustaba mucho cuando andaba de buenas me consentía (risas).
Haydé: ¿tú hermana la que es casi de tu edad?
Job: sí, de hecho es la única hermana que tengo.
Haydé: sí es cierto, ya me lo habías dicho.
(La "café", 18 de marzo de 2005)

Hay actividades que por la manera como se llevaban a cabo, parecían ser individuales, si bien es cierto que vistas a detalle, varias de ellas eran compartidas por el grupo de amigos. Las que sin duda se realizaban en forma individual o cuando mucho entre dos personas, eran escuchar música en los reproductores mp3 y usar el celular. Mientras que otras actividades debían guardar la apariencia de realizarse en forma individual, como compartir alimentos y bebidas (incluidas las bebidas alcohólicas), considerando que se llevaban a cabo en presencia del docente, lo cual exigía guardar cierta apariencia de "orden" durante el desarrollo de las clases. Además, estas actividades frecuentemente ocurrían de manera simultánea a la realización de la actividad de la materia en turno, cuando ésta no requería un alto nivel de concentración. El caso del consumo de alcohol es analizado a detalle en otro lugar de la tesis, y aquí solo quisiera resaltar la importancia que tenía como acto de identificación y complicidad en el grupo de amigos con quienes compartí la mayor parte del tiempo de observación.

Mientras lo escolar tiene espacios y momentos bien acotados y plenamente identificados por los jóvenes estudiantes, la manifestación de la vida juvenil ocurre en la escuela desde el instante en que se inicia el horario de clases y se puede prolongar en ese espacio tanto como se desee. Es por eso que encuentro una diferencia tan grande entre la organización del tiempo desde la visión institucional y la que implementan los jóvenes, no en una rebeldía abierta a la escuela, sino con un conocimiento tan amplio y asimilado de las reglas institucionales que los estudiantes logran adaptar los espacios y los tiempos de acuerdo a sus propios intereses y a la vez pueden responder, aunque sea mínimamente, a las demandas escolares¹⁸. Aquí los estudiantes actúan "como individuos cuya intencionalidad los dota de fuerza para actuar en oposición a la oferta escolar o para utilizarla según su conveniencia" (Saucedo, 2001: 36), en un proceso que algunos autores

¹⁸ Me refiero desde luego a los jóvenes con trayectorias escolares más o menos continuas, pues fue a ellos a quienes pude observar y conocer mejor. Los desertores o estudiantes con trayectorias fragmentadas y/o discontinuas que sostienen actitudes rebeldes o de resistencia frente a la cultura escolar, quedan fuera de lo que yo puedo decir aquí.

han definido como *apropiación*. En el caso analizado, sin duda ocurre una utilización conveniente de la oferta escolar, donde lo que interesa es vivir lo juvenil pero cumpliendo (al menos en apariencia) con las reglas de la institución. Es innegable que los jóvenes actúan en oposición a lo académico, pero no lo hacen abiertamente, sino de manera sutil.

Siguiendo el pensamiento de Chartier, Rockwell (2005) considera que la apropiación permite ubicar claramente la acción de los sujetos según toman posesión y utilizan los recursos culturales disponibles. Además, dicha apropiación cultural se transforma en un logro esencialmente colectivo que ocurre al tomar y utilizar los recursos disponibles dentro de situaciones sociales particulares (Rockwell, 2005: 29-30). Por su trayectoria escolar, los estudiantes de bachillerato han aprendido ya a identificar los recursos que ofrece la escuela, los saben seleccionar de acuerdo a sus intereses y los utilizan según les conviene, de acuerdo con las situaciones que tanto la institución como el grupo de pares les plantean.

La apropiación permite explicar este eficiente manejo del mundo escolar por parte de los jóvenes no únicamente debido al carácter activo y transformador que les confiere como sujetos. Sino además por los atributos mismos de la apropiación. La apropiación es *múltiple*, en cuanto que ocurre selectivamente y de forma diferente para cada individuo; es *relacional*, porque los recursos que son apropiados fomentan cambios de los sujetos respecto a su entorno; y es *transformativa*, ya que los recursos apropiados se reinterpretan y transforman (Rockwell, 2005: 34-35). Llevándolo al asunto que nos ocupa, la apropiación de la escuela puede darse de muy diversas maneras por parte de los jóvenes, según las experiencias de cada uno y la herencia cultural que traigan consigo. De ahí que diversos tipos de estudiantes implementen formas variadas de vivir el tiempo en el aula (que es tan solo una pequeña parte de la vivencia escolar), que sus acciones influyan en las acciones de los otros y viceversa, y que esta experiencia en la escuela se transforme cotidianamente de acuerdo con las distintas reinterpretaciones que los jóvenes hacen de dicha experiencia.

Como veremos a continuación, en el aula los estudiantes encuadran su vida juvenil de acuerdo con la dinámica que la institución propone:

Una vez que se ha terminado el ejercicio, y ya no hay más aspectos por trabajar en las copias, la atención se vuelve a dispersar y los estudiantes parecen volver a lo que estaban haciendo antes. Algunos siguen con sus tareas de otras materias y otros más reanudan sus pláticas, por lo que el murmullo aumenta.

Marlene: yo creo que ya me voy a salir, al fin que ya casi se acaba la clase.

Fernanda: ¿A dónde vas a ir?

Marlene: es que con la prisa no alcancé a comer nada, y tengo hambre.
Haydé: pues cómprate algo en la cafe.
Marlene: aunque sea un plato de fruta, se me antojó la papaya.
Octavio: ¿te gusta la papaya?
Marlene: sí, ¿a ti no?
Octavio: bueno sí, pero... (se dirige a mí) ¿ya oíste wey? A Marlene le gusta la papaya (tono de albur).
Job: pues a mí también, ¿qué tiene eso de...? (entendiendo el doble sentido)
Bueno, ya sabes, cada quien y sus gustos. Hay que respetar.
Octavio: ah, eso sí.
Job: igual hay gente que dice que la papaya ni en licuado, y nomás puro plátano (reímos).
Marlene: no entiendo, ¿de qué están hablando?
Fernanda: no les hagas caso Mar.
Haydé: estos que andan de groseros (broma).
Marlene: ¿pero qué dije?
Armando: ¿no ves que te están albureando?
Marlene: ¿con la papaya? (risas de todos).
Job: ya mejor déjalo así.
(Clase de TLR, 3 de mayo de 2005)

El ejercicio que los estudiantes están realizando en la clase los obliga a concentrarse para resolverlo, y dejan de lado otras actividades; una vez concluido, y sin la demanda de la maestra para hacer otra cosa, el estar ahí juntos en la clase se presta para charlar y hacerse bromas, siempre bajo la lógica de la dinámica escolar. Marlene expresa su deseo de comer algo, y Octavio aprovecha su comentario para jugar con el albur, divirtiendo a todos los presentes. Lo relevante no es tanto que Marlene sea el objeto de la broma, sino que en un ambiente de confianza en compañía de los amigos, los estudiantes aprovechan para gozar de esa cercanía entre sí.

Podemos decir que en el salón de clases este gozo de la proxémica (Maffesoli, 2004) es medido, de acuerdo con las posibilidades que brinda el momento y el docente en turno. Mientras que fuera de él encontramos un estallido de prácticas variadas y diversos estilos juveniles que permiten vivir una socialidad mucho más intensa y dinámica con los pares, donde lo escolar funciona principalmente como escenario.

En estas interacciones fuera del aula existen diversas intencionalidades, pero todas están animadas por el gozo de la proxémica, el placer que experimentan los jóvenes por el simple hecho de estar juntos, aunque en ocasiones no haya un motivo concreto para reunirse. De acuerdo con Maffesoli, son estas interacciones cotidianas las que dan forma a una comunidad, ya que “existe una estrecha relación entre el espacio y lo cotidiano” (Maffesoli, 2004: 222). Y es justamente esta congregación de personas, en principio provocada desde la institución escolar, lo que permite que se cree una fuerte

proxémica entre los jóvenes. Aunque se reúne a los estudiantes en las aulas para proporcionarles una formación académica, ellos se encargan de “constituir una nueva configuración de la relación espacio-tiempo. [...] Se hace hincapié en lo próximo y en lo afectual: en lo que une a un lugar, que es vivido con los demás” (Maffesoli, 2004: 225).

Proximidad, disfrute y afectividad son justamente los ejes conductores de las interacciones juveniles. Los jóvenes van y vienen de un lado a otro generalmente en grupos de varias personas, con la pareja o con un buen amigo o amiga. Lo importante es compartir, vivir ese momento, estar juntos. Esto explica por qué los estudiantes con frecuencia buscan la oportunidad para salir del salón y encontrarse con sus amigos, considerando que muchos de ellos pertenecen a otros grupos y a otros semestres. Las interacciones son también muy activas, implican mucho movimiento, por lo que entre los jóvenes hay una dinámica de desplazamientos constantes que en el caso del CCH se ve favorecida por la amplitud de sus espacios y la abundancia de áreas verdes. Tanto las reuniones concertadas como los encuentros inesperados se acompañan muchas veces de una efusiva alegría, lo importante es estar con el otro, ir, venir, buscar a los amigos comunes, conocer a más personas; encontrar su lugar en esa comunidad de destino, para usar el término de Maffesoli (2004).

Entendiendo esta lógica que existe en las interacciones juveniles de los estudiantes ceceacheros, trataré de mostrar algunos usos del tiempo que ellos hacen cuando no están en el aula. Si bien cabe aclarar que no se trata de dividir tajantemente sus actividades dentro y fuera del salón de clases, ya que muchas de ellas ocurren indistintamente en todos los espacios. Más bien busco mostrar la variedad de sus prácticas a partir de las posibilidades que tienen para realizarlas, y reconociendo que es sobre todo en la forma de llevarlas a cabo donde radica la diferencia entre los contextos del aula y fuera de ella.

Las conversaciones o pláticas ocupan sin duda un lugar muy importante en las interacciones de los jóvenes, como veremos en el capítulo central de este trabajo donde profundizo en ese aspecto. Básteme aclarar aquí el sentido que las pláticas suelen tener cuando se realizan en los espacios abiertos de la escuela. En mi experiencia encontré que se trata principalmente de charlas ligeras: el saludo breve con amigos y compañeros, el acuerdo para reunirse posteriormente en un encuentro más prolongado, la manifestación de algún aspecto de sí mismo, la solución de situaciones inmediatas o de algún asunto relacionado con las clases (sobre todo respecto a tareas extra-clase). Desde luego que llegan a darse diálogos más íntimos y prolongados, pero en la mayoría de las

ocasiones éstos ocurren cuando ya hay un acuerdo previo para “platicar de algo”, o en situaciones de crisis donde lo que se necesita es “hablar con alguien para desahogarse”. El hecho de que fuera del aula estas conversaciones en general sean breves, puede explicarse por la dinámica de desplazamientos constantes que está prácticamente implícita en las interacciones de estos jóvenes. Así pues, el frecuente ir y venir resulta poco propicio para conversaciones largas y sostenidas.

El juego y otros entretenimientos, por el contrario, ocurren con bastante frecuencia en los espacios abiertos del CCH. La mayor parte de las veces estas actividades ocurren cuando efectivamente se cuenta con tiempo “libre”, ya sea porque en el horario de clases hay horas “ahorcadas”, o por ausencia del profesor. Sin embargo también hay quienes se van de pinta para disponer de este tiempo en asuntos de su interés. Los juegos son por mucho una de las actividades favoritas para realizar fuera del aula. Armando, por ejemplo, sistemáticamente faltaba a las clases de biología, y en ese periodo de tiempo se le podía encontrar en las canchas jugando fútbol soccer con sus amigos. Practicar algún deporte parece ser una práctica que conserva una preponderancia masculina, pues son los hombres quienes desarrollan esta actividad con mayor frecuencia y mejor organización. En el CCH era muy común ver sucesivos partidos de fútbol entre grupos de amigos organizados en una especie de torneo. Además de Armando, en el salón sí había otros con afición por el deporte, como Adjani que jugaba tenis, y Octavio que estaba en un equipo de fútbol americano. Las mujeres suelen participar de los juegos en grupos mixtos, pero más bien bajo una lógica de divertirse con sus amigos, mientras que entre varones se alcanza a percibir cierta competencia. En los grupos mixtos, los juegos involucran cierto contacto físico, y si bien llega a asomar el flirteo, en términos generales las interacciones son esencialmente lúdicas. Las bromas que se hacen a los amigos, contar experiencias chuscas o evidenciar actos bochornosos de alguien más, son otras formas de entretenimiento. Aunque debo reconocer que yo tengo muy pocos casos registrados de este tipo de interacciones.

Ya había mencionado el *Consumo de alcohol* como una actividad dentro del aula, pero es importante hacer notar que se trata de una práctica bastante frecuente también en lugares como las jardineras o los pasillos, donde además ocurre con mayor libertad debido a que no está el docente presente y tampoco existe una rigurosa vigilancia sobre los estudiantes por parte del personal de la escuela. Desde luego el hecho mismo de que se introduzcan las bebidas alcohólicas a las instalaciones del CCH ya es de llamar la atención, considerando que la mayoría de los jóvenes que asisten al bachillerato aún son

menores de edad y mucho del alcohol que consumen es comprado en establecimientos cercanos a la escuela por ellos mismos. Sin embargo yo quiero poner el énfasis en el sentido que guarda esta práctica. Mientras que tomar alcohol en las clases parece ser una reafirmación de la amistad por la complicidad y el riesgo compartidos, en el exterior su incidencia responde más a un interés del goce compartido, de esa socialidad que se desborda y que de esta manera encuentra una de sus máximas expresiones. En ocasiones funciona como el acompañante perfecto del momento que se comparte con los amigos; otras veces, como la razón misma para estar ahí reunidos en grupo. Medio y fin de la proxémica juvenil.

La *Manifestación de los Gustos y Consumos*, es otra de las actividades que ocurre con frecuencia cuando los estudiantes no están en el salón de clases. En muchos de los trayectos que recorrí con ellos del aula a la cafetería, las canchas o “la banca”, sus conversaciones giraban en torno a los conciertos que habían asistido o querían ir, los artistas musicales de su preferencia, la blusa que querían comprarse, los piercings, la vestimenta de tal o cual persona, y los programas televisivos que más les gustaban. El hecho de ubicar estos temas fuera del aula no indica que no ocurran en el salón de clases, sino que la manera en que se despliegan en los espacios abiertos es mucho más intensa y ocurre con mayor frecuencia. Debo decir que este es uno de los aspectos en los que tuve menor identificación con mi grupo de referencia. Pero como veremos en el apartado correspondiente, son estas preferencias culturales lo que propicia identificaciones, afiliaciones y distinciones entre los grupos de amigos que se forman en la escuela.

Al presentar el uso del tiempo que los estudiantes hacen fuera del aula, he seguido una lógica a partir de sus intereses juveniles. Es por eso que la *Preparación de exposiciones y búsqueda de información* como actividades escolares fuera del aula aparecen al final. Pero este orden no implica un total desinterés por parte de los estudiantes respecto a las demandas escolares. Debemos tener en cuenta que ellos no buscan manifestar su vida juvenil en detrimento de lo escolar, sino que resuelven las actividades escolares de modo tal que la vivencia de lo juvenil permanezca en un primer plano, pero sin arriesgar demasiado su estatus como estudiantes regulares. La principal actividad escolar en que los jóvenes ocupaban su tiempo fuera del aula era la búsqueda de información bibliográfica en la biblioteca. Si bien esta práctica era propiciada en gran medida por los docentes, en efecto tenía eco entre los estudiantes, quizás porque para muchos de ellos la biblioteca de la escuela constituía la principal fuente de información

para resolver sus tareas extra-clase o poder preparar sus exposiciones. Así mismo, esta preparación de trabajos o exposiciones ocurría con relativa frecuencia, tanto en la biblioteca como en algunos otros espacios como las jardinerías y la cafetería. Si bien es importante señalar que su ocurrencia parecía ser un tanto cíclica, en el sentido de que en promedio un equipo expone dos veces para la misma asignatura en un semestre. De tal modo que este proceso de búsqueda de información para la preparación de exposiciones se va rotando entre los estudiantes.

Siguiendo esta “lógica juvenil” sobre el uso del tiempo en la escuela, podría pensarse que lo escolar sólo tiene cabida en el aula y en los momentos estrictamente necesarios, como en los casos donde hay una calificación de por medio. Por eso me parece pertinente señalar que si bien la vida juvenil invade la experiencia cotidiana de los estudiantes, también la escuela llega a hacerse presente fuera de su propio “espacio”. Es decir, que también en los traslados en transporte público antes de comenzar o al finalizar las clases, así como en otros momentos del día, los asuntos escolares tienen cierta presencia.

El bullicio se deja sentir en el micro, prácticamente todos los pasajeros son estudiantes del CCH, así que las pláticas son relativas ya sea a trabajos y cosas que deben hacer para determinadas materias, aunque también hay quienes hablan sobre otro tipo de asuntos. (Viaje en micro al salir de clases, 25 de febrero de 2005)

Sin duda el pensar sobre la escuela fuera de ella pocas veces ocurre como algo “espontáneo” entre los jóvenes estudiantes, pero como podemos ver en la situación anterior, hablar sobre ella forma parte de la socialidad cotidiana, y ocurre de manera intercalada con otros temas como evocar las cosas de las que anteriormente se hablaron con los cuates o compartir con un amigo ciertas impresiones respecto a la sexualidad. Probablemente la escuela ocupe el último lugar entre los asuntos que los estudiantes abordan libremente en sus interacciones, pero el hecho de que en efecto ocurra manifiesta, cuando menos, cierto rasgo característico a las relaciones de este grupo en concreto.

Para cerrar sólo me resta decir que la finalidad de este capítulo ha sido presentar a los sujetos sobre los que se centra el análisis, compartir los lugares en los que se enmarcan sus interacciones y mostrar la fuerte relación que existe entre tiempo y espacio en el contexto escolar, a tal grado que su vínculo define mucho de los usos que es posible hacer de ambas dimensiones. Para los jóvenes estudiantes, los espacios de la escuela funcionan en primer término como escenarios que brindan distintas posibilidades de

interacción para vivir su socialidad, y en segundo lugar como espacios de formación a la cual ellos deben responder a fin de justificar su estancia ahí frente a otros actores como son la familia y la escuela misma.

También es importante señalar que el tiempo escolar se juega ponderando la manifestación de la vida juvenil a través de una administración estratégica y compleja del mismo, que si bien desde la perspectiva de los jóvenes se maneja en función de diversos intereses no escolares, sí respeta la dinámica institucional y no busca oponerse a ella, sino que a través de un proceso de apropiación responde a sus demandas sin violentar las prácticas establecidas. Con ello he tratado de mostrar la coexistencia de dos formas distintas de concebir el uso del tiempo escolar, la que se tiene desde la institución y la que implementan los estudiantes, en algunos aspectos coincidentes y en otros puntos – los más – divergentes, pero en todo caso nunca en abierta oposición una de la otra. Si bien los jóvenes estudiantes llegan a subvertir el orden que la escuela trata de establecer, esta subversión no es intencional, sino que ocurre sobre todo como una consecuencia en la manifestación de su socialidad.

CAPÍTULO 4

VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS: LAS PRÁCTICAS JUVENILES MENCIONADAS EN LAS CONVERSACIONES DE ALGUNOS ESTUDIANTES

Las charlas que se suscitan entre dos o más personas resultan interesantes porque a través del diálogo se revelan diversos aspectos del individuo: sus gustos y aficiones, sus expectativas, su historia, sus acciones. En resumen, podemos conocer algo sobre la vida de alguien, porque, como dice Mylène Farmer en su canción “Les Mots”, *las palabras son nuestras vidas*.

En el caso de los jóvenes estudiantes, la escuela se vuelve un espacio ideal para la manifestación de sus intereses en las conversaciones que sostienen a lo largo de la jornada de clases. En otro lugar ya he abordado el surgimiento de estas pláticas dentro del aula (Ávalos, 2006), coincidiendo con Guerrero (2000) y Hernández (2006) quienes también se refieren a la escuela como un lugar para manifestar la vida juvenil. En las ausencias de los maestros, los cambios de clase y algunos eventos culturales promovidos por la misma institución, a la entrada y salida de la escuela, en los recesos y en las mismas clases, los estudiantes traen de otros ámbitos los asuntos que son de su interés, manifiestan abiertamente su vida juvenil por medio de pláticas o discusiones donde se abordan los temas de mayor curiosidad y sus experiencias en el vivir de cada día.

La vida juvenil en la escuela no se reduce a las conversaciones, también los juegos, deportes y la participación en grupos culturales se vive con intensidad. Sin embargo, por el contacto que logré tener con estos jóvenes, las pláticas fueron el medio más frecuente al que tuve acceso para conocer las inquietudes e intereses de los estudiantes de bachillerato.

4.1 Los lugares de las pláticas: el salón de clase y otros espacios

Por mi posibilidad de estar con un grupo de estudiantes durante el desarrollo de las clases, y gracias a la confianza lograda para ser visto más como un compañero que en el papel de mero observador, tuve el acceso a sus pláticas sobre las fiestas o “pedas” a las que habían asistido, los antros o lugares que ellos prefieren para ir a bailar o tomar. Pude conocer sus inquietudes y opiniones en torno a la vivencia de la sexualidad y la diversidad de preferencias. Conocí sus puntos de vista sobre lo que la televisión les ofrece, tanto las propuestas que eran bien recibidas como aquellas más rechazadas. Mostraron algunos elementos más íntimos de su persona, en algunos casos la familia hizo acto de presencia

en las pláticas, o la alusión al cumpleaños de alguno de ellos. Hubo ciertos recuerdos de experiencias compartidas entre amigos, y también dieron muestras de su carácter juguetón y de desenfadado por medio de las bromas que en mi presencia se jugaron unos a otros y en algunas de las cuales también fui partícipe.

Y si bien es cierto que todos estos sucesos ocurrieron en distintos momentos y espacios, con el pasar de los días se fue haciendo muy claro que el aula era un lugar privilegiado para sostener diversas conversaciones según los intereses que a cada uno le iban surgiendo. El Taller de Lectura y Redacción (TLR) en ese sentido les proveía a los estudiantes de una posibilidad mayor para la plática, tal vez porque las actividades asignadas no requerían demasiada concentración de su parte y eso les permitía disponer del tiempo con mayor libertad, o porque en muy pocas ocasiones el trabajo era revisado en conjunto por la maestra y todo el grupo. Una dinámica mucho más activa en Biología y quizás la constante interacción entre el profesor y el grupo, daba menos oportunidades para que se sostuvieran charlas prolongadas entre los compañeros. Hagamos una comparación entre ambas materias:

Mientras la maestra hace una revisión grupal sobre un escrito que los alumnos le entregaron, Octavio me comenta sobre los moretes que se hizo jugando fútbol americano y luego sale del salón. La maestra por su parte sigue con el recuento de los errores que hubo y para ilustrarlos presenta algunas de las fallas que los mismos alumnos cometieron.

Fernanda: ¡ay no! Eso yo lo puse. ¿Por qué puso mi frase?

Laura: ¿en serio? ¿Cuál?

Fernanda: ésta, la de que cucú es un pájaro. ¿Pero por qué está mal? Si cucú de verdad es un pájaro.

Haydé: ya Fer, no le hagas caso, está loca.

Fernanda: es que ¡qué oso!

Terminada la revisión del escrito, la maestra da indicaciones sobre el resumen en equipo que debemos realizar de las entregas 4ª y 5ª de la novela "Boquitas pintadas". Fernanda y Haydé parecen muy concentradas pero en su plática, hablan de algo relacionado con la biblioteca y el préstamo de libros, de la credencial de una de ellas y de un chavo interesado en Haydé.

Fernanda: yo creo que sí le gustas, bueno, porque además se lo pregunté directamente y me dijo que sí.

Haydé: ¿neta?

Fernanda: sí, pero te digo que se me hizo medio raro cómo me contestó, como si fuera algo "x", porque lo dijo así muy, muy simple, así nada más.

Haydé: ¿pero cómo se lo preguntaste?

Fernanda: pues así, le dije 'oye Iván, a ti te gusta Haydé, ¿verdad?'. Pero te digo que me contestó como si nada 'ah sí, sí me gusta'. No sé, se me hizo así como que nada más por aparentar.

Haydé: pues igual y sí, es que es como medio raro, ¿no?

Katherine: a lo mejor es gay, pero no lo quiere decir porque le da pena o algo.

Haydé: yo creo que sí, por lo menos sí es bi (bisexual).

Fernanda: pues tu deberías saber Octavio, tu que eres muy su amigo.
Octavio: ¿qué pasó, qué pasó? Conste que yo no dije nada de que le gusta Haydé.
Fernanda: bueno, pero ¿tu crees que sea gay?
Octavio: pues igual y sí, porque siempre que le hablan a su cel, son puros weyes, yo nunca oigo que cotorree con viejas.
Hay un momento de silencio en el que varios comienzan a tomar notas de lo que está en el pizarrón y se disponen a realizar la actividad que la maestra ha asignado.
Haydé: a ver, entonces... (comienza a anotar en una hoja). ¿Quién va primero, tu Fer?
Fernanda: pues por apellidos, ¿no?
Haydé (hacia mí): ¿tu cómo te apellidas?
Job: Ávalos.
Haydé: ah, entonces tu eres primero. ¿Ávalos qué?
Job: Ávalos Romero.
Octavio: órale, tienes apellidos como de vino tinto. 'Ávalos Romero, cosecha de 1800'. Suena bien, ¿no? (Todos reímos)
Fernanda: ay, ya me antojaste.
La plática se deriva hacia el consumo de drogas y a Octavio le preguntan cómo hace él para evitar los exámenes de sangre. Hablan sobre varias drogas y sus efectos, Haydé se pregunta cómo se sentirá besar a alguien bajo la influencia de alguna droga y alguien más hace referencia a la sustancia que usaban en la película "Naranja Mecánica", la cual vimos días atrás en la clase de Taller de Lectura y Redacción.
Octavio: no, es que hay drogas que sí te dan unos efectos bien cabrones, alucines, otras que te ponen violento.
Fernanda: pues ¿eso era lo que tomaban los de la película cuando estaban en el bar, no? El líquido blanco que se tomaron antes de ponerse como locos a golpear al borrachito.
Katherine: claro que no Fer, eso no era droga.
Haydé: ¿era como leche, no?
Job: igual me dio la impresión de que era leche, ¿pero para qué?
Octavio: pues es para que te proteja el estómago.
Job: ¿en serio?
Haydé: sí, para que no se te quemé, ¿no?
Octavio: ajá.
Katherine: pero entonces ¿qué droga consumían los de la película?
Fernanda: es que sí lo dicen, pero yo no le entendí, por eso pensé que era el líquido blanco que se tomaban, porque se ponían bien locos.
Octavio: es que hay drogas que sí te ponen violento, igual y consumían heroína.
Haydé: pues pregúntale a la maestra, yo creo que ella sí sabe.
Octavio: oiga maestra, ¿verdad que la droga que usaban en "Naranja Mecánica" era heroína? Porque se ponían como locos.
Maestra: pues sí, efectivamente era un tipo de droga que los llevaba a un comportamiento sumamente violento, pero la verdad no te podría decir con seguridad cuál era la que ellos utilizaban, porque ahí no se ve explícitamente.
Katherine: a ver, pregúntale al que la leyó, seguro en la novela sí lo dicen.
Octavio: eh wey, ¿qué se metían los cuates estos de la novela?
Compañero: era, mmm, creo que era cocaína.

Maestra: sí claro, estamos hablando de los setentas, la cocaína era una droga que se volvió muy popular en esa época.

Octavio: y luego además te pone violento, entonces sí fue esa.

En la última parte de la conversación se habla sobre los efectos de “cruda” de las drogas, mientras Haydé pide la opinión de los demás sobre el escrito que ha estado elaborando con las aportaciones de varios compañeros, termina la redacción y se lo entrega a la maestra.

(Clase de TLR, 10 de marzo de 2005)

Las compañeras que expusieron la clase pasada están repartiendo unas fotocopias con un ejercicio relativo a la evolución y diferenciación genética entre especies. Entregan el material en el equipo donde yo estoy, Laura toma una de las hojas y comienza a anotar a los integrantes [...]. La encomienda consiste en comparar varias especies (hombre, escarabajo, gallo, perro, pez, chimpancé, cerdo, cangrejo, serpiente) considerando 4 aspectos (tipo de esqueleto, tipo de piel, hábitat y dentadura), y a partir de eso determinar las semejanzas y diferencias entre ellas [...]. Todo este proceso se da en un ambiente de bromas respecto a las especies con las cuales el hombre aparenta tener mayores similitudes en el contexto del ejercicio (por ejemplo resultó no haber ninguna diferencia con el puerco ni con el perro) [...]. Ante los resultados que se van encontrando en el equipo y una discusión sobre cómo considerar el hábitat, se pide la ayuda del maestro, quien en ese rato ha estado supervisando el trabajo de distintos equipos, dando orientaciones y contestando a las dudas que le han planteado. Finalmente el maestro hace reflexiones generales sobre el tema y el ejercicio en particular, dando con ello por concluido ese contenido del programa. El grupo parece disponerse a dar por terminada la clase, pero el maestro aclara que aún hace falta poco más de media hora para que termine la sesión, y recuerda que un equipo más va a exponer su tema sobre las pruebas paleontológicas de la evolución [...]. Los alumnos de los demás equipos parecen aburridos y algunos de ellos se muestran inquietos platicando entre sí o escribiendo en sus cuadernos. (Clase de Biología, 1° de marzo de 2005)

Como un primer rasgo podemos notar que en ambos casos los ejercicios de la clase (éstos tienen carácter evaluativo) logran captar la atención de los alumnos, ya sea para bromear al respecto o tomar en cuenta la retroalimentación del docente. Sin embargo, la dinámica entre los jóvenes es muy distinta conforme se sigue desarrollando la clase. Mientras que en biología una actividad sigue a la otra a pesar del poco entusiasmo de los estudiantes, en el taller de lectura y redacción muchas de las actividades asignadas por la maestra permiten desarrollar pláticas extensas (como la aquí presentada, aunque su extensión real es al menos tres veces mayor al fragmento incluido) en las cuales además de darse la participación de varios compañeros, en muchos casos son pluri-temáticas. En el caso presentado vemos que además de las drogas, especulan sobre la sexualidad de uno de sus compañeros, hablan de deportes y sobre una película

que vieron recientemente aquí en la escuela. Nada había sido planeado u organizado previamente, simplemente así ocurre porque el momento y las circunstancias son propicios para ello.

Los estilos de los docentes y la dinámica particular de cada clase sin duda posibilitan o no el surgimiento de estas amenas charlas entre pares. La maestra del taller de lectura y redacción por lo general asigna ejercicios individuales o en equipo que no requieren demasiada concentración, y se dispone de un tiempo relativamente considerable para hacerlo. Por el contrario, las actividades propuestas por el maestro de biología no son tan sencillas para los alumnos, lo que en pocas ocasiones permite sostener charlas prolongadas. Además hay una mayor complejidad en los ejercicios y con mucha rapidez se pasa de una actividad a otra, y existe una constante supervisión del maestro, quien circula de mesa en mesa para conocer el avance de los equipos respecto a la actividad asignada y los asesora cuando surgen dudas.

En lo que respecta a los espacios abiertos, donde los jóvenes tienen mucho más movimiento y hacen múltiples desplazamientos, los momentos para una conversación prolongada entre los amigos se vuelven menos comunes, ocurren más en interacciones de uno a uno (o con muy pocos participantes), y aquí sí, cuando hay un diálogo más prolongado o sostenido, en general éste es buscado por alguno de los interlocutores. En todo caso, en lugares como las jardineras, las bardas o la explanada, son más comunes las charlas cortas y rápidas que no trascienden mucho entre los jóvenes, y si bien encontré algunas ocasiones en que se abordaban temas con un notorio interés por parte de los involucrados, estas fueron las menos frecuentes en los periodos que pasé con ellos.

La entrada y la salida de clases, los trayectos en el micro y los momentos iniciales de cada jornada escolar también son momentos en donde por lo general parecen abordarse estos temas poco relevantes. Algunas de las pláticas “ligeras” fueron:

Fernanda (a Haydé): Llegué como desde las 6 y media.

Haydé: ¿y eso?

Fernanda: es que el micro venía como loco, de Cafetales a Boulevard hice como 15 min., ni siquiera se paró en Tepepan, por eso venía bien vacío.

Job: ¿ah sí? ¿Y ese se viene por el periférico? ¿Dónde te deja?

Haydé: ¿dónde vives?

Job: por la glorieta Vaqueritos.

Fernanda: ah pues sí te conviene tomar ése.

(Clase de TLR, 22 de febrero de 2005)

Los amigos de Haydé que están jugando con el balón a veces mandan la pelota cerca de nosotros, y por evitar que nos golpee o regresarla, interrumpimos momentáneamente la conversación.

Job: ¿ves? Tiro mejor con la izquierda, para patear soy zurdo.

Haydé: ¿eres zurdo con las piernas? (parece sorprendida) Pero escribes con la derecha, ¿no?

Job: ah sí, nada más para patear el balón me entiendo mejor con la izquierda. Aunque yo las pelotas mejor de lejos, soy pésimo, y siempre me pasan accidentes.

Haydé: ¿en serio?

Job: ¡de veras! Una vez jugando basketball me torcí este dedo, y otra, con el volleyball me lastimé esta parte de la mano.

Haydé: no, pues de veras que estás mal.

Job: sí, no manches.

(“La Banca”, 25 de febrero de 2005)

Casi en la entrada nos encontramos a Octavio e Iván, quienes al parecer vienen ya de regreso.

Job: oye Octavio, ¿has visto a Haydé y Fernanda?

Octavio: no wey, pero igual y están en la cafe, a lo mejor ahí las encuentras.

Job: órale, gracias.

Katherine: oigan, a mí como que se me antoja una torta de tamal, ¿vamos por una no?

Laura: sí, vamos.

Octavio: luego nos vemos.

Claudia: sí, bye.

(Puerta de entrada del CCH, 31 de marzo de 2005)

Podemos notar en los extractos anteriores que los asuntos expresados en las pequeñas conversaciones tienden a ser más bien sobre asuntos cotidianos de poca relevancia: una ruta de transporte para llegar a la escuela, una experiencia deportiva, el encuentro espontáneo entre compañeros. Temas que por la situación en que surgen no dan pie a otro tipo de conversaciones, ya sea porque al comienzo de las clases se espera el momento en que se inicie la primera materia para luego tener otro tipo de charlas, o sea porque en las bardas o los pasillos de la escuela las constantes interrupciones de los amigos que se tiene en otros grupos o el mismo transitar por las instalaciones impide tomar una actitud más receptiva para una buena plática.

Sin embargo no quiero dar la impresión de que por ser pláticas superficiales estas interacciones verbales carezcan de sentido en sí mismas. Me parece que una función de las charlas ligeras que vemos en los espacios abiertos de la escuela, como las anteriormente citadas, dan pie a conversaciones más profundas que ocurren en otros espacios, o motivan otro tipo de interacciones entre los jóvenes, como iniciar un juego, hacer planes para después de la escuela o ir acumulando pequeñas informaciones sobre

los demás que permiten construir una percepción sobre el otro. Pero aquí, como las pude observar, solo ocurrieron así, sin mayor trascendencia.

Con quienes logré mayor empatía, algunas veces hubo posibilidades de un diálogo más sostenido o profundo, aunque me parece que el principal interés era, en el caso de mis compañeros, obtener información sobre mi persona, y no tanto por la plática en sí misma, como puede verse en los siguientes ejemplos:

Nos detenemos donde se juntan dos pasillos pues dado que están divididos en subgrupos para las clases de Física y Biología, no todos van al mismo lugar. Las chavas se despiden y al parecer se dirigen a la clase, al igual que Fernanda y Armando. Le preguntan a Haydé si va a entrar, y ella dice que no.

Haydé (hacia mí): ¿entonces vas a entrar a biología con nosotros?

Job: sí, pero... ¿están divididos, no?

Haydé: ajá.

Job: pues voy a entrar al grupo donde está Fer, con el maestro.

Haydé: ah, órale. Y ¿ahorita qué vas a hacer?

Job: mmm, nada, no sé...

Haydé: ah, pues si quieres nos vamos por allá a sentarnos en algún lado.

Job: ok.

(Pasillos, 25 de febrero de 2005)

Fernanda se ha vuelto a unir al grupo. En una de las bardas vamos acomodando nuestras cosas.

Fernanda: Jako, Jako, ¡Jako!

Job: (distráido) ¿eh? Ah, perdón ¿qué pasó?

Fernanda: ¿ya conoces las canchas?

Job: no, la verdad no he ido para allá.

Fernanda: pues vamos, para que veas donde están. (Voltea con sus amigas) Ahorita regresamos.

("La Banca", 10 de marzo de 2005)

En el primer caso, Haydé dispone de un tiempo libre que se ha dado a sí misma, pues mientras sus compañeros van a la siguiente clase, ella decide no entrar. Su propuesta de que busquemos un lugar "para sentarnos un rato" muy probablemente se debe a una curiosidad que tiene (interés que también sentí de otros compañeros) por conocer más de mí, y entonces la charla que se da después de algún modo es propiciada por ella, la cual quizás no habría ocurrido si se tratara de cualquier otro de sus compañeros. Días después, Fernanda me muestra un espacio de la escuela que no conozco y que le interesa compartir conmigo, hacerme participe de algo en ese mundo que es suyo y quiere hacer de mi conocimiento. Si bien la situación surge a partir de mi estatus como sujeto nuevo que no sabe mucho de esta escuela, creo que muchas interacciones de este tipo permiten el conocimiento del otro y la manifestación de sí mismo en los grupos de amigos, como se verá más adelante.

4.2 Dinámica de las pláticas

En los diálogos muchas veces surgía un “narrador principal”, mientras los demás actuábamos como escuchas y hacíamos preguntas o se expresaban distintos comentarios sobre lo que se estuviera discutiendo. Ninguno de estos temas era expuesto de antemano, sino que en el momento mismo se iniciaban las conversaciones de manera por demás espontánea, a veces por algún elemento detonador o simplemente porque a alguien se le ocurría comenzar cierto tema.

En el primer ejemplo del capítulo sobre la plática que se suscita mientras realizamos un ejercicio grupal en el taller de lectura y redacción, al principio la “narradora” es Fernanda, cuando habla de un chavo interesado en Haydé y todos los demás escuchamos; pero al cambiar al tópico del vino tinto y las drogas, Octavio toma el papel protagónico, ya que sus amigos lo identifican como alguien con una amplia experiencia en el tema. Sin embargo también se llegan a escuchar las voces de Katherine y la maestra, para terminar con Haydé, quien vuelve al asunto de la clase y pide la aprobación del grupo para entregar el escrito solicitado. Es decir, que ni el tema ni los participantes están preestablecidos en estas amplias conversaciones. Todo ocurre de manera espontánea de acuerdo a lo que la plática y las distintas intervenciones van marcando. Quizás porque lo más importante sea el estar juntos, compartir el sentir y las experiencias que en ese momento permiten “vibrar” en conjunto y sentirse parte de una misma cosa, al modo de las nuevas tribus de las que habla Maffesoli (2004).

Ante la multiplicidad de los asuntos abordados por los jóvenes en sus conversaciones, me di a la tarea de organizar la presentación de éstas de acuerdo al tema principal que estaban tratando, en una clasificación más bien artificial que en la realidad estudiada es inexistente, pero la cual utilizo aquí para poder analizar los asuntos discutidos por estos jóvenes en los momentos donde las circunstancias fueron propicias para hacerlo. Así pues, luego de una revisión sobre las pláticas a las que tuve acceso, los tópicos generales que encontré son los siguientes: el amor y el sexo en discusión, relajarse y divertirse, alcohol y drogas, la música y la televisión, y por último, la familia y otros asuntos personales. Para el surgimiento de temas como la sexualidad o las drogas, el aula fue el lugar más propicio, al tratarse de un espacio cerrado y con una dinámica más tranquila. Los programas de televisión preferidos, algunos asuntos familiares o personales, y la música, se hablaron tanto dentro como fuera del salón, aunque sí cabe

mencionar que en cualquiera de los casos las conversaciones más largas tuvieron lugar mientras se desarrollaban las clases, o en algunos ratos prolongados que pasamos en las jardineras y en los cuales hubo una actitud de mayor relajación o deseo por simplemente estar ahí tranquilos sin el interés por jugar o ir de un lado a otro.

En la discusión de los distintos temas que surgieron, considero que los jóvenes buscan conocer a los demás y expresarse a sí mismos, y en las interacciones buscan una retroalimentación que les permita irse configurando a través de los vínculos que establecen entre sí. Recordemos que “la intersubjetividad no deriva de la subjetividad, sino al contrario” (Giddens, 1997: 70).

Es por ello que antes de abordar los temas juveniles que aparecieron en estas pláticas, reflexiono acerca de la intencionalidad que los estudiantes dan a sus conversaciones, del papel que juegan estos procesos de conocer a los otros y mostrarse a sí mismos y la manera en que todo esto moldea el tipo de relaciones que se establecen.

4.3 La manifestación de sí mismo y el conocimiento del otro

Una función importante de las conversaciones que sostienen los jóvenes entre sí es el estarse conociendo y re-conociendo constantemente. No importa si se trata de una amistad que surgió días atrás o de alguien con quien desde el inicio del bachillerato se logró una buena empatía. El interés por dar a conocer y mostrar distintas facetas de sí mismo se mantiene constante y en un movimiento dinámico, proceso en el cual se reafirman las afiliaciones con los amigos en una relación en permanente construcción. Dado que es un fenómeno bilateral (entre dos amigos, entre alguien y el grupo de amigos, pero siempre dos entes), esta manifestación de sí siempre viene acompañada por el interés de saber sobre el otro que es mi interlocutor, por lo que conocer y dar a conocer los considero procesos simultáneos.

En los primeros días de mi experiencia de campo (quizás semanas), fue muy evidente la manera en que las ponis y amigos allegados a este grupo constantemente me hacían preguntas con el interés por saber de mí, saber más de un otro que les interesaba o al menos les causaba curiosidad, ya que “cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen” (Goffman, 1971: 13). De esta forma, cambiaba mi situación de sujeto desconocido a ser alguien identificable a quien se le puede tener cierta confianza, que igual podía estar en clases con ellos o compartir algunos momentos de esparcimiento e

incluso ser el testigo de ciertas confidencias y participe en algunas “pedas” cuando la relación más cercana lo permitió. Al mismo tiempo, este proceso de conocimiento del otro estuvo acompañado de un interés por mostrarme ciertos aspectos de su persona, sus gustos e intereses, sus inquietudes. Como Octavio, quien me platicaba sobre sus entrenamientos de fútbol americano y en alguna ocasión sobre los “raves¹⁹”.

Si bien al principio me parecía que esta dinámica se había propiciado por la aparición de un sujeto extraño – yo –, que modificó su vida cotidiana en la escuela durante algunos meses (lo cual no deja de ser cierto); conforme pasaron las semanas me di cuenta que no era únicamente con sujetos ajenos al grupo con quienes se buscaba esta manifestación de sí mismos. También entre ellos les interesaba mostrarse, sacar aspectos de su persona todavía desconocidos para los demás y al mismo tiempo seguir redescubriéndolos. A final de cuentas creo que no es un otro “extraño” lo que motiva este proceso, sino que justamente dicha dinámica siempre en movimiento, siempre cambiante, es lo que conserva la vitalidad de las relaciones entre pares, pues siempre hay algo nuevo por descubrir y por mostrar en y hacia los demás. En el fondo se trata de un interés mutuo por vivirlo, por experimentarlo. No habría servido de mucho que yo pasara un semestre completo, o incluso todo un año escolar con este grupo de amigos si el deseo por conocerlos y por dejarlos conocer una parte de mí no hubiera estado presente. Podríamos haber compartido todas las clases sin siquiera saber algo de nuestras vidas. Y me inclino a pensar que este interés por conocer al otro de manera más íntima ocurre con mayor fuerza y frecuencia durante la juventud, quizás porque, al menos en el contexto observado, los jóvenes están con sus pares conviviendo a diario (Pasquier, 2005: 59), y tienen la posibilidad de trascender esas relaciones a otras situaciones espacio-temporales.

Por medio de esas preguntas tal vez autómatas y monótonas en el saludo diario (el hola, ¿qué onda? ¿cómo estás?, tan de cajón al llegar al salón de clase), se va despertando un interés por saber sobre la vida del otro, y de alguna forma, en muchos casos sin darnos cuenta, surge un deseo legítimo por conocer a los demás, a aquellos que han despertado nuestra curiosidad y con los cuales nos sentimos identificados. No importa si la relación es a corto, mediano o largo plazo; cuando se busca estar cerca del otro, tener contacto con él, se le quiere conocer más, se le hacen preguntas porque interesa saber de su vida. Esto me permite explicar las constantes interrogantes de mis

¹⁹ Los *raves* son fiestas que generalmente duran toda la noche, ahí predomina la música techno y la electrónica. Aunque aquí la explicación es breve, en el apartado 4.7 “La música y la televisión” abordo este asunto con más detenimiento.

compañeros del CCH sobre todo los primeros días de mi llegada. De alguna manera habíamos establecido una empatía, era natural que hubiera curiosidad por saber del otro, por conocernos mutuamente.

Las preguntas fueron por lo general la vía más rápida y directa para obtener información, sin embargo, en las pláticas que sostuve con varios de ellos espontáneamente se descubrieron algunos datos familiares o personales (la edad, el cumpleaños, la existencia de hermanos, intereses culturales) que al ir ahondando poco a poco, permitieron configurar una imagen del otro que se fue haciendo más precisa a través de la convivencia diaria. En una conversación que tuve con Haydé los primeros días de observación, me sorprendí a mí mismo hablando de mi hermana cuando ella mencionó que en la escuela también estudiaba su hermana. Si bien me había hecho el propósito de no mostrar mucho de mi identidad para evitar explicaciones y/o contradicciones, fue algo que inconscientemente salió de mí, como un deseo espontáneo por mostrar una similitud con la estructura familiar de Haydé (una hermana de edad muy cercana).

Como dije antes, conocer al otro y mostrarse a los demás son procesos simultáneos que ocurren en las conversaciones, por más superficiales que estas sean, como en la conversación con Haydé. Entre los estudiantes de bachillerato encontré que cuando alguno de ellos externaba cierta información relativa a sí mismo con el interés de hacerla conocida a los demás, en ocasiones otros de los compañeros parecían motivarse para compartir alguna experiencia o situación personal relacionada con lo que se estaba hablando. Es decir, que a pesar de ser conocidos de cierto tiempo, el seguir descubriéndose unos a otros dinamiza sus referentes de los demás y revitaliza la misma relación.

Llega Octavio, jala una silla y se sienta junto a mí del lado derecho (parece ser la última silla disponible). Nos cuenta sobre su problema en el tobillo y el tendón, por lo cual deberá suspender sus entrenamientos (no sé qué deporte practica). Entonces Armando comenta sobre un partido que hubo (por lo que dice parece que fue martes o miércoles). Fernanda pregunta sobre uno de los jugadores y le dice que estuvo “chida” la forma como paró el balón en el juego. Armando: sí, pero lo paré con los “gua güis” (testículos). (Todos reímos).

Un chavo: sí, y luego te cambió la voz. (Más risas).

Armando: no, yo nomás dije ‘todo bien, todo bien, sigan’ (haciendo gestos de dolor).

(Clase de TLR, 24 de febrero de 2005)

Lo que se manifiesta a los demás y el modo de hacerlo surge en formas variadas. En algunos casos son elementos detonadores o externos los que llevan a mostrar cierta

parte de uno mismo, sin que exista una intencionalidad al hacerlo. En otras ocasiones, sin embargo, se externalizan elementos de la propia identidad con cierta finalidad, para darles a los demás “la clase de impresión que habrá de llevarlos a actuar voluntariamente de acuerdo con su propio plan” (Goffman, 1971: 16). Yo encontré que en algunas ocasiones se buscaba causar admiración en los otros y crearles un interés por saber más de la propia persona, manifestar aficiones o gustos que son valorados positivamente en el grupo de referencia y por lo tanto permiten la afiliación al mismo, o expresar intereses que alguno o varios de los amigos también comparten.

Podemos decir que en estas interacciones *públicas*, las personas muestran lo que Goffman llama <<fachada>>, definida como “la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman, 1971: 33-34). En mi experiencia de campo, lo que los jóvenes regularmente dieron a conocer sobre su persona estuvo orientado hacia lograr la aceptación en el grupo de amigos. En ningún momento fui testigo de prácticas donde alguno de los participantes expresara algo contrario a los intereses del conjunto, aunque es muy probable que a nivel personal varios de ellos tuvieran una forma de pensar contraria al resto.

Las opiniones o posturas divergentes que pude observar ocurrieron entre dos círculos de amigos que en el grupo se mostraban abiertamente antagónicos. Aunque la mayor parte del tiempo estuve muy cercano a las “ponis” ya avanzado el semestre pude acercarme más a otro grupo de amigas, donde sobresalían Olivia y Cristal. En una ocasión que yo tarareaba la melodía de una canción pop bastante popular, Cristal me advirtió del “peligro” que corría si alguna de las ponis me escuchaban cantando eso, pues les desagradaba y podían excluirme de su grupo si se daban cuenta. En otra ocasión, cuando parecieron sentir más confianza, me contaron su desagrado por esas compañeras y algunos motivos de su aversión.

Cristal: bueno, y entonces ¿tu qué onda con las ponis? ¿Eres el semental de las ponis o qué? (todos reímos).

Job (enrojecido de pena por el comentario): ¿qué? No bueno, nos llevamos bien, solo es eso.

Tony: pues es que como siempre estás con ellas.

Cristal: sí, yo dije, éste ya tiene a su manada.

Job: (entre risas) ¡noo!, pues se portaron bien conmigo cuando llegué al salón, más que nada es eso.

Compañera 1: es que esas chavas son bien cortadas.

Olivia: al principio que quedamos en este grupo salíamos o hacíamos reuniones y ellas siempre andaban por su lado, no les latía juntarse con los demás.

Compañera 2: así a veces que íbamos al Valentino, les decíamos y nada más nos daban el avión.

Cristal: la neta que son unas chavas bien apretadas, yo no sé cómo las soportas ¿eh?

Job: hújole, pues no sabía que las cosas estaban así en el grupo.

Olivia: pues no, como siempre estás con ellas.

Cristal: ¿y no andan por aquí? Porque si te ven platicando con nosotras te van a decir que eres un traidor ¿eh?

Job (riendo): no, para nada. Eso no me preocupa.

Cristal: luego ya no vas a tener con quien “echarte tus pataditas”²⁰ (risas de todos).

(Previo a la clase de TLR, 17 de mayo de 2005)

Como muestra el extracto anterior, la divergencia surge más bien entre grupos o círculos contrarios, pues ahí no existe un interés por agradar, sino que se busca hacer un contraste, distinguirse. Podríamos decir que las afinidades definen las amistades, y en los demás casos, las diferencias delimitan otro tipo de relaciones, desde el compañerismo hasta un abierto antagonismo.

Sobre todo entre los jóvenes, la diferenciación entre distintos agrupamientos requiere de estas señales de identidad. Se configuran así códigos que permiten reconocer a las distintas tribus, los que pueden operar en un plano horizontal sin que necesariamente intervengan elementos de jerarquización (Margulis y Urresti, 2000: 141).

La manera de afiliarse o desafilarse entre sí, por medio de lo que se descubre de los demás y lo que se les da a conocer, generalmente está basado en algunos intereses como la música, la televisión, los lugares de esparcimiento, etcétera. Esos son los temas de los cuales hablaron los estudiantes en sus conversaciones, y que yo trataré de describir en los siguientes apartados.

4.4 El Amor y el Sexo en discusión

Si por simple curiosidad uno entra a internet y en un buscador escribe “sexo, drogas y rock and roll”, los resultados pueden ir desde encontrar la página www.kolokon.com, autodefinida como “la forma joven de entender el sexo, las drogas y el rock and roll”; ir a un link con la sinopsis de una película que aborda la vida de Brian Jones, el fundador de *Rolling Stones*; leer una nota informativa sobre la IV semana de la cultura pop en la

²⁰ “Echarse patadas” es una expresión que Cristal utilizó en repetidas ocasiones para referirse a las relaciones sexuales. Cabe notar que ella es una chica muy extrovertida y en verdad disfruta las conversaciones donde se abordan temas relacionados con la sexualidad.

Universidad de Alicante intitulada con esa frase y llevada a cabo en 2005; o enterarse de los últimos acontecimientos escandalosos en la vida de Britney Spears. En todo caso, en la diversidad de los temas antes mencionados, el común denominador es que de uno u otro modo se hace referencia a lo juvenil. Para algunos, la frase “sexo, drogas y rock & roll” bien puede resumir los asuntos vitales para los jóvenes. No sé qué tan vitales se puedan considerar, pero en efecto son cosas de las que los jóvenes gustan hablar y discutir entre ellos, como pretendo dar cuenta en este capítulo.

Como tema de conversación entre los estudiantes del CCH, lo relativo al amor y la sexualidad fue uno de los que tuvo encuentros más prolongados, con opiniones que denotaban reflexión por parte de los hablantes y que estaba lleno de interés. En el desarrollo de las charlas sobre relaciones de pareja y sobre algunas experiencias sexuales, encontré que los jóvenes se probaban en el flirteo, reflexionaban sobre sus intereses de pareja, se jugaban bromas con el uso del doble sentido, exploraban sus sentimientos e inquietudes sexuales y manifestaban una abierta aceptación a las diferentes preferencias en los otros. Las pláticas al respecto ocurrieron casi siempre en el aula, especialmente en las sesiones del Taller de Lectura y Redacción.

Esta indagación sobre sí mismos y con los demás es de gran importancia para los jóvenes, pues en el ensayo y error de la relaciones de pareja se van probando a sí mismos, y por medio de experimentar con su cuerpo y los acercamientos físicos con los demás, exploran la sexualidad, descubren lo que les agrada, prueban otras formas de interacción y con estas experiencias integran otros elementos a su identidad. En su tesis de doctorado (2007, en proceso), Joaquín Hernández señala que el ejercicio de la sexualidad tiene mucha relevancia en los jóvenes, al ser visto como encuentro con un otro por el que se siente algo y con quien se tiene una responsabilidad compartida. En estos encuentros ellos crecen como personas en las relaciones de pareja y se prueban en su capacidad para disfrutar de la compañía del otro. Son sobretodo estos ejercicios de “tanteo” o prueba lo que más resaltan los jóvenes en las conversaciones que aquí describo.

Es innegable que el amor y la sexualidad son dos cuestiones que despiertan mucho interés en los jóvenes de 15 a 18 años, debido a que todavía experimentan los cambios de la adolescencia en lo biológico, lo psicológico y lo social, y por consiguiente tienen varias incógnitas que buscan responder. En la actualidad estas preguntas se han vuelto legítimas toda vez que la sexualidad “se ha hecho abierta y accesible al desarrollo de diversos estilos de vida. Es algo que <<tenemos>> o cultivamos, no ya una condición

natural que un individuo acepta como un asunto de negocios preestablecido” (Giddens, 2006: 24). La importancia de la sexualidad radica también en lo que aporta para la construcción del individuo, ya que, como señala el mismo autor, “las funciones sexuales son un rasgo maleable de la identidad personal, un punto de primera conexión entre el cuerpo, la auto-identidad y las normas sociales” (Giddens, 2006: 25).

Durante el tiempo de convivencia con las ponis y sus amigos, había tres chicas que estaban involucradas en alguna relación afectiva: Haydé, Laura y Katherine. Las tres llevaban poco tiempo con sus novios, y tenían experiencias diversas al respecto. Mientras que Laura terminó su relación antes de finalizar el semestre, en el caso de Kathy ya no supe si su noviazgo prosperó, y al parecer el de Haydé fue el que resultó exitoso, considerando que sigue funcionando bien hasta ahora, con más de dos años de duración. En cuanto al resto de los amigos, aunque en ese momento no estaban involucrados en alguna relación afectiva que fuera del conocimiento de los demás, a todos les causaba gran interés abordar el tema y expresar sus ideas y opiniones.

4.4.1 Importancia del cuerpo y la apariencia en el flirteo

En el establecimiento de las relaciones con el otro género, encontré que varios elementos relacionados con el físico jugaban una función concreta. Uno de ellos es la moda y todo lo que ofrece para cambiar, embellecer o “mejorar” la apariencia (en función de lo que a los jóvenes les importa) que se usa como primera vía para llamar la atención del otro²¹. En mi experiencia de campo pude notar la atención que las ponis e incluso los hombres ponían a sus peinados, su adhesión a cierto tipo de ropa y el uso de diversos accesorios en el cuerpo como una forma de expresión particular de determinado estilo y como una manera de llamar la atención de los demás.

La atención al cuerpo y su apariencia es otro aspecto importante que está presente como parte de la dimensión cultural que atraviesa la afectividad y la sexualidad de los jóvenes.

Este aspecto se ramifica en diferentes temas: por una parte, los que se refieren a las pautas estéticas imperantes, condicionadas por el imperativo de búsqueda del <<cuerpo legítimo>> y, por otra, las manifestaciones que se encuadran dentro de lo que se ha caracterizado como un predominio del <<narcisismo>>, incluyendo modalidades derivadas de las formas de modulación de la apariencia física que pasan por las dietas y los gimnasios y

²¹ Aunque no analiza el papel de la moda en las relaciones afectivas de los jóvenes, en su trabajo de doctorado (2007, en proceso) Olga Grijalva estudia la mediación de la moda y la apariencia en las relaciones de amistad entre pares.

llegan a ingresar al terreno de la patología con las figuras, hoy frecuentes, de la anorexia y la bulimia (Margulis, 2003: 26-27).

Respondiendo o no a este *culto al cuerpo*, las ponis son en su mayoría tan delgadas como las modelos de pasarela, y la que se alejaba más de este prototipo frecuentemente manifestaba su preocupación por estar aumentando de peso, aunque otras personas consideraran que tenía un cuerpo bien formado, más voluptuoso que los cuerpos de sus amigas. Buscando encajar en esa lógica de la apariencia, no es inocente que antes de iniciar el trabajo de campo yo decidiera hacerme una perforación en la ceja (piercing), al ver la popularidad que adquirió en los últimos años entre los chavos. Por varios comentarios que recibí de mis compañeros, creo que ese accesorio me permitió una mejor identificación con ellos, como lo demuestra el siguiente pasaje:

Job: oye, y entonces, tú eres Claudia, ¿verdad?
Laura: no, yo soy Laura y ella es Claudia.
Job: ups, perdón, yo pensé que era al revés.
Claudia: ya ves wey.
Laura: ni te preocupes, siempre nos pasa lo mismo, nos cambian de nombre.
Job: es que son más o menos del estilo, las dos delgaditas y eso.
Claudia: ¿ya viste su piercing?
Laura: sí, está chido.
Claudia: sí, eso le dije yo el otro día, yo también tengo uno así en el ombligo.
Job: sí, a mí me gusta mucho.
(Explanada, 10 de marzo de 2005)

Y en el siguiente ejemplo, por los comentarios surgidos entre los jóvenes parece que la apariencia tiene una influencia decisiva en el flirteo o el establecimiento de interacciones exitosas con el otro género:

Mis compañeros hablan respecto a una reunión o fiesta que hubo (supongo que fue en el inter entre las dos clases de taller), donde al parecer todos los que asistieron se la pasaron muy bien. Mencionan algo sobre un cachondeo entre Fernanda y un chavo, y entre ese mismo chavo y Haydé. Parecen estarse echando carrilla por lo sucedido, y los demás ríen con ellas.
Octavio: no, la neta que el pantalón del otro día se te veía muy bien Fer.
Fernanda: ¿en serio? (parece sonrojarse).
Octavio: la verdad sí. (Se dirige a mí) No, es que con ese pantalón se veía bien buena, hasta antojaba. (A Fernanda) ¿qué, cuándo te lo vuelves a poner?
Fernanda: pues cuando quieras, tu di.
Octavio: mmm, ¡el próximo martes! No, no, mejor el miércoles.
Fernanda: va, me lo pongo el miércoles.
(Clase de TLR, 24 de febrero de 2005)

Aunque el trato cotidiano entre sí ha creado una historia colectiva en este grupo de amigos que permite mayor confianza para los acercamientos físicos y exponer este tipo de situaciones, el comentario de Octavio hace pensar que fue el atuendo de Fernanda en esa fiesta lo que funcionó como detonante de la libido de los amigos que asistieron, y lo cual quizás la llevó a ser la atracción en esa reunión. Sin duda la apariencia no es un factor determinante para el éxito en los escauceos amorosos, pero de acuerdo a como se manifiesta en la plática anterior, sí puede avivar fuertemente el flirteo.

Presenciar un partido de fútbol en las canchas de la escuela es una excelente oportunidad para que las chicas del CCH observen a los jugadores y entre las patadas y sus desplazamientos descubran un rostro atractivo, un cuerpo bien definido y tonificado o un par de torneadas piernas, como descubrí en algunas ocasiones cuando las ponis y yo estábamos en las canchas. La atracción física es el eje articulador de esos encuentros, el lugar para tenerlos parece menos importante, desde un sitio “estratégico” de la escuela, hasta un lugar más ajeno al CCH y los amigos. Parece ser que lo importante es llamar la atención de quien nos gusta, lo demás se va dando solo. Claro, acompañando esa apariencia atractiva con un adecuado manejo del flirteo.

4.4.2 El flirteo

En las pláticas de las que fui testigo, pocas veces alguna de las chicas que tenía novio habló sobre las vicisitudes en su relación, sin embargo sí hubo muchas referencias a las relaciones amorosas entre géneros. En el caso de los primeros contactos (el flirteo) o el surgimiento de un noviazgo, los amigos de ambos o de alguno de los involucrados parecen jugar un papel importante para que esto llegue a darse, o para que no ocurra.

En una de las clases de TLR, las chicas hablaban sobre la atracción que un compañero sentía por Haydé, lo cual fue confirmado por él mismo al ser interrogado por Fernanda. Cuando Haydé manifestó su desinterés por establecer un vínculo afectivo más cercano con él, varios le sugerimos aceptarlo como novio para poder terminar la relación lo más pronto posible y así librarse de su insistencia. Aunque en la práctica ella no siguió nuestro consejo, el episodio referido muestra la forma en que los acercamientos afectivos entre los sexos se ven mediados por los amigos. En la primera visita que hice al CCH a modo de exploración, logré escuchar la conversación de un grupo de amigos donde hablaban de algo similar, y ahí también se observa la mediación de los amigos.

Al acabar de comer, del grupo de amigos que están sentados a mi izquierda se separan 2 chavas y un cuate, al parecer están discutiendo sobre otro amigo. Por la conversación, infiero que el chavo ahí presente le está “echando

la mano” a ese amigo para que una de las chavas con quienes habla (compañera 2) le haga caso y sean novios, pero no la convence, y su amiga (compañera 1) la apoya. Entre lo que alcanzo a escuchar dicen:

Compañera 1: si el chavo está vacío, y está super guapo, claro que te va a gustar.

Compañera 2: los sentimientos se van al caño.

Compañera 1: por ejemplo ustedes (se refiere al chavo con el que habla y al resto de los amigos con quienes momentos antes estaban comiendo), como son nuestros amigos y pasamos mucho tiempo juntos, pues no te atrae su físico (sic).

Compañero: es que haz de cuenta que él no tiene suerte con las chavas.

Compañera 2: sí, es muy serio.

El cuate sigue tratando de convencerla para que acepte a su amigo, pero no consigue nada. Del otro lado, varios de los amigos parecen perder el interés sobre lo que están conversando y poco a poco se van incorporando a la discusión.

(La Explanada, 17 de febrero de 2005)

Aunque la intención es distinta en los dos ejemplos mostrados (en el primero se trata de ayudar a Haydé para librarse del acoso de un compañero y en el segundo es más bien convencer a una chica para que acepte una relación de noviazgo), la intervención de los amigos sobre estos asuntos se desarrolla de manera parecida. Así mismo, en el último registro presentado también podemos constatar la influencia del físico y la apariencia sobre las posibilidades de éxito para ser aceptado en una relación amorosa. Porque si el chavo está guapo, aunque esté vacío²² “claro que te va a gustar”.

4.4.3 Noviazgo sin exclusividad

Ahora bien, tener un noviazgo u otro tipo de relación íntima, no parece implicar en sí un compromiso fuerte o en todo caso de “exclusividad” con el otro. Dichas relaciones están abiertas cuando menos a la posibilidad de que se siga conociendo a otras personas, sin que eso cause un problema en la relación. Son vínculos quizás intensos, pero que no atan. Se trata de una *relación pura*, definida como:

Una situación en la que una relación social se establece por iniciativa propia, asumiendo lo que se puede derivar para cada persona de una asociación sostenida con otra y que se prosigue sólo en la medida en que se juzga por ambas partes que ésta asociación produce la suficiente satisfacción para cada individuo (Giddens, 2006: 60).

²² En el contexto de la plática que escuché, estar vacío alude a alguien que por su belleza física cree que merece ser aceptado por quien sea para tener una relación amorosa, sin esforzarse mucho por cultivar otros aspectos de la relación como la convivencia o el afecto.

Tanto Fernanda como Haydé llegaron a platicarse sobre sus encuentros con chavos que habían conocido recientemente y con los que se habían visto de nuevo o iban a encontrarse pronto. Si bien Fernanda no estaba involucrada con alguien en ese entonces, Haydé sí mantenía un noviazgo, al parecer muy estable, con un compañero de otro grupo ahí mismo en el CCH, pero eso no le impedía aceptar las invitaciones de otros chavos para salir:

Haydé: Fer, ¿te acuerdas que te dije de un chavo brasileño que conocí?

Fernanda: mmm, a ver, recuérdame.

Haydé: ay Fernanda, eres una despistada. El chavo que te dije que había conocido en un puente.

Fernanda: ¡ah sí! ¡No manches Haydé! ¿Lo vas a ver?

Haydé: sí, quedamos de vernos hoy a las 12 ahí en el Gigante, así que no voy a entrar a mate.

Fernanda: estás bien loca.

Haydé: bueno (en broma) pues sí. Pero nada más será un rato, porque de todas formas yo después regreso a la escuela, ¿aquí nos vemos, no?

Fernanda: sí, para que me platiques cómo te fue.

(Clase de TLR, 8 de abril de 2005)

Luego entonces, las relaciones amorosas entre los géneros parecen ser más cambiantes que los amigos, y nada le otorga un tiempo definido, su duración varía según los deseos de cada uno de los participantes y las habilidades del otro para mantener el interés de la pareja. Se busca el disfrute de los momentos y una compañía agradable. En el caso contrario, ante las manifestaciones de conflicto o desacuerdo dentro del noviazgo, la parte más insatisfecha termina con esa relación sin que esto sea el fin del mundo, como ocurrió con una de las ponis:

Hubo algunos comentarios de Laura respecto al trueno con su novio, el cual se dio debido a que él no confiaba en ella.

Laura: ahora sí de plano ya tronamos.

Fernanda: ¿neta?

Job: ¿ya tenían muchos problemas?

Laura: pues básicamente que él nunca me tuvo confianza. Está como loco, yo no sé qué le pasa.

Job: pues es que la confianza es básica en una relación.

Laura: exacto. ¡Imagínate! Casi me aseguraba que yo le andaba poniendo los cuernos con Clau.

Job: ¿en serio?

Claudia: sí, ¿tú crees? Yo sí notaba que no le gustaba que anduviéramos juntas.

Laura: según él que todo el tiempo me la pasaba con ellas.

Job: yo hubiera pensado en cualquier cosa, pero no en eso. De verdad que está loco.

Marlene: ay sí, no manches.

Job: sinceramente a mí me parece que ustedes son el ejemplo de una amistad muy chida, porque las veo haciendo los trabajos juntas, comparten sus audífonos, andan con su grupo (de música) y todo eso, en verdad como que muy padre.

Claudia: ¡ay, qué lindo!

(Clase de Biología, 12 de mayo de 2005)

¿Qué se puede esperar entonces de una relación afectiva con otra persona? En algún momento los jóvenes llegan a reflexionar al respecto y buscan encontrar una respuesta con las personas de mayor confianza para ellos, los amigos. Con quienes se pueden expresar sentimientos y dudas sin temor a ser descalificados o juzgados.

Octavio: a ver, ahí les va una pregunta. Haydé, ¿tu qué esperas de un hombre? ¿Y tu (me dice a mí) de una mujer? ¿Tu Fer?

Haydé: pues sexo ¿no? (en broma).

Job: claro, pasártela bien. Un buen cachondeo (reímos).

Octavio: no, no el sexo, ¿realmente qué esperan? Tanto ustedes de un hombre como nosotros de una mujer.

Nos volteamos a ver las caras.

Octavio: chale, lo que es no tener nada que hacer, ¿verdad?

Fernanda y Haydé se quedan pensativas pero no contestan.

Job: bueno, mejor dínos ¿tu qué esperas de una mujer?

Octavio: que sea mi amiga, alguien con quien platicar, conocernos, poder compartir cosas. ¿Y tú?

Job: ¿yo? La verdad en este momento no sé qué esperar de una mujer.

Haydé: sí, exacto, aprendes de la vida. Ay sí, ya me voy a poner muy nostálgica (como haciéndose burla a sí misma). No, pero sí, aprendes muchas cosas de la vida. Realmente puedes encariñarte mucho con alguien pero más bien como que te acostumbras a la otra persona, la aprecias, te encariñas, pero amar, amar, yo creo que no.

(Clase de TLR, 12 de abril de 2005)

En esta conversación encontramos dos formas de concebir las relaciones de pareja. Mientras Octavio manifiesta una visión *afectiva* sobre lo que puede encontrar en una relación con una mujer (compañía, plática, compartir actividades), más en términos de una compañera, Haydé bromea con su respuesta y lo lleva al disfrute del sexo, mostrando al mismo tiempo su escepticismo ante la posibilidad de realmente amar a un novio, por lo que no cree que pueda haber expectativas muy altas en el éxito de una relación amorosa. Me parece que en las palabras de estos estudiantes se aprecia con claridad esa transformación en los roles sexuales que ya han identificado diversos autores. Como Mario Margulis, quien afirma que:

Con la revolución sexual y los cambios subsiguientes, sobre todo la creciente autonomía de la mujer, el amor romántico está dejando de estar concentrado en el sector femenino, y puede apreciarse en muchos casos una inversión de

roles: un reclamo de afecto y amor por parte de los hombres, una nueva vulnerabilidad ante el fortalecimiento y la independencia creciente de las mujeres (Margulis, 2003: 35-36).

Laura tiene un pensamiento similar al de Haydé en cuanto a las posibilidades reales del éxito de una relación afectiva. Como pudimos ver en el extracto donde habla del rompimiento de su noviazgo, ella manifiesta su desinterés por continuar con una relación en la que existen problemas de confianza. Por el contrario, prefiere darla por terminada, y muy probablemente abrirse a la oportunidad de tener nuevas experiencias. Así lo sentí cuando días después del “trueno” con su novio, algunas de las ponis me hacían sutiles comentarios respecto a la disponibilidad de Laura para iniciar una nueva relación, y la insinuación de que yo podría ser quien anduviera con ella.

Podemos decir entonces que si bien la sexualidad y el amor son dos temas que están siempre presentes en los pensamientos y preocupaciones de estos jóvenes, han dejado de ser un binomio inseparable. Aunque en sus pláticas los estudiantes nunca hablaron abiertamente del aspecto sexual, en sus relaciones afectivas la sexualidad juega un papel importante como elemento de exploración y descubrimiento mutuos. Y al mismo tiempo se ha vuelto evidente que los afectos y la sexualidad tienen un lugar diferenciado para estos jóvenes. Aunque no siempre se encuentren en una relación de noviazgo, el flirteo y el cachondeo pueden ocurrir cotidianamente, incluso a pesar de tener un compromiso afectivo, como en la fiesta donde tanto Fernanda como Haydé disfrutaron de ciertos fajes (contactos físicos) con un amigo.

4.4.4 Compartir las experiencias sexuales

Un aspecto que según veo ha cambiado respecto a generaciones anteriores, es la cuestión de lo público / privado en lo que se dice a los demás de las vivencias personales en el campo de la sexualidad. Como veremos en el siguiente fragmento, compartir estas experiencias es parte cotidiana de la socialidad juvenil:

Adjani: pues tú, ¿qué no ibas a estudiar para estilista?

Ana Karen: ¡claro que no! A mí eso no se me da, mi estilista sí, él nació para eso, y conste que no es gay, pero hasta el nombre tiene, se llama Johnny.

Laura y Claudia: ¿y no es gay?

Ana Karen: no, ya lo comprobé. Una vez fuimos a un balneario, y créanme que ya lo comprobé, nos la pasamos muy bien ese día.

Marlene: órale.

(“La Banca”, 10 de marzo de 2005)

Hablar de las propias experiencias sexuales – sin cuestionar aquí la veracidad de los relatos que se hacen –, parece tener varias intenciones. Una de ellas es comunicar vivencias que provoquen cierta admiración en los que escuchan, dar una imagen desinhibida y de aventura en lo que respecta al erotismo, mostrarse como sujetos que experimentan en estos juegos de relación con el otro, en el flirteo y en la seducción. Aunque interiormente quizás se viven estos acercamientos físicos con nerviosismo o inseguridad, hacia fuera la imagen que se da es otra, una fachada personal (Goffman, 1971) más atrevida y segura que funciona muy bien en las interacciones sociales.

Otra finalidad que tienen estas confidencias es la de “tantear” lo cercano o alejado que se está de las experiencias que los otros tienen en este ámbito, en la medida que distintas vivencias del mismo tipo son circuladas en el grupo de pares. Compartir estos “ensayos” en el escarceo amoroso es en cierto modo explicarse lo que están viviendo, algo que generalmente no externalizan con los adultos para evitar sus críticas cargadas de juicios morales.

El ambiente de los pares es entonces lugar ideal para charlar de temas “tabú”, donde ni siquiera es necesario ser discretos. Incluso un microbús cargado de estudiantes brinda la confianza para tener este tipo de pláticas:

El bullicio se deja sentir en el micro, prácticamente todos los pasajeros son estudiantes del CCH, así que las pláticas son relativas ya sea a trabajos y cosas que deben hacer para determinadas materias, a conversaciones que han tenido con sus cuates que no están en ese momento presentes o a intercambiar impresiones (es el caso de los 2 chavos que me quedan más cerca) sobre cuáles son las chavas que están bien, y sobre sus actitudes y opiniones (de las muchachas) respecto a tener sexo, ya sea relaciones con penetración o tan solo toqueteos y besos (comúnmente llamados fajes) [...]. Los chavos llevan su plática con un volumen de voz un tanto fuerte, así que sin esfuerzo escuchamos lo que dicen. En un momento determinado se refieren a una chica muy fea, pero sumamente “apasionada”, y uno de ellos comenta que besa muy rico, que en su opinión es la chava que mejor lo ha besado, y que además es muy “accesible” para otro tipo de contacto físico (probablemente un faje), mejor que otras más bonitas pero que no saben besar. Por la forma como lo están platicando me da risa, y a Katherine también, aunque no hacemos ningún comentario. (Microbús, 25 de febrero de 2005)

Se habla de los besos, de las chicas con buen físico y con quienes se han tenido contactos físicos más intensos, de lo que se espera en esos encuentros y de la actitud que les gustaría percibir en la otra persona. Con un sincero deseo por compartirlo entre amigos, pero también para encontrar en su retroalimentación un reflejo de sí mismos, una sensación de confianza en este ámbito aún poco explorado.

Sin embargo, los y las jóvenes con quienes conviví en el CCH no hablan de sus experiencias en el ámbito sexual de la misma forma. Ellos hacen públicas sus aventuras, parecen afanarse por darlas conocer. Ellas las expresan, pero en todo caso cuidan más el lugar y el momento para hacerlo. La continuidad de estas conductas se explica porque “el orden social le dio a cada uno de los sexos los roles de género, estableciendo así qué podía y qué no podía hacer, cómo tenía que actuar, qué se esperaba de él o ella en una situación particular” (List, 2005: 31). De ahí que a los hombres les guste hablar abiertamente de sus experiencias y expresen un disfrute más intenso del sexo, aunque sólo sea por fanfarronear. Esto no indica que la experiencia sexual sea más placentera para ellos que para ellas, pero sí evidencia cierta continuidad en cuanto a la concepción social de asociar la masculinidad con una sexualidad mucho más activa que en las mujeres, quienes probablemente la ejercen con la misma frecuencia, pero son mucho más discretas para hablar de ello.

4.4.5 Sexualidad, alcohol y drogas

También es importante notar que, de acuerdo a con lo que expresaban los estudiantes en sus conversaciones, la exploración en el terreno sexual a veces ocurre acompañada de otro tipo de sensaciones. Hay ocasiones en las que el alcohol o las drogas parecen ayudar a la desinhibición de los jóvenes, y les dan el valor necesario para hacer cosas que de otro modo no se atreverían, tener experiencias “extremas”, como besar a una persona del mismo sexo...

Katherine: no, pero es que la neta sí llega un momento en que ya no sabes ni qué.

Fernanda: si cuando te pones briago terminas haciendo cada cosa...

Haydé: bueno, ¿y alguna vez cuando te has puesto jarrísima, no has besado a alguna chava?

Katherine: la neta sí, una vez con una chava en una fiesta, pero fue así nada más, un beso y ya.

Fernanda: ¿neta?

Octavio: ¡uy! Ahí es cuando nosotros estamos así nada más viéndolas como idiotas (hace gestos), es que neta que es excitante.

Haydé: bueno ¿y tu? ¿Nunca te ha dado por besarte con otro chavo?

Octavio: ¿qué pasó?

Haydé: ¿qué tiene? Igual y por probar.

(Clase de TLR, 10 de marzo de 2005)

En esta pequeña charla además de evidenciar el efecto desinhibidor del alcohol y otras sustancias en los acercamientos sexuales con los otros, podemos notar que entre los jóvenes mexicanos la masculinidad sigue teniendo sus pinceladas de

machismo. Mientras que para las mujeres no hay un ataque a su sexualidad y preferencias por experimentar contactos físicos con otras féminas, para los hombres una insinuación similar ataca su masculinidad. Incluso a nivel de exploración, el mínimo contacto sexual entre dos hombres, en caso de ocurrir, no debe ser de conocimiento público. Se busca defender a toda costa esa *hombría* depositada en la heterosexualidad, tal como lo hace Octavio cuando le sugieren la posibilidad de besarse con otro hombre, al menos “por probar”.

Según dicen en sus pláticas, mezclar el alcohol o las drogas con el cachondeo los puede llevar a desenlaces inesperados, como nos muestra Katherine cuando su desinhibición es tal que besa a otra chica en una fiesta. Aunque también puede meter a los jóvenes en ciertos aprietos o situaciones un tanto incómodas cuando el momento y el lugar no permiten el desfogue de sus impulsos sexuales, o al menos así lo planteó Octavio en una charla:

Octavio: luego se te cruzan y a veces ya no te la acabas.

Fernanda: ¡no manches!

Octavio: algo así me pasó una vez que me fui de campamento, porque nos echamos (no recuerdo el nombre de las drogas mencionadas). Y así de la nada de pronto que “aquello” (refiriéndose a su pene) se me pone durísimo, ya no sabía qué hacer, y para colmo llega una amiga y se me sienta en las piernas. ¡No mames! Ahí estaba yo tratando de pensar en cualquier cosa para que se me bajara, y ni cómo irme a una de las tiendas para por lo menos hacerme una (masturbarse) ahí yo solo.

Katherine: ¡ay Octavio, eres un cerdo! [...]

Octavio: no, pero esa vez sí estuvo bien cabrón. Y ya luego que le comento a la chava y todo, que me dice ‘no, pues me hubieras dicho, igual y hacíamos algo para ayudarte’. Y yo nada más pensé ‘no mames, qué imbécil estoy’.

Job: pues sí, perdiste tu oportunidad.

(Clase de TLR, 10 de marzo de 2005)

Aunque Octavio no se encontraba en una situación de cachondeo o contacto físico cuando los efectos cruzados de las drogas le provocan una erección, él lleva su relato al plano sexual, como si existiera una relación natural entre estos ámbitos. Aunque mis observaciones no permiten hacer afirmaciones concluyentes al respecto, dado que no profundicé sobre este asunto y no tengo registros sobre los fines que tiene la utilización de drogas en las interacciones entre pares, la experiencia relatada por Octavio sí nos muestra que en realidad “el uso social de drogas ha existido y existirá siempre como práctica cultural en ciertos sectores, grupos y sujetos, especialmente jóvenes” (Nateras, 2000: 120). Y que en todo caso es un tema sobre el cual es necesario hacer más investigaciones.

4.4.6 Los jóvenes frente a lo masculino – femenino

A partir de los ejemplos anteriores es posible plantear el surgimiento de algunos cambios en cuanto a la manera de llevar las relaciones entre géneros. También se han modificado las formas en que los roles de lo masculino y lo femenino son asumidas por las nuevas generaciones.

Notamos que ahora las mujeres jóvenes, al menos las que viven en una ciudad tan grande y en varios aspectos cosmopolita como lo es la Ciudad de México, se sienten más libres y en confianza para hablar sobre ciertas experiencias de tipo sexual estando presentes sus amigos hombres, sin que esto les parezca inapropiado o les cause vergüenza. Sin embargo, un rasgo que parece conservarse de los patrones tradicionales, es la discreción con que lo hacen cuando están frente al sexo opuesto. Mientras que ellas solo sugieren ciertas acciones y lo comentan en determinados lugares, los hombres no toman mucho en cuenta el lugar en el que se encuentran ni el volumen de su voz cuando se trata de contar sus aventuras sexuales; como en el ejemplo del microbús lleno de estudiantes.

En las relaciones de pareja parece haber un mayor interés por parte de los chicos hacia sus novias que al revés. De acuerdo con lo que ellas mismas me contaron, dos de las ponis tuvieron dificultades cuando los novios les hacían reclamos por pasar mucho tiempo con sus amigas y no con ellos, tal vez sintiendo que ellas no manifestaban el suficiente involucramiento emocional en su noviazgo. Como puede verse en la experiencia de Laura, la situación terminó con el rompimiento de la relación; y aunque en el caso de Kathy no sucedió de la misma forma, sus amigas sí percibían cierta incomodidad de su novio hacia ellas.

Hablando de una fiesta . . .

Job: me imagino que van sus amigos de otros salones.

Claudia: sí, vamos a ser un buen, no manches. Porque el novio de Kathy también invitó a unos amigos suyos.

Job: órale, ya me imagino.

Fernanda: pues yo últimamente lo he notado raro (al novio de Katherine), como diferente.

Marlene: sí, como si no le gustara que Kathy estuviera tanto con nosotras.

Job: bueno, a veces los novios o las novias se ponen así ¿no? Como si quisieran la atención solo para ellos.

Fernanda: sí suele pasar.

Claudia: pero igual no pasa de ahí.

Job: además él no está en el salón, así que no puede estar cuidando a Katherine todo el tiempo. ¿Les ha dicho algo?

Claudia: no, a veces yo creo que Fernanda exagera.

Fernanda: ¡no es cierto! No dice nada, pero con su cara es más que suficiente.

Job: bueno, igual así pasa; mientras ustedes sigan siendo amigas, ¡los novios van y vienen! (reímos).

Marlene: eso es cierto.

(Receso en la clase de Biología, 21 de abril de 2005)

Sin embargo, en estos cambios en las relaciones, no todo es miel sobre hojuelas para las mujeres. Aunque las recientes modificaciones en las interacciones de género les otorgan más libertades, a veces ellas extrañan esa caballerosidad y atenciones propias del hombre *romántico*, ese que lleva flores, ofrece el brazo durante una caminata y está alerta para salir en auxilio de la “damisela frágil” que sufre alguna tribulación. Así lo manifestaron en una clase de biología cuando varias compañeras del equipo encargado de exponer el tema del día tuvieron que cargar un pesado retroproyector, y al entrar al salón se quejaron por la falta de “hombres” en el grupo, ya que ninguno de ellos se ofreció para ayudarlas. Al ser denunciada esta falta de caballerosidad, varios se defendieron argumentando que no les habían dicho que irían a recoger el aparato. Para desgracia de las chicas, parece que la época de los muñecos de peluche, las invitaciones a salir y el esperado “yo pago”, poco a poco se van diluyendo en los aires del tiempo. Pero, ¿qué quieren? “¡Salen caras!” O al menos eso dijo Octavio cuando en una clase de Taller de Lectura y Redacción hablábamos sobre el cortejo.

Así mismo, la presentación de algunas situaciones trasgresoras de la heterosexualidad me parecen interesantes como otro ejemplo de las transformaciones en las interacciones entre los géneros y la manera de vivir la masculinidad – feminidad. Ya vimos que Katherine decide explorar en el contacto físico con otra chava a través de un beso. Octavio, aunque de inmediato niega esa posibilidad con un hombre, sí es capaz de jugar con la idea de tener una preferencia sexual distinta a la heterosexual.

Octavio: ¡uy no! De veras que las mujeres salen caras. Conviene más ser gay, así no gastas tanto.

Job: pues igual y ahora con eso de la igualdad de género entre hombres y mujeres ya no hay tanta bronca, porque cada quien paga lo suyo.

Octavio: ah pues entonces al menos me convendría ser bi (bisexual), para evitar tanto rollo.

Job: pos está bien, así tienes más opciones.

Haydé: ¡ay, ustedes dos se pasan! (Risas).

Fernanda: ¡Jako! ¿Tu diciendo eso?

Job: ¿qué? Yo solo estoy dando una opinión, igual cada quien toma sus decisiones.

Octavio: ¡exacto! (risas).

(Clase de TLR, 1 de abril de 2005)

A partir de lo expuesto hasta ahora podemos relevar dos cuestiones: la primera es que en el caso de estas chicas de bachillerato hay una relajación para hablar *libremente* de su sexualidad, pues aunque lo hacen en forma discreta, ellas comentan algunas de sus experiencias inclusive frente a sus amigos hombres; la segunda es que se evidencia un diálogo entre géneros mucho más abierto, pues todos participan de este tipo de conversaciones de manera muy natural.

Pero en esas interacciones al mismo tiempo encontramos algunos aspectos de lo masculino y lo femenino que se conservan de acuerdo con lo tradicionalmente esperado, como la forma de expresar las experiencias sexuales. Esto ocurre así porque:

Los ordenamientos sociales respecto al género [...] son procesos de larga duración que tienen constantes retrocesos, ya que su sustento ideológico y simbólico hace aún más difícil tanto el reconocimiento de su existencia, como su modificación por parte de los actores sociales involucrados en ello. Hombres y mujeres reincidenten en prácticas y actitudes reforzadas constantemente por el orden social establecido (List, 2005: 22-23).

4.4.7 *Viejas prácticas de género*

Aunque ciertas actitudes cambian, otras permanecen. Cotidianamente se siguen manifestando algunas reacciones asociadas con la masculinidad, tan antiguas como las que vemos en las películas de la época de oro del cine mexicano, de esos valientes hombres que cuidan su territorio y defienden a su “hembra” ante el asedio de los otros “machos” que a la menor señal de debilidad atacan. ¿Será acaso nostalgia por la posición perdida? Quizás no, pero las pláticas en las que estuve presente sí sugieren la permanencia de algunas viejas prácticas que se niegan a desaparecer en las relaciones entre géneros. Algunos de mis registros muestran cómo esa masculinidad asociada a la medición de fuerzas entre hombres por cuestiones de celos sigue vigente en las generaciones más jóvenes.

Fernanda y Haydé están hablando sobre una llamada de un amigo de Fernanda.

Fernanda: lo que pasa es que él le llamó a una amiga a su celular, pero le contestó el novio, ¿tu crees?

Haydé: pues ya me imagino, y seguro que ha de ser celoso.

Fernanda: exacto, y luego todavía éste (el amigo) le manda un mensaje diciéndole que es un naco, que ni que se la quisiera bajar.

Haydé: no manches.

Fernanda: ¡ah! y luego todavía le dice que si se compararan pues él lleva las de ganar y que se la podría hacer novia fácilmente.

Haydé: qué loco.

Fernanda: pues sí, y ya luego me habló a mí para contarme lo que había pasado y que tenía miedo de que lo fueran a golpear.

Haydé: pues es que a quién se le ocurre.

(Clase de TLR, 12 de abril de 2005)

De camino a la cafetería Armando y Haydé van platicando. En determinado momento comentan algo sobre una llamada que recibió Armando en su celular de un chavo que preguntó por Haydé, y Armando le explicó que él estaba en su casa y ella solo había usado su celular para mandarle un mensaje. Entonces este chavo le llamó a Fernanda para preguntarle qué ondas con eso, y Fernanda le aclaró que Armando sólo es un buen amigo. (Pasillos, 25 de febrero de 2005)

Partiendo de los ejemplos presentados, podemos notar que algunas mujeres de las generaciones más jóvenes han incorporado diversos cambios en el rol que desempeñan dentro de la relación con el otro género, tanto para adaptarse a las nuevas relaciones puras que ya no buscan el amor *romántico*, como para tener una experimentación de la sexualidad mucho más libre y menos culposa bajo la forma del amor *confluyente*, que en el aspecto sexual “presupone la desaparición del cisma entre mujeres ‘respetables’ y las que de alguna forma quedan fuera del ámbito de la vida social ortodoxa” (Giddens, 2006: 64).

Entre los hombres de las nuevas generaciones, por el contrario, persiste cierta resistencia para aceptar algunos cambios en la interacción con las mujeres, y también se empeñan en creer que algunas actitudes siguen siendo más típicas de los varones. En una plática, Octavio se preguntaba el motivo de que los hombres pensáramos tanto en el sexo:

Mientras este tema de las relaciones entre hombres y mujeres se desarrolla, en el grupito de amigos continuamos con el trabajo de las fichas.

Octavio: ¿por qué será que los hombres siempre traemos en la mente el sexo? ¿será la educación?

Job: bueno, yo creo que esa es un poco la naturaleza del hombre, pero sobre todo tiene que ver con la cultura en que nos encontramos, porque siento que en otros países la situación es distinta.

Octavio: pues sí, es cierto. (Hay un momento de silencio).

(Clase de TLR, 12 de abril de 2005)

Siendo una pregunta directa para mí, no se evita cierta “contaminación” intergeneracional en la respuesta. Pero considerando que Octavio ratifica mi explicación, podemos afirmar que la idea de asociar lo masculino con el hecho de estar pensando constantemente en sexo, es parte de las actitudes que se mantienen asociadas a este género.

También lo es el manejo del albur y del doble sentido. Si bien es cierto que ahora algunas mujeres ya participan en estos juegos de palabras y muchas más los entienden,

todavía es una práctica principalmente masculina. Esto se puede ver en la continuación de la plática anterior entre Octavio y yo, y en otra conversación con varios de los compañeros.

Octavio: Oye, ¿me puedes revisar la ficha?

Job: ¿quieres que te la revise? (tono de albur).

Octavio: sí, por fa, ¿no? (parece no haber entendido el tono en que hice la pregunta).

Job: ok, yo te la reviso (tono de albur nuevamente).

Octavio: (reaccionando) ¡ey! ¿qué pasó? Estoy hablando de las fichas ¿eh?(reímos).

Job: pues sí, de eso estamos hablando, ¿qué no? ¿o te referías a otra cosa? (seguimos riendo).

(Clase de TLR, 12 de abril de 2005)

Marlene: yo creo que ya me voy a salir, al fin que ya casi se acaba la clase.

Fernanda: ¿A dónde vas a ir?

Marlene: es que con la prisa no alcancé a comer nada, y tengo hambre.

Haydé: pues cómprate algo en la cafe.

Marlene: aunque sea un plato de fruta, se me antojó la papaya.

Octavio: ¿te gusta la papaya?

Marlene: sí, ¿a ti no?

Octavio: bueno sí, pero . . . (se dirige a mí) ¿ya oíste wey? A Marlene le gusta la papaya (tono de albur).

Job: pues a mí también, ¿qué tiene eso de...? (entendiendo el doble sentido)

Bueno, ya sabes, cada quien y sus gustos. Hay que respetar.

Octavio: ah, eso sí.

Job: igual hay gente que dice que la papaya ni en licuado, y nomás puro plátano (reímos).

Marlene: no entiendo, ¿de qué están hablando?

Fernanda: no les hagas caso Mar.

Haydé: estos que andan de groseros (broma).

Marlene: ¿pero qué dije?

Armando: ¿no ves que te están albureando?

Marlene: ¿con la papaya²³? (risas de todos).

Job: ya mejor déjalo así.

(Clase de TLR, 3 de mayo de 2005)

Con los juegos de palabras donde el más hábil gana la contienda gracias a su astucia y picardía, los ejemplos anteriores ponen en evidencia que existe un mejor manejo del doble sentido por parte de los hombres respecto a las mujeres. Aunque en el primer extracto Octavio tarda en darse cuenta del doble sentido, finalmente entiende de lo que hablo y terminamos riendo por la broma. Marlene, en cambio, no comprende el albur que ha propiciado cuando Octavio aprovecha la situación para jugarle una broma respecto a su gusto por la papaya. Ella termina sin entender nada de lo que ha sucedido, aun cuando

²³ El término papaya utilizado en doble sentido hace referencia a la vagina.

le hacen saber que está siendo albureada. En este caso al menos, el manejo del doble sentido y de la picardía del albur sigue siendo una habilidad más propia de los hombres.

Entre estos cambios y continuidades, las conversaciones de las ponis y sus amigos sugieren que la sexualidad y los afectos se viven en un momento de mucha tensión, no solo por las dudas, curiosidades, miedos personales y las dificultades en el encuentro con el otro, sino porque la manera en que tal proceso ocurre está inmersa en un contexto de modificaciones en cuanto a los roles de los géneros, sin que se cuente con una guía de instrucciones para enfrentar esta realidad cambiante. Los y las jóvenes han tenido que encontrar sus propios modos de relacionarse entre sí.

4.4.8 Posicionamiento frente a la diversidad sexual

Otro asunto que me parece nuevo en estas interacciones, es la manifestación de una posición ambigua, o por lo menos no siempre definida por parte de los jóvenes frente a la diversidad en las preferencias sexuales. Sin duda son más tolerantes, más abiertos para aceptar gustos diferentes a lo que ellos tradicionalmente conocen como *normal*, es decir, lo heterosexual. Pero al mismo tiempo hay un choque con el modelo de género inculcado desde el núcleo familiar, que en ocasiones se traduce en actitudes negativas hacia lo diferente. Este ir y venir entre la aceptación y el rechazo se puede explicar porque:

la esencialización que ha sido construida culturalmente alrededor de la noción de masculino y femenino pretendió basarse en un orden natural, en el que cada uno de los géneros tendría cualidades biológicas, lo que determinaría una serie de comportamientos y relaciones entre ellos. Esta norma no se limita al ámbito de la sexualidad, sino a todos los órdenes de interacción entre los sexos (List, 2005: 38).

Ya vimos en el primer ejemplo presentado en este capítulo cómo el grupo de amigos especulan sobre la sexualidad de un compañero que parece estar interesado en Haydé. Sin embargo, ni ella ni Fernanda están muy seguras de lo "legítimo" de esa atracción. Alguien más abre la posibilidad de que tal vez no sea ni heterosexual, ni gay, sino que puede gustar tanto de hombres como de mujeres y ser bisexual. Todo esto ocurre de manera muy relajada, con comentarios libres de juicios o calificativos de estas preferencias como "malas", "antinaturales" o "desviadas". Y aunque a simple vista esa actitud manifiesta una buena aceptación de las distintas preferencias sexuales, debemos tomar en cuenta que esa aceptación de la diversidad recae sobre un tercero, alguien que no soy "yo", ni eres "tu" con quien estoy interactuando aquí y ahora, sino un sujeto distinto

de quienes participan en la conversación. Es decir, nadie compromete su propia persona, y en todo caso se trata de especulaciones nada definitivas sobre un tercero en cuestión.

En otra ocasión, mientras estaba sentado en una de las muchas jardineras del CCH, vi a un par de muchachos (hombres los dos) caminando por los pasillos. Cuando observé con más cuidado, me di cuenta que iban tomados de la mano con mucha naturalidad. Instintivamente miré a los alrededores para saber si alguien más había notado ese detalle, y aunque otros estudiantes pasaban y les echaban alguna mirada, nadie parecía ver algo relevante en ellos. Unos segundos después la pareja detuvo su marcha y comenzaron a besarse en forma un tanto apasionada, mostrando mucho deseo al unir sus labios. Nadie se inmutó ante esa acción. Y si bien en mi primera explicación lo atribuí a una mayor información entre ciertos sectores más educados en una ciudad cosmopolita, abierta al respeto por el otro y a la tolerancia, luego consideré otra posibilidad. Ninguno de los sujetos que vieron esta demostración afectiva manifestó tener una relación cercana con la pareja o con alguno de los dos. Es decir, era como ser testigo de un hecho ajeno, que nada o muy poco tiene qué ver consigo mismo. O como ya dije antes, que la aceptación es inversamente proporcional a la cercanía en el vínculo establecido.

Sugerir esta diversidad en la preferencia sexual del otro que está ahí presente no resulta tan relajado, al menos no para los hombres, como vimos en otro de los ejemplos donde un comentario de este tipo hacia Octavio (cuando se le plantea la posibilidad de besar a otro chavo) detona su rápida defensa ante algo que, aceptado públicamente, puede que no sea tan bien visto como parece, o que probablemente provocaría cuchicheos a sus espaldas o bromas en su ausencia.

La homosexualidad vista como esa preferencia diferente a lo que se considera "normal" (porque la mayoría de las personas son heterosexuales) parece vivirse, en el caso concreto de los jóvenes del CCH, en dos formas distintas de aceptación. La aceptación puede ser abierta y pública para quienes tienen una preferencia homosexual, como nos muestra el ejemplo de la pareja gay que se besa en los pasillos de la escuela. Pero entre quienes no son homosexuales, esta aceptación parece estar ligada a una otredad ajena a sus personas. Es decir, que la homosexualidad no es abiertamente aceptada en una persona con quien se convive de manera cotidiana y se tiene cerca, y probablemente no es algo que alguien en este grupo de amigos reconocería públicamente. Se acepta en ese otro extraño, un tanto lejano a uno mismo. No es algo concluyente, pero quizás la manifestación pública de un afecto homosexual es lo que

propicia en los otros una reflexión de su postura frente a ese hecho que está ahí, que no se puede negar.

Muchos de los estudiantes con los que conviví parecen tener una alta tolerancia y aceptación de las preferencias sexuales distintas a la suya (al menos a la que muestran públicamente) en los demás, y aunque los casos de rechazo son pocos, sí hay quien puede disentir.

Mientras seguimos con la actividad de la clase...

Fernanda: no, dejen les cuento algo que me pasó cuando venía. Haydé, ¿te acuerdas que te comenté de un chavo que vive por mi casa y tenía la duda de que es gay?

Haydé: ajá, y ¿qué, le preguntaste?

Fernanda: (a Octavio y a mí) ah, es que a Haydé ya le había dicho de ese chavo que vive por mi casa, también estudia aquí en el CCH, entonces toma el micro casi donde mismo que yo y seguido nos venimos platicando, y yo ya tenía la sospecha de que es gay, pero no le había preguntado nada.

Job: bueno, y ¿qué pasó?

Fernanda: ¡ah! Pues hoy que veníamos a la escuela de pronto se puso así como misterioso, y yo de '¿qué tienes?'. Y así súper serio que me dice: 'es que soy gay, ¿tu te lo imaginabas?'. Claro que yo por dentro decía 'ay, pues sí', pero pues no le iba a decir eso, y nada más dije: 'no, no'. Lo que sí quería era preguntarle si andaba con alguien, ¡ay! Pero ya no me animé.

Katherine: ay no, ¡guácala!

Haydé: ¿qué tiene? Cada quien puede tener sus gustos. A mí por ejemplo me gustan los animales.

Marlene: pues sí, (adopta un tono muy serio) a mí me gusta Haydé. (Aunque lo dice con seriedad, algo de su expresión denota que está bromeando, y todos reímos a carcajadas).

(Clase de TLR, 8 de abril de 2005)

En la interacción anterior vemos que el deseo de Fernanda por compartir cierta información está más motivado por su emoción de haber confirmado una sospecha y ser depositaria de una confidencia, que por la preferencia sexual de este conocido. De hecho, la preferencia homosexual queda en segundo término cuando ella se lamenta por no haber indagado sobre la existencia de alguna relación afectiva. Puedo decir que las expresiones de los demás ante el relato no fueron de extrañeza o desagrado, a excepción de Katherine, quien al parecer no comparte esa tolerancia. Es interesante que los demás reaccionen en un tono festivo y con ello manifiesten que estas preferencias distintas no los intimidan, ni los ofenden. Pero reitero lo ya dicho: su actitud de aceptación no deja de situarse en un plano lejano, el del conocido con quien no existe un vínculo cercano.

El caso mostrado deja ver también una contradicción en Katherine. Mientras que ella admite haber besado a otra chica como parte de una curiosidad sexual, y quizás en

ello radica la aceptación de ese contacto físico “inusual”, parece no aceptar la idea de que exista una relación afectiva entre dos personas del mismo sexo, lo cual va más allá de una exploración o curiosidad que probablemente ella vea como aceptable en cualquier joven, sino que significa asumir una sexualidad distinta a la que tienen la mayoría de las personas y que forma parte del modelo “normal” de relaciones afectivas que en general ella ha visto en los demás y ha experimentado en sí misma. Es decir, pareciera haber algunas situaciones en que cierta exploración homosexual es aceptada por esta chica, pero otras en las que no existe la misma valoración, sino que por el contrario manifiesta un rechazo total.

Aquí yo sólo puedo hablar de una tendencia que encontré en mi experiencia de campo. Para sostener algo más concluyente habría que realizar un estudio enfocado específicamente al análisis de la diversidad sexual y su aceptación entre los grupos de pares. Un estudio etnográfico realizado en una escuela media de la provincia argentina aborda este punto de manera central, y sin ánimos comparativos dadas las diferencias de contexto, cabe resaltar que en ese caso donde dos estudiantes manifestaban abiertamente su homosexualidad, varios compañeros del mismo salón rechazaban su preferencia diferente a la de la mayoría, “como si los modos de proceder de los alumnos homosexuales caracterizados como ‘de mujer’ tensionaran la masculinidad de los otros” (Molina, 2006: 665).

Desde luego, este posicionamiento frente a la diversidad sexual no es igual para todos los estudiantes con quienes conviví en el CCH; habría que profundizar en sus opiniones personales de manera más puntual. Pero creo que es posible afirmar que entre los jóvenes del grupo descrito comienza a surgir un proceso que he querido llamar de “desnaturalización de la heterosexualidad”. Dicha desnaturalización de lo heterosexual se refiere básicamente a la aceptación de que en la sexualidad coexisten preferencias diversas, donde lo heterosexual no es único, sino que da cabida legítima a otras prácticas como la homosexualidad y la bisexualidad. La pérdida de una posición hegemónica no indica dar por hecho que en el ejercicio de la sexualidad las tres preferencias ocurren con la misma frecuencia. Tampoco significa que en el ejercicio de la sexualidad estas preferencias distintas sean aceptadas sin conflicto. Simplemente marca un cambio respecto al discurso de lo “normal – anormal” en el terreno de la sexualidad. Con la desnaturalización de la heterosexualidad ya no existe una preferencia “normal” o “correcta”. Todas son naturales, aunque hay una de ellas que se practica por un mayor número de personas.

Considero que el surgimiento de esta desnaturalización heterosexual entre mis compañeros del CCH ocurre porque ellos se encuentran todavía en un proceso de búsqueda y definición de su preferencia sexual. Pero en todo caso, el cambio hacia actitudes más positivas frente a la posibilidad de no-heterosexualidad es indicativo de procesos más amplios en la concepción de la sexualidad en general, y creo que valdría la pena estudiarlos con mayor profundidad y cuidado.

La sexualidad, las relaciones de pareja y todos los cuestionamientos que esto suscita, hacen de las conversaciones con los amigos el espacio ideal para discutirlo y para alcanzar un mejor entendimiento de lo que van viviendo día con día. Frente a la situación y lo dicho por otros, las conversaciones ocurren como una forma de posicionamiento en un contexto de múltiples voces que puede llevar a reflexiones posteriores.

4.5 Relajarse y Divertirse

Supongo que con los amenos ejemplos presentados hasta aquí sobre las charlas que tienen los jóvenes con sus amigos y compañeros, parece que todo el tiempo están de fiesta, y que un espacio dedicado específicamente para hablar de este tema podría estar de más. Desde mi punto de vista, es importante resaltar esos momentos en que hay una intencionalidad específica por buscar la relajación o por divertirse de algún modo, tanto en comentarios como en acciones.

Los estudiantes en todo encuentran la manera de divertirse, o cuando menos de estar juntos, lo cual parece ser gratificante en sí mismo. Se busca compartir el momento, la compañía física, y en ese contacto pueden surgir otras interacciones, o simplemente disfrutarse de esa manera.

Haydé y su amiga salen rápidamente de la biblioteca; yo guardo el libro en mi mochila y comienzo a caminar hacia la salida, casi estoy en la puerta cuando me encuentro a Marlene.

Marlene: ¿ya vas de salida?

Job: sí, justo iba a buscarlas. Estaba aquí con Haydé, pero vino una amiga de ella y se fueron muy rápido. Ya no alcancé a preguntarle por ustedes.

Marlene: ah, ok.

Job: ¿Y Fer?

Marlene: está en la banca. Es que ya no supimos donde te metiste, y yo venía a buscar un libro. ¿Me ayudas?

Job: sí, de hecho exacto es lo que yo hice, buscar un libro para lo de taller.

(Biblioteca, 21 de abril de 2005)

En esta interacción, la ayuda que Marlene me solicita para buscar un libro no se debe a que yo conozca mucha bibliografía, porque en todo caso yo soy el menos familiarizado con la biblioteca. La petición expresa más un deseo de cercanía, de realizar esa búsqueda acompañada. En otro ejemplo, casi al inicio del capítulo, Haydé me invita a sentarnos juntos “en algún lado”, al saber que no tengo planes para ese lapso de tiempo en el que ella decide no entrar a clase. Ahí también se manifiesta un deseo de compañía, si bien es cierto que simultáneamente hay curiosidad de su parte por conocerme un poco más. Entre ellos, esta búsqueda de compañía resultaba muy frecuente a lo largo del día, por ejemplo cuando nos separábamos en dos secciones para las clases de biología.

Todavía faltan muchos compañeros de esta sección, y el maestro parece esperar a que lleguen para dar inicio al examen. Supongo que en la otra sección tampoco ha empezado la clase, ya que entran Katherine y Octavio.

Octavio: ¿qué onda tu?

Job: hola. ¿Y qué, ya te cambiaste de sección?

Octavio: sí, sí (en tono de seguirme la broma).

Katherine: pues... eso deberíamos hacer ¿no?

Maestro: bueno jóvenes, vayan tomando sus lugares, ya vamos a dar inicio al examen.

Mientras los compañeros inscritos en esta sección de biología acomodan sus cosas y toman asiento, Haydé, Katherine y Octavio salen del salón.

(Clase de Biología, 31 de marzo de 2005)

En el caso anterior vemos que estar acá, con los amigos, sucede en primer lugar por el placer de compartir el espacio, por estar juntos y sentirse cerca. Al modo de una comunidad, cuyo rasgo principal es “la realización *in actu* de la pulsión del estar-juntos” (Maffesoli, 2004: 64). La escuela es en ese sentido el lugar ideal para que ocurran todas estas interacciones sociales y afectivas. En el mismo salón, incluso cuando algunos maestros logran hacer las clases dinámicas e interesantes para los alumnos, la principal motivación para estar ahí (además de la presión administrativa de asistir para no ser dado de baja) son los amigos, las posibilidades de encuentro con ellos. La diversión está presente incluso en un espacio cuya finalidad es la adquisición de determinados conocimientos y habilidades, pues los estudiantes encuentran la manera de abordar asuntos de su interés mientras atienden a la clase, o incluso de compartirlos con el profesor cuando la relación es de mayor confianza.

Fernanda: ¿ya viste la mascota de Armando?

Octavio: ¡juy! ¿Cómo se llama?

Armando: no, todavía no he pensado cómo ponerle.

Katherine: deberías ponerle (no entiendo el nombre). (Risas).

Claudia: ¡ay no, cómo crees! Debes ponerle un nombre más elegante.

Armando (ríe): ¿elegante?

Claudia: sí, es que tu serpiente se me hace así como que muy elegante.
Varios acariciamos a la serpiente, yo la toco por abajo.
Armando: así no, es que se enoja y luego muerde.
Job: ¿se enoja? ¿cómo lo sabes?
Armando: pues es que se pone así como bien inquieta, y como que levanta un poco la cabeza para morder.
Job: no, entonces así nada más. (Me dirijo a Octavio) ¿Tú no la tocas?
Octavio: no, yo sí le saco.
Job: ah, órale.
(Clase de TLR, 24 de febrero de 2005)

Dentro del aula ya se encontraba el maestro, sentado en la mesa donde normalmente están Cristal, Olivia y sus amigas. Me acerco a ellos y por lo que me doy cuenta las compañeras están bromeando al maestro, y también han hablado sobre la fiesta que habrá el sábado en casa de Cristal.
Cristal: sí profe, va a estar bien. Ah, pues también Job va a ir (me señala). Es más hasta nos va a hacer un “strip-tease”.
Job: ¿qué, yo?
Olivia: Sí, sí, sí; y se va a poner una tanga de trompa de elefante o de ratoncito (risas de todos).
Maestro: ¿ah sí?
Job: no profe, ¿cómo cree? Éstas que alucinan.
Maestro: pues parece que ya tienen todo muy organizado.
Cristal: claro profe, para que vaya.
Conforme llegan más compañeros el maestro va al escritorio como para disponerse a iniciar la clase.
(Clase de Biología, 17 de mayo de 2005)

Aunque estas interacciones ocurren dentro del aula, ambas carecen de contenido académico. Se podría pensar que Armando llevaba su serpiente ese día para realizar alguna práctica en biología, sin embargo no es así, pues su única motivación es el compartir la afición por ese animal con sus amigos. Y esa conversación tiene lugar mientras resolvemos un cuestionario en el Taller de Lectura y Redacción. En el segundo caso, la sesión de biología no ha comenzado, pero el hecho de que las compañeras compartan sus planes de diversión con el maestro muestra la forma en que la vida juvenil inevitablemente toma presencia en los espacios más “formales” de la escuela.

4.5.1 Los juegos

Sin duda, la vida juvenil se desborda fuera del aula, en los pasillos y jardineras, en la explanada y en la entrada del plantel. No es de extrañar que en todo momento se vean muchachos corriendo de un lado a otro, que percibamos bulliciosas y entretenidas pláticas entre amigos, o los juegos que tienen cabida en estos espacios, así como las bromas siempre bien recibidas para alegrar los ratos de esparcimiento. Algunos disfrutan

intensamente cuando practican su deporte favorito, como Armando, quien rara vez entraba a biología y en esas horas se le podía encontrar en las canchas jugando un partido de fútbol con sus amigos. Me atrevo a decir que para él este era un fuerte motivo para ir a la escuela, y al menos tomar algunas clases, pues de otra forma tal vez no tendría razones para estar ahí.

Marlene se acerca a Fernanda y a mí, quienes estamos hablando sobre lo que haremos en las vacaciones.

Fernanda: oye Mar, Armando dijo que se iba a ir a las canchas a jugar, ¿verdad?

Marlene: sí Fer, y aunque no diga ya sabes que él casi siempre está ahí.

Fernanda: ¿crees que ya hayan acabado el partido? Me dijo que hoy iban a “bautizar” a uno de sus amigos por la reta (competencia) que perdió en uno de los juegos.

Marlene: pues igual vamos, ¿no? Sirve que les recuerdo lo de los boletos, para saber quiénes van a querer y cuántos.

Fernanda: Jako, ¿tu has visto cómo bautizan?

Job: mmm, no creo... pero más bien no sé qué es eso.

Fernanda: ¡ah! Pues vente con nosotros, es divertidísimo, al que pierde en una reta todos los demás lo mojan en la cabeza, pero claro que el que bautizan termina todo empapado.

Job: pues vamos, así veo cómo es eso.

Fernanda: oigan ponis, van a estar aquí un rato, ¿verdad? Es que vamos a ir con Armando, no se vayan a ir sin avisarnos.

Haydé: sí Ferch, ustedes vayan.

Marlene, Fernanda y yo caminamos hacia las canchas, en el trayecto veo que van y vienen muchos estudiantes. Atravesamos esas canchas y luego de pasar el edificio donde se encuentran los salones de las clases de gimnasia, bajamos otras escaleras y divisamos la cancha de más abajo, donde Armando y sus amigos de otros salones están jugando un partido de fútbol. Nos acomodamos en uno de los extremos tratando de recibir la sombra que da una de las bardas. Armando y algunos otros advierten nuestra presencia y saludan agitando la mano, aunque continúan en el juego. El partido es interrumpido porque uno de los jugadores sacó la pelota de la cancha, y varios aprovechan la pausa para acercarse a nosotros.

Armando: ¿qué onda chavas, cómo están? (Se dirige a mí) ¿Qué onda wey?

Fernanda: pues aquí vinimos a ver cómo estaban jugando. ¿Ya terminó el partido?

Armando: no Fer, pero aprovechamos para tomar un descanso.

Otros de los compañeros de juego de Armando también nos saludan y tienen un poco de plática con Marlene y Fernanda.

(Las canchas, 18 de marzo de 2005)

El juego con los amigos puede tener distintas finalidades, no solamente la diversión. En el caso de Armando, quien dedicaba buena parte de su tiempo en partidos de fútbol, se daba además la competencia, como lo demuestra la explicación de Fernanda sobre lo que

es “bautizar” en el contexto del juego. Quizás eso agrega más emoción a los partidos. Aunque también hay quienes juegan tan solo por divertirse y pasarla bien con los amigos.

Seguimos caminando un poco más y luego nos detenemos donde están dos chavos amigos de Haydé; los saluda, me presenta como un amigo, y nos sentamos en esa bardita. Sus amigos comienzan a jugar con un balón, uno más se asoma desde la ventana de un salón y la saluda; los chavos juegan acomodados en un círculo. Luego llegan varias muchachas y saludan a Haydé, una de ellas se une a los que juegan. Me llama la atención que se integre al juego, pues trae ropa negra muy formal (como si fuera gótica²⁴), zapatos de tacón y una especie de saco largo de tela delgada. Ella parece no tener ningún problema para patear la pelota a pesar de ese atuendo [...]. Los amigos de Haydé a veces mandan el balón cerca de nosotros y por evitar que nos golpee o regresarlo, interrumpimos momentáneamente la conversación. Pasamos algunos minutos sólo observando el juego. Los chavos están en un círculo y se pasan al azar la pelota ya sea con la mano o con el pie. Algunos salen del juego por algún momento para hablar con alguien a quien vieron por ahí o para ir a su salón, luego regresan y se vuelven a integrar. (“La Banca”, 25 de febrero de 2005)

Los juegos con pelota ocurren a diario en los espacios abiertos tanto dentro de la escuela como en los alrededores, sobre todo en la avenida que lleva al periférico (Boulevard Las Cataratas), la cual cuenta con un camellón muy ancho. Y no solo resulta divertido para quienes juegan, sino también para aquellos que están ahí como espectadores viendo a los participantes, cual público que vibra y festeja o se lamenta por los triunfos y victorias de los equipos, muchas veces organizados al momento de jugar. Había también otras formas de diversión que surgían espontáneamente: perseguirse por toda la escuela, mojarse, o entretenerse con los celulares. Incluso en el salón de clases se encontraba el modo de hacerlo; en varias ocasiones observé a un grupito de mis compañeros jugando a las cartas.

4.5.2 Las bromas

Otra manera que los y las jóvenes del CCH encuentran para divertirse son las bromas, las cuales forman parte de su entretenimiento y les permiten relajarse de las presiones escolares.

Vienen Claudia y Marlene, lo cual nos interrumpe la plática, sobre todo porque Claudia nos está haciendo señas sin que Marlene se entere. Al parecer indica que tiene el libro de biología que Marlene estaba leyendo, pero no le ha dicho nada.

Laura: ¿y qué pasó? ¿Encontraron el libro?

²⁴ Los góticos son un grupo parecido a los darquetos en cuanto a sus ideas poco optimistas sobre el mundo y respecto a usar principalmente ropa negra, pero la distinción entre ellos se supone que radica en la música que escuchan y en ser los góticos de un nivel social y cultural más elevado (aparentemente). He escuchado que algunos los llaman los dark “fresas”.

Marlene: no, fuimos al salón y ya no había nada. Le preguntamos a las chavas que están ahí pero ellas dijeron que cuando entraron ya no había nada.

Job: hújole, qué gacho. ¿Y ahora?

Marlene: ¡ay, qué pena contigo Laura!

Laura: no Mar, no te preocupes, ya ni modo.

Job: ¿entonces qué van a hacer ahora?

Marlene: pues se supone que debemos conseguir el libro y reponerlo en biblioteca, o dar lo que cuesta en . . .

Claudia se está, riendo, y finalmente le muestra a Marlene el libro, así que con eso se termina la broma y todos nos echamos a reír.

("La Banca", 10 de marzo de 2005)

En general son las situaciones cotidianas o aspectos superficiales de algún amigo los elementos que sirven para jugarle una broma, pero sin atacar su persona o lastimarlo. Los límites parecen estar bien definidos, y al menos en las bromas que yo presencié nunca se suscitaron altercados, todo ocurrió en un ambiente amistoso. Pero claro, hay que estar siempre alerta, porque a veces el bromista puede resultar bromeado:

Fernanda (saca una foto escaneada de su secundaria donde aparece con algún novio): ey Octavio, mira las orejas de dumbo.

Octavio: oye Fer, ¿qué te pasó? La neta estabas mejor antes (bromeando).

Fernanda: ¡qué mala onda! Si no te la enseñé para que me dijeras eso (sigue la broma). ¡Mira Jako!

Job: oh, ya no se peleen (reimos).

(Clase de TLR, 8 de abril de 2005)

Las clases tal vez serían aburridas si los estudiantes no usaran su ingenio para volverlas divertidas, por lo que el contenido de alguna asignatura también es motivo de bromas y permite pasar un rato divertido:

La maestra puso una cinta de audio de la cual escuchamos "Vámonos al parque, Céfira", "A qué le tiras cuando sueñas mexicano" y "Sábado, Distrito Federal", canciones compuestas e interpretadas por Chava Flores. Aunque todos estuvieron escuchando con atención las melodías, las risas y los comentarios burlescos no se hicieron esperar, y por todos lados se oían cuchicheos y pequeñas carcajadas [...]. La maestra pregunta si las queremos volver a escuchar para tener suficientes elementos y redactar las fichas. La mayor parte del grupo contesta afirmativamente, lo cual me parece que en efecto es por el interés de realizar la actividad pero también como una oportunidad de divertirse en el salón con un elemento traído a la clase por la maestra y que les causa mucha risa. La maestra vuelve a tocar las canciones en la grabadora mientras algunos de los chavos ya han aprendido los coros y los repiten en el momento correcto de la canción y otros siguen riendo y haciendo bromas con las letras. La maestra parece estar conciente de que algo así iba a pasar, pues aunque les pide mantener el orden para escuchar lo que se dice, tolera estas manifestaciones de los alumnos y de cuando en cuando también deja escapar alguna risa ante las ocurrencias de los estudiantes. (Clase de TLR, 1° de abril de 2005)

Encontramos aquí un punto de coincidencia entre lo escolar y lo juvenil, estos dos mundos que por lo general están separados y alejados uno del otro, pero que sin embargo aquí tienen un punto de encuentro, pues la posibilidad de uno depende de la existencia del otro. Las bromas, como una forma que los jóvenes tienen para pasarla bien, pueden surgir gracias a la plataforma que brinda la escuela, a ese espacio que es “apropiado” (Rockwell, 2005) por los estudiantes para resignificarlo en algo distinto a su razón de ser, pero que justamente en su existencia mantiene esa posibilidad de apropiación.

4.5.3 Las posibilidades de disfrute en el CCH

La posibilidad de que la escuela no sea sólo un lugar donde se adquieran conocimientos y se desarrollen ciertas habilidades, radica en ella misma, en el sistema que la rige. En el CCH hay mucha libertad, y los espacios pueden ser adaptados fácilmente por los estudiantes para su disfrute, para relajarse acostados en las jardineras o para fumarse un cigarro:

Aún faltan unos 20 minutos para que termine la clase cuando las ponis y yo salimos del salón. Al bajar las escaleras nos dirigimos al edificio donde se encuentra uno de sus amigos para pedirle datos de la peda que se está organizando para más tarde y la dirección del lugar donde será. Las jardineras, explanadas y pasillos están repletos de jóvenes que platican en grupitos y se muestran muy animosos por el fin de las clases. Por todos lados hay chavos que van de un lado a otro y grupitos que se encuentran y se saludan entre sí.

(Pasillo, 18 de marzo de 2005)

Al volver con las chavas veo que Adjani y Ana Karen se encuentran con ellas. Nos hacen un poco de espacio y continúan con su plática. Laura y Claudia se acuestan en el pasto, con la intención de que les llegue el calor del sol [...].

Fernanda (a Laura y Claudia): oigan, ¿no está mojado ahí?

Laura: pues un poquito, pero está muy a gusto, y además aquí nos llega el sol, yo ya tenía mucho frío.

Fernanda: a ver, dejen me acomodo con ustedes ¿no?

El grupito se separa, Marlene, Fernanda, Laura y Claudia están en el pasto, mientras que Ana Karen, Adjani y yo quedamos más pegados a la barda [...].

Armando viene de las canchas, se acerca y saluda, está empapado en sudor, pero también muy contento.

Armando: voy a la cafe, ¿alguien quiere algo?

Ana Karen: sí, yo un cigarro por fa.

Armando: bueno, pues vamos.

Ana Karen: no, yo pensé que me lo ibas a traer, la neta tengo güeva de ir hasta allá.

Armando: si no vas no te traigo nada.

Fernanda: no seas así Armando, yo voy contigo. ¿Un cigarro?

Ana Karen: sí, por fa.
Fernanda: bueno, entonces ahorita venimos.
(Barda de "La Banca", 10 de marzo de 2005)

Salgo del salón y me siento en la barda entre Ana Karen y Armando. En la pared del salón siguen recargados Adjani y Eduardo. Fernanda está junto a Armando platicando con él, aunque no logro escuchar su conversación [...]. Armando entra y recoge una de las hojas del ejercicio que luego trae consigo y vuelve a sentarse, fuma un cigarro.
(Afuera del salón de TLR, 11 de marzo de 2005)

Todo en la escuela puede ser para el disfrute, un cigarro que se fuma en los pasillos antes de empezar la clase, descansar y tomar el sol acostado en el pasto, tener animadas charlas con los amigos, jugar fútbol, comer, hacer chistes en la clase... hasta revivir los gratos momentos de alguna fiesta o reunión donde todos la pasaron muy bien. Igual el aula sirve para planear alguna "peda" o discutir sobre las invitaciones para ir a tal o cual lugar donde se pueden volver a pasar ratos de mucha diversión.

Fernanda regresa con lo que parece ser una invitación. Se trata de un evento (rave) que habrá mañana en un lugar de la colonia Roma. Habrá varios dj's, y dado que piden la opinión de Octavio sobre si son buenos o no, me imagino que él sabe mucho al respecto. Su apreciación es de que "se va a poner bien".
Octavio: chale, últimamente me han salido muchas invitaciones a fiestas.

Fernanda: pues igual y vamos, ¿no?

Claudia: ¿y sí nos dejarán entrar?

Varios la miran como si la pregunta saliera sobrando.

Claudia: no, es que como aquí dice que habrá seguridad... yo pensé que por eso no...

Octavio: no, incluso dejan pasar chavitas de 12, 13 años.

Claudia: bueno, pero...

Octavio: ¿sabes en qué se fijan? En si traes droga.

Haydé: aun así wey, porque a la hora de la hora pasas con todo y eso.

La conversación sigue en torno al evento en ese antro y ver si van.

Octavio (dirigiéndose a mí): la neta en esos lugares sí se pone muy chido, por ejemplo dos de esos dj's tocan en Cancún, sí están bien, buena música. Y luego vas y sí hay muchas chavas que te bailan acá bien cachondo, se arma buen ambiente.

Job: órale, suena bien.

(Clase de TLR, 24 de febrero de 2005)

Los intereses juveniles vienen, pasan y vuelven a salir del contexto escolar. Los estudiantes los traen consigo cuando asisten a las clases y los comparten con sus amigos. Amistades que por cierto se forman ahí, y con quienes llevan su diversión fuera de las paredes que ciñen a la escuela. La relajación y el entretenimiento sin duda son

parte importante de la dinámica de este espacio, sin la presencia de estos elementos mucho de lo escolar tal vez simplemente no podría ocurrir.

4.6 Fiestas, Alcohol y Drogas

Dada la importancia que el alcohol tenía en las pláticas y en las actividades de diversión y entretenimiento para los jóvenes ceceacheros, así como por las animadas conversaciones que sostuvieron respecto a las drogas, es muy pertinente abordar este tema de manera separada. Como práctica vinculada con el disfrute y la convivencia, también es necesario hacer mención de la función que juegan las diversas fiestas y reuniones (“pedas” en el lenguaje juvenil) a las que asisten los estudiantes, donde el consumo de alcohol y drogas (sobre todo el primero) invariablemente se hace presente en sus interacciones. En este apartado analizo las conversaciones que los estudiantes sostuvieron respecto a este tópico, pero también algunos episodios en los que presencié el consumo de alcohol en las clases y otros espacios de la escuela.

Una cuestión importante que quiero señalar es que en este apartado no me interesa (tampoco me lo planteé cuando hice el trabajo de campo), tratar de inferir si la incursión que algunos hacen en el consumo de alcohol u otras sustancias prohibidas se debe a problemas en el ambiente familiar. Tampoco tengo la intención de *sermonear* respecto a las consecuencias negativas que puede traer el consumo de alcohol o drogas; mi objetivo es describir la forma en que esto se configura dentro de la vida juvenil de los estudiantes y cómo se juega su presencia en las interacciones que establecen entre sí.

Cuando comenzaba a analizar el modo en que los distintos temas aparecían en las conversaciones de los jóvenes, me di cuenta que el consumo de alcohol y drogas acaparaba algunas de sus pláticas más intensas, pero que no por ello se trata de algo particularmente excepcional. Es decir, sí resulta toda una experiencia su incursión en un asunto ilegal y prohibido para ellos (incluso el alcohol, considerando su estatus como “menores de edad”), pero no tiene un lugar prioritario sobre otros intereses como la música, el sexo, las relaciones afectivas o la misma escuela, sino que sucede como algo más en su diario vivir al lado de otras experiencias. Esto probablemente ocurre así porque “en cuanto al *uso social de las drogas*, creemos que cada vez más se le incorpora como uno de los artefactos o accesorios que acompañan a las acciones sociales y las expresiones culturales de determinados jóvenes” (Nateras, 2004: 110). Por lo tanto, me parece que su contacto con las drogas y el alcohol forma parte del conjunto de sucesos

que les permiten conocer el mundo, probarse a sí mismos y construir su persona a través de lo que tienen a su alrededor.

A nivel social, los encuentros en donde el alcohol y/o las drogas están presentes, sin duda forma parte de la vida cotidiana de algunos estudiantes del CCH. En esos casos, la escuela funciona como un buen medio para organizar reventones y pedas, o para enterarse de algunos eventos en lugares públicos. Por la diversidad de jóvenes que asisten al CCH, en general hay una amplia gama de opciones para la diversión. Lo importante entonces radica en indagar cuáles son los eventos que se van a “poner bien”, donde creen que van a divertirse más; y enterarse de las reuniones que organizan sus amigos, donde seguro habrá alcohol. Como la oferta es vasta, hay que elegir los eventos en los cuales el disfrute esté garantizado.

Junto a los separadores está la invitación a un rave que habrá cerca de la escuela,

Octavio (la lee): no, mejor ni voy, no habrá droga.

Fernanda: pero son dos horas de barra libre, está bien.

Octavio: ¿y hay raves allá en Guadalajara?

Job (con cierta inseguridad): pues... sí.

Octavio: sip, ahí se presentó (nombre de un famoso Dj), es de los mejores en psycho (estilo particular de música electrónica), sí se ponen bien los raves allá. Y las chavas están muy, muy bien.

Job: ah claro, son tapatías.

(Clase de TLR, 22 de febrero de 2005)

Adjani: ¿tu vas a ir al Valentinos?

Ana Karen: la verdad no, además ni me invitaron.

Job: ¿no? Algo así me estaban comentando.

Ana Karen: es que esas chavas invitan a todo mundo menos a nosotras.

Adjani: pues yo oí que la invitación era abierta, así general para todos.

Job: mmm, y ¿tu vas a ir?

Adjani: no, de todas formas no puedo, ya tengo planes.

Ana Karen: además ese lugar está horrible, nada qué ver. Una vez salí con unos amigos y llegamos ahí por casualidad, y nada más me asomé a ver, pero en chinga que me salgo y les digo ‘no, vámonos, no está bien’.

(“La Banca”, 10 de marzo de 2005)

Nos dirigimos pues a la cafetería, Marlene, Fernanda y yo vamos un poco más adelante que Laura y Claudia. Todavía más o menos por esa zona, vemos que vienen platicando Ana Karen y Adjani. La plática que sostienen Fernanda y Marlene se refiere a las próximas pedas que habrá, y a cuáles pueden y quieren ir, sobre todo porque con la cercanía de las vacaciones tienen muchas invitaciones.

(Pasillos, 10 de marzo de 2005)

A partir de los ejemplos anteriores podemos decir que la escuela funciona como “centro de operaciones”, es un espacio que facilita la difusión de los eventos que se ofrecen en los mejores lugares de la ciudad, y de los cuales los estudiantes de bachillerato son un mercado fructífero. Además permite organizar fiestas y “pedas” que trascienden las amistades a otros ámbitos y permiten construir una identidad conjunta, una memoria colectiva que fortalece los lazos entre los involucrados. El alcohol parece ser el protagonista de tales interacciones: permite desinhibir los impulsos y dar rienda suelta a la diversión, y eso es lo que realmente importa. Incluso para mantener las amistades cuando ya se está terminando el bachillerato. Quizá tan solo es un pretexto que congrega, pero a final de cuentas permite la convivencia con los amigos. El deseo por volver a estar con ellos se constata en esta invitación de Fernanda, con la esperanza de concretar tan feliz encuentro:

hi!!!!!!! chicos:

Que creen va a ver una fiesta el sábado y va a ir puro 124²⁵ bueno puro cch-ro se acuerdan o sea va a estar buenísima si extrañaban las fiestas de rafa pues no es de el pero es de ese grupo va a estar por cu (Ciudad Universitaria) por donde vive la pollo pero no es con la pollo hasta donde yo se van a ir varios así que les aviso para que vallan pero eso si confírenme porfa no les cuesta nada grax los quiero a pero a tiempo lo mas pronto posible es este sábado hoy es martes tienes poco tiempo para ver a que hora nos vemos en cu ok besos

Fernanda

(Mensaje enviado por correo electrónico, 20 de junio de 2006)

Las ponis y sus amigos eran muy afectos a tener este tipo de reuniones, y no importaba mucho si se trataba de personas cercanas o tan sólo eran conocidos. La invitación anterior hace alusión a las fiestas de Rafa, pero esta vez no es su fiesta. Es “por donde vive la pollo”, pero tampoco es con ella. Sin embargo, la fiesta promete estar “buenísima”, y lo de menos es quién la organice. Para su cumpleaños, Katherine decidió festejar en las trajineras de Xochimilco, y si bien iba invitado por ella, la mayor parte del tiempo lo pasé con otros chavos, incluso de semestres distintos al de Katherine, sin que esto me impidiera pasar un buen rato y darme cuenta la manera en que las reuniones de convivencia sirven para conocer a muchas más personas. Así pues, estas fiestas no funcionan únicamente como fuente de diversión y convivencia, sino que también permiten crear redes de relaciones por medio de las cuales se logran organizar otras reuniones, de modo tal que siempre hay invitaciones para ir a una *peda* en la casa del “amigo de un amigo”, sin que esto cause conflicto.

²⁵ Se refiere a un grupo del CCH en el que ella estuvo.

Haydé: Justo queríamos verlos a ustedes.
“Pipo”: sí, nosotros también.
Fernanda: entonces ¿cómo va a estar lo de la tarde?
“Pipo”: pues va a haber un reven, ahí por cuicuilco, en casa de (no recuerdo nombre).
“Perro”: sí chavas, ya les habíamos dicho.
Haydé: pues sí, pero es que con lo de Cuerna (Cuernavaca) yo ya no sé.
Fernanda: no, y luego esta mujer que a lo mejor se va hoy a Acapulco...
Perro: no mames Haydé, si ya habíamos quedado.
Haydé: pues sí wey, pero es que mi mamá se decidió a último momento. [...]
Perro: ok, igual pasan al rato al salón, ¿no? Ya saben donde estamos las últimas horas. Para decirles bien cómo está el rollo, ¿va?
Fernanda: sí, ustedes no se preocupen. Yo convengo a ésta de que vaya con nosotros. Entonces los vemos al rato.
Pipo: ok chavas, se cuidan.
Fernanda: ey, también cuéntenlo a él (me señala, risas de todos).
Perro: sip, ok, nos vemos.
(Pasillos, 18 de marzo de 2005)

En el grupo de amigos con el que tengo un mayor acercamiento, tomar alcohol es una actividad que les agrada y comparten, quizás como un elemento más que los hace sentirse cercanos y cómplices entre sí. Incluso lo toman dentro de la escuela y del salón de clase. Una actividad como esta implica la confianza de quienes participan, lo cual explica por qué durante las primeras semanas de mi trabajo de campo nunca me invitaron a tomar con ellos. Podría decirse incluso que me estaban probando, calculando si podía ser de fiar como para no ir de chismoso con la maestra y ponerlos al descubierto las ocasiones en que tomaban durante las clases:

Sobre la mesa veo un boing (jugo de fruta) sabor guayaba; no me di cuenta cuándo lo pusieron ahí, al parecer es de Haydé.
Fernanda (dirigiéndose a Haydé): pues yo creo que ya, ¿no?
Haydé: ¿ya? (se ríe) bueno . .
Haydé le pide a Armando unas tijeras y corta una orilla del tetrapack. Me lanza una mirada rápida (pareciera estar dudando) y luego baja el jugo para echarle líquido de una botella que trae en su mochila. Lo prueba con cara de satisfacción y luego se lo pasa a Fer, quien también parece muy complacida con la mezcla que hizo Haydé. Armando también lo prueba y luego otras de las compañeras que están a mi derecha, todos parecen disfrutarlo.
(Clase de TLR, 24 de febrero de 2005)

Aunque claramente se está trasgrediendo la norma, consumir alcohol dentro del salón de clases no es un signo de rebeldía (ni siquiera pasiva, si consideramos que se cuidan para no ser vistos por la maestra), sino que funciona más como un elemento unificador para fortalecer la amistad. Hacerlo en el salón de clases con el riesgo de ser descubiertos, es como darle una chispa, un toque de dinamismo a esta actividad que les

gusta compartir. Pero sin duda han aprendido a manejar adecuadamente la dinámica escolar, saben cuando sí y cuando no hacer ciertas cosas, pues al menos en la otra materia que tomaba con ellos (biología), nunca ingirieron alcohol. Al ser menos alumnos en el grupo y tener el profesor un mayor control, tal vez resultaba demasiado peligroso hasta para ellos, los estudiantes que no pretenden ser los primeros de la clase pero al mismo tiempo se las ingenian para no quedar fuera del sistema escolar.

Son varios los espacios escolares que sirven para compartir alguna bebida embriagante, ya sea preparada por ellos mismos o comprada en algún sitio donde esté a la venta. La libertad del CCH y sus espacios amplios y con poca vigilancia son ideales para tener este tipo de experiencias y disfrutarlas. Las canchas, las jardineras y, como ya vimos, hasta los salones de clase permiten ingerir alcohol, con una discreción bien manejada que los libra de ser descubiertos y sancionados. Aunque en todo caso el castigo nunca es grave:

Luego de comprar las bebidas con alcohol, regresamos a la escuela y entramos por donde se encuentra el estacionamiento para maestros.

Laura: oigan, ¿vamos a entrar con las bolsas así nomás?

Job: ¿es peligroso?

Marlene: pues no, pero si te cachan...

Job: ¿les hacen algo? ¿las suspenden?

Claudia: no, nada más te llevan al psicopedagógico y ahí te dan el típico choro de que tomar es malo, que no te hace bien, etc.

Job: ah ok.

Laura: ay, y antes de irnos les iba a decir que nos lleváramos una mochila para echar todo.

Job: pues ahorita ya ni modo.

Marlene: ¿entonces qué hacemos?

Job: si quieren vayan dos por alguna mochila y yo me quedo aquí con las bolsas y alguna de ustedes.

Claudia: pero eso va a ser más tardado.

Laura: mejor vámonos así, no creo que pase nada.

Job: ¿seguras? Bueno, si quieren yo me llevo las bolsas, así si nos dicen algo yo no soy de aquí y no pasa de que me saquen de la escuela, ¿no? (risas).

(Estacionamiento para maestros, 18 de marzo de 2005)

Consumir alcohol en la escuela funciona entonces no sólo como una fuente de disfrute por la alegría que ayuda a liberar, sino como un elemento unificador en el grupo de amigos y de distinción respecto a los otros que no son tan “osados” para atreverse a hacerlo dentro de este espacio.

Caminamos hacia “la banca” y en el transcurso las ponis se encuentran con algunos amigos a quienes saludan. Finalmente llegamos a donde están las demás chicas y luego de decirles lo que compramos abrimos una de las viñas y la vamos pasando. Estamos acomodados en una especie de fila, sentados

sobre una de las bardas pequeñas. Vamos dando tragos y el envase va circulando una y otra vez. Al convivio se une Rafael, el novio de Haydé, con quien tengo una pequeña charla. Hablamos sobre el CCH y lo que le gustaría hacer después, y él me pregunta sobre mi estancia en el grupo de Haydé, mi explicación parece llamarle la atención y manifiesta interés en lo que voy diciendo. Luego de esta breve plática nos integramos a la convivencia general, las chavas comentan sobre otras veces que han tomado y cuentan las anécdotas de algunas de ellas cuando ya “se les subió”. Abrimos la otra viña y las ponis me dicen que se les hace padre que me haya quedado con ellas a tomar, (lo cual tomo como un voto de confianza) yo les agradezco el gesto de invitarme. Finalmente se acaban las bebidas y les comento mi urgencia de irme porque debo entregar unas cosas en el “trabajo”. Ellas me reiteran la invitación para ir al “reven” de la tarde y quedamos en que les llamaré cuando me desocupe. Me despido de ellas y salgo del CCH entre el bullicio de los estudiantes. (“La Banca”, 18 de marzo de 2005)

Un elemento que influye en esa baja percepción del riesgo por infringir una norma escolar es la “naturalización” por parte de los jóvenes estudiantes en el uso de ciertas sustancias prohibidas como la marihuana, así como del alcohol y la nicotina. Con naturalización me refiero a una aceptación de este consumo como algo común que no les sorprende, ni les causa conflicto entre sí. Los riesgos, tanto de ser descubiertos con alguna sustancia como en cuanto a sus efectos sobre el cuerpo, son minimizados. En el ejemplo presentado sobre la invitación a un *rave*, vemos que incluso a nivel social la trasgresión de la norma sobre la portación de drogas para ingresar a un antro (discoteca) parece no ser grave. En el consumo de alcohol y cigarro esto es mayor, ahí ni siquiera hay una discusión sobre lo que puede sucederles con el paso del tiempo. Fumar y tomar es tan común que resulta “normal” hacerlo, incluso hay cierta extrañeza cuando alguien se cuestiona al respecto:

Fernanda y Armando parecen no interesarse en la actividad, y más bien se dedican a platicar; si bien en algún momento Fernanda nos ayuda a contestar alguna de las preguntas incluidas en el cuestionario.

Fernanda: ¿alguna vez te habías fijado en lo que dice la cajetilla?

Armando: (sarcástico) ah, ¿qué trae algo escrito?

Fernanda: claro que sí tonto, mira.- ‘evite el exceso, fumar puede causar cáncer y enfisema pulmonar’. Órale (parece sorprendida), ¿alguna vez lo habías leído?

Armando: ay Fernanda, nada más tú te fijas en esas cosas.

(Clase de TLR, 31 de marzo de 2005)

Fuera de ésta, no hubo otras ocasiones en que alguno de mis compañeros se preguntara respecto a los efectos del cigarro o el alcohol, y como podemos ver, este

cuestionamiento es minimizado por el interlocutor, pues como él dice: “nadie se fija en esas cosas”, sólo Fernanda.

Como vemos, en sus preocupaciones no se refieren a las consecuencias físicas en el consumo de las drogas, el cigarro o el alcohol, sino a “cuidar las apariencias”. Lo importante en la escuela es que no los cachén, cuando menos para evitarse el “choro mareador” que les dan los encargados del departamento psicopedagógico, como señaló anteriormente Claudia. Y lo mismo ocurre con los padres:

Las pláticas giran en torno a las pedas que se han puesto en distintas ocasiones, cómo manejan eso con sus papás, las salidas que han tenido fuera de la ciudad con sus amigos, y desde luego las inminentes vacaciones.

Fernanda: bueno Jako, ya dinos, ¿alguna vez te has puesto pedo?

Job: pues sí, algunas veces.

Katherine: ¿y qué te dicen tus papás? ¿Te hacen panchos?

Job: no, ellos nunca se han dado cuenta, es la ventaja de ser el hijo “bueno” (hago la seña).

Haydé: si es lo que yo digo, esos que se ven bien seriecitos son los peores (risas).

Claudia: pero neta ¿no se dan cuenta?

Job: no, la verdad soy bueno para fingir. Luego las veces que llegué así medio pedo a la casa era de ‘ya llegué, estoy cansado, ya me voy a dormir’ y me desaparecía a mi cuarto.

Laura: yo así le hago, me como un buen de chicles para que no se me note y me hago la loca.

Claudia: sí pony, pero tú, no manches, no sé cómo le haces para que nunca te cachén.

Job: ¿entonces lo hacen seguido? ¿toman mucho?

Laura: pues no, sólo cada fin de semana (risas de todos).

Haydé: sí no mames, todas somos unas briagas.

Katherine: ay, pues no todas somos así, ¿eh? (risas)

Fernanda: ay Kathy, tu ni digas, que ya te has puesto varias.

Katherine: bueno, pero no tantas como ustedes.

(Cafetería, 18 de marzo de 2005)

Consumir alcohol, por tanto, se presenta en las conversaciones como una actividad reservada para el encuentro con los amigos, o en todo caso con los pares. No parece que tengan interés por mostrar esta faceta suya con los padres. Con los amigos, por el contrario, se busca convivir, tomar en su compañía y compartir conocimientos, experiencias y dudas sobre el alcohol y las drogas. Retomo aquí el primer fragmento de observación presentado en este capítulo, el cual justamente expone una plática que los jóvenes tuvieron sobre el tema. Esta vez amplío y muestro algunos fragmentos que no aparecen al principio:

Haydé (hacia mí): ¿tu cómo te apellidas?

Job: Ávalos.

Haydé: ah, entonces tu eres primero. ¿Ávalos qué?

Job: Ávalos Romero.

Octavio: órale, tienes apellidos como de vino tinto. 'Ávalos Romero, cosecha de 1800'. Suena bien, ¿no? (Todos reímos)

Fernanda: ay, ya me antojaste.

Haydé: no mames wey, ¿tan temprano? Bueno... (se ríe, y sigue anotando a varios compañeros, entre ellos Octavio y Armando).

Katherine: bueno, por lo menos el vino tinto no es muy fuerte, hay otros que luego no te la acabas con la cruda, y peor si se te cruza con otra cosa.

Octavio: no, y es más fuerte con drogas, ¿ven esta marca? (Señala su brazo) Me la hice con (nombre de droga que no entiendo).

Ana Karen y Fernanda: ¿en serio? ¡A ver!

Katherine: sí, hay unos cuates que por eso se ponen bien locos, yo no sé cómo aguantaban ponérsela en las venas para que se les absorbiera, por eso luego quedaban con la piel pelada.

Fernanda: ¡juy, qué horrible! Yo no aguantaría, nada más de pensar ya me siento mal.

Katherine: ah, pero luego cuando ya están en su viaje ni sienten nada, no les duele.

Haydé (a Octavio): oye wey, y a ti ¿no te han hecho exámenes ahí donde vas a jugar?

Octavio: no, bueno, solo de la orina, pero ahí no sale nada, son toxinas.

Katherine: ah pues sí, se eliminan. Pero ¿no te han hecho de la sangre? ¿Cómo le haces para que no te los hagan?

Octavio: ah no, pues me dicen, 'no que un examen', y yo les digo, 'no, estoy bien, me dijo el doctor que estoy bien'. Y ya, ahí queda.

Katherine: ay Octavio.

Octavio: no, si se enteraran y les dijeran a mis jefes, ya ahí acaba todo, ahora sí me cae que de esa no salgo.

Job: pues sí, ya me imagino [...].

Octavio: no, pero ya dejé todo eso. La última vez fue en un rave en Acapulco, ¡ah! Y en una fiesta de cumpleaños que me organizó un primo, estuvieron chidas. Esa fiesta en Acapulco se puso bien, fueron casi 2 semanas.

A continuación alguien comenta sobre su experiencia vendiendo droga, y los presentes le preguntan cómo se contactaba con sus "clientes". Al parecer la plática se ha puesto muy interesante, ya que hasta los compañeros sentados al lado izquierdo de nosotros (los que identifico como estudiosos) parecen escuchar con atención. Quien está relatando la experiencia se da cuenta de eso y nos advierte que "lo que estamos hablando aquí queda y no sale". Fernanda considera que no es necesaria la advertencia, "ni que fuéramos a andar de chismosos". Los compañeros junto a nosotros parecen darse por aludidos y se voltean, regresando a la actividad de la clase. Haydé sigue con lo del resumen y la plática se reanuda.

Katherine: y ¿cuál es la droga que así te pone bien en el alucine?

Octavio: mmm, pues el éxtasis y (no entiendo el nombre), bueno, pero el éxtasis ya no, ya no está bien.

Katherine: ¿y como cuánto te dura un viaje con eso?

Octavio: varía, pero digamos que como unas 6 horas.

Fernanda: ¿y no se te cruza?

Octavio: pues sí, por eso son los alucines.

Katherine: luego con eso te mal viajas, ¿no?

Octavio: pues sí, luego los cuates que están acá bien traumatados pues sí se mal viajan gacho, porque ahí sacan todos sus traumas y se ponen bien mal. Pero lo peor es la cruda.

Fernanda: ¿cruda? ¿eso también hace cruda?

Octavio: ajá, porque luego se te cruzan y a veces ya no te la acabas.

Fernanda: ¡no manches!

(Clase de TLR, 10 de marzo de 2005)

La figura central aquí es Octavio, a él se refieren las compañeras para hacerle preguntas sobre las drogas y el tipo de “alucines” a los que pueden llevar. Parece que por su experiencia al consumirlas los demás lo consideran toda una autoridad en el tema. Recordemos que también a él le preguntan sobre los raves, para saber si estarán bien o no. Entre ellos se sienten con mayor confianza para preguntar sobre aquello que les causa curiosidad, sin el riesgo de que los demás los perciban como “perdidos”, “adictos” o cualquier otro calificativo negativo, y pueden compartir sus experiencias sin sentirse juzgados.

Algunas veces lo escolar puede incidir en estos intereses, como el caso de la película “Naranja Mecánica”, donde hay consumo de alguna droga que este grupito no logra identificar, y que por algunos momentos ocupa espacio dentro de la plática, e incluso recurren a la maestra para tratar de resolverla. Parte de esa “intimidad” para compartir ciertas experiencias entre amigos es la confidencialidad, por lo que ciertas confesiones deben quedar dentro del grupo, tal como se muestra en el registro anterior. Finalmente es parte de lo que los identifica y distingue de los demás, lo que conforma cierta afiliación.

Por la plática presentada, podríamos pensar que no hay conciencia respecto a la trasgresión de las leyes en el consumo de drogas e incluso de alcohol, dada la minoría de edad. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la mayoría de las experiencias son con el alcohol, pues las que se refieren al consumo de drogas (a excepción de Octavio) están atribuidas a terceras personas, no se trata de situaciones vividas directamente, o cuando menos no se asumen así. Y aunque nunca hicieron reflexiones de este tipo, podemos notar que sí hay cierta conciencia sobre los excesos con el alcohol. Como cuando Katherine se distancia de la apreciación de Haydé en la que considera que “todas son unas briagas”, o el comentario que alguna vez me hizo Fernanda:

Los chavos retoman el juego y Fernanda, Marlene y yo seguimos ahí sentados viendo el partido.

Fernanda: ay no Jako . . . ya me sentí mal. ¿Qué vas a pensar de nosotras?

Job: ¿por qué Fer?

Fernanda: pues sí, haz de decir que somos unas chavas bien alcohólicas.

Job: claro que no Fer, no digas eso. ¿Lo dices por el trabajo que estoy haciendo?

Fernanda: imagínate, qué vas a poner ahí, “en el CCH los alumnos se la pasan todo el día tomando, son unos briagos”.

Job: bueno Fer, pero eso es para mí, no se lo voy a andar enseñando a medio mundo, lo dices por el comentario que hizo la maestra de que soy espía, ¿verdad?

Fernanda: ajá, ya cuando ella lo sepa . . .

Job: no Fer, esa vieja está loca, se le trepan las cabras al monte y no sabe ni qué onda. No sé por qué les dijo eso, pero de verdad que no soy espía de ella ni de nadie aquí en la escuela, esta onda es muy aparte, y ni la maestra ni nadie van a checar lo que yo haga de los días que vengo con ustedes. Esto es entre nosotros, de verdad.

Fernanda: bueno, y si pones algo no vayas a decir que las borrachas somos Marlene y yo, ¿eh?

Marlene: ¿y yo por qué?

Fernanda: no te hagas Mar, tú también le entras (reímos).

(Las canchas, 18 de marzo de 2005)

Estas reflexiones sobre los excesos de algunos en el consumo de alcohol parecen estar latentes en los pensamientos de los jóvenes, aunque quizás se expresen muy pocas veces para evitar ser valorados negativamente en el grupo de amigos. En el ejemplo anterior, el detonante parece ser mi presencia como sujeto externo al CCH, como observador que extrae información de esta realidad y que igual se crea una impresión de lo que observa. Yo, que no pertenezco al grupo de amigos, pero que tampoco represento una “autoridad” para ellos y que como sujeto cercano empiezo a ganar su confianza, pero a quien al mismo tiempo no se quiere ofrecer una “mala imagen”. Sin embargo eso no impidió que los estudiantes me hicieran partícipe de estas prácticas, y que justamente por mi posición intermedia, yo mismo entrara en un conflicto ético cuando piden mi ayuda para comprar las bebidas de la última peda en la escuela antes de tener las vacaciones de semana santa.

Las ponis y yo nos dirigimos a “la banca”, donde llegan algunos de sus amigos de otros salones y nos organizamos para la compra de las bebidas que nos vamos a tomar.

Laura: a ver, ¿entonces cuántos vamos a ser?

Claudia: pues mira, nada más aquí estamos Fer, Marlene, Job, tú y yo, y aparte también Selene me dijo que sí cooperaba.

Marlene: y faltan Haydé y Kathy.

Laura: ah, pues ya con ellas somos ocho.

Fernanda: entonces ¿cuántas viñas compramos?

Job: ¿más o menos cuánto trae cada viña?

Laura: las grandes son como de litro y medio, ¿no?

Claudia: sí, algo así.

Job: mmmm, pues entonces . . .

Fernanda: pues yo digo que si somos 8 personas, cada quien ponga 20 pesos y ya con eso en el Oxxo vemos para qué nos alcanza, ¿no?

Laura: pues sí, allá vemos qué compramos.

Marlene: entonces ¿quién va?

Laura: quien sea, da lo mismo.

Job: pues sí, con que vayan a un lugar donde sí les vendan.

Marlene: que vaya Fernanda, ella es la más grande.

Fernanda: no, ya sé. Mejor ve tu Jako, tu te ves más grande y a ti sí te venden sin problema. Y alguna de ustedes que lo acompañe.

Laura: pues vamos nosotras, ¿no?

Claudia: Mar, ¿vas con nosotros?

Marlene: sí, vamos.

(“La Banca”, 18 de marzo de 2005)

Como observador que trataba de entender la socialidad entre estos jóvenes, mi posición “cercana” a ellos me permitió un mayor acceso a sus prácticas gracias a la confianza que me otorgaron, pero al mismo tiempo me convertí en una especie de amigo que compartía sus vivencias. Volverme el adulto “responsable” que no cooperaría para tener un rato de diversión con ellos habría echado abajo esta empatía, y mi estancia en el grupo seguro se habría tornado infructuosa y quizás distante en las interacciones. Ser joven implica un mucho de solidaridad, de entrega y apoyo incondicional con los amigos, estar ahí para ellos. Decidí entonces comportarme como cualquiera de los compañeros y participar con ellos en la *peda*. Mi ayuda no sería crucial, pues de cualquier manera conseguirían alcohol, y yo habría perdido la oportunidad de fortalecer este lazo de confianza. Preferí ser uno de ellos, tomar en la escuela con el riesgo de ser descubierto y convivir, por el simple gusto de hacerlo, sin más interés que compartir el momento. Tal como ellos acostumbran, a veces fumando acostados en el pasto, o como en esta ocasión, tomando alcohol y platicando de lo que en ese momento acapara sus pensamientos.

4.7 La Música y la Televisión

Las industrias de la moda, el entretenimiento y la música han sabido explotar su poder de influencia en este grupo social hasta cierto punto “maleable”, enfocando muchos de sus productos para el consumo de este sector de la población, de modo tal que en las últimas dos décadas han surgido cantantes y grupos musicales que con mucho énfasis promueven determinadas modas y estilos de vida, y las series televisivas se han preocupado por desarrollar historias en donde se muestre la vida de los jóvenes, sus

amores y desamores, sus experiencias sexuales, la construcción de sus amistades y las pruebas por las que éstas atraviesan. Como algunos ejemplos de lo que nos ha legado la televisión norteamericana basta recordar el tremendo éxito de “Beverly Hills 90210” entre ciertos sectores juveniles a principios de los años noventa, o “Dawson’s Creek” y “Amigos” (“Friends”) en épocas más recientes. Televisa, el “monstruo” de las telenovelas en México no se ha quedado atrás y ya sea con “Quinceañera” en la década de los ochenta, “Muchachitas” a principios de los noventa o la actual fiebre de la generación “RBD”, ha seducido a jóvenes ávidos de “intrépidas aventuras” que al menos a través de estos ídolos de la pantalla chica pueden vivir.

Los jóvenes ceceacheros no son la excepción, y si bien entre ellos existe una infinidad de gustos y estilos culturales, para todos hay un mercado de opciones y cada uno encuentra su lugar entre las múltiples ofertas que la televisión y la industria musical les presentan. El éxito para atraer a jóvenes tan distintos entre sí se explica porque “el ámbito de las industrias culturales ha consolidado sus dominios mediante una conceptualización activa del sujeto, generando espacios para la producción, reconocimiento e inclusión de la diversidad juvenil” (Reguillo, 2000: 51).

El consumo musical es una de las prácticas culturales más importantes para los jóvenes. Como bien señala una socióloga francesa, “es el asunto que más interesa a los adolescentes mayores de quince años: nueve de cada diez dicen hablar de música con su entorno de amigos” (Pasquier, 2005: 67-68). Si tomamos en cuenta que los bienes culturales son una dimensión constitutiva para la expresión de las identidades juveniles (Reguillo, 2000: 81), podemos entender por qué la música es un aspecto esencial en la vida de los jóvenes, y por qué, al mismo tiempo, la industria del entretenimiento invierte tanto para brindar una variedad de ofertas que cubran toda la diversidad de gustos y estilos posibles.

Sin duda, hay una enorme heterogeneidad en lo que a gustos musicales se refiere, aunque no todos se manifiestan con la misma intensidad. “Cuando la música se vuelve un estilo de vida, se nota” (Pasquier, 2005: 69); se manifiesta a través del arreglo personal y la apariencia. Un ejemplo de esto son los “raperos” y los “reggaetones”, quienes resultan fácilmente reconocibles por la indumentaria y los accesorios que llevan puestos. Sin embargo, en muchos casos la afiliación musical no es algo que sea identificable a simple vista. Es más bien un descubrimiento que ocurre casi incidentalmente por medio de las interacciones cotidianas o de algún comentario intrascendente. Ahí los gustos quedan al

descubierto y propician las afiliaciones y desafilaciones sobre los que en ocasiones se constituyen los grupos de amigos.

Pocas veces hubo conversaciones en las que mis compañeros expresaran abiertamente los estilos musicales de su preferencia, con los cuales se sentían identificados. Algunas veces sí manifestaron su admiración por determinado cantante o grupo, pero en general este tipo de afinidades más bien eran mostradas indirectamente, en comentarios sobre algún lugar que les gustaba frecuentar por el ambiente y la música que tocaban o a causa de cierto elemento que había llamado su atención en algún concierto al que habían asistido. Otras veces se referían a determinado programa televisivo o película “interesante”, y con ello se detonaban diversos comentarios sobre el tema.

Además de hacer algunos señalamientos generales sobre la música y la televisión como consumos culturales de los jóvenes, también trataré de describir la manera en que estas prácticas culturales son materializadas en el contexto particular de los estudiantes del CCH con quienes realicé el trabajo de campo. En otras palabras, caracterizar al grupo de las “ponis” y amigos más cercanos en cuanto a sus preferencias musicales y televisivas.

Siguiendo con el asunto de la música, sin duda es innegable que ésta es una compañía casi permanente para los jóvenes en el transcurso del día. Muchos de ellos cargan consigo aparatos en los cuales escuchan sus canciones favoritas; ya sea el “discman”, o lo más avanzado en la tecnología, los nuevos reproductores de mp3 con capacidad para almacenar mil o más canciones. Quienes no poseen alguno de estos artefactos no sufren la carencia, pues siempre encuentran con quien acercarse para compartir los audífonos mientras hacen alguna otra cosa. Laura y Claudia así trabajaban de manera habitual, pues en la mayoría de las clases de Taller de Lectura y Redacción estaban prácticamente “pegadas” a su aparato mientras resolvían la actividad asignada. Lo mismo ocurría con Armando y Fernanda, las inseparables Anas, Katherine, Octavio y Haydé, aunque ellos con menor frecuencia.

Ya he planteado la heterogeneidad como una característica en las opciones musicales de los jóvenes. Dicha heterogeneidad, que desde luego es muy palpable en el CCH, nos plantea elecciones interesantes en cuanto a la formación de los grupos de pares. Pues si “la posesión o acceso a cierto tipo de productos implica acceder a un modo particular de experimentar el mundo que se traduce en adscripciones y diferenciaciones identitarias” (Reguillo, 2000: 81), sin duda un bien cultural donde este proceso ocurre fuertemente, es la música. De ahí que yo haya encontrado cierta coincidencia en cuanto a

la preferencia por determinados estilos y ritmos musicales entre los jóvenes con quienes más conviví en el CCH sur. A mi parecer, su afinidad musical era una de las semejanzas que sostenía su vínculo de amistad.

A través de las pláticas que sostenían en las clases, encontré que en este grupo de amigos la mayoría eran asiduos seguidores de los “raves²⁶”, donde actualmente se toca música electrónica y todas sus derivaciones. De acuerdo con Reguillo:

Las raves hacen su aparición en México en la primera mitad de los noventa. Se trata de una fiesta que dura toda la noche y gira en torno a la música techno en sus infinitas variedades, con efectos visuales en grandes pantallas y la presencia de algunos químicos <<que ayudan a alcanzar profundos estados de conciencia>>. Proveniente de Europa (Inglaterra y Alemania, principalmente), lo que al principio parece ser sólo una moda, poco a poco empieza a expandirse entre los jóvenes de clase media y alta que encuentran en la rave mucho más que una fiesta, un movimiento cultural (Reguillo, 2000: 132).

Por la autoridad con que hablaba al respecto y la legitimidad que le daban sus amigos, Octavio parecía ser el “raver” más experimentado. Tal como se muestra en el episodio que aparece en el apartado sobre *Relajarse y Divertirse*, donde reciben la invitación a un “rave” y a él se remiten para saber si los “dj’s” que amenizarán el evento son buenos. Entre ellos, la adscripción al “rave” era de variada intensidad, pero en todo caso es el movimiento con el que de algún modo, todos se identificaban, más allá de otros gustos que no compartían entre sí. Octavio incluso afirmaba que su estilo favorito de la música usada en los “raves” era el “psycho”, una mezcla de sonidos electrónicos que se toca a 130 BPM (‘beats²⁷’ por minuto) como mínimo. Los demás no hablaban de aspectos tan específicos de la música electrónica, aunque sin duda la disfrutaban plenamente.

Pero eso sí, para disfrutar la música electrónica hay que entenderla, y eso implica tener algún conocimiento de la misma. La radio ofrece una limitada oferta para escucharla. En la Ciudad de México sólo hay una estación especializada en este tipo de música, y en general tocan lo más “comercial” del mercado. Por lo tanto, para identificar a los dj’s que tienen propuestas alternativas y tener un conocimiento al menos básico de sus ritmos y estilos, se requiere tener acceso a la “red” (Internet) y contar con recursos económicos suficientes para adquirir sus materiales, los cuales no siempre son fáciles de conseguir debido a que su distribución en el mercado no es tan amplia como ocurre con otras opciones musicales. Algo podemos inferir entonces sobre el nivel socioeconómico

²⁶ Si se desea conocer más sobre los raves y otras expresiones de las culturas juveniles, se puede consultar la obra completa de Rossana Reguillo (2000), *Emergencia de culturas juveniles*.

²⁷ ‘Beat’ se puede traducir como golpe o golpeo, y en el contexto de la música se relaciona con el ritmo.

del grupo de amigos en cuestión. Reguillo (2000) es clara al situar el “rave” como un movimiento presente entre jóvenes de clase media y alta.

Además del “rave” y su música electrónica cuyos principales exponentes son extranjeros (principalmente procedentes de Europa donde este movimiento está más extendido), también hay otros estilos de música electrónica que gustan entre los jóvenes ceceacheros. Se trata de exitosas adaptaciones que se han hecho en el contexto local, aunque desde una perspectiva mucho más comercial. Las ponis y sus amigos también disfrutaban de dichas propuestas. Ana Karen por ejemplo me manifestó su gusto por grupos como *Belanova* y *Miranda!* (mexicano y argentino respectivamente). Incluso cabe mencionar que me reprendió cuando me atreví a clasificarlos dentro de la música pop, pues “de ninguna manera eran eso”, sino que se trataba de buenas propuestas de música electrónica en español. Recordé entonces que a esta edad los jóvenes son (yo mismo lo fui) sensibles a los errores o imprecisiones de los demás en lo que a música e intérpretes se refiere, pues siendo éste uno de sus principales intereses, nadie es más experto que ellos en el tema.

Esto nos reitera que en lo que respecta a la música, estos jóvenes tienen gustos bastante eclécticos. Lo mismo disfrutaban el “rave” y la electrónica en su estilo más puro o en las adaptaciones que se realizan en el contexto latinoamericano, que el rock o las propuestas más alternativas del “Vive Latino”²⁸. Pero esto no les impide incursionar también en el pop, como lo presencié en varias ocasiones, cuando las ponis escuchaban o tarareaban canciones de *RBD*, *Moderatto*, *Belinda* o *Natalia Lafourcade*, entre otros. Por lo tanto, podemos decir que las afiliaciones musicales son a la vez individuales y colectivas, pues lo mismo funcionan para reafirmar la identidad personal de cada sujeto, que para establecer afinidades en el contexto social.

De ahí que la música sea para disfrutarse, pero no solamente para lograr un deleite al escuchar las canciones de los intérpretes favoritos, sino también para compartirlas con los amigos y vibrar junto con la masa en los conciertos y demás eventos a los que se asiste. Ana Karen expresó su admiración por *Belanova* debido a que recientemente había estado en un concierto del grupo; mientras me lo contaba revivía

²⁸ El Festival Iberoamericano de Cultura Musical, mejor conocido como “Vive Latino”, es un evento donde se presentan diferentes intérpretes (grupos y solistas) de todo tipo de ritmos y géneros. Este concierto que dura varias horas se realiza en el Foro Sol, y el 16 de abril de 2005 se celebró su sexta edición. En esa ocasión se congregaron alrededor de 70,000 espectadores y los artistas fueron: Austin TV, Babasónicos, Botellita de Jerez, Cartel de Santa, Catupecu Machu, De Saloon, Desmond Decker, División Minúscula, Ely Guerra, Grandmama, Jarabe de Palo, La Casta, La Lupita, Ñiquits, Lira 'n' Roll, Los Abandoned, Los de Abajo, Los Látigos, Luzbel, Macaco, Molotov, Moderatto, Panteón Rococó, Pericos, Porter, Quiero Club, San Pascualito Rey, Skatalites, Sussie 4, Telefunka, Thermo, Tolidos, Vicentico, Zoé y Zuker XP. Y como invitados especiales Café Tacuba y Gustavo Seratti.

también la emoción de ese momento, de haberlo compartido con sus amigos. Lo mismo ocurrió en otra ocasión que platicaba con Laura y Claudia, cuando ellas me relataban sus experiencias en el “Vive Latino”. Habían asistido con otros amigos del CCH, pero entre tanta gente se dispersaron y solo ellas permanecieron juntas. En la euforia de la masa extasiada al escuchar y cantar los éxitos musicales del momento, ellas fueron lanzadas sobre una parte del público y luego aventadas hacia arriba. Una experiencia sin duda inolvidable para ambas, cuya recreación disfrutaban nuevamente, y según parecía, haberlo compartido fortaleció su lazo de amistad. Vivencias de este tipo muestran con claridad la expresión de la potencia subterránea que da el soporte al “estar juntos” y la vitalidad de los grupos de acuerdo con Maffesoli. En el caso antes mencionado, la potencia se expresa como una de “esas formas de efervescencia que son las revueltas, las fiestas, los levantamientos y otros momentos candentes de las historias humanas” (Maffesoli, 2004: 86).

En algunos casos que observé, el disfrute de la música no sólo consiste en escuchar los éxitos del momento y compartir ese gusto con los amigos, sino que también se lleva ese deleite a la práctica, ya sea tocando algún instrumento o participando en una banda.

Claudia: oye wey, yo creo que ya esta semana nos ponemos a ensayar.

Laura: pues sí, ya hable con (nombra a un amigo) para que lleve su bajo.

Job: ¿están en un grupo?

Laura: sí, estamos en una banda, ¿tu crees?

Job: órale, suena chido, y tú ¿tocas o cantas?

Laura: yo toco la guitarra, y ella el bajo.

Job: ¿en serio? ¿Y tocas guitarra normal, o eléctrica?

Laura: pues eléctrica, bueno, de las dos.

Job: ¿y también cantas?

Laura: ajá, bueno, las dos. [...] ¿Y tú no tocas la guitarra?

Job: pues sí, bueno no. Bueno, lo que pasa es que sí aprendí, pero a fuerzas, porque a mí no me gusta.

Laura: ah órale.

Job: ¿tu estudias música, o tocas por tu cuenta?

Laura: sí, de hecho primero estudié guitarra clásica, pero como que me hartó, me aburrí, y es difícil, y ya ahorita mejor la eléctrica.

Claudia: y ¿entonces no tocas nada?

Job: bueno, pues de tocar, tocar, claro que toco (me río y ríen conmigo).

Claudia: no, pero de instrumentos. (Seguimos riendo)

Job: ah pues sí, el piano, aunque hace mucho que ya lo dejé, pero sí estudié.

Laura: órale, qué chido, hasta nos podrías ayudar con los teclados.

Job: sí ¿verdad?

Claudia: estaría chido.

(La Explanada, 10 de marzo de 2005)

Como vemos se trata de un gusto tan acentuado que se lleva a la práctica con quien se tiene una mayor afinidad. Cuando estas chicas indagan sobre el interés que yo tengo en la música y en ejecutarla, no sólo se trata de conocer más sobre mi persona, sino de saber si puede haber alguna afinidad al respecto. Aunque fuera de Laura y Claudia yo no encontré en este grupo de amigos alguien más que realizara alguna actividad relacionada con la música, el interés por hacerlo parece estar presente entre ellos:

Cerca de nosotros está un chavo tocando los bongos, y Ana expresa su interés por aprender.

Ana Karen: se me hace muy chido, sobre todo por el ritmo, ¡yo quiero aprender a tocar!

Adjani: pues pregunta, yo creo que aquí debe haber algún taller de eso, yo los he visto cerca de la entrada, nada más infórmate.

Ana Karen: sí, sí me gustaría. Ahorita lo que va a estar chido es el “Hot Parade”. Yo voy a ir, nada más necesito juntar para el camión.

Adjani: dicen que se va a poner muy bien [...].

Job: y tu ¿desde cuándo juegas tenis?

Adjani: pues no tengo mucho, casi un año.

Job: ¿y estás en un equipo?

Adjani: sí, ahí en CU.

Job: órale, qué chido, yo la verdad las pelotas no, ¡nunca las veo, se me pierden! Soy pésimo para cualquier deporte de pelota (todos reímos).

Ana Karen: pues yo quiero aprender a tocar los bongos, es que se me hace muy padre cómo llevan el ritmo, pero ahorita con lo del trabajo y todo eso, ni tiempo.

Adjani: pero no es por el tiempo, sí se puede, es cosa de que tengas la disposición.

(“La Banca”, 10 de marzo de 2005)

En este fragmento vemos que Ana Karen manifiesta un vivo deseo por involucrarse activamente con la música, aunque en el tiempo de observación no pasó de ser un interés expresado en una conversación. Según Adjani, “es cosa de tener la disposición”, y si bien el CCH brinda el espacio y los medios para desarrollar diversos intereses artísticos, quizás no sólo sea una cuestión de disposición. En su investigación con estudiantes de bachillerato, Pasquier (2005) encontró que entre los jóvenes de origen favorecido del centro de París, la educación musical es mucho más esmerada y organizada por los adultos que en los otros casos. En el CCH sur existe un acceso un tanto “amplio y de fácil alcance” a la música y otras expresiones culturales. Sin embargo, el ejemplo de Laura, quien pertenecía a un estrato socioeconómico más alto que varios de sus amigos, nos muestra que si bien la participación activa en alguna actividad cultural depende mucho de la disposición e interés personales, no podemos menospreciar la

influencia de la educación recibida en casa, justamente para encauzar ese interés con cierta formalidad.

El caso de esta joven es particularmente interesante, y permite mostrar otras cuestiones. Laura no sólo había tomado clases de guitarra y participaba en una banda con Claudia y otros amigos, sino que también era integrante del taller de música de la escuela. Compartir esta afición con sus amigos del CCH y sentir su apoyo parecía ser importante para ella como una forma de refrendar la amistad. Aunque al mismo tiempo parecía ser una manera de diferenciarse, o al menos de “hacerse notar” entre ellos.

Laura se levanta de su lugar y se acerca a nosotros.

Laura: oigan, sí van a ir a verme cantar, ¿verdad?

Job: ¿vas a cantar? ¿dónde?

Laura: sí, va a ser en el auditorio, a las once.

Job: órale, qué padre, pues yo creo que sí voy.

Laura: ustedes también, ¿eh ponis?

Fernanda: claro que sí amiga, todos vamos a estar ahí.

Haydé: para echarte porras.

Laura: ok.

(Clase de TLR, 12 de abril de 2005)

En esta participación activa en el ámbito musical, el gusto por determinados intérpretes y estilos también ejerce su influencia. En el mes de abril del 2005, la escuela realizó el festival cultural que tiene lugar cada año. En el marco de este festival, el coro donde Laura participaba tuvo su presentación, y si bien el repertorio fue seleccionado por el maestro encargado del coro, en las participaciones individuales hubo oportunidad de elegir una canción de acuerdo con los gustos personales, gustos que muestran las preferencias de cada quien, y en éstas es posible identificar influencias y afiliaciones:

Caminando por los pasillos...

Laura: oigan, como que ya nos vamos acercando al salón, ¿no?

Job: sí, vamos. (Caminamos hacia el edificio correspondiente)

Job: oye Laura, ¿y qué vas a cantar?

Laura: es una de Natalia Lafourcade, pero a lo mejor no la conoces, porque no es famosa. Se llama “mango”.

Job: ¿y eso? ¿por qué esa canción?

Laura: ah, pues es que el festival de este año tiene por tema el placer y los distintos tipos de placeres. En esa canción salgo de solista, pero también voy a cantar otras cosas en coro. Hay una canción que habla de la comida y está muy así como de “qué oso”, pero pues bueno, ya qué (reímos).

(Pasillos, 12 de abril de 2005)

Así mismo, la participación de los jóvenes en actividades culturales dentro de la escuela parece darles una oportunidad más para convivir con otros estudiantes, conocer a

nuevas personas con las que no se comparten clases y que tampoco pertenecen a los grupos de amigos ya establecidos. En varias ocasiones mientras caminábamos por los pasillos, noté que Laura saludaba a personas que sus amigas no conocían, aunque también ellas eran bastante sociables. A la vez, esta participación activa en tales eventos puede ser un medio para brindar confianza y fortalecer la autoestima. En la presentación donde Laura participó, todas sus amigas del salón estuvieron presentes, y ellas junto con amigos de otros grupos le escribieron frases de apoyo en varias cartulinas. Lo cual sin duda fue un gesto de afecto y amistad para Laura, y seguramente la hizo sentir con mucha confianza mientras estaba en el escenario interpretando su canción.

Como dije antes, Laura era una de las pocas personas a mi alrededor que estaban involucradas en alguna actividad musical. En general más bien encontré que estos jóvenes se limitaban a escuchar a sus intérpretes favoritos, saber de sus vidas, asistir a los conciertos, indagar sobre distintos tipos de música e identificarse con determinados estilos. Y al decir esto no pretendo mostrarlos como pasivos y simples receptores de las ofertas culturales. De hecho, creo que en el ejercicio de discriminar cantantes, optar por determinados estilos y ritmos musicales y descartar otros de sus preferencias, hay ya un proceso activo frente a las opciones que se les presentan.

Por su parte, la televisión también ocupa un lugar nada despreciable como parte de los consumos culturales entre los jóvenes. Pero coincido con Pasquier, en cuanto a que en el caso del bachillerato “los liceístas asumen espontáneos un discurso crítico sobre la televisión. Sin duda la ven, pero sin mucho entusiasmo” (Pasquier, 2005: 79). En mis registros tengo sólo dos conversaciones en que los estudiantes hablaron específicamente de series televisivas, y solo una en que se menciona algo referente a una cantante. Esto me llamó la atención al revisar los registros de observación, porque yo estaba seguro de haberlos escuchado en varias ocasiones hablando sobre música y televisión. Esta selectividad sin duda se debía a que, como observador, para mí se volvió muy “normal” que estos temas surgieran en las conversaciones, por lo que sólo los registré en los momentos que captaron poderosamente mi atención. Pero también a que, al menos en el caso de la televisión, ellos pocas veces dedicaron pláticas extensas para hablar sobre el tema.

Como medio de comunicación, la televisión ha sido muy criticada por la pasividad que desarrolla en sus receptores y la falta de crítica en quienes simplemente se sientan a ver lo que este aparato proyecta. Sin embargo, los estudiantes con los que me relacioné en el trabajo de campo muestran otra realidad, y más bien parecen tener una actitud

bastante reflexiva frente a la llamada “pantalla chica”. Es importante mencionar que el grupo de las ponis y sus amigos tienen acceso a la televisión por cable, un servicio por el cual se paga un monto mensual y que permite recibir la señal de varios canales nacionales e internacionales que no se captan en la televisión abierta. Con este servicio de cable se expande la oferta de los programas que pueden ser vistos, es decir, hay más opciones para elegir.

Las caricaturas sobre la vida cotidiana tienen gran popularidad entre estos jóvenes, principalmente aquellas donde a través del sarcasmo y el humor negro se hace alguna crítica social. “Los Simpson”, de gran audiencia debido a su amplia difusión por televisión abierta, es de las favoritas. Aunque hay algunas otras que parecen ser más atractivas y novedosas para ellos, como “Beavis and Butt-Head”, “Daria”²⁹, y “South Park”, la más controvertida de todas debido a la forma tan explícita de abordar ciertos contenidos como la defecación o el asesinato recurrente de uno de los personajes.

Cuando las ponis hablaban entre sí sobre los capítulos de sus programas favoritos, manifestaban un enorme disfrute de las situaciones ahí presentadas, por lo que me parece importante incluir aquí los argumentos centrales de esas caricaturas.

“Los Simpson” es una serie de dibujos animados, de origen estadounidense que presenta temáticas adultas. En los capítulos se cuenta la vida cotidiana de una familia de clase media estadounidense que vive en un pueblo ficticio llamado Springfield (en Estados Unidos existen cuando menos 16 localidades con ese nombre). Los miembros de la familia Simpson son: Homero (el padre), Marge (la madre), Bart (tiene diez años), Lisa (ocho años) y Maggie (dos años). Según ha expresado su creador, Groening, la serie es una sátira con la cual se critica a la sociedad estadounidense. Los temas que continuamente aparecen en los episodios son: el alcohol, las drogas, la homosexualidad, los desnudos de los personajes, la violencia, la muerte, las armas, la religión y los viajes. Algo característico de la serie es que al final de cada episodio se hace patente el amor entre los miembros de la familia, principalmente cuando hay problemas maritales. Ese constante final feliz ha sido uno de los aspectos más criticados de la caricatura, a la que se acusa de llevar a cabo una falsa crítica y conservar los roles sociales ya establecidos (http://es.wikipedia.org/wiki/Los_Simpson).

²⁹ Daria era un personaje secundario de “Beavis and Butt-Head” que comienza a tener bastante aceptación entre el público adolescente y juvenil. Es entonces que la compañía productora de esa serie decide hacerla protagonista de su propia historia. Al parecer este fue un gran acierto, considerando que más de 25 países compraron “Daria” y ésta fue doblada del inglés a varios idiomas. En México se transmitía inicialmente en un canal de cable, aunque en fechas recientes ha sido transmitida también por televisión abierta.

“Beavis and Butt-Head” muestra a un par de jóvenes que viven en Highland, Texas. Son estudiantes de bachillerato con un estilo de vida que gira en torno a la televisión, los nachos, los centros comerciales, la música de heavy metal, y tratar de “anotar” con las chicas. El creador de estos personajes los concibe como los típicos “slackers³⁰” de las escuelas preparatorias en los Estados Unidos (http://en.wikipedia.org/wiki/Beavis_and_Butt-head). Para una mayor descripción véase el anexo N°1.

Daria Morgendorffer, protagonista de la serie homónima, es una chica bastante inteligente y cínica, con una visión perceptiva de las cosas y siempre con un toque de sarcasmo en sus comentarios. Es una joven con apariencia nerd que estudia la preparatoria, y junto a su mejor amiga Jane Lane, igualmente cínica, enfrentan diversas situaciones escolares y familiares en las que los demás personajes parecen ser algo tontos y predecibles. Daria experimenta su vida de adolescente con bastante criticidad en un mundo lleno casi por completo de jóvenes idiotas y adultos condescendientes (ver anexo N°1) (<http://www.imdb.com/title/tt0118298/>).

En estos dos casos se trata de historias de jóvenes preparatorianos, es decir, que comparten en la televisión muchas de las situaciones que viven los estudiantes del CCH y de otras escuelas. Aunque la forma de enfrentar esas situaciones puede distar mucho de lo que ocurre en la vida real, y tal vez por eso estas caricaturas resultan tan interesantes. Beavis y Butt-Head son bastante idiotas, y muy incompetentes prácticamente para cualquier cosa, por lo que dudo que alguno de los jóvenes en el CCH quisiera ser visto de esta manera por sus amigos y compañeros de clase. En el caso de Daria, ella se muestra muy inteligente, y dedicada a sus estudios, una típica “cerebrita” impopular en la escuela. Las ponis en definitiva no se parecen a ella, ni buscan alguna semejanza con este personaje. Quizás en eso radica su gusto por dichas caricaturas, en vivir a través de los caracteres ficticios las situaciones en las que ellas nunca caerían, ser con los personajes lo que ellas no son en la vida real.

Respecto a “South Park”, me detendré un poco más, dado el particular interés y afición de las chicas del CCH por esta serie animada. La atención se centra en Kenny, Kyle, Cartman y Stan, los chicos peor educados de South Park, un pueblo situado en las montañas de Colorado (EEUU). Una característica muy peculiar en el trazo de los dibujos es la redondez y lo infantilizado de los rasgos de los personajes. Contrasta mucho su

³⁰ Un “slacker” se caracteriza por no tener entusiasmo alguno y una tendencia a la falta de actividad, manifestando total carencia de esfuerzo y una completa despreocupación por el arreglo físico. Además de tratarse de un flojo, este término insinúa la constante postergación de actividades y un estilo de vida desorganizado.

apariencia tierna e inocente con lo fuerte del lenguaje y las situaciones que presentan. Los protagonistas se muestran muy diferentes entre sí, pero su perfil grosero y provocativo les une. Estos muchachos, apenas adolescentes, están rodeados de una amplia variedad de personajes y situaciones que va desde los cuestionables consejos que el Chef les da hasta poner en duda la sexualidad de su profesor, el señor Garrison (<http://www.portalmix.com/southpark/southpark.shtml>). (Para una descripción más amplia de la serie se puede consultar el anexo N°1).

Como ya dije, pocos son los registros que tengo en los cuales los estudiantes hablen sobre su música o programas favoritos de televisión. Y es justo por esta razón que “South Park” me parece particularmente relevante, considerando que acapara una buena parte de la conversación que sostienen varias de las ponis sobre transmisiones televisivas.

Queda indefinido si nos quedaremos en la explanada o iremos a la cafetería, y simplemente estamos caminando. Claudia y Katherine van un poco más adelante, al parecer hablando de sus programas de televisión favoritos. Mientras que Marlene y Laura continúan con el tema del problema suscitado entre la primera y su papá. Yo voy con ellas, pero no intervengo mucho en la plática [...].Luego de comprar las tortas de tamal, regresamos a la escuela y nos sentamos en una de las jardineras que se encuentran en la primera explanada del CCH. Ahí, mientras nos acomodamos, todas las ponis intervienen en la conversación sobre una serie transmitida por cable (“South Park”), la cual según entiendo es en dibujos animados, al estilo de los Simpson o Daria. Las cuatro chavas (Marlene, Laura, Katherine y Claudia) conocen bien dicho programa y les gusta mucho, lo cual me hace pensar que incluye elementos que resultan de gran atracción entre los jóvenes preparatorianos. A partir de su conversación, infiero que este programa constituye una crítica a la sociedad norteamericana a través de diversos sarcasmos. Llama la atención por el tipo de contenidos que son presentados abiertamente por dicha serie, como desnudos, relaciones sexuales y homicidios, entre otros. Entre las temáticas abordadas destacan el racismo contra los negros, la discriminación de los latinos, o el “metrosexual”, un término que define un estilo de vida determinado. (Explanada, 31 de marzo de 2005)

Según vemos al inicio del fragmento, los programas de televisión son el tema de conversación que ha interesado a Claudia y Katherine en ese momento. Cuando finalmente volvemos a estar sentados y nos encontramos en una situación más propicia para la atención, la plática de una caricatura en particular (“South Park”) capta también el interés de Laura y Marlene. Si bien es cierto que en la serie mencionada hay una crítica abierta al estilo de vida norteamericano, cabe hacer notar que el uso de violencia física y una completa trasgresión de las leyes y normas sociales son tomados con bastante gracia

por parte de estas jóvenes. La recreación de diversas situaciones presentadas en distintos capítulos es otro motivo de la diversión que comparten.

En los episodios que se mencionan aparecen las siguientes situaciones:

- La ocasión en que uno de los protagonistas defeca y lanza su excremento sobre otros personajes simplemente porque quiso hacerlo.
- En otra historia la trama gira alrededor de un policía blanco que disfruta extorsionar y matar a los negros ricos, por lo cual está buscando a Michael Jackson, pero termina frustrado cuando se da cuenta que éste ya no es negro.
- También refieren un capítulo en el cual los blancos, con la intención de lograr que los latinos dejen de reproducirse, deciden “volverse” homosexuales, pues creen que los latinos, por imitación, también se harán homosexuales y dejarán de procrear.

Lo que las caricaturas mencionadas (“Los Simpson”, “Daria”, “Beavis and Butt-head”, “South Park”) tienen en común según la trama de sus historias, el lenguaje o las características de sus personajes, son la violencia y actuar en contra de las normas. Aunque no investigué sobre la manera en que los jóvenes se apropiaban de ello y lo significaban en su vida, sin duda la violencia verbal y física y la trasgresión de las normas son los elementos más llamativos en lo que les divierte de la televisión. Y al menos en lo que respecta al rompimiento de reglas, esta es una actitud que forma parte del actuar de muchos estudiantes en esta escuela. Ellos se rebelan a cierta autoridad y se miden en el riesgo de ser sancionados por su consumo de alcohol en el aula, si bien nunca llegan a exponerse tanto como para estar en un verdadero peligro de ser expulsados. En cuanto a la violencia, yo no tuve conocimiento alguno de que hubiera incidentes donde ellos se golpearan o lastimaran, y más bien parecía que la ocurrencia de estas situaciones en una realidad ficticia como la de la televisión, bastaba para divertirlos. Sin duda, las preferencias televisivas de este grupo de amigas no constituyen un “patrón” sobre los gustos de los estudiantes de bachillerato en ese rubro, aunque pudiera coincidir con lo que ocurre en ambientes similares.

Volviendo al registro antes presentado, la conversación se derivó hacia la discusión de otros programas que aparecen en la televisión abierta. Al respecto, los comentarios de las chicas eran burlescos y manifestaban cierto desprecio hacia programas que ellas consideraban de *‘bajo contenido cultural’*, como son “La Oreja”, “Vida TV, el show”, etc. Transmisiones que en su opinión *‘son de lo peor’* y ellas no logran entender que haya personas a las que les guste verlas. Incluso ponen el ejemplo de las

amas de casa, quienes en vez de eso podrían ver una película o *'algún documental interesante'*. Aunque en parte parecen tomar en cuenta la carencia de opciones para quienes sólo tienen televisión abierta, al mencionar que canal once y tv UNAM ofrecen cosas interesantes, está claro que ellas minimizan las posibilidades de acceso a ofertas televisivas más variadas para quienes no cuentan con los recursos económicos suficientes que les permitan contratar algún servicio de cable. En todo caso, esta discusión sobre las ofertas de la televisión abierta muestra la actitud crítica a la que anteriormente hice referencia.

Así pues, esta crítica hacia las ofertas de la televisión abierta nos habla de la reflexividad presente en las chicas del CCH cuando analizan los contenidos y los personajes de los programas que se muestran. En sus caricaturas favoritas las "ponis" parecían disfrutar mucho con la violencia física contra algunos de los personajes, pero al mismo tiempo manifestaban estar bien informadas sobre las situaciones sociales que se denunciaban, y parte de su gusto por seguir el desarrollo de los episodios se debía al manejo de estos temas. Es decir que la televisión no es vista con pasividad, sino que hay un proceso de selección sobre las ofertas a las que tienen acceso y una crítica de lo que se les presenta (Hernández,³¹ 1994). Esta actitud seguramente tiene su origen en el contexto sociocultural de la familia, pero en cierta medida también se debe a la formación que les ha dado su tránsito por el sistema educativo.

Un último aspecto que quiero mostrar con otro ejemplo del consumo televisivo entre los estudiantes, es el de las afinidades que revela. En los últimos días del semestre, ya no había clases formales de Taller de Lectura y Redacción, aunque no era raro que varios alumnos estuvieran allí desde temprano para estar con los amigos o porque la maestra les había pedido que asistieran para hacer la revisión de la monografía. En una de esas ocasiones, al llegar me percaté de que Claudia y Katherine conversaban sobre una serie norteamericana (ésta con actores de carne y hueso) transmitida por cable, "Charmed", y que a partir de 1999 aquí en México fue doblada al español y durante algunos años estuvo al aire en televisión abierta. Esta fue una de las conversaciones más extensas sobre programas televisivos en las que intervine, aunque aquí solo presento algunos extractos:

³¹ En su tesis de maestría, Gregorio Hernández investiga los consumos culturales en adolescentes de una escuela secundaria ubicada en Ciudad Nezahualcóyotl. El autor centra su análisis en el consumo televisivo y en la "lectura" que los estudiantes hacen de la telenovela *Muchachitas*.

Entro al salón y me siento. Laura escucha música en su reproductor de mp3, mientras que Claudia y Katherine parecen hablar sobre programas de televisión.

Job: ¿qué onda?

Laura: hola.

Job: no hay nada que hacer, ¿verdad?

Laura: no, solo la revisión del trabajo, a ver cómo nos va.

Job: pues yo digo que bien.

Laura sigue escuchando música, yo pongo atención a la plática de Katherine y Claudia.

Katherine: pero después de que matan a Cole yo ya no entiendo bien lo que pasa, ni siquiera sé en qué temporada van.

Claudia: ni yo, pero esa serie ya lleva un buen. Me gustan sus efectos, aunque algunos si son medio chafa.

Job: ¿de qué hablan? ¿de Charmed³²?

Katherine: ajá.

Claudia: ¿la conoces?

Job: ¡claro! Es mi serie favorita.

Claudia: ¿sí? A mí también me gusta un buen.

Katherine: está padre, pero le decía a ésta poni que ya no entiendo bien la historia, como que la complicaron mucho.

Job: sí, yo tampoco, y como ya tengo tiempo que casi no puedo verla . . . [...]

Claudia: a mí me gustaba más Prue que Paige, lástima que la sacaron.

Katherine: ¿ella decidió irse, ¿no?

Job: no, la corrió el productor. Es el mismo que hizo otra serie antes donde ella también salía.

Claudia: una de Beverly Hills ... algo.

Job: ajá, ésa. Allá salió porque se llevaba mal con muchos de los actores de la serie, y acá también, tenía problemas con Alyssa Milano, le dieron celos por la fama que empezó a tener (Alyssa). Pero realmente el problema fue que cuando estaban grabando la tercera temporada la policía la detuvo en California por manejar ebria, y como de todas formas el productor tenía que sacar a alguien por los problemas entre actrices, pues decidió que ella se fuera.

Katherine: pues qué mal.

Job: a mí también me gustaba más, la Rose McGohan se me hace medio tonta, y como que sobreactúa. Aunque sus poderes están chidos.

Katherine: a mí no me gustan tanto, los de Piper me encantan.

Claudia: los de Prue estaban padres también.

Job: sí, de ella me gustaba mucho la proyección astral, y yo creo que de seguir en la serie ese poder habría evolucionado hasta que pudiera estar activa en ambos cuerpos, y no solo en uno.

Katherine: pues sí, porque orbitar como lo hace Paige es lo mismo que Leo.

Claudia: sí, no tiene tanto chiste.

³² Charmed es una serie televisiva norteamericana cuya trama se centra en la vida de tres hermanas brujas que usan sus poderes sobrenaturales (mover objetos con la mente, congelar personas y objetos y anticipar eventos a través de premoniciones) para luchar contra distintas fuerzas malignas. Estuvo al aire en los Estados Unidos de 1998 a 2006, con un total de ocho temporadas. En México se transmitió la serie completa en sistema de cable a través del canal Sony, y por televisión abierta hasta la cuarta temporada.

Job: ah, eso sí, aunque la verdad a mí todos me gustan un buen, pero si tuviera que escoger me quedaba con los Piper. Poder congelar y destruir, super chido.

Katherine: además, cómo mueve las manos, me encanta.

Job: yo ya hasta me fijé que es distinto según el poder que quiera usar.

Claudia: ¿sí?

Job: ¡claro! Miren: cuando va a congelar, mueve las manos de abajo hacia arriba (hago el ademán), para descongelar es lo mismo pero de arriba hacia abajo (imito) y para destruir lo hace hacia afuera abriendo las manos (hago el movimiento).

Katherine: oye, ¡de veras! Yo no me había fijado en eso.

Claudia: y eso que ya no la ves, ¿eh? (reímos).

Job: pues no, pero todavía me acuerdo [...].

Adjani parece haber estado escuchando nuestra plática con cierto interés e interviene.

Adjani: ¿las Hechiceras, verdad? Yo veía esa serie, se me hacía muy chido cómo iban indagando (las hermanas brujas) sobre sus poderes, pero luego ya como que chafeó, sobre todo cuando Cole se volvió loco y trataba de suicidarse, y como era indestructible no podía, y que Piper estaba embarazada y tampoco le pasaba nada.

Job: pues sí, como que empezaron con cosas ya así como que demasiado fantasiosas. Por ejemplo cuando ellas se vuelven diosas para acabar con los titanes.

Katherine: ah sí, que hasta salen vestidas con túnicas, ¡se veían curísimas!

Claudia: sí, ya ahí como que chafeó todo [...].

Katherine: ay no, es que ya lo complicaron todo.

Job: ajá, la verdad es que después de eso yo ya no entiendo qué pasa en la serie, luego ellas entran en contacto con una escuela de magia, y bueno, yo ahí no sé ni qué onda con ellas. Ya eso hasta parece una mezcla con Harry Potter (risas).

Claudia: ay sí, no manches.

Katherine: y el que la hacía de Cole ya está haciendo otra serie, ¿no?

Claudia: ¿ah sí?

Job: ajá, una donde él y otro cuate son cirujanos plásticos y tienen una clínica muy famosa donde van las estrellas de Hollywood. Creo que se llama "Nip/Tuck", esa es de Fox.

Katherine: ¿y está buena?

Job: ni idea, yo no la he visto, y ni cómo hacerle, sin tele...

Claudia: no, pues eso sí.

(Clase de TLR, 19 de mayo de 2005)

Al leer el extracto anterior es fácil identificar que la conversación está centrada en la historia de la serie, las apreciaciones sobre sus actores y algunos datos de contexto. Esto requiere tener un conocimiento más o menos profundo sobre el tema, de modo que sea posible sostener un diálogo interesante al respecto. En la medida que el diálogo se desarrolla, es posible entrever ciertos elementos de afinidad que hay entre los participantes.

La posibilidad de involucrarme con las chicas en esta charla sin duda es atribuible a mi conocimiento sobre la serie televisiva. Mientras que en sus pláticas sobre “South Park” no podía sino escuchar atento lo que ellas decían debido a mi desconocimiento de la serie, aquí tengo una intervención más activa. Más que resaltar la intervención en sí misma, me parece que la plática permitió que se diera una identificación entre ellas y yo. Encontrar que teníamos un gusto afín abrió un espacio de socialidad más cercano, una empatía que hasta cierto punto nos volvía más *próximos*. A la vez me dio acceso a conocer algo más de Adjani, con quien pocas veces llegué a conversar y esta plática fue una de las oportunidades que tuve para hacerlo. Así como estos compañeros y yo encontramos que teníamos “algo” en común de lo que antes no nos habíamos percatado y que en cierto modo nos hacía “parecidos”, considero que este surgimiento de afinidades ocurre constantemente en el establecimiento de las amistades entre los jóvenes estudiantes del CCH.

Como reflexión final sobre este apartado, creo que vale la pena resaltar tres cuestiones en lo que a música y televisión se refiere: la primera es que indiscutiblemente ambas definen mucho de la socialidad juvenil que ocurre dentro y fuera de la escuela, dada su presencia permanente en todos los ámbitos de la vida cotidiana y la influencia que ejercen en los individuos; la segunda, que funcionan como un elemento de identificación-diferenciación en el surgimiento y definición de los grupos de amistad, y por tanto, en la distinción con quienes no existe ninguna afinidad; y, finalmente, que los gustos musicales y televisivos de algún modo influyen en la afirmación de la identidad personal. Es decir, que la música y la televisión son los principales elementos articuladores a partir de los cuales se construyen las relaciones de amistad entre los jóvenes, al tiempo que detonan múltiples momentos de socialidad a través de los cuales se manifiestan los estilos juveniles.

4.8 La Familia y otros asuntos personales

En otras investigaciones, los jóvenes en efecto hablan de la familia cuando se les entrevista (Guerra, 1998; Guerrero, 1998; Romo, 2007, en proceso) y en muchos casos ésta juega un papel decisivo en los estudios, ya sea como una motivación o como un obstáculo para realizarlos. Sin embargo, en las interacciones que tuve con las ponis, el ámbito familiar rara vez aparece. Regularmente son algunas situaciones críticas o en el proceso de conocer al otro donde a veces se muestran aspectos de la esfera familiar. O

de manera más bien accidental, como consecuencia de otro asunto del que se está hablando. No indagué respecto a las familias de mis compañeros y ellos tampoco proporcionaron mucha información sobre su vida familiar. Al mismo tiempo, lo que yo quise dejarles saber sobre mí, se fue dando en general por sus preguntas respecto a mi persona y mi familia. Sólo en una conversación que tuve con Haydé mencioné a mi hermana, como analogía con la de ella que casi tiene su misma edad.

Las ocasiones en que tuve un mayor acceso a los datos familiares de las ponis, fue cuando ocurrieron situaciones de crisis en que ellas buscaron el apoyo de sus amigos para desahogarse. Quienes atravesaron por estos momentos “críticos” fueron Marlene, Haydé y Fernanda. En alguna otra ocasión también Laura mencionó un problema de salud de una tía, develando parte de su contexto familiar. Quien más me dio a conocer de su núcleo familiar fue Marlene, pues a partir de un problema que ella platicó en la escuela pude indagar al respecto:

Me siento y medio acomodo mis cosas. Fernanda y Haydé están platicando con Marlene, por lo que escucho, el papá de Marlene leyó su diario y una carta, en el diario ella escribió que lo odia (a su padre), entre otras cosas. Llegó Armando casi inmediatamente y nos saludó a todos los presentes, mientras la plática de Marlene continúa, a la cual se anexan también Laura y Claudia. Los comentarios de los chavos giran en torno a que si bien es su papá (de Marlene) no debió haber leído su diario, porque finalmente son cosas personales y privadas. La actitud de Marlene conjuga, enojo, tristeza e impotencia, aunque fuera de su expresión facial no habla mucho.
(Clase de TLR, 31 de marzo de 2005)

Marlene y Laura continúan con el tema del problema suscitado entre la primera y su papá. Yo voy con ellas, pero no intervengo mucho en la plática. Estar presente en esta conversación me permitió conocer la situación familiar de Marlene. Según me dijo, sus papás están divorciados, y cada uno se ha vuelto a casar o al menos tiene una nueva relación amorosa. La mamá vive con su actual pareja y los hijos de éste. Y el papá también vive con otra persona. Sin embargo Marlene y su hermana no viven con ninguno de los dos, sino que están en una casa (propiedad del papá) en compañía de su abuela paterna. Al parecer, el padre tiene fácil acceso a esta vivienda, pues además su casa se encuentra en un terreno contiguo o muy cercano, por lo que constantemente se encuentra con sus hijas y puede entrar a sus habitaciones.
(Pasillos, 31 de marzo de 2005)

El caso de Marlene muestra dos situaciones que vale la pena resaltar. Por un lado queda muy clara la importancia de los amigos, no sólo para pasar ratos divertidos con ellos o para resolver las actividades académicas, sino también como un soporte afectivo que permite hacer contrapeso a las experiencias familiares conflictivas, de las cuales

muchas veces no son causantes los jóvenes, pero sí resultan afectados. Por otra parte, este ejemplo nos deja ver cuándo resulta *legítimo* traer a la familia al centro de las discusiones. En el caso de Marlene, cuando el papá atenta contra su derecho de privacidad y su individualidad.

Fuera de estas ocasiones de catarsis, la familia, como ya expresé antes, sólo aparece al plantearse preguntas para conocer al otro, o de manera indirecta a través de otros eventos. Cuando Ana Karen me hace algunas preguntas sobre mi presencia en la escuela y mi lugar de procedencia, esto abre el espacio para hablar un poco de mi familia, y también me otorga el derecho para preguntar a Ana al respecto, sin que ninguno de los dos se sienta expuesto. Otra forma en que este tipo de información aparecía en las conversaciones era a través de elementos accidentales o contingentes, como podemos ver a continuación:

En la mesa hay varios separadores que según veo pertenecen a Fernanda, Octavio los toma y los revisa, en especial uno que le gustó más.

Octavio: ¿qué, me lo das?

Fernanda: es que ese me lo regaló mi hermana.

Octavio: ¿y este también?

Fernanda: pues sí, los 3.

Octavio (lee la dedicatoria detrás de uno de los separadores): 'para que te acuerdes de mí cuando leas un libro, te quiero mucho, tu hermana (no recuerdo el nombre)'. Uy, qué chava tan tierna no?

(Reímos).

(Clase de TLR, 22 de febrero de 2005)

A Fernanda no parece molestarle que Octavio lea un mensaje que otra persona podría considerar como "íntimo" o privado, y aunque ella no expresa el tipo de relación que tiene con su hermana, podemos suponer que hay cierta cercanía entre ellas de acuerdo con la dedicatoria que le escribió en el separador de libros. Otra situación accidental por la cual me enteré que Octavio vive con su mamá fue cuando había que conseguir algunos materiales para una práctica de biología, y Octavio estaba pidiendo prestado un celular para hacer una llamada. Yo le presté el mío, y por su conversación pude entender que le pedía ayuda a su mamá para conseguir algunas cosas, las cuales le llevaría a casa más tarde. Situaciones similares ocurrieron en distintas conversaciones entre amigos, por las cuales tuve alguna referencia del contexto familiar de Laura, Katherine y el resto de las ponis.

Aunque no creo que la familia permanezca velada en la escuela porque los estudiantes tengan un empeño obsesivo en no hablar de ello con los amigos, los jóvenes sí cuidan que el ámbito familiar se mantenga al margen de sus interacciones, cuando

menos para no correr el riesgo de ser etiquetados como “fresas” o infantiles. La información sobre la familia se deja entrever casi por casualidad cuando algún evento impactante lo vuelve público o debido a que surge de manera indirecta en alguna conversación, como parte de lo que se está hablando. Hablar de la familia no es ni deseado ni evitado, sino que está ahí, como un componente más en la vida de los estudiantes, que surge en la escuela solo cuando es necesario.

Esperando no haber cansado al lector con la diversidad de temas aquí abordados, me gustaría terminar este capítulo resaltando algunos aspectos generales de las pláticas juveniles. En primer término es necesario reconocer que las conversaciones sobre las cuales doy cuenta no abarcan todos los asuntos que interesan a los jóvenes, y los temas que sí aparecen tampoco alcanzan a mostrar toda la heterogeneidad de opiniones posibles. Más bien muestro lo que un pequeño grupo de estudiantes piensa y/o experimenta respecto a la música actual y los programas televisivos, las fiestas, el consumo de alcohol y drogas, la sexualidad y las relaciones afectivas, los amigos y la manera de divertirse, y cómo todo esto ocurre mientras ellos están en la escuela.

Que el surgimiento de esos temas ocurran en la escuela no quiere decir que ésta se haya vuelto ineficaz como instancia formadora, más bien nos muestra que la institución escolar también juega un papel importante en los procesos de socialidad que tienen lugar entre los jóvenes congregados en ese espacio. Dichos procesos de socialidad son importantes porque parecen ocurrir con mucha más frecuencia e intensidad que en épocas anteriores. La escuela se constituye en un lugar donde los jóvenes manifiestan entre ellos sus dudas e inquietudes, se conocen unos a otros, reflexionan y se construyen a sí mismos.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta tesis he tenido la intención de mostrar *a grosso modo* la manera en que un pequeño grupo de estudiantes (las ponis y sus amigos) se *apropian* del bachillerato y hacen uso del contexto escolar como un espacio para manifestar sus inquietudes e intereses juveniles, los cuales se develan a través de las interacciones y pláticas en las que pude participar mientras realicé el trabajo de campo. Esperando haber logrado ese objetivo, aquí sólo quiero enfatizar algunas ideas que considero relevantes.

Para los jóvenes ceceacheros, las conversaciones son muy importantes por la posibilidad que brindan para compartir y discutir de todo aquello que les causa múltiples inquietudes. A primera vista podría tratarse de esos “conversadores vacíos” sumidos en prolongadas charlas de café a los que se refiere Martuccelli (en prensa). Sin duda hablan de cosas “banales”, asuntos que desde la lógica adulta carecen de sentido, pero siendo más cuidadosos al analizar sus pláticas, veremos que también conversan sobre aspectos trascendentes para la construcción de su identidad. Al compartir sus experiencias sexuales o discutir sobre lo que ven en la televisión aparece la “reflexividad del yo” (Giddens, 1997) encarnada en sus opiniones y en sus acciones cotidianas.

Las pláticas también son importantes porque a través de las manifestaciones de sus gustos por determinada música y por ciertos programas televisivos ocurren procesos de afiliación y desafiación hacia ciertos estilos juveniles. De acuerdo con lo que observé, las elecciones que los jóvenes hacen en cuanto a música y televisión también llegan a definir la constitución de los grupos de amistad, las relaciones de compañerismo e incluso propician el surgimiento de antagonismos, como fue el caso de las ponis con respecto a Cristal y sus amigas.

En otro sentido, pude explorar las relaciones entre género y algunas concepciones que los estudiantes del CCH sur tienen sobre la sexualidad y las relaciones afectivas. Como hallazgo relevante se resalta el surgimiento de un cambio en las relaciones entre los géneros y la manera de vivir la masculinidad y la feminidad. Mientras que las jovencitas parecen tener mayor capacidad de adaptación a las nuevas formas de relación con los hombres, éstos parecen sufrir ciertos desajustes que no consiguen resolver tan fácilmente como las mujeres, y persiste la presencia de algunas prácticas identificadas como “machistas” que se rehúsan a desaparecer. Aunque por otro lado, encontramos que ellos y ellas manifiestan una postura más abierta hacia la diversidad sexual, y se empieza a dar un fenómeno de *desnaturalización heterosexual*, donde las distintas preferencias

coexisten en posiciones aún no igualitarias pero en todo caso menos antagónicas que antes. A la vez, ahora las chicas parecen tener un papel más activo en cualquier tipo de relación con el otro sexo, se animan a dar el “primer paso”, pueden mantener relaciones abiertas, por ejemplo pueden salir con otros hombres además de su novio aún cuando se trate de citas donde existe un interés amoroso, hablan con mayor libertad de sus deseos y experiencias sexuales, y la dependencia física o afectiva a la pareja ya no es tal. En los hombres podría decirse que las variaciones ocurren más bien en función de lo que ha cambiado para las mujeres, y en todo caso se han ido adaptando (no sin dificultad) a los nuevos tipos de relación que la situación actual les presenta.

También encontramos que en las interacciones de los estudiantes, el consumo del alcohol aparece como un componente integrado a su socialidad. Consumir alcohol no es una acción permanente en el grupo de amigos con quienes conviví, pero surge tan espontáneamente y con tal naturalidad que no importa mucho el lugar para hacerlo, pues incluso en el desarrollo de las clases es posible compartir ese consumo con los amigos. Aunque yo no logré saber si el uso de drogas ocurre con la misma espontaneidad, creo que los jóvenes aceptan su consumo de buena gana, como algo hasta cierto punto “normal” en las fiestas, los raves y las reuniones entre “cuates”.

Ahora bien, es importante tomar en cuenta que haber presenciado interacciones tan típicas del mundo juvenil, pero sobre todo el hecho mismo de que surjan en el espacio escolar – cuya tarea es ocuparse de la formación de sus educandos –, también nos indica que es el estilo mismo de este bachillerato lo que permite que la escuela sea apropiada por los estudiantes como un espacio para manifestar diversos aspectos de su vida juvenil (Guerra y Guerrero, 2004; Falconi, 2001; Hernández, 2007, en proceso).

El Colegio de Ciencias y Humanidades sin duda se identifica como un sistema de bachillerato particularmente abierto, en donde se otorga a los estudiantes una autonomía y una libertad que no existen en otros bachilleratos universitarios del país, ni siquiera en la Escuela Nacional Preparatoria que también pertenece a la UNAM, ya no se diga en sistemas de educación media superior más estrictos y supervisados por las autoridades escolares como los Colegios de Bachilleres o los bachilleratos técnicos (Conalep, CBTIS). Aunque en efecto la libertad es asumida por los estudiantes de muy diversas maneras, el estilo de cada escuela sí delimita las interacciones que pueden y no pueden desarrollarse en sus espacios. Por ello valdría la pena indagar por medio de otros estudios cómo se materializa la vida juvenil en distintos bachilleratos universitarios, preguntarse por las

experiencias entre estudiantes de escuelas privadas y de sistemas de educación tecnológica para ampliar el conocimiento sobre los jóvenes estudiantes.

Varios factores permiten que la vida juvenil se manifieste con tanta peculiaridad en el CCH. Uno de ellos es la nula o escasa vigilancia por parte de las autoridades de los planteles. En el sistema del CCH no existe la figura del prefecto, que en otras escuelas de nivel medio superior se encarga específicamente de vigilar y cuidar el orden. Al no haber nadie que tenga esta función y apostar el CCH más al autocontrol de los estudiantes, existe un margen más amplio para la manifestación de los gustos e intereses juveniles. También debemos considerar como otra posible causa la moderada carga horaria de asignaturas que se tienen al día y durante cada semestre. Las materias varían entre cinco y seis según el semestre, y las horas-clase a la semana van de veinticuatro a veintinueve.

Por otra parte, el nivel de exigencia que perciben los estudiantes por parte de la institución para aprobar las materias en el semestre correspondiente, puede que no sea muy alto, pues no existe la seriación de materias (Guerrero, 1998: 210) de tal modo que es posible, por ejemplo, cursar Matemáticas III aunque se haya reprobado Matemáticas I y Matemáticas II. Aunadas a la no seriación, están las múltiples vías por las cuales se pueden aprobar las asignaturas en caso de reprobarlas durante el curso ordinario, como son los exámenes extraordinarios, los exámenes de la segunda vuelta y recurrir la materia.

Finalmente, debemos incluir aquí como otro factor que permite la manifestación en la escuela de una vida juvenil tan intensa, la existencia del *pase reglamentado*, “privilegio” para los estudiantes de la UNAM. El pase reglamentado o “pase automático” permite el ingreso a las carreras universitarias de la UNAM a quienes cursaron el bachillerato en esa institución. Según aparece en el artículo ocho del *Reglamento General de Inscripciones* de la UNAM, los requisitos para tener derecho al pase reglamentado son haber concluido el bachillerato en un máximo de cuatro años contados a partir del ciclo de ingreso, y obtener un promedio mínimo general de siete (<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/frames/unv.htm>).

Al conjugar todos estos factores entendemos mejor por qué el CCH sur se vuelve un contexto ideal para que la vida juvenil se exprese notoriamente en un espacio al que se le atribuye una función pedagógica. El siguiente mensaje anónimo que de reenvío en reenvío llegó a mi cuenta de correo electrónico a través de Fernanda, muestra la manera en que esta amalgama entre lo juvenil y lo escolar es significada en las vivencias de los jóvenes estudiantes del CCH Sur:

Antes de entrar al CCH me hubiera gustado saber:

1. Que no importa que tan tarde sea mi primera clase del día, de todas formas me duermo durante esa clase.
 2. Que puedo cambiar muchísimo y ni siquiera notarlo.
 3. Que puedes querer a muchas personas de diferentes formas.
 4. Que los niños del CCH... también avientan papelitos.
 5. Que normalmente conoces ahí al amor de tu vida, al cual siempre recordarás.
 6. Que si fuiste inteligente en la secu... ¿importa?, es pasado.
 7. Que copiar puede ser sinónimo de verificar o corregir.
 8. Que puedes estar en una fiesta la noche anterior del examen.
 9. Que más de una vez estarás imprimiendo un trabajo minutos antes de entregarlo.
 10. Que existen materias que requieren más tiempo que todas las clases juntas.
 11. Que puedes saber todo y reprobar el examen.
 12. Que puedes no saber nada y sacar una buena calificación.
 13. Que la mayor parte de mi educación la obtendré fuera del salón.
 14. Que la casa es un gran lugar para visitar cuando hay exámenes.
 15. Que es posible estar solo aun cuando estás rodeado de mil personas.
 16. Que tus amigos tomarán caminos diferentes, pero nunca se olvidarán de la amistad.
 17. Que lo único por lo que quisieras volver al CCH cuando lo termines, es por volver a estar con tus amigos.
 18. Que cada reloj en la escuela tiene diferente hora.
 19. Que los AMIGOS y esa persona especial son quienes hacen de éste, un lugar valioso e importante porque al pasar unos años después de graduarte... tal vez no recordarás muy bien lo que aprendiste en clases, pero siempre recordarás todo aquello que viviste con tus amigos... con quienes estudiaste, te desesperaste, gritaste y festejaste, con quienes compartiste todo tu tiempo. Quien logra hacer un amigo en el CCH, logra hacer un amigo para toda la vida. Q'no??
- ¡¡\$ex0, ChUpe y AlBuR, \$ex0, ChUpe y @IBuR ... ArRib@ el cCh \$uR!!
(Mensaje reenviado por Fernanda el 18 de junio de 2007).

Como pudimos ver en distintos apartados de la tesis, las ponis en efecto supieron aprovechar al máximo las posibilidades que brinda el CCH para tener una intensa vida juvenil mientras transcurría su paso por el bachillerato. Ellas supieron emplear los intersticios (¿o profundos canales?) que hay en el CCH para no quedar fuera del sistema escolar y tener la seguridad de que podrían llegar a la universidad sin ser las estudiantes dedicadas y “mataditas” que agotan su tiempo y energías en la escuela pero que tienen una vida social muy reducida.

Ahora bien, aunque sin duda es cierto que los intersticios existentes en este bachillerato nos explican que el pase reglamentado es lo que permite a las ponis y a Octavio ingresar a las carreras de su preferencia sin mucho problema y quizás sin demasiado esfuerzo, no quiero que se les tome como ejemplo para señalar las “fallas” del

sistema escolar. En mi opinión se trata más bien de un desajuste entre un modelo educativo que busca afirmarse “como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad” (CCH, 1996: 6 [citado en Guerrero, 2006: 485]), y unos estudiantes que egresan de una secundaria que por lo general vigila y controla. Como señala Guerrero, muchos estudiantes se descontrolan al ingresar al bachillerato, pero después algunos experimentan el “punto de retorno” que los lleva a revalorar los estudios y encuentran un equilibrio (Guerrero, 2006). El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene un gran valor formativo en tanto que busca desarrollar en los jóvenes actitudes de autonomía y responsabilidad, el aprendizaje de la “libertad con responsabilidad” mencionado por estudiantes ceceacheros entrevistados en otras investigaciones (Guerrero, 2006; Hernández, 2008). Aunque en mi tesis no hablo de ello debido a que mi interés estaba enfocado en lo juvenil, reconozco que estos procesos formativos son de gran valor para el desarrollo personal de los estudiantes.

Sobre el aspecto formativo debo decir que en el CCH sin duda ocurrieron procesos de enseñanza-aprendizaje y situaciones didácticas que resultaron exitosas en varias sesiones de las materias que compartí con los estudiantes. Tan sólo como ejemplos puedo mencionar el análisis sobre el mexicano que hicimos en el Taller de Lectura y Redacción a partir de la letra de tres canciones de Chava Flores, o la visita exploratoria por las áreas verdes del plantel para identificar la flora y fauna característicos del ecosistema en el que se encuentra la Ciudad de México, actividad desarrollada en una clase de Biología. Muchas situaciones como ésta ocurrieron durante el periodo que realicé mi trabajo de campo, pero ya no pudieron ser analizadas en el marco de este trabajo debido a los límites de tiempo y las acotaciones con las que se elabora una tesis de maestría. Esto en cuanto a lo que sí observé pero ya no pude incluir aquí.

Respecto a lo no observado, es importante tomar en cuenta que muchas veces hay trabajo escolar no expresado³³, horas de estudio o tareas que los estudiantes elaboran en casa pero de las cuales no hablan con sus amigos, sino que las dejan en el anonimato para no ser señalados como “nerds” o “mataditos”. Las ponis no aprobaban materias sin invertir en ello algún esfuerzo, no todas copiaban las tareas ni siempre jugaban el mismo papel en este sistema de ayuda mutua con los trabajos escolares. De haber sido siempre las mismas chicas quienes se encargaran de hacer todo el trabajo, esta manera de ayudarse para cumplir con las actividades escolares y recibir la calificación

³³ Aquí mi agradecimiento para Tatiana Mendoza, quien al leer y comentar mi avance de tesis en la segunda presentación pública, hizo esta aguda reflexión sobre la realización de tareas escolares que los estudiantes no desean dar a conocer a su grupo de amigos para evitar ser considerados como “estudiosos”.

correspondiente habría fracasado, y las ponis no habrían podido concluir el bachillerato en tres años. El caso que me permite sostener esta afirmación es el de Armando, pues si bien encontraba la manera de que se le incluyera en algunos trabajos de equipo y muchas veces conseguía que le pasaran las actividades de clase, constantemente estaba ausente (al menos en biología) y no cumplía con las tareas individuales extra-clase. Me atrevo a pensar que esta fue una razón que, entre otras, lo obligó a permanecer otro año en el bachillerato para recurrar las asignaturas que no pudo aprobar en el ciclo correspondiente.

En ese sentido, considero que los jóvenes estudiantes deben asimilar muchas de las normas escolares y de algún modo cumplir con las actividades de las distintas asignaturas para no poner en riesgo su posición estudiantil. Pues una tarea que sin duda es imprescindible para que los estudiantes de bachillerato tengan éxito en su tránsito por la escuela, es la capacidad para aprender las reglas y el funcionamiento del sistema escolar, es decir, el oficio de estudiante (Coulon, 1997).

Aunque en el desarrollo de este trabajo yo no pude mostrar con énfasis la imprescindible relación que hay entre el aspecto académico y el ámbito juvenil, pues ambos coexisten en el universo de interacciones que establecen los sujetos en su tránsito por el bachillerato, conviene tenerlo presente. Probablemente sean los asuntos de la vida juvenil los que más interés despierten en los estudiantes, pero es justamente la condición estudiantil la que permite que en un espacio destinado para cumplir con ciertos procesos de formación haya las condiciones para la manifestación de lo juvenil.

No me resta sino decir que en este trabajo yo sólo he podido mostrar una pequeña parte de una realidad más amplia. Hablo de aquella que viven algunos estudiantes de bachillerato en una escuela pública de una gran ciudad. Sobre los alcances que puede tener esta investigación, me parece adecuado tomar una metáfora que Wolcott usa para plantear su postura sobre la posibilidad de hacer generalizaciones con un estudio etnográfico. Del mismo modo que el autor lo aplica para su primer trabajo de campo en una comunidad Kwakiutl (Wolcott, 2001: 173), me parece que el CCH es *en ciertos aspectos* igual a todas las escuelas del nivel medio superior, *en ciertos aspectos* como algunas otras escuelas del nivel medio superior, y *en ciertos aspectos* como ninguna otra escuela del nivel medio superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, Job (2006) "Las prácticas juveniles en el salón de clase", ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Edición electrónica ISBN 950-29-0913-5.
- Busquet, Jordi (2004) "Las Culturas Juveniles. Jóvenes y adolescentes en búsqueda de la identidad" en Reguillo, Rossana et al. *Tiempo de Híbridos*, Instituto Mexicano de la Juventud / Secretària General de Joventut, México / Cataluña.
- Coulon, Alain (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Presses Universitaires, Paris.
- De Garay, Adrián (2004) *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Ediciones Pomares, México.
- Díaz-Barriga, Frida y E. Lugo (2003) "Desarrollo del Currículo" en Díaz Barriga, Ángel (coord.) *La Investigación Curricular en México. La década de los Noventa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Dubet, François y D. Martuccelli (2000) *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, 2ª ed, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Erickson, Frederick (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, Merlin (ed.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Falconi, Octavio (2001) "En busca del diálogo: la construcción escrita de un espacio público entre estudiantes del CCH-Sur", Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) - Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México.
- Feixa, Carles (1999) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, 2ª ed, Editorial Ariel, Barcelona.
- Gameros, David (1999) *Daria*, Monterrey, México. Disponible en <http://www.geocities.com/david_g_g/Daria.html> (26 de octubre de 2006).
- Giddens, Anthony (2006) *La Transformación de la Intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, 5ª ed, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Giddens, Anthony (1997) *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, 2ª ed, Ediciones Península, Barcelona.
- Goffman, Erving (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Grijalva, Olga (en proceso) "Apariencias y modas juveniles en los grupos de pares de la escuela preparatoria 'Rubén Jaramillo' de la UAS", Tesis doctoral, Cinvestav - DIE, México.

- Guerra, Irene (1998) "Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de Educación Media Superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico", Tesis de maestría, Cinvestav - DIE, México.
- Guerra, Irene y E. Guerrero (2004) *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México.
- Guerrero, Elsa (2008) "Los significados del bachillerato. Un acercamiento a la perspectiva juvenil en el marco de la escuela, la familia, el trabajo y el tiempo libre", Tesis doctoral, Cinvestav - DIE, México.
- Guerrero, Elsa (2006) "El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 29, pp. 483-507.
- Guerrero, Elsa (2000) "Las escuelas como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de jóvenes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 10, pp. 205-242.
- Guerrero, Elsa (1998) "Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes", Tesis de maestría, Cinvestav - DIE, México.
- Guzmán, Carlota y C. Saucedo (2005) "Parte II. La Investigación sobre Alumnos en México: Recuento de una década (1992 – 2002)" en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, Volumen II, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Instituto Politécnico Nacional (IPN), México.
- Hammersley, Martyn y P. Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Hernández, Gregorio (1994) "Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?", Tesis de maestría, Cinvestav - DIE, México.
- Hernández, Joaquín (2008) "La Construcción de la Identidad en los Estudiantes del Bachillerato: comunidades de práctica y subjetivación", Tesis doctoral, Cinvestav - DIE, México.
- Hernández, Joaquín (2006) "Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 29, pp. 459-481.
- Instituto Mexicano de la Juventud, IMJ (2002) *Encuesta Nacional de Juventud 2000. (Resultados generales)*, IMJ, Secretaría de Educación Pública (SEP), México.
- Internet Movie Database (1997) *Daria*. Disponible en <http://www.imdb.com/title/tt0118298/> (26 de octubre de 2006).
- LeCompte, Margaret y J. Schensul (1999) *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*, AltaMira Press, Walnut Creek.

- Levinson, Bradley (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, Aula XXI, Editorial Santillana, México.
- List, Mauricio (2005) *Jóvenes corazones gay en la Ciudad de México*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Madrigal, Eduardo y B. Nuño (1999) "Psicología del Adolescente" en Madrigal, Eduardo y B. Nuño (eds.) *Orientaciones Educativas para Padres de Adolescentes. Programa de Escuela para Padres Preparatoria N°5*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Maffesoli, Michel (2004) *El Tiempo de las Tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, Siglo XXI Editores, México.
- Margulis, Mario (2003) "Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor" en Margulis, Mario y otros, *Juventud, cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Margulis, Mario y M. Urresti (2000) "Moda y juventud" en Margulis, Mario (ed.) *La juventud es más que una palabra*, 2ª ed, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Martuccelli, Danilo (en prensa) "Los desafíos morales y éticos de la socialización escolar" en *Desigualdad, fragmentación social y educación*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Buenos Aires.
- Molina, Guadalupe (2006) "Modos de transitar experiencias afectivas y sexuales en el espacio escolar de la secundaria. Notas sobre un trabajo etnográfico", ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Edición electrónica ISBN 950-29-0913-5.
- Nateras, Alfredo (2004) "Trazos y Trayectos de lo Emergente Juvenil Contemporáneo" en Reguillo, Rossana et al. *Tiempo de Híbridos*, Instituto Mexicano de la Juventud, Secretaría General de Joventut, México / Cataluña.
- Nateras, Alfredo (2000) "De instituciones, drogas y jóvenes" en Medina, Gabriel (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, El Colegio de México, México.
- Nieva, Norma (1999) "Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria", Tesis de maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), División Académica Ecatepec, México.
- Pasquier, Dominique (2005) *Cultures Lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Éditions Autrement, Paris.
- Pole, Christopher y M. Morrison (2003) *Ethnography for Education*, Open University Press, Berkshire.

- Portalmix (s.f.) *Los personajes de South Park: Cartman, Kyle, Kenny, Stan, Satan...* Disponible en <<http://www.portalmix.com/southpark/personajes.shtml>> (27 de octubre de 2006).
- Portalmix (s.f.) *South Park Mania: Todo sobre South Park en castellano.* Disponible en <<http://www.portalmix.com/southpark/southpark.shtml>> (27 de octubre de 2006).
- Quiroz, Rafael (2000) "Las Condiciones de posibilidad de Aprendizaje de los Adolescentes en la Educación Secundaria", Tesis doctoral, Cinvestav - DIE, México.
- Reguillo, Rossana (2005a) "Los límites de lo nacional: Pensar a los Jóvenes en el contexto de la Globalización", conferencia en el Departamento de Investigaciones Educativas – Cinvestav, 5 de agosto de 2005, notas de Job Ávalos, México.
- Reguillo, Rossana (2005b) "Dilemas: ciudadanías juveniles en América Latina", en seminario *Los Jóvenes como Estudiantes*, (documento), 5 de agosto de 2005, México.
- Reguillo, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares" en *Memoria, conocimiento y utopía*, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 1, enero 2004 – mayo 2005, Ediciones Pomares, México.
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico. (1982-1985)*, Documento núm.13, DIE, México.
- Rockwell, Elsie (1986) *Etnografía y teoría en la investigación educativa. Enfoques*, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, Centro de Investigaciones - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Romo, Matías (en proceso) "Identidad personal y moralidad en universitarios. Proyecto de vida, carrera y relación de pareja", Tesis doctoral, Cinvestav - DIE, México.
- Saucedo, Claudia (2006) "Estudiantes de secundaria: apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 29, pp. 403-429.
- Saucedo, Claudia (2001) "Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida", Tesis doctoral, Cinvestav - DIE, México.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (s.f.) *Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Misión y Filosofía, El Modelo Educativo, Plan de Estudios*, México. Disponible en <<http://www.cch.unam.mx>> (12 de noviembre de 2005).

- UNAM (s.f.) *Información Estadística 2006*. Secretaría Técnica del Consejo de Planeación. México. Disponible en <http://www.estadistica.unam.mx/2006/docencia/pob_escolar_2005-2006.html> (8 de agosto de 2007).
- UNAM (2002) *Legislación Universitaria. Reglamento General de Inscripciones*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Sistema de Información Jurídico Universitario, México. Disponible en <<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/frames/unv.htm>> (28 de agosto de 2007).
- Villalpando, Mayela (1998) "Etnografía e Historias de vida como alternativas metodológicas en Ciencias de la Educación", *Revista CIPS*, Segunda época (1), pp.29-34.
- Weiss, Eduardo et al. (2006) "What is the Meaning of School? High School and Youth in Mexico", ponencia presentada en *Oxford Ethnography and Education Conference*, Inglaterra.
- Weiss, Eduardo (2005a) "Hermenéutica Crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", *Revista Paideia*, año 1, núm. 1, pp.7-15.
- Weiss, Eduardo (2005b) "Narration and Identity: High School Students in Mexico", ponencia presentada en la International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), *First ISCAR Congress: Acting in changing worlds: learning, communication and minds in intercultural activities*, Sevilla.
- Wikipedia, La enciclopedia libre (s.f.) *Beavis and Butt-head*. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Beavis_and_Butt-head> (25 de octubre de 2006).
- Wikipedia, La enciclopedia libre (s.f.) *Daria*. Disponible en <<http://es.wikipedia.org/wiki/Daria>> (25 de octubre de 2006).
- Wikipedia, La enciclopedia libre (s.f.) *Los Simpson*. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Los_Simpson> (23 de agosto de 2007).
- Wikipedia, The Free Encyclopedia (s.f.) *Beavis and Butt-head*. Disponible en <http://en.wikipedia.org/wiki/Beavis_and_Butt-head> (25 de octubre de 2006).
- Wolcott, Harry (artículo en prensa) *Ethnography Lesson*. Próximamente en Mills, Geoffrey (editor).
- Wolcott, Harry (2001) *The Art of Fielwork*, AltaMira Press, Walnut Creek.
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Editorial Paidós / MEC, Barcelona.
- Zorrilla, Juan (1989) "La educación en el aula" en Marsiske, Renate (comp.) *Los Estudiantes. Trabajos de Historia y Sociología*, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) - UNAM, México.

SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

- ◆ 17 de febrero de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 22 de febrero de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 24 de febrero de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 25 de febrero de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 1 de marzo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 8 de marzo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 10 de marzo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 11 de marzo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 18 de marzo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 31 de marzo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 1 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 5 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 7 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 8 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 12 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 19 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 21 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 28 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 29 de abril de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 3 de mayo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 12, 13 y 17 de mayo de 2005. Registro de observación participante.
- ◆ 19 de mayo de 2005. Registro de observación participante.

ANEXO N°1: Sobre las series televisivas

Beavis and Butt-Head:

Ambos son descaradamente groseros, totalmente desinteresados de la escuela y las clases, y son vistos por los otros personajes de la caricatura como un par de idiotas. Son incompetentes en todo lo que hacen, siempre están causando problemas y destruyendo cosas, por lo cual incluso han sido arrestados. Un episodio típico de la serie muestra a Beavis y Butt-Head haciendo comentarios mientras miran vídeos de música. En medio de los vídeos, las historias avanzan envolviendo al dúo en aventuras y problemas tanto en casa como en la escuela. Objetivos para su humor carnal incluyen todo tipo de autoridad, la vida en la preparatoria e incluso ellos mismos. Lo que realmente caracteriza a Beavis & Butt-head es que están obsesionados con el sexo y son un poco deficientes mentales. Butt-head (que se podría traducir como *Caraculo* o simplemente como *Tonto*) parece un poco más inteligente y calmo que Beavis, éste último es propenso a padecer ataques de hiperactividad, convirtiéndose en el famoso "Gran Cornholio".

El sarcasmo, y la estupidez del dúo dieron a los adolescentes estadounidenses un raudal de nuevos términos en slang, incluyendo "buttmunch", "fartknocker", "bunghole", "cornhole", "turd burgler", "ass munch", "ass wipe", "ass goblin", "TP" y "spAna Karen the monkey". En los primeros episodios el dúo juvenil tenía una obsesión con el fuego y lo peligroso, un comportamiento "arriesgado". La serie fue culpada de numerosas muertes de niños como resultado del fuego y sus trucos, y así fueron reemplazadas por escenas tontas, chistes fáciles, etc. MTV también tomó la medida de emitir el programa después de las 11:00 PM, y de agregar un aviso en el que alertaba a los padres de que la serie no era apta para menores (http://es.wikipedia.org/wiki/Beavis_and_Butthead, 25 de octubre de 2006).

Daria:

Amplío con una descripción de los personajes.

Daria Morgendorffer es la protagonista de la serie, tiene 17 años y estudia en la preparatoria Lawndale High. Ella es una chica inteligente, sarcástica, cínica, venenosa e ingeniosa. No le gusta socializar con sus compañeros de escuela por creer que eso es una pérdida de tiempo. Considera que su autoestima no está baja, lo que tiene bajo es la autoestima hacia los demás (http://www.geocities.com/david_g_g/Daria.html, 26 de octubre de 2006).

Sus padres son Helen (abogada) y Jake (publicista), y aparecen como desconocedores de la naturaleza de las situaciones que afectan a sus hijas. Su hermana Quinn, al contrario que Daria, es coqueta y superficial. Siempre vive envuelta en un mundo banal. Quinn, a diferencia de su hermana es muy sociable, hace amigos con gran facilidad, es miembro del club de modas, disfruta siendo popular y siempre está preocupada por su apariencia personal.

La mejor amiga de Daria, Jane Lane, vive sola en casa con su hermano Trent. Ambas siempre buscan el lado negativo de las cosas. Jane es una gran artista y le gusta la pintura abstracta. Ocasionalmente aparecen otros integrantes de la familia Lane: Amanda, Vincent, Penny, Wind, Summer, Adrian, Courtney, etc.

La mayoría de los episodios tiene lugar en la escuela. Quinn pasa casi todo el tiempo con sus amigas Sandi, Stacy y Tiffany, que se llaman a sí mismas el "*Club de Modas*". Joey, Jeffrey y Jaime son 3 amigos que siempre andan juntos, intentando seducir a Quinn. Kevin Thompson es el capitán del equipo de fútbol americano de la escuela, y su novia Brittany dirige a las porristas. Mack es otro jugador del equipo, y su novia Jodie es estudiosa como Daria pero también sociable como Quinn. Finalmente, Upchock intenta, sin suerte, seducir a todas las mujeres que se le cruzan en el camino.

Los profesores, por su parte, son el conciliador Timothy O'Neill (literatura y poesía; y también de autoestima), el colérico Anthony Dimartino (historia), la ultra feminista Janet

Barch (biología), Dianne Bennet (economía) y Claire Defoe (arte). Angela Li es la directora de la escuela (<http://es.wikipedia.org/wiki/Daria>, 25 de octubre de 2006).

South Park:

He aquí una descripción de ellos:

Eric Cartman es uno de los 4 fantásticos. Le encanta ejercer autoridad, aunque es torpe y el más gordo de la pandilla. Él insiste en que su volumen se debe a que tiene los huesos fuertes y su madre apoya esta falsa teoría haciendo lo imposible para que su hijo sea feliz. Su madre tiene mala fama porque se ha acostado con la mayoría de hombres del pueblo. Para Cartman son imprescindibles los "cheesy poofs" (bolsitas de bolas de queso) y es dueño de dos mascotas: una gata llamada Kitty y un cerdo, Fluffy.

Kenny McCormick es el más desgraciado de los 4 protagonistas ya que siempre se está muriendo de mil maneras inimaginables y está condenado a convivir con una familia pordiosera y alcohólica. Se viste con un traje naranja con capucha que le cubre la boca y siempre es muy difícil entender lo que dice. Kenny se entera de todos los chismes del pueblo y los comparte con sus amigos. En el fondo, nadie sabe cómo es realmente.

Stan es el más maduro del cuarteto protagonista y por naturaleza el líder. Aun así, no se salva de algunas rarezas como la de vomitar cada vez que se acerca su novia Wendy. Tiene un perro gay llamado Sparky y una hermana mayor, Shelly. Siempre es él quien anuncia la muerte de su amigo Kenny, con la famosa frase: "Oh!, han matado a Kenny!".

Kyle Brofslovsky es el más inteligente de los 4 protagonistas pero tiene un problema: la gente se ríe de él porque es judío y cuando llegan las navidades se limita a aislarse con su amigo Mr.HAna Kareney (un trozo de mierda que usa el gorro de Santa Claudias) al que considera el verdadero espíritu de la navidad. Le gusta molestar a Cartman y tiene un hermano menor llamado Ike. Su mascota es un elefante y en varias ocasiones lo ha intentado aparear con el cerdo Fluffy de Cartman para formar una nueva especie. En cada episodio de la serie, Kyle maldice a los asesinos de Kenny.

El Chef es el cocinero del colegio y ejerce mucha influencia sobre los chicos. Les enseña lecciones de la vida y cómo salir de algunas situaciones difíciles. Por otro lado, está obsesionado con las mujeres y es habitual oírle cantar canciones dedicadas a ellas y al sexo.

Mr. Garrison es el profesor de los chicos. Para expresar lo que quiere decir usa una marioneta (Mr. Hat). Se rumorea que es gay, aunque él siempre lo niega y se excusa diciendo que actúa así para acercarse a las mujeres. Sufre muchos cambios de estado anímico.

(<http://www.portalmix.com/southpark/personajes.shtml>, 27 de octubre de 2006)