

Cuerpo, género y espacio. Sistemas automotrices en el nivel medio superior

Body, gender and space. Automotive systems in the upper middle level

Silvia Ochoa Ayala

Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación
y Estudios Avanzados del IPN. CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional
sochoa@cinvestav.mx

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6841-7855>

Resumen

El estudio de los espacios escolares y su entretjeido con otros aspectos como son la posición genérica que los cuerpos toman en los lugares de su entorno escolar, es un campo de estudio fructífero, que permite conocer, desde otra mirada, la dinámica de las redes de poder en las instituciones educativas. Las características de cada plantel permiten dar cuenta de sus particularidades en la generalidad institucional. El presente trabajo, consideró diarios de campo, entrevistas y autobiografías, en un grupo de 6° semestre, último de la especialidad técnica de Sistemas Automotrices del turno matutino del CECyT N°7 “Cuauhémoc” del Instituto Politécnico Nacional, México. Este grupo se conformó con cuarenta alumnos, treinta y dos varones y ocho mujeres. Se presentan cuatro relatos que a manera de cuadros performáticos, muestran la complejidad de las redes espaciogenéricas, donde los ejes interseccionales género, clase y condición etaria, se imbrican para construir la dinámica situada de la especialidad técnica.

Palabras clave

Cuerpo, espacio, especialidades técnicas, género, sistemas automotrices.

Forma sugerida de citar:

Ochoa Ayala, Silvia (2018). Cuerpo, género y espacio. Sistemas automotrices en el nivel medio superior. *Universitas*, 28, pp. 99-116.

Abstract

The study of school spaces and their interrelationships, with other aspects such as the generic position that, bodies take in different places of their school environment is a field of fruitful study, which, allows to analyze the dynamics of networks power in educational institutions, from a different perspective. The characteristics of each campus are significant for defining their particularities in institutional generality. This qualitative work is based on field notes, interviews and autobiographies in a group of 6th semester, the last of the technical expertise of Automotive Systems CECyT N°7 "Cuauhtémoc" Instituto Politécnico Nacional, México, morning shift. This group was formed with 40 students 32 men and 8 women. Four accounts as performative pictures show the complexity of networks space-gender, where axes intersectional gender, ethnicity, class and age condition, overlap to build situated dynamic of technical speciality.

Keywords

Body, space, technical expertise, gender, automotive systems.

Introducción

En octubre de 2008, el Instituto Politécnico Nacional, incorporó en sus planes y programas del Nivel Medio Superior, tres especialidades técnicas para el área de Físicomatemáticas: Sistemas Automotrices, Aeronáutica y Diseño Gráfico Digital. Estas especialidades se plantearon como producto la necesidad de actualizar la oferta educativa que hasta esos momentos ofrecía la institución. En el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N°7, ubicado en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, se implementaron las especialidades técnicas de aeronáutica y sistemas automotrices, incrementándose a seis las especialidades técnicas que integran la oferta educativa.

Las categorías con las que se analizó la dinámica de este espacio educativo son Género, Espacio y Cuerpo, imbricando los ejes interseccionales de condición juvenil, desigualdades múltiples y género. La incorporación de estos ejes de análisis, pretende dar cuenta de una aproximación interseccional que visibilice tanto los aspectos estructurales como los subjetivos en la performance de la Especialidad Técnica de Sistemas Automotrices.

La forma en que se muestra la dinámica tecnogenérica es a través de cuatro cuadros performáticos, estos cuadros a manera de escenas, buscan mostrar las relaciones que se establecen en la intersección de las categorías durante la práctica educativa tecnológica, misma que se lleva a cabo en el taller de la especialidad de sistemas automotrices y que construye redes de poder que dan forma al espacio entre géneros (Massey, 2001).

Por otra parte, la mecánica automotriz, como campo tecnológico y laboral, ha sido signada históricamente como un espacio altamente masculino, al ser asociada con movimientos corporales fuertes y carga de pesos considerables. Esta expectativa en la ejecución técnica, contribuye al sesgo educativo y de la performance diferencial tanto femenina como masculina.

Metodología

Se trabajó con un grupo escolar de cuarenta jóvenes, ocho mujeres y treinta y dos hombres de 6° semestre, último de la especialidad técnica de sistemas automotrices. Los jóvenes de este nivel educativo, han recibido la formación básica para ejercer la especialidad técnica, fueron elegidos por contar con las habilidades y competencias básicas del campo automotriz (están cursando el último semestre), además de conformar un grupo que ha trabajado continuamente durante cuatro semestres consecutivos, tanto en las unidades de aprendizaje que integran el bachillerato en ciencias fisicomatemáticas, como en las unidades propias de la especialidad técnica.

Este grupo escolar formalmente constituido por el Departamento de Control Escolar del plantel, fue elegido por incluir además, un número bastante generoso de alumnas inscritas, lo que permitió tener mayor número de posibilidades para observar las relaciones de poder y género que se establecen en un grupo escolar que ha consolidado su práctica.

Las técnicas de recolección de datos, acorde a la aproximación cualitativa del estudio, incidieron en ubicar como actores principales a las y los alumnos, igualmente posibilitó considerar el entorno donde se desarrolla la formación escolar a partir de los relatos elaborados por las y los propios estudiantes, el diario de campo, entrevistas grupales, complementadas con el relato de profesores titulares del grupo.

Se llevaron a cabo seis entrevistas grupales dos con hombres y mujeres, dos sólo con mujeres y dos sólo con varones. Se efectuaron diez entrevis-

tas individuales con cinco alumnas y cinco alumnos, con quienes se profundizó la narrativa sobre la vivencia tecnológica escolar y contexto personal. El diario de campo se realizó en doce sesiones semanales (cuatro meses), durante su trabajo de práctica escolar. Cada sesión contempló cuatro hrs. de observación directa en los tres talleres donde se llevan a cabo las clases prácticas. Se solicitó al grupo la elaboración de una autobiografía breve, por lo que se contó con cuarenta relatos personales, Finalmente se pidió un relato personal libre por escrito, sobre experiencia personal del uso corporal en la performance de la especialidad técnica.

Resultados

Cuadros performáticos

El concepto cuadro performático, se refiere a la captura de distintas escenas que muestran la complejidad de la performance técnica del trabajo desarrollado por las y los estudiantes en su espacio de prácticas de la especialidad tecnológica. Estos cuadros permiten identificar las distintas formas en que las y los estudiantes se apropian de los espacios escolares, entendidos no como lugares físicos únicamente, sino también como el espacio que tiene sentido y significado específico para cada persona, grupo y/o comunidad. Son espacios vividos conformados con la historia, de experiencias, de construcción de habilidades y actitudes, no sólo son lugares en que las y los estudiantes producen maneras de interactuar con los otros, sino resultado de la producción de relaciones de poder que se establecen en la dinámica escolar.

El taller de sistemas automotrices puede estudiarse acorde a la propuesta Topofilia de Tuan (Yory, 2005). Esta aproximación considera que los sujetos humanos van creando espacios propios con las relaciones que establecen y que fomentan las identidades de los diferentes grupos; es decir, el territorio no se visualiza como un lugar geográfico solamente, sino considerando el significado que tiene para la comunidad que lo habita (Tuan, 1977), además de la posición de poder que puede significar. En la escuela los lugares tienen significados distintos, evocan en la memoria recuerdos con fuertes significados para las personas que habitan en ella. Habitar significa hacer propio el espacio junto con los demás, construir en comunidad la espacialidad en que humanos y no humanos toman su lugar produciéndolo, autoconstruyéndose

en ese lugar/posición de poder denominado espacio. Heidegger (1997) llama a este proceso: ser-en-el-mundo, nuestro ser más propio.

En el taller donde las y los alumnos practican la tecnología, se va produciendo este proceso topofílico, ellas y ellos se ubican en los lugares de manera grupal y desarrollan sus prácticas no sólo como alumnas y alumnos, sino como jóvenes, como mujeres y hombres pertenecientes a una clase social, a una etnia, en la vivencia de diversas desigualdades.

El espacio genérico, es un espacio con historia. La apropiación de los lugares privados y públicos, se ve atravesada por la condición genérica, condición que se “actúa” en los espacios ocupados por hombres y por mujeres, la manera en que los cuerpos de las mujeres son mostrados en los espacios públicos tiene relación con el habitus de pertenencia, Bourdieu (2009, p. 113) refiriéndose a la Héxis corporal como mitología política incorporada y naturalizada, indica que: “La oposición entre lo masculino y lo femenino se realiza en la manera de *estar*, de llevar el cuerpo, de comportarse bajo la forma de la oposición entre lo recto y lo curvo, la firmeza, la rectitud, la franqueza...y, del otro lado, la discreción, la reserva, la docilidad”. Este argumento indica que los cuerpos femeninos tienen una forma de ser y de mostrarse en los lugares y en determinadas condiciones, acorde a las reglas que se han naturalizado para las mujeres, bajo un esquema desigual y restrictivo (Jimeno, 2004; Serret, 2011). En cambio, los cuerpos masculinos se apropian de lo urbano expansivamente, en continuidad espaciotemporal, es decir, el espacio público es un lugar permanentemente masculino, en tanto que las mujeres se mantienen en ciertos lugares a ciertas horas, ejemplo de ello es la poca afluencia de mujeres en los espacios nocturnos.

La escuela también posee reglas naturalizadas de ocupación, las chicas y los chicos se reúnen, se divierten, comen y estudian en lugares específicos y trabajan en lugares específicos. La especialidad técnica, tiene su lugar específico de práctica, en este lugar se producen tensiones, negociaciones y construcciones espaciogenéricas. Es el taller de la especialidad, un espacio construido por las personas que lo habitan, que lo espacializan.

A continuación se describirán cuatro cuadros performativos donde se busca dar cuenta de las relaciones de poder e intersecciones que se imbrican en la construcción del espacio tecnológico de sistemas automotrices.

Cuerpo joven: fuerza o historia

En este espacio de aprendizaje de ida y vuelta, los cuerpos de docentes y estudiantes se posicionan de distintas formas en el ámbito de sus actos performativos, actúan sus saberes haciendo suyos los instrumentos con los cuales resolverán problemas concretos.

Los cuerpos femeninos y masculinos se cubren con un overol azul marino que disloca la diferencia corporal para uniformarlos. El cabello recogido de las chicas no lleva adornos de ningún tipo –por seguridad–, y contribuye además con mostrar una imagen unisex¹. Sin embargo, los cuerpos se comunican con movimientos diferenciados, el cronotopo tecnogénico² organiza los lugares que habitan en su espacio de aprendizaje.

En los subgrupos de trabajo exclusivamente masculinos, tienen lugar los movimientos que indican quién de ellos tiene mayor capital en los saberes técnicos. Es el caso de Ángel de 19 años, quien es heredero de una tradición de saberes mecánicos en su familia. Siendo el único varón en casa, con dos hermanas menores, se ha visto en la necesidad de apoyar a su padre en todo lo relacionado con la reparación de los autos:

...desde pequeño siempre me encontraba junto a él, siempre observando cómo componía o arreglaba los autos que él tenía, aprendí a utilizar el equipo y la herramienta que él utilizaba para dichos procesos (Ángel, alumno 6° sem).

Ángel se coloca frente al motor de aquel viejo vehículo, observa con atención sus componentes, toca las piezas mecánicas, escucha con mucha atención los sonidos y ayudado por otro compañero que ha tratado de encender el auto, percibe el olor de la gasolina en combustión. Ángel indica lo que debe hacerse: los demás compañeros se ponen de acuerdo para efectuar las actividades que Ángel ha indicado, algunos bajo el auto, otros desmontan mecanismos, otros buscan sus propias respuestas experimentando las in-

1 Unisex, considerando el análisis de Rosi Braidotti (2000) en *Sujetos nómades*, donde el desdibujamiento de la diferencia sexual produce seres andróginos, asexuados, castos y que contribuye a la fantasía de simetría corporal.

2 El concepto cronotopo, ha sido teorizado por Teresa del Valle para referirse a un constructo de la memoria en donde la experiencia se encarna, es decir, toma cuerpo en un cuerpo generizado y una gran cantidad de significados creativos temporalizados que negocian identidades, las interpretaciones pueden entrar en conflicto creando desigualdades y/o reafirmaciones en una situación y/o ritual específico (del Valle, 1999). El término *tecnogénico* es mío y me refiero al uso diferenciado del género en la tecnología.

dicaciones: el cuerpo masculino proyecta movimientos fuertes y precisos, pero también sutiles y cuidadosos acorde a las necesidades de solución para esta tarea práctica.

Por otra parte, algunos equipos de trabajo que han integrado tanto a hombres como a mujeres se colocan en posiciones específicas. Al igual que en los equipos homogenéricos (sólo de varones), el cuerpo masculino líder toma la iniciativa, explora, identifica, toca, escucha y toma decisiones, a diferencia de éste, los demás cuerpos se colocan en posiciones subalternas. En un espacio específico de la mesa de trabajo, algunas alumnas limpian con especial esmero las piezas que han de colocarse en el motor, sus manos manejan brochas que a un ritmo muy peculiar, marcan movimientos pequeños y precisos, casi como si bordaran y construyeran desde ese espacio, una nueva pieza que emerge reluciente con la ayuda de limpiadores especiales. Estas chicas proyectan en sus cuerpos la herencia de aprendizaje femenino de movimientos suaves, con una coordinación motriz fina sobresaliente, que evita movimientos amplios y toscos privilegiando el bien hacer privado. La naturalización que atraviesa este cuadro hace aparecer este performance como algo “propio de las mujeres”. Las chicas muestran disposición positiva ante el trabajo pero no se observa exploración individual propia, sino apoyo a los compañeros en distintas labores. Los hombres reparan, buscan y desarmen sin involucrarlas en las actividades. Los cuerpos femeninos se agrupan en un espacio seguro y lejano, en un espacio de restricción y de silencio. Es la desigualdad en las oportunidades tecnológicas del equipo, las que hacen que estas alumnas se coloquen en esta posición marginal. Sandra da cuenta de su sentir al respecto:

Cuando entré a tercer semestre me uní a un equipo donde los chicos son muy machistas, no explicaban cómo utilizar la herramienta, sólo porque ellos sabían ya tenían asegurado que yo y mi otra compañera también y si lo hacíamos mal o nos tardábamos, como que se enojaban y decían comentarios ofensivos, por lo que mejor dejé de querer aprender³ (Sandra, 17 años).

En otro equipo de alumnas y alumnos, las chicas toman la iniciativa y cuentan con la participación de sus compañeros para ayudarlas en alguna tarea de fuerza que las sobrepase, pero estos apoyos son escasos ya que los

3 “Deje de querer aprender”, refiere a un proceso desmotivador ante las habilidades que se sabe se puede desarrollar pero que se elige ya no retomar.

cuerpos femeninos han encontrado estrategias para potenciar su fuerza, sea individual o colectivamente. Algunas sorprenden por su fortaleza, que no es otra que el manejo acertado del cuerpo y sus cualidades corporales. En este espacio, los niveles de jerarquía se manifiestan distinto, la horizontalidad se ve reflejada con mayor claridad, ya que la participación es activa y la toma de decisiones es compartida con mayor frecuencia.

Los relatos estudiantiles vinculan realidades, expresan acontecimientos y sentimientos desde lo íntimo, desde lo personal para proyectarse como formas de interpretación válida, que exploran el pasado en el presente y elaboran una mirada hacia el futuro. Los testimonios se rescatan también desde el punto de vista de los otros y con los otros; es decir configuran una mirada que es individual y a la vez colectiva, construyen memoria. Halbwachs (2004) pone en discusión la memoria, como hilado de experiencias compartidas que le dan sentido a la mirada polifónica sobre la historia, pero a la vez la unifica. En un momento histórico donde el conocimiento objetivo se ha valorado como lo único verdadero y lo subjetivo se convierte en algo secundario o inestable e incierto, el brindar un espacio de análisis a los elementos propios de la subjetividad, da paso a una postura distinta, a posibilidades más abiertas.

La memoria de las y los alumnos que han tenido contacto con la problemática de los sistemas automotrices se hace presente: la experiencia personal y la enseñanza de sus padres y abuelos regresa al presente para hacerse visible en su práctica tecnológica. Son herederas y herederos de los saberes que hoy les permiten resolver problemas.

Susi: memoria y técnica

Susi siempre vivió lejos de sus escuelas. De una forma u otra las circunstancias hacían que los trayectos que recorría fueran muy prolongados, tanto que el tiempo invertido podía fluctuar de 60 min a 110 min por viaje, por ello, el uso de los autos marcó experiencias emotivas que dejaron huella a su corta edad:

...como estábamos muy pequeñas yo y mis hermanas, (mi papá) no quería que nos preocupáramos, así que sucedió... el carro se calentó y ya no aguantó más... ya no encendió y estaba todo inundado y mi papá... desesperado porque no sabía cómo iba a sacar su carro de ahí, lo peor de todo es que na-

die le ayudaba, él tenía que solucionar todo y yo me sentía muy mal porque veía la desesperación de mi papa al saber que no se podía hacer nada... (Susi, 18 años).

El auto representa el agente no humano que posibilitaba que Susi llegara también a la escuela, Cabe destacar que Susi logró reconocimiento académico importante para ella y fue abanderada en dos ocasiones. Por ello, cuando sus padres se separaron, nuevamente la distancia se convirtió en nostalgia, reto y lucha. El auto de su mamá siempre tenía problemas, casualmente éstos se repetían una y otra vez, haciendo que Susi se preguntara si realmente le daban buen servicio a su mamá. El automóvil ha llegado a representar para Susi no un artefacto, sino el espacio de seguridad y confort que la resguarda, como su padre lo hacía tiempo atrás al ser una pequeña. De esta forma el automóvil, contribuye con su “agencia” a crear un lazo emocional vinculante con Susi y su performance, Latour (1996) explica cómo los agentes humanos y no humanos, se entrelazan para producir realidades, se vinculan y tienen papeles protagónicos y jerárquicos en distintos acontecimientos históricosociales.

En el taller, Susi toma la iniciativa en el desmontaje del motor, busca diversas formas de abrir los componentes del mismo, por lo que su cuerpo toma postura de apoyo, su esbelta figura se torna poderosa al mostrar los movimientos fuertes y precisos que son requeridos para este trabajo, abre el motor y los compañeros se acercan para sujetar las piezas y distribuir las acciones pertinentes, el cuerpo de Susi se reubica para continuar con la tarea.

El binarismo masculino/femenino que ha signado las actividades de la mecánica automotriz, se desdibuja en la medida en que los cuerpos estudiantiles siendo varones o mujeres, se apropian de diversas formas de resolver las fallas de ese motor, sin atender a su condición genérica. Nespor (2004) propone el concepto niveles/escalas educativos/as para explicar la complejidad de las relaciones de poder espaciotemporales que se dan entre actores educativos y factores situados. La propuesta de Nespor da cuenta de la dinámica de las redes de poder que se entretajan entre los espacios como el Hangar, que aun siendo compartido (no exclusivo para la especialidad), proporciona prestigio ante la comunidad estudiantil.

Por otra parte, este espacio se entretaje con la necesidad personal de Susi por encontrar un lugar de protección que a la vez, le permita mostrar transgresión genérica. Es el espacio donde puede producirse la resolución de la

ansiedad infantil de Susi por ayudar a su padre a través de este saber técnico, que traslada este sitio a un tiempo anterior con artefactos que le permiten actuar aquí y ahora. Igualmente, Susi conserva ese lugar-automóvil como símbolo que en la memoria, puede ser recuperado y que le permite seguir firmemente con sus objetivos vocacionales.

Cuerpo y agencia

Los cuerpos de las alumnas y los alumnos no son dóciles. Atienden al docente mientras explica y sin embargo, toman también su propio ritmo, inventan y reinventan movimientos específicos para reconocer las piezas con las que trabajan, tienen una meta: hacer funcionar ese motor muerto, ese motor de una vieja camioneta que en tres años nadie ha podido manejar.

El cuerpo joven se apropia, a través de los sentidos de la identificación de las problemáticas técnicas. La tecnología, como extensión corporal, también es empleada con este fin. Revisan por enésima vez los mecanismos, usan sorprendentemente la cámara de su celular para fotografiar la sospechosa pieza que falla, pieza que está lejos del alcance de su vista pero no de su destreza manual. Los brazos de un alumno no logran llegar a esta pieza: otro adolescente, más alto y delgado toma su lugar y manipula la pieza, usando sólo su tacto y la imagen fija que observa en el celular. Sus manos largas y delgadas han logrado retirar la pieza y demostrar que el distribuidor está roto. Quedan de acuerdo para comprar otro con sus propios recursos⁴ y lo colocan más tarde. Mientras tanto, otros cuerpos ajustan llantas y revisan la dirección bajo el auto: nadie los supervisa, toman tiempo extra y días extra para llegar a su meta. Finalmente los cuerpos adolescentes se aglutinan, ajustan piezas y bandas, escuchan con atención los sonidos del motor, llegan los aromas de combustión y gasolina... Alguien entra a la camioneta con las llaves y entre gran celebración, escuchan el cierre de circuito acompañado del encendido del motor, filman con sus celulares ese momento de gran satisfacción, cierran el cofre

4 Cabe hacer notar que la ubicación de este plantel es Sta. Ma. Aztahuacan, Iztapalapa. Muy cerca se encuentra una zona de afluencia de autopartes de conocida tradición, denominada hace varios años “El deshuesadero”, la huella de esta tradición es una serie de pequeños lugares donde es relativamente fácil encontrar autopartes internas y externas, nuevas y usadas. Se indica la importancia de las redes sociales de los alumnos, a través de las cuales consiguen materiales más económicos y la situación geográfica que facilita la obtención rápida de los insumos. Por otra parte, se hace notar que son los alumnos quienes movilizan sus recursos, sin mediación docente ni escolar.

y manejan unos metros la camioneta. Su proyecto ha tenido éxito. La performance es grupal y se realiza en diferentes tiempos. Siguiendo a Nespor (2004) la red social que estos alumnos han formado confronta el disciplinamiento del lugar que habitan los alumnos de excelencia: trabajan solos, usan sus recursos, festejan solos. Han apropiado el espacio.

Sobreprotección docente: herencia del patriarcado

Los docentes indican que no hay diferencia en las habilidades y saberes que chicas y chicos deben poner en juego durante su formación y que el currículum apoya esta equidad. Sin embargo, el ordenamiento genérico para mujeres y hombres coloca en sitios específicos el cuerpo de las alumnas y los alumnos.

El profesor Arturo, parte docente de esta especialidad, relata el orden de género de acuerdo al cual, él construye espacios de protección para el cuerpo femenino de sus alumnas:

...dejo de responsable al más fuerte para que, como es la fisiología de la mujer, pues...claro, es delgada, es delicada no es que sea mujer, es que así es su cuerpo... siempre alguien [un compañero varón] está atrás [de ella] para cualquier cosa, pero no le está diciendo: *quítate yo lo hago o hazlo así...* Nomás está al pendiente de cualquier situación... a los chicos les agrada, el alumno se siente el protector de alguien...

El cuerpo femenino se convierte en el indicador principal de fragilidad y poca habilidad de las alumnas, las cuales deben ser protegidas por compañeros varones que también debe ser de los más altos y fuertes del grupo, como relata el profesor Arturo, quién además, hace hincapié en el gusto del varón al posicionarse en el papel de protector de alguien, que resulta ser una compañera justamente. Este cuidado no es extensivo a los otros varones, quienes podrían poseer un cuerpo frágil, tampoco es liberado para las chicas altas y fuertes con que cuenta el grupo. El sentido de solidaridad es de este modo limitado y sesgado genéricamente.

La naturalización del cuerpo masculino desde la fuerza, surge del imaginario genérico impuesto para los varones en la división del trabajo, en donde el signo corporal es encausado a fortalecer su poder sobre las mujeres. En ellas se enaltece la fragilidad y delicadeza, logrando encarnar la Héxis que

Bourdieu (2009) nombra para referirse a la historia en el cuerpo que se ha naturalizado y cuya realidad ya no se cuestiona.

Otro ejemplo de este proceso de sobreprotección consiste en el manejo de sustancias peligrosas, este manejo es necesario para realizar procedimientos de limpieza y para proporcionar mantenimiento a los motores que revisan durante su formación técnica. Esta actividad forma parte de las competencias que deben construir. El autocuidado de los cuerpos es parte de esta competencia, nuevamente el discurso del profesor muestra un sesgo importante al considerar que *las chicas pueden y deben elegir* su participación en estas actividades. Bajo el aviso de alta peligrosidad, el docente insiste en cuestionar la capacidad de las alumnas para manejar las sustancias; sin embargo, los varones no tienen opción. Esta competencia parece ser invisibilizada para las chicas con opción de omitirse, reiterando su debilidad biológica/falta de destreza, el cuerpo naturalizado de las chicas se ve limitado ante esta posibilidad.

...claro hay trabajo que aunque las mujeres quisieran hacer es casi...muy difícil, porque se necesita más fuerza, pero otros trabajos son muy específicos o de alto riesgo, por ejemplo que van a manejar ácidos se les pregunta: ¿Lo puedes hacer? ¿Estás segura? Ahí si se les cuestiona (Arturo, docente).

La naturalización del cuerpo masculino como ágil y fuerte surge de los comentarios docentes, alude a un cuerpo en movimiento que se fortalece con el esfuerzo físico, que además disfruta en su naturaleza de los movimientos amplios y audaces, del ruido intenso que proyecta poder, resolución y fuerza.

En la herramienta el varón tiende más a usar herramienta pesada, entre más grande, más gruesa, más pesada, él está feliz, porque sabe que va a hacer algo grande en un carro, sacar una tuerca en un rin es usar una llave grande y pesada y a veces se tiene que trepar y brincar arriba de ella; eso le agrada al varón, a la mujer... lo hace también, pero le veo más gusto al varón.

En sus comentarios, el docente muestra la sobreprotección que impone a las alumnas, la creencia naturalizadora de que su cuerpo es incapaz de desarrollar el trabajo de la especialidad técnica, que necesita siempre ayuda y que es inapropiado para estas labores.

El término patriarcado ha sido definido por Pateman y Agra (1995) como una condición histórico social tradicional en donde se da voz de autoridad

máxima al padre sobre los miembros de la familia. Como autoridad máxima, el padre tiene derecho a disponer de distintas formas de los miembros de la familia estableciendo un orden que no debe ser cuestionado: también dentro de sus funciones se establece como contrato social, que debe proteger a los miembros de esta familia o familias que se congregan con él como centro.

En este cuadro performativo “La sobreprotección docente, herencia del patriarcado”, deviene de la integración cultural de un orden genérico en que el varón (europeo, blanco, propietario, heterosexual y sin discapacidades) es considerado siguiendo a Castro-Gómez (2005) como la hibris del punto 0, es decir, el punto a partir del cual, se dictan las normas de lo permitido o aceptable en una sociedad colonizada como la nuestra. El patriarca determina que las otras personas que no mantienen su condición, son personas subalternas que al alejarse gradualmente de su punto inicial (0 o hibris), se van posicionando como personas con menor jerarquía social. Las alumnas en este caso, se ubican en un lugar subalterno, como mujeres, adolescentes, débiles e inexpertas. La necesidad de ser protegidas, no proviene de ellas, se origina de la evaluación preconcebida por parte del docente, de que ellas son incapaces de resolver solas los retos que plantea la especialidad técnica.

Género desde la teoría

El género ha sido definido de acuerdo a Serret (2011) como un organizador significativo de las sociedades humanas tradicionales y contemporáneas, que se construye culturalmente acorde a la diferencia sexual y que es un sistema primario de relaciones de poder que atraviesa la historia y la cultura. Serret distingue tres niveles para el análisis del funcionamiento de la distinción genéricobinaria feminidad/masculinidad.

El primer nivel denominado *género simbólico*, da cuenta de las concatenaciones de signos que conforman cadenas de significados y que cambian su orden para dar lugar a otros significados. El orden simbólico como unidad, se presenta en forma de parejas simbólicas: el *ser* acompañado siempre del *no ser*, del límite, de la alteridad, de la diferencia, de lo que no se es. En este caso, masculinidad en distinción de lo que no es, es decir, feminidad. La feminidad es el margen, es el conjunto de características que no son masculinas, es la negación de lo masculino. La dinámica de construcción de la cultura binaria y desigual, coloca la masculinidad como central e inteligible, el

hombre actúa aquí como el sujeto deseante, carente y lo femenino, la mujer, como: a) objeto de deseo, en tanto complitud; b) objeto de temor, en que el sujeto desaparece y; c) objeto de desprecio, porque delimita a lo otro, puede ser convertido en ser subalterno.

El segundo nivel denominado *género imaginario social*, se establece basado en la diferencia sexual de los cuerpos. En actos performativos, los hombres son los seres humanos que actúan los significados de la masculinidad y las mujeres las personas quienes actúan los significados de la feminidad. Los varones por tanto, representarán la centralidad, el prestigio, el poder y lo público, en tanto que las mujeres ritualizarán complejos valores de género como lo deseado y lo temido, así como la opresión de la dominación. Las formas en que se presentan las características de los hombres y las mujeres son distintas según la historia y la geografía, la clase y la raza, entre otros ejes. Es la forma común y consensuada en que los hombres y las mujeres se presentan ante los demás, en una posición situada y sexuada.

El tercer nivel se constituye con el *género imaginario subjetivo*, cuya función es establecer la propia voz ante el género imaginario. Es la interpretación de las normas genéricas que la cultura impone, para mediar con las necesidades individuales. La forma en que cada persona resuelve el binomio masculino-femenino, vinculándose con las formas socialmente establecidas, no mecánicamente, sino con agencia para marcar su identidad genérica, estableciendo la diferencia sexual y su posición frente al deseo. El género imaginario subjetivo es un espacio siempre fluido que origina identidades, que se construye discursivamente, que contiene contradicciones y posibilidades, es lo que permite entre otro tipo de agencias, que las manifestaciones diferentes y disidentes, disloquen el género imaginario y lo cuestionen o que también lo mantengan.

Discusión de resultados

En los cuadros performáticos descritos aquí, se observan varias formas de colocación y descolocación de estos niveles de género descritos por Serret. En el caso de Susi ha elegido una especialidad en la que no cuenta con una historia previa que respalde su destreza, sin embargo su motivación de cuidado y conservación cronotópica es poderosa, por lo que su actividad se sobrepone al imaginario genérico femenino. Felipe en cambio, recupera tan-

to su historia personal como las formas genéricas signadas a su cuerpo para plantear una ejecución de alto rendimiento y autonomía. Los cuerpos de los varones estudiados hacen gala de este signo masculino y muestran también diferencias de orden étnico (altura y complejión) además de contar con recursos económicos que les permiten invertir en los arreglos de la camioneta, independientemente si la escuela cuenta o no con ellos.

Considerando la posición socioeconómica, la experiencia de precariedad es una condición que limita a las personas en su iniciativa, predispone al hecho de negación de posibilidades, limita su agencia López Gil (2014). La precariedad es una condición subjetiva que ha sido construida a partir de condiciones socialmente establecidas para distinguir a determinados grupos de personas, proporcionándoles menores posibilidades de desarrollo. Es decir, las posibilidades de que estas personas, grupos, pueblos y naciones lleguen a las condiciones del global norte, se ven limitadas por condicionantes diversas relacionadas con la desigualdad de oportunidades para los pueblos no hegemónicos. En este sentido, la precariedad de orden material y social, se proyecta en las subjetividades de los alumnos de clase baja, limitando su agencia para invertir en esfuerzos escolares y extra escolares. No obstante, aún con recursos no abundantes, la agencia estudiantil han interiorizado y creado formas diversas de resistencia y agencia ante la precariedad, permite la construcción de estrategias para llegar a sus metas, en este caso, el cuadro *Cuerpo y agencia*, explicita las acciones que el colectivo de esos jóvenes toma para lograr sus objetivos, nótese que el beneficio es grupal y que cada uno toma una posición que posibilita la meta común.

En cuanto a la categoría cuerpo, este es el espacio objetivo y subjetivo donde confluyen la historia, la cultura, el discurso y la encarnación de todo esto como último límite. El género en el cuerpo puede entenderse desde tres dimensiones específicas que Citro (2011) plantea desde tres espacios interrelacionados de apropiación cotidiana: En un primer momento, el género se materializa en la corporeidad, se encarna en un cuerpo material que se moldea social y subjetivamente. En segundo término, toma su lugar en la producción de espacios específicos generizados y establecidos como apropiados para los géneros, es decir, de acuerdo a Citro, se espacializa. La tercera dimensión se refiere a la construcción discursiva con que se representa y se promueve lo que es “femenino” y lo que es “masculino” desde esquemas de división, producción de identidades y relaciones de poder (Citro, 2011).

El cuerpo, el género y el espacio confluyen de formas complejas y diversas, tal como Serret y Citro plantean. En el ámbito de la educación y específicamente la Educación Media Superior que el Instituto Politécnico Nacional ofrece, es necesario repensar esta complejidad y las formas específicas en que se manifiesta. La explicación de la complejidad que se manifiesta en la cotidianidad escolar y los estudiantes que pertenecen a la Especialidad Técnica de Sistemas Automotrices, exige analizar a profundidad las categorías que posibiliten este análisis.

Conclusiones

Las entrevistas y los datos recolectados evidenciaron contradicciones, tensiones y negociaciones entre los actores y los sesgos de género presentes. La experiencia de las/os estudiantes y profesores, da cuenta de desigualdades importantes relacionadas al género, el espacio y la especialidad técnica.

Los cuerpos de las y los adolescentes se sitúan en los espacios escolares permeando las huellas de su historia personal y colectiva en el performance técnico. El espacio que apropian las y los alumnos es un espacio generizado, pero no constituye una regla para el género imaginario conformado para sistemas automotrices. Dentro del hangar, las alumnas se sitúan y construyen espacio de manera heterogénea, ubican sus cuerpos y movimientos acorde a sus objetivos y en relación a la jerarquía de poder que han establecido para efectuar su performance técnico. Algunas jóvenes muestran la historia naturalizada de prácticas corporales producidas para las mujeres y su performance acorde al modelo tradicional (Barbieri, 1992; Citro, 2011; Scott, 1992; Serret, 2011; West y Zimmerman, 1987) que coloca a las mujeres en espacios subalternos (Jimeno, 2004; Viveros, 2010), pero otras no ejecutan en este performance, actúan de forma alternativa e incluso transgresora. En el caso de los varones, buena parte de ellos conserva las prácticas hegemónicas, pero no son la generalidad.

Algunas tensiones genéricas importantes se han presentado a través de violencia verbal de los varones hacia las chicas, aludiendo a su falta de saberes y/o habilidades. Reacción que puede ejemplificar un intento de relocalización de las mujeres en los espacios de división laboral tradicionales, considerando el contenido discursivo de las interacciones verbales. Estas

tensiones se producen en la conformación de los espacios genéricos y también en los espacios jerárquicos con los docentes.

El profesor reproduce el orden de género imaginario esperado, no sólo discursivamente, sino en prácticas concretas que proyectan el establecimiento de una continuidad entre el imaginario y lo que él espera que sea el ordenamiento correcto. No obstante, durante el ejercicio libre de su performatividad que siguiendo a Briones (2007) adquiere matices de tiempo y lugar, las y los alumnos descolocan esta propuesta naturalizada, reubicando sus cuerpos y acciones de acuerdo a sus necesidades.

La complejidad cuerpo-espacio-género, permite dar cuenta de un ordenamiento genérico heterogéneo no dicotómico en parte importante de las prácticas técnicas.

Agradecimientos

Agradezco profundamente el apoyo siempre comprometido de la Dra. Inés Dussel, directora de mi tesis doctoral en el DIE CINVESTAV.

Bibliografía

- Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Revista Interamericana de Sociología*, VI (2-3), 147-178.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, 6, 55-83.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Citro, S. (2011). *Cuerpos plurales antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Ed. Biblos Culturalia.
- Del Valle, T. (1999). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. *La Ventana*, 9, 7-43.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Traducción: Jorge Eduardo Rivera Chile. Editorial Universitaria.

- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or Love of Technology*. USA. Harvard College.
- López Gil, S. (2014). Ontología de la precariedad. En Judith Butler, *Repensar la vida en común*. Éndoxa: Series Filosóficas, 34, 287-302. Madrid: UNED.
- Massey, D. (2001). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nespor, J. (2004). Educational Scale-Making. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3). Virginia Tech.
- Pateman, C. y Agra, R. M. (1995). *El contrato sexual*. Iztapalapa: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Scott, J. (1992). El género: una categoría útil para el análisis histórico, pp. 48-74, en: Ramos Escandón, Carmen (comp), *Género e historia*. México. Instituto Mora. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Serret, E. (2011, marzo-agosto). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Revista Géneros*, 9, 2(18), 71-97.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place. The perspective of experience*. Londres. Ed. Arnold.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental. Perception. Attitudes and Values*. Nueva York: Ed. Prentice-Hall.
- Viveros, V.M. (2010, marzo). *La interseccionalidad: perspectivas sociológicas y políticas*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Direitos sexuais, feminismos e lesbiandadesolhares diversos”. Brasil: Cedefes.
- West, C., & Zimmerman, D.H. (Jun. 1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151. Sage Publications, Inc. Recuperado de <https://goo.gl/sjN6rx> (9-04-2017).
- Yory, C. M. (2005). *Topofilia, ciudad y territorio. Una estrategia pedagógica de desarrollo urbano participativo, con dimensión sustentable, para las grandes metrópolis de América Latina en el contexto de la globalización*. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de recepción: 2017/07/08; fecha de aceptación: 2018/02/06;
fecha de publicación: 2018/03/01