



UNIVERSIDAD
VERACRUZANA



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
HISTÓRICO SOCIALES

*Adolescencia, noviazgo y violencia de género: miradas
desde el espacio escolar en Teocelo, Veracruz*

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA
LIC. EN PSICOLOGÍA MARGARITA ALARCON MENDEZ

ASESORA
DRA. BÁRBARA VALDÉS BENÍTEZ

XALAPA DE EQUEZ. VER., DICIEMBRE DE 2018

Agradecimientos

Quiero agradecer a Dios por ser mi guía y fortaleza en cada dificultad de mi vida, por darme la posibilidad de prepararme y aprender lo mayor posible sobre una de mis grandes pasiones: el género.

Quiero agradecer a mi familia, por el apoyo que me han brindado en cada paso de mi vida, por darme la posibilidad de prepararme académicamente, porque la educación es el mayor regalo que han dado.

Quiero agradecer a mi compañero de vida Luis Olvera Lagunes, por ser parte de mi vida y ayudarme a entender un poco más las masculinidades, gracias por tus consejos, tu apoyo y tus críticas constructivas que me ayudaron a mejorar mi tesis.

Quiero agradecer a mi directora de tesis Bárbara Valdés Benítez por ser una guía en ésta tesis y en mi vida; gracias por no guiarme hacia lo que estudias, sino permitirme elegir lo que yo quiero. Gracias por tus sabios consejos que modificaron mi vida de manera sustancial.

A mi antigua maestra Lourdes Guzmán Ibáñez, gracias por guiarme a los estudios de género, sin su influencia, jamás me habría interesado en un área tan enriquecedora que ha modificado mi visión de la realidad y la conducta humana.

Gracias al director, maestras y estudiantes de la escuela telesecundaria “Profesor Carlos Hernández Gómez”: al director por su apoyo, apertura y disposición para brindarme todos los elementos a su alcance para que ésta tesis fuera posible, a las maestras por su apoyo y disposición al compartirme experiencias de su trabajo como docentes, y a las y los estudiantes por su apertura y confianza de compartirme experiencias y sentimientos tan personales que no se comparten con cualquier persona.

A mis lectoras y lector, Dra. Rosío Córdova Plaza, Dra. Verónica Rodríguez y Dr. Ernesto Treviño Ronzón, por leer y retroalimentar mi tesis, al señalar mis puntos débiles contribuyeron a que mejorara mi trabajo.

A Desarrollo Autogestionario A.C. por proporcionarme sus instalaciones y material para mis talleres, asimismo, quiero agradecer que me proporcionaran la información bibliográfica a su alcance para mi tesis.

A mis amigas Isabel, Marcela, Ana Adylene, Mariam, Carolina, por su compañía y apoyo en diferentes momentos de mi vida.

A mis amigas y amigo, Adriana, Ángela, Guadalupe y Paul, por su apoyo incondicional cuando he sentido que ya no puedo más, por siempre escucharme y retroalimentarme cuando es necesario.

*Quiero dedicar ésta tesis a las personas que amo y las mujeres,
principalmente a las que viven o han vivido violencia, porque
siempre se puede salir adelante.*

Índice

Introducción. La adolescencia desde el lente de género: apuntes para su estudio	7
Capítulo I: Diseño metodológico.....	13
1.1 Género y sexualidad: planteamiento del problema	13
1.2 Por qué estudiar las relaciones de pareja: justificación de la investigación	15
1.3 Objetivos.....	16
1.4 Participantes	16
1.5 Enfoque metodológico.....	19
1.6 Los instrumentos	19
1.7 Desafíos metodológicos.....	21
1.8 Marco conceptual.....	24
1.8.1 El enfoque género	25
1.8.2 Cuerpo y sexualidad.....	28
1.8.3 La adolescencia: etapa clave para el análisis del noviazgo.....	30
1.8.4 Amor, noviazgo y violencia.....	36
1.9 Revisión etnográfica del lugar de estudio	40
1.9.2 Ruralidad y violencia	46
1.9.3 La escuela: “Telesecundaria Profesor Carlos Hernández Gómez”	48
1.9.4 Una secundaria rural.....	50
Capítulo II. Lecturas de un microcosmos educativo: el caso de la Telesecundaria “Profesor Carlos Hernández Gómez”	53
2.1 Violencia escolar.....	53
2.2 Equidad de género en la escuela	59
2.3 Noviazgo en la escuela.....	62
2.4 Violencia de género en el aula	64
CAPÍTULO III. La construcción de feminidades: miradas interiores sobre la mujer adolescente	67
3.1 Prácticas, discursos y significados.....	68
3.1.1 Darse a respetar.....	68
3.1.2 Mundo emocional.....	70
3.1.3 La dictadura de la belleza	72
3.1.4 La virginidad.....	74

3.2.1 La conceptualización del amor.....	77
3.2.2 Noviazgo y relaciones sexuales	82
3.2.3 Género y noviazgo	85
3.2.4 Vida en pareja.....	89
3.3 Violencia de género: mecanismos y discursos.....	90
3.3.1 Violencia física.....	92
3.3.2 Violencia psicológica.....	94
3.3.3 Redes sociales: otras formas de control	100
Capítulo IV. Adolescencia y masculinidad.....	104
4.1 Dimensiones de la masculinidad adolescente.....	105
4.1.1 Significados	105
4.1.2 Violencia y expresión de la ira.....	109
4.1.3 La relación con las mujeres	113
4.1.4 El mandato heterosexual.....	116
4.1.5 Pornografía.....	119
4.1.5 Medios de comunicación y masculinidad.....	121
4.2 Las concepciones sobre lo amoroso	123
4.2.1 Enamoramiento y atracción	125
4.2.2 La diferencia de edad.....	127
4.2.3 Sacrificio y amor	129
4.2.4 Apego y uso del tiempo.....	129
4.2.5 Aprendizajes sobre el enamoramiento	131
4.3 Modalidades de violencia masculina	134
4.3.1 La ley del silencio.....	135
4.3.2 Celos viriles	136
4.3.1 Violencia física	137
Conclusiones.....	139
Referencias.....	144

Introducción. La adolescencia desde el lente de género: apuntes para su estudio

La presente investigación tiene como eje de análisis la violencia en las relaciones de noviazgo en la adolescencia bajo la lente de los estudios de género. Entendiéndose como violencia en el noviazgo, cualquier acción o conducta, que cause daño o sufrimiento (físico, sexual o psicológico) a la mujer u hombre, a través de mecanismos de intimidación, dominación o imposición física o psicológica (Pereira, 2012, pag. 55-56).

Al estudiar el tema de la adolescencia, es necesario hablar del sistema adultocéntrico, el cual identifica a la juventud como parte de un grupo social que comparte características como la diversión, la irresponsabilidad, la rebeldía o la apatía; como si dichos adjetivos fueran propios de la juventud y no estuviesen presentes en la etapa adulta. Esa percepción genera una jerarquía dualista: adulto-joven, experiencia-ignorancia, sabiduría-ignorancia, madurez-inmadurez. Dicha jerarquización sobre la adolescencia ocasiona que se minimicen o se preste atención insuficiente a las problemáticas que viven las y los adolescentes. De esa forma se da cabida a frases como las siguientes: “tus problemas no son nada comparados con otros”, “eres muy joven para tener problemas reales”, “solo es una etapa, ya se te pasará”, etc.

La adolescencia necesita abordarse desde una mirada integral que permita un óptimo desarrollo. Un obstáculo para que esto suceda es que existe una visión negativa de la adolescencia y juventud, una visión que los criminaliza y los concibe como personas incapaces de tomar buenas decisiones (Maurás, 2008, pag. 1). La categoría adolescencia es utilizada para regular y normar asimétricamente las relaciones entre dicha etapa y la etapa adulta, considerándose a la adolescencia como una etapa de inmadurez y transición en la cual las y los adolescentes no tienen suficiente control y conocimiento de sí y por ello es necesario moldearlos (Castro y Sáenz, 2011); tal como Bourdieu (2002, pp. 63) afirma, a los adultos se les otorga la sabiduría y el poder, mientras que a la juventud se le debe poner límites.

Entre las principales problemáticas de las mujeres adolescentes se encuentra el embarazo en menores de quince años; problema social que, aun presentando índices realmente preocupantes,¹ se concibe como un fenómeno poco abordado en la investigación académica, y en el que, en la vida cotidiana se culpabiliza únicamente a la mujer. En cuanto a la información relacionada con las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), nueve de cada 10 jóvenes mencionan conocer alguno de los métodos de prevención. Un análisis más detallado, revela que en el caso de quienes habitan en zonas urbanas el nivel de conocimiento para prevenir ITS es superior en 10 puntos porcentuales al de jóvenes que habitan en localidades rurales. En tanto que, al desagregar por grupos de edad, la población entre 12 y 17 años es la que tiene los índices menores respecto al conocimiento de los métodos preventivos. Aunque el gobierno mexicano ha puesto especial atención (planes y programas) a problemáticas como la violencia en el noviazgo o el embarazo adolescente, las cifras parecen no disminuir de forma significativa (IMJUVE, 2014, pp. 31-35).

Otra problemática que se presenta en la adolescencia es el consumo de drogas (legales e ilegales). Para 2011, se estimó en 1.5% la prevalencia de consumo de drogas ilícitas, siendo mayor en hombres (2.2%) que en mujeres (0.9%). En cuanto al consumo de drogas lícitas, en los últimos años incrementó significativamente el consumo de alcohol por parte de las y los jóvenes. En 2005, el 42.1% de las y los jóvenes reportó haber consumido alguna vez alguna bebida con alcohol, mientras que en 2010 este porcentaje se incrementó al 52%. El alza es mayor en las mujeres que viven en poblaciones urbanas (IMJUVE, 2014, pp. 34). Otros fenómenos asociados a la adolescencia son: la falta de acceso a oportunidades laborales, violencia contra la mujer, discriminación, matrimonio a temprana edad, acoso escolar, baja calidad de la educación, delincuencia y violencia, trata de personas, entre otros (Márquez, 2014, pp. 2-3)

¹ De acuerdo con estadísticas consultadas en 2010 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), 204'000 adolescentes entre 15 y 17 años son madres (ONU México, 2014).

Uno de los aspectos más importantes para entender la adolescencia es el fenómeno de la violencia en el noviazgo. Los números nos dicen que, en 2011, 41.4% de mujeres de entre 15 y 24 años había sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja, y 94.2% de éstas reportó haber sufrido violencia emocional, 31.2% económica, 17.1% física y 7.1% sexual (IMJUVE, 2014, pp. 34). A pesar de que en la actualidad existen variadas fuentes de información (medios de comunicación y libros de textos escolares) respecto a las conductas agresivas en el noviazgo, la violencia prevalece. La ideología del amor romántico es fundamental para explicar las causas y consecuencias del fenómeno referido. La supremacía del amor romántico provoca la idealización de la pareja. Se ignoran las conductas violentas (celos, manipulación) porque existe una incapacidad para terminar una relación de noviazgo; muchas veces por la creencia de que la persona violenta va a cambiar algún día.

Los espacios en los que adolescentes se desarrollan son, principalmente, la escuela y la casa. Los dos ámbitos son insuficientes para transmitir conocimientos sobre cómo actuar ante actitudes violentas de chicos y chicas de su edad. Otro asunto importante para entender las relaciones violentas en el noviazgo es la concepción y el prejuicio que se tiene sobre la soledad. Nunca aprendemos a estar solos o solas, y tener pareja puede brindar cierta seguridad sobre la vida. Este hecho está muy presente en la población de estudio: frecuentemente prefieren mantener noviazgos tóxicos en lugar de verse ante la posibilidad de no tener pareja.

La adolescencia es una etapa estigmatizada por el adultocentrismo. Desde esa perspectiva reduccionista, prevalece la idea de que los problemas de la adolescencia son irrelevantes, o que son asuntos que no merecen una atención debida. Es necesario construir las condiciones para que los adolescentes sean percibidos, valorados y considerados como sujetos de derecho, con la capacidad de contribuir a su propio desarrollo y al de la sociedad.² Dar a conocer la versión de las y los adolescentes sobre

² De acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño y UNICEF, la adolescencia abarca desde los 10 a los 18 años, contemplándose de los 10 a 14 años como la adolescencia temprana; para la OMS, la adolescencia es entre los 10 y los 20 años; para Naciones Unidas, la juventud es entre 15 y 24 años y para el Banco Mundial entre 12 y 24 años; y para la Unión Europea, la juventud cabe entre los 15 y 29. La diversidad de edades consideradas solo refleja el hecho que la juventud permanece como una categoría indefinida en los marcos constitucionales de la mayoría de los países, lo cual acarrea como consecuencia que se invisibilice a la adolescencia en las políticas

sus vivencias respecto al noviazgo permitirá entender cómo ellas y ellos experimentan el amor en esta etapa.

Debido a que años atrás trabajé en la organización Desarrollo Autogestionario A.C. impartiendo talleres a adolescentes, dicha institución fue mi enlace con el director de la telesecundaria³, quien me proporcionó todas las herramientas a su alcance para realizar mi investigación: el permiso de las maestras para entrevistar a sus alumnas y alumnos en horas de clase, la coordinación con las maestras para los talleres a adolescentes y docentes, información como número estudiantes, edades, etc. La información que yo necesité, así como el espacio y tiempo me fue proporcionada ampliamente por el director y las maestras. Durante el ciclo escolar 2016-2017 me relacioné directamente con las actividades del centro escolar, elaboré e impartí talleres y entrevisté de forma individual a nueve adolescentes, todo lo anterior me permitió adentrarme en la dinámica escolar, además de vincularme con los actores clave en dicho espacio: profesoras, director y estudiantes.⁴

Estructura del texto

Capítulo I: al principio abordo la importancia de los estudios de género, principalmente lo vinculado con la adolescencia y la violencia en las relaciones de pareja, elaboré una breve descripción de las y los adolescentes a quienes entrevisté y las dificultades al momento de realizar el trabajo de campo. Acentúo los conceptos centrales de la investigación: género, noviazgo, adolescencia y violencia: planteo la relevancia de cada uno para después enlazarlos y señalar la pertinencia de su análisis en las relaciones de pareja en la adolescencia. Otro aspecto que abordo en dicho capítulo son los instrumentos utilizados en la investigación, los cuales involucraron talleres para

públicas. Y de ser incluida, dicha etapa tiende a ser “infantilizada”. Motivo por el cual es necesario que en las políticas públicas se contemple a las y los adolescentes como sujetos de derecho que conocen sus necesidades y aspiraciones y son capaces de participar en Maurás, 2008, pp. 1-2.

³ “Profesor Carlos Hernández Gómez”, ubicada en la localidad de Teocelo, Veracruz,

⁴ El trabajo de campo se llevó a cabo en el periodo de agosto de 2016 a julio de 2017. La información recabada es producto de entrevistas individuales realizadas a nueve estudiantes, talleres donde participaron 34 estudiantes en total y charlas informales establecidas durante las visitas a la institución.

acercarme a las y los adolescentes, así como entrevistas individuales. Y en un último momento hablo del contexto en el cual se desenvuelven las y los adolescentes para brindar un panorama respecto al lugar de estudio: una breve descripción de Teocelo, las características de la población, así como la situación de la mujer en dicho municipio, brindarán al lector/a un contexto que le permita adentrarse en la investigación.

Capítulo II: describo el contexto escolar en el que se desenvuelven las y los adolescentes, presentando la situación de las secundarias rurales en México y el alto grado de deserción escolar, el cual cobra importancia porque entre mayor nivel académico tenga una persona, mayor posibilidad tiene de una mejor calidad de vida, trabajo mejor remunerado y aleja a las y los estudiantes del embarazo a temprana edad. Otro aspecto que se aborda en dicho capítulo es el fenómeno de violencia escolar analizado desde un enfoque de género, aunque no de interés central abordar la violencia escolar, fue una situación que se presentó durante el trabajo etnográfico y no se podía ignorar su importancia en la conformación de las identidades adolescentes. Finalmente abordo los discursos de las docentes y el director respecto al noviazgo en la escuela, los lineamientos académicos y la vigilancia que existe para que no suceda.

Capítulo III: Abordo la construcción de la feminidad, empiezo señalando las prácticas y discursos respecto a cómo debe ser una adolescente, lo hago de esta forma porque pienso que para explicar la violencia de género es necesario abordar la base, que en este caso es la construcción de la identidad femenina: las adolescentes son formadas bajo discursos como darse a respetar, ser pasivas en sus emociones, adaptarse a sus parejas, procurar ser bellas y “femeninas” y ser vírgenes, dichos discursos forman parte de su personalidad e impactan su concepción sobre las relaciones de noviazgo, motivo por el cual consideré crucial abordar dichas características previo a analizar la violencia. Y en un segundo momento abordo la visión del amor que tienen las adolescentes concibiéndolo como una fuente de felicidad, asimismo entre las prácticas del amor se encuentra que los chicos deben tener la iniciativa. También subrayo el tema de la sexualidad donde las madres y mujeres cercanas a las adolescentes les dicen que “no den la prueba de amor”.

Finalmente, en un tercer momento abordo la violencia en el noviazgo, inicialmente creí que no habría adolescentes que hubiesen vivido violencia física, pero no fue así, una adolescente señaló que su novio la golpeó, motivo por el cual abordo la violencia física y la violencia psicológica, lo cual incluye celos, aislamiento, manipulación, acoso y control de la pareja a través de las redes sociales electrónicas. Y aunque existen más formas de violencia psicológica en una relación de pareja, solo abordé las que identifiqué que viven las adolescentes.

Capítulo IV: Observo y analizo la masculinidad adolescente, el significado de ser hombre para los adolescentes, la forma en cómo manifiestan sus emociones a través de la violencia y la ira porque parece ser la única forma a través de la cual les está permitido expresarse. Otro aspecto que trato en este capítulo es la relación de los hombres con las mujeres: la percepción que tienen de ellas. El mandato de la heterosexualidad también fue un elemento que observé debido a que uno de los adolescentes que entrevisté aceptó ser homosexual y pidió mi apoyo para saber cómo manejar dicha situación con su mamá. No pasando por alto el tema de la vivencia de los hombres y el amor, así como los mandatos presentes al respecto: que ellos “deben” ser mayores y que deben tener la iniciativa. Otro elemento que analizo son las prácticas masculinas respecto al amor son el uso del tiempo y la forma en cómo los adolescentes aprenden respecto al amor. Finalmente señalo las modalidades de violencia masculina, abordando cómo la conformación de la identidad femenina influye en las prácticas masculinas.

Capítulo I: Diseño metodológico

1.1 Género y sexualidad: planteamiento del problema

El noviazgo es una etapa para divertirse y compartir aspectos importantes de la vida. De acuerdo con estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, pag. 1), en 2014 seis de cada diez personas de quince años y más están casadas o viven en unión libre. De acuerdo a la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2014, citada por INEGI 2016, pag. 1), el 42.3% de la población de 15 años y más está casada, y 16.4% vive en unión libre; en conjunto, seis de cada diez personas de 15 años y más (58.7%) se encuentran unidas. La población soltera representa 29%. Asumiendo que el 58% de la población (42.3% de la población está casada y 16.4% vive en unión libre) vive en pareja agregando a las personas que viven una relación de noviazgo sin cohabitar, es evidente que un alto porcentaje de la población experimenta o ha experimentado una relación de noviazgo.

La adolescencia es una etapa de preparación y ensayo de habilidades y actitudes para el noviazgo en la adultez joven (Rojas, 2013, pp. 50). Se trata de una edad en la que esas “niñas” y “niños” –que ya no lo son– están explorando su entorno social, y dichas vivencias repercutirán en su conceptualización de cómo funcionan las relaciones de pareja. La violencia en el noviazgo es una realidad que no se puede ignorar. En México, las investigaciones sobre la violencia entre novios adolescentes cobraron mayor relevancia hace más de una década. De acuerdo a la Encuesta sobre Violencia en el Noviazgo (ENVIN 2007, citada por CONAPO 2014, pag. 2), 76% de los jóvenes mexicanos entre los 15 y 24 años sufrió episodios de violencia al menos una vez en el noviazgo. Sobre los motivos que ocasionan el enojo con la pareja, 41% de los hombres respondió que se molesta por celos; 25.7% porque su pareja tiene muchos amigos y 23.1% señala que su pareja se enoja de todo sin razón aparente. En tanto, 46% de las mujeres dijo que se molesta porque siente celos, 42.5% porque su pareja queda en algo y no lo hace y 35% porque considera que es engañada.

La mayoría de las investigaciones solían enfocarse en relaciones de pareja de jóvenes adultos. No obstante, se empezó a tener interés en la adolescencia porque las encuestas revelaron que es en esta etapa cuando se inician las primeras relaciones de pareja (Báez, 2018). De acuerdo con el testimonio de María del Pilar González Flores, doctora en educación e investigadora de la Universidad Veracruzana (UV), una posible explicación al fenómeno es la dificultad que tienen los adolescentes para reconocer que son víctimas de maltrato y la falta de habilidades para establecer una comunicación exitosa y manejar conflicto (Báez, 2018). Y aunque esta explicación parece suficiente, lo cierto es que ignora la raíz del problema: la construcción social del género.

En la adolescencia, como observa Álvarez (2003, pp. 100-101): es difícil que los sujetos se identifiquen a sí mismos como posibles víctimas o victimarios de la violencia de género; esto se debe a la naturalización de la misma. Si a esto se le agrega el hecho de que el concepto de violencia se vincula con agresiones físicas, dejando de lado aspectos psicológicos como prohibiciones, la “ley del hielo o del silencio”, los celos, las críticas, la vigilancia, el chantaje o la manipulación. La violencia de género se entiende como cualquier acción o conducta basada en el género que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer o el hombre a través de mecanismos de violencia físicos y/o psicológicos (Pereira, 2012, pp. 55-56).

Un estudio publicado en la revista *Prevention Science*, basado en información de encuestas nacionales, señala que 76 por ciento de los jóvenes mexicanos ha sido víctima de agresión psicológica en sus relaciones; 15.5 por ciento ha experimentado violencia física; y 16.5 por ciento de las mujeres ha sido víctima de violencia sexual (Báez, 2018). Dichas cifras reflejan un problema estructural que requiere atención y análisis. Las preguntas que guiaron el presente trabajo fueron las siguientes: ¿Cómo conciben y viven las y los adolescentes el noviazgo y las relaciones de pareja?, ¿Qué papel juega el género en la configuración de las relaciones de pareja? ¿Cómo se construyen las relaciones de poder en el noviazgo adolescente?

1.2 Por qué estudiar las relaciones de pareja: justificación de la investigación

De acuerdo a la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2011, citada por CONAPO, 2014), a los 15 años 52% de las mujeres solteras tienen o han tenido una relación de pareja, porcentaje que aumenta al incrementarse la edad hasta llegar a un 74.5% a los 18 años. De igual manera, la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV, 2007) señala que el 51.8% de las personas entre 15 y 24 años tuvo al menos una relación de noviazgo. Las relaciones de noviazgo tienen relevancia en todas las etapas de la vida, sin embargo, es en la adolescencia cuando empiezan a explorarse este tipo de relaciones. La adolescencia no solo es una etapa de cambios físicos, sino de cambios sociales que influyen en la concepción que la persona tiene del mundo, y estudiarla resulta importante para explorar de cerca cómo se viven las primeras relaciones de noviazgo, qué nociones tienen las y los adolescentes respecto a cómo funcionan y qué aprendizajes surgen de los primeros ensayos de relaciones de noviazgo. Siguiendo esta línea es importante tomar en cuenta la influencia del mundo adulto, es decir, analizar lo que les dicen respecto a cómo debe ser su comportamiento.

De acuerdo con Rojas (2013, pp. 51): “en no pocas ocasiones, las teorías propuestas para explicar la violencia en parejas adultas hayan tratado – y sigan tratando – de aplicar a un contexto con naturaleza y características específicas como en noviazgo en edades adolescentes”, es decir, no se puede tratar y analizar de igual forma la violencia en el noviazgo en la adolescencia como se trata en la etapa adulta, son diferentes etapas del desarrollo: la adolescencia es una etapa de aprendizaje y exploración, están menos consolidados los roles de género, se tiene mayor apertura para el aprendizaje y las relaciones de pareja tienden a tener una duración más corta; en cambio, en la etapa adulta se cuenta con mayor experiencia, los roles de género están más consolidados (lo cual no significa que no se puedan resignificar, pero sí es más difícil) y existe la exigencia social de que las relaciones sean más largas, lo cual se interpreta como estabilidad y madurez (aunque no necesariamente sea así).

La adolescencia debe ser estudiada en sus propios términos para un mejor análisis, asimismo, indagar las relaciones de noviazgo en el momento que suceden es indispensable porque las emociones y sentimientos están frescos, lo cual permite abordarlos a detalle y profundidad, dando como resultado un mejor análisis del papel que juega el género en la configuración de las relaciones de noviazgo, lo cual repercutirá en relaciones futuras. En 2013, José Luis Rojas Solís hace una revisión de las principales características de las investigaciones de violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos en la última década. En dicha revisión observa que la violencia en el noviazgo ha sido abordada de forma cualitativa solo en el 7% de las investigaciones, lo cual dificulta acercarse a cuestiones como el significado de la violencia y profundizar en ello. Por lo cual se considera que la presente investigación, al ser de corte cualitativo y abordar ambos géneros contribuye al conocimiento sobre el tema.

1.3 Objetivos

Los objetivos que guiaron la presente investigación fueron:

1. Comprender, describir y analizar la forma en que las y los adolescentes conciben y viven el noviazgo y las relaciones de pareja.
2. Corroborar si existe violencia en el noviazgo y analizarlo desde un enfoque
3. de género para evidenciar las relaciones de poder presentes
4. Examinar los elementos presentes en la construcción de género de las y los adolescentes y sus repercusiones en cómo viven sus relaciones de pareja.

1.4 Participantes

El trabajo de campo se llevó a cabo en el periodo: agosto 2016 – julio de 2017: en el mes de agosto me reuní con una coordinadora de la institución Desarrollo Autogestionario A.C., quien me enlazó con el director de la escuela “Telesecundaria

Profesor Carlos Hernández Gómez, en mis primeras visitas a la escuela conversé con el director sobre la investigación que estaba realizando y mi interés en el tema de violencia en el noviazgo en la adolescencia.

Decidí empezar con talleres para acercarme a las y los adolescentes, todos los talleres se llevaron a cabo en las instalaciones de Desarrollo Autogestionario A.C. El primer taller se realizó en el mes de octubre, a través del cual logré que una adolescente se acercara a mí para contarme sus problemas personales, ella le comentó a otra compañera y ella también se acercó a mí. El segundo y tercer taller fueron llevados a cabo en el mes de noviembre, el cuarto taller se llevó a cabo en el mes de diciembre, el quinto taller se llevó a cabo en el mes de mayo: un taller fue para adolescentes varones y otro para adolescentes mujeres.

Las entrevistas individuales, en su mayoría se llevaron a cabo en la escuela secundaria, las maestras permitieron que sus alumnos y alumnas salieran de clase para que yo las y los entrevistara. Solo dos adolescentes mujeres solicitaron la entrevista, a las y los demás, les pedí que me dejaran entrevistarlos, y ellos/ellas accedieron

La información recabada es producto de las entrevistas individuales realizadas a nueve estudiantes, así como los talleres donde participaron 34 estudiantes en total y charlas informales establecidas durante las visitas a la institución. A continuación, se presentarán unas pequeñas biografías de los y las estudiantes a quienes se entrevistó a profundidad. Es necesario aclarar que antes de entrevistarlos, se les hizo saber sobre la investigación que se quería realizar. Las entrevistas individuales fueron grabadas y se les hizo saber que todo lo que dijeran era confidencial. Les aseguré que dicha información no sería revelada a su familia, maestras, director o compañeros/compañeras de la escuela. También se les explicó que la información sería presentada en un trabajo de investigación en el cual sus nombres serían modificados para proteger su identidad. Otro aspecto que es necesario aclarar es que, aunque se tienen más datos biográficos de las y los adolescentes, se procura dar una información general porque el director pidió leer la presente investigación y puede llegar

a identificar de qué adolescente se trata si se proporcionan datos más específicos. Las y los participantes son:

Bibiana (14 años). Vive con su familia, aunque a veces no se entiende con su mamá. Con su papá tiene una relación distante. Fue entrevistada diez veces. Dos ocasiones fue fuera de la escuela y las entrevistas restantes dentro de la institución.

Maribel (13 años). Le gusta ver televisión y cuidar su arreglo personal. Viven con su mamá, papá, hermano y hermana. Se lleva mejor con su mamá, a quien a veces le pide consejos y ve poco a su papá debido a que trabaja. Fue entrevistada en seis ocasiones, todas dentro de la escuela.

Mónica (14 años). Vive con su mamá y papá. Tiene una hermana con quien a veces platica sus problemas personales. Fue entrevistada en cinco ocasiones, todas dentro de la escuela.

Luz (14 años). Vive con su mamá, papá y su hermano. Tiene una relación distante con su familia y en diversas ocasiones manifestó sentirse sola. Fue entrevistada en cuatro ocasiones, todas dentro de la escuela.

Ángel (14 años). Vive con su familia y le gusta el deporte. La relación con su papá es distante. Le gusta salir y platicar con sus amigos. Fue entrevistado en dos ocasiones, ambas dentro de la escuela.

Fernando (13 años). Vive con su familia. Le gusta ver televisión, jugar y platicar. Ha trabajado y contribuido a la economía familiar. Fue entrevistado en cuatro ocasiones, todas dentro de la escuela.

Isaías (15 años). Vive con sus papás y hermanos. Trabaja y contribuye a la economía familiar. Ha reprobado en la escuela. Y tiene una relación distante con su padre. Fue entrevistado en cinco ocasiones, todas dentro de la escuela.

Josué (12 años). Le gusta ver videos en YouTube, es tímido y tiene una relación cercana con su mamá, a quien le cuenta sus problemas personales. Fue entrevistado en dos ocasiones, ambas dentro de la escuela.

Roberto (14 años). Vive con su familia. Le gusta el fútbol y jugar videojuegos. Fue entrevistado en dos ocasiones, ambas dentro de la escuela.

Director (31 años). También fundador de la telesecundaria, tenía 31 años al momento de ser entrevistado. Estudió en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Padre de dos hijos.

Maestra Dalia (44 años). Casada y madre de dos hijos.

Maestra Rocío (28 años). Madre soltera.

Maestra Melisa (34 años). Madre de una hija. Separada.

*A las maestras y el director no se les entrevistó individualmente. La información obtenida de ellas fue a través de los talleres grupales.

1.5 Enfoque metodológico

La investigación cualitativa busca identificar la naturaleza de las relaciones de género en la adolescencia con la finalidad de entender de forma profunda el problema, así como la lógica que guía la conducta de las personas en la construcción de su realidad tomando como base su contexto social e histórico (Bautista, 2011). El trabajo etnográfico permitió adentrarse en fenómenos de manera profunda, comprender las realidades sociales, lo que muestra que el arte de investigar genera una capacidad de transformación en la acción e interacción (Peña y Bolaños 2009, pag. 182). La investigación cualitativa permite analizar la subjetividad de las personas entrevistadas, lo cual permite conocer la realidad desde su punto de vista (Vela,

1.6 Los instrumentos

Durante la investigación se utilizaron diversos instrumentos cualitativos y herramientas etnográficas para recabar la mayor información posible. Una herramienta utilizada fue

la observación participante. Bautista (2011) la define como aquella donde la investigadora participa en la vida de la organización (la escuela), conversa con sus miembros y establece un estrecho contacto con ellos y ellas. La observación participante es un medio que permite comprender y explicar la realidad en la cual la investigadora “participa” de la situación que requiere observar.

El objetivo primordial de la observación fue establecer el *rapport* con las y los adolescentes, lo cual resultó ser un camino largo y accidentado debido a que vivían un lugar pequeño y ello les había formado magistralmente en el arte de la discreción, sabedores que es muy fácil que la información llegue a otras personas (papá, mamá, maestros y maestras). Lo primero que intenté para comenzar a familiarizarme con ellos fue la elaboración y aplicación de talleres. La estrategia fue muy satisfactoria, porque logramos reflexionar sobre una diversidad de temas. Los talleres brindaron la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo, o incluso conocer sus dudas e inquietudes respecto a la sexualidad y el amor.⁵

Los talleres resultaron ser exitosos en el establecimiento del *rapport*, y abrieron el camino para entrevistas individuales de enorme profundidad y riqueza. Elegí la entrevista como herramienta complementaria, sobre todo porque debido a la influencia del grupo, las respuestas y comentarios que las y los adolescentes daban podían no estar completas, o podrían estar coartadas por el “qué dirán”; hay que tener en cuenta que compartir aspectos tan personales es un asunto que debe manejarse con sumo cuidado. Es necesario mencionar durante los talleres, las y los adolescentes hacían comentarios sobre su vida vinculados con el noviazgo, los cuales no pude profundizar porque cuando preguntaba más, se quedaban callados. Es por ello que se hizo necesaria la entrevista individual. Esta, por ser personal y confidencial, permitió apertura y mayor confianza que frente al grupo.

⁵ Los temas trabajados fueron: sexualidad, amor romántico, violencia en el noviazgo, embarazo adolescente, homosexualidad, roles de género y familia. Tuvimos un taller especial en el que abordamos el caso de un alumno de una escuela privada de Nuevo León que hirió con una pistola a varios compañeros y una profesora (este taller sirvió para reflexionar sobre la violencia escolar; también se realizó con el personal docente).

El hecho de señalarles, al inicio de cada entrevista, que la información que me proporcionaban era confidencial y que ni su familia, maestros o cualquier otra autoridad tendrían acceso a ella, facilitó la confianza. La entrevista semi-estructurada a profundidad, tal como Vela (2001, pp. 74-77) afirma, permitió enfocar la conversación sobre puntos específicos de interés, proporcionando a la y el adolescente la libertad de definir el contenido de la discusión. También permitió entender la perspectiva del adolescente sobre su vida, experiencias y situaciones personales.

La intervención de campo, en forma de talleres y entrevistas, respondió no solo a intereses de la propia investigadora, sino a demandas y necesidades sentidas por los sujetos de investigación. La metodología se configuró y reconfiguró a la par de la intervención, en el momento en que las relaciones entre los sujetos aparecían, sin que ello implique que no se planteara una estrategia (Peña y Bolaños, 2009, pp. 182-183). Elegí la entrevista como herramienta complementaria, sobre todo porque debido a la influencia del grupo, las respuestas y comentarios que las y los adolescentes daban podían no estar completas, o podrían estar coartadas por el “qué dirán”. Hay que tener en cuenta que compartir aspectos tan personales es un asunto que debe manejarse con sumo cuidado. Por ello, fui cautelosa de no relevar información confidencial a nadie (maestras, director, madres/padres de familia e incluso compañeros/as de clase de las y los adolescentes, quiénes me preguntaban: ¿De qué habla con X durante la entrevista?).

1.7 Desafíos metodológicos

Mi formación como psicóloga se convirtió en una influencia importante para el diseño y aplicación de los instrumentos. El vínculo que logré establecer con el personal docente y la comunidad estudiantil se dio, en gran parte, a que esas personas vieron en mí a una posible confidente.⁶ Así, el mayor reto metodológico fue el proceso de intervención;

⁶Inicialmente, realicé una entrevista a docentes para conocer su visión de las y los adolescentes. Posteriormente, llevé a cabo el primer taller con los estudiantes. En total se realizaron seis talleres.

este requirió la búsqueda de información respecto al manejo de emociones, problemas familiares, problemas de pareja e incluso abuso sexual. Las y los adolescentes necesitaban expresar sus problemas y recibir apoyo en áreas en las que las demás personas no podrían ayudarles, por no contar con las herramientas necesarias.

Un aspecto relacionado con la intervención es la demanda. No existe intervención sin la demanda, sea implícita o explícita (Peña y Bolaños, 2009, pag. 184). Es necesario mencionar que la intervención permitió que las y los adolescentes expresaran sus emociones con libertad. Fue gratificante saber cómo en el caso de una estudiante, mejoró la relación con su padre gracias al proceso terapéutico. Una situación similar sucedió en el caso de un chico, quien se sentía culpa por los conflictos que tenían sus padres. La intervención logró mejorar algunas situaciones (familiares y de pareja), no obstante, los aspectos más difíciles de modificar fueron las relaciones de pareja, siendo el caso más difícil para mí el de una adolescente que tenía una relación de dependencia hacia su novio. Ante tal situación, abordé las desventajas de dicha situación y aunque ella reconoció que no se sentía bien, afirmó que no podía dejarlo.

Una de las dificultades metodológicas a las que me enfrenté fue el mantenimiento de la motivación de las y los adolescentes para participar activamente en las actividades lúdicas propuestas (me refiero a los talleres). En varias ocasiones la atención se dispersaba, así que tenía que estar muy pendiente de elaborar técnicas didácticas que logran atraer su atención e interés. La dinámica de las actividades se fue transformando paulatinamente, porque la familiaridad que establecí con los grupos contribuyó a que fueran ellos quienes me propusieran temas y actividades lúdicas. Después del primer taller, me sorprendí gratamente con el hecho de que algunas adolescentes se acercaron a mí para pedirme un consejo, además de expresar su necesidad de conversar con alguien sobre sus inquietudes y secretos.⁷La eficacia de

⁷ Recuerdo el caso de Luz: ella reconoció que su novio era celoso y dijo que no se sentía cómoda con la relación, sin embargo, tenía dificultades para dejarlo por la fuerte dependencia que existía hacia él. La intervención permitió que ella se sintiera mejor al expresar sus sentimientos y emociones, pero no logró actuar frente a la relación poco saludable que vivía. Con esto pude darme cuenta que existen ciertas barreras que son muy difíciles de traspasar, pese a que la orientación y ayuda estaban disponibles.

esta técnica requiere alto compromiso de los actores y gran capacidad de convocatoria, animación y conducción por parte de la investigadora (Bautista, 2011). Peña y Bolaños (2009, pag. 183) señalan: “[...] en el acercamiento al campo, los posicionamientos éticos, teóricos, filosóficos, etc. de la investigadora entran en juego en el momento de la intervención” (p. 183).

Otra dificultad metodológica fue negociar las visitas a la escuela, ya que el director me solicitó asistir un día a la semana, y que abordara temas vinculados con el cuerpo y la higiene personal, e incluso se ofreció a pagarme si impartía talleres al respecto. Le expliqué que la razón principal para no adecuarme a dicha solicitud era que, si yo hacía eso, las niñas y niños me percibirían como educadora (una maestra encubierta), y no como investigadora o como psicóloga. El director comprendió mi posición y establecimos un vínculo de mayor confianza. El papel del director fue muy importante, porque facilitó la relación que tuve con la pequeña comunidad estudiantil de la que forma parte. La contribución y flexibilidad de las maestras para dejar a sus estudiantes salir en horario de clases para que los y las entrevistara fue de gran apoyo para el buen desarrollo de mi investigación.

Una anécdota y dificultad que narraré respecto a mi relación con el director fue que un grupo masculino de estudiantes se drogó en la escuela. Uno de ellos me contó los sucesos, él no quería, pero le dijeron que si no lo hacía “*era niña*”, él accedió y se drogaron. Cuando le pregunté quiénes participaron, él me dijo el nombre de todos. Más tarde el director me comentó la misma situación y me dijo que estaba preocupado. Me narró que algo similar ya había pasado previamente con un alumno y que él habló con su familia y ésta le puso más interés a su hijo para que dejara de drogarse. Basado en esa situación me pidió que me dijera si sabía, los nombres de quienes se habían drogado en la escuela (nombres que él no sabía) para poder ayudarlos. Debo reconocer que por un momento dudé y al final mentí diciendo que no sabía nada.

El trabajo etnográfico permitió adentrarse en las realidades de las y los adolescentes, motivo por el cual la metodología se configuró y reconfiguró a la par de la intervención (Peña y Bolaños, 2009, pag. 185), siendo una dificultad metodológica que se presentaran temas de interés no previstos como el caso de la homosexualidad, la cual es un tema interesante de abordar pero que no esperaba encontrar al realizar mi trabajo de campo, otra área de interés fue el fenómeno de violencia escolar. Ambos temas se abordan porque son realidades importantes en la vida de las y los adolescentes que no se pueden ignorar, lo cierto es que tuve que documentarme al respecto porque mi conocimiento de dichos temas desde un enfoque de género era deficiente.

Siguiendo esta línea, debo reconocer que tuve dificultad para correlacionar género y violencia escolar, aunque soy una persona interesada en los asuntos de género, me fue difícil ponerle el rostro del género a la violencia escolar. Durante mi investigación en la telesecundaria, surgieron dudas y cuestionamientos respecto a la naturaleza del género, por ejemplo, yo asumía que, hablando de violencia, existían dos caras: víctima-agresor. No obstante, la existencia de los mecanismos de resistencia reconfiguró mi visión. Un último desafío que mencionaré fue que en un momento dado sentí culpa por no poder hacer más por los adolescentes, su realidad me rebasaba y había problemas que requerían un proceso largo de intervención que yo sabía, no podría abarcar.

1.8 Marco conceptual

Para analizar la violencia de género en el noviazgo es necesario definir los conceptos clave: género, adolescencia y violencia. En este apartado explicaré brevemente en qué consisten dichos conceptos y cómo los he vinculado. Estudiar la violencia de género en el noviazgo en la adolescencia es un tema complejo, motivo por el cual inicialmente introduciré explicando lo que es el enfoque de género y su finalidad, solo entendiendo la categoría género se puede enlazar con el noviazgo, siendo la adolescencia una

etapa a través de la cual se reflejan las prácticas aprendidas que se “deben” llevar a cabo como dejar de tener amigos del sexo opuesto porque la pareja se puede molestar. Lo cual nos lleva a la violencia en el noviazgo, la cual se entiende como cualquier acción o conducta basada en el género que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer o el hombre a través de mecanismos de violencia físicos y/o psicológicos (Pereira, 2012, pp. 55-56).

1.8.1 El enfoque género

“La historia del pensamiento feminista es una historia del rechazo de la jerarquía varón-mujer, y el término *género* forma parte de una tentativa para explicar la desigualdad entre mujeres y hombres” (Scott, 1990, pp. 286-287). Para Marta Lamas (2000), lo masculino y femenino han sido construidos histórica y culturalmente, lo cual explica los discursos de las personas al asumir que es “natural” que el hombre sea el más fuerte o que la mujer desee ser madre. Lo que define al género es la acción simbólica colectiva, es el orden simbólico en una sociedad lo que configura las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres.

El género ⁸ se ha construido a través de saberes hegemónicos como la religión, la ciencia, la medicina, la filosofía, etc., los cuales reproducen discursos legitimadores de relaciones desiguales (Mayobre, 2006, pag. 25). La cultura marca con etiquetas genéricas a los seres humanos y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano, todo se configura a través de (o gracias a) la lógica del género, misma que reproduce relaciones de poder. Hablar de género

⁸ Según la historiadora Joan Scott, el género comprende cuatro elementos interrelacionados: 1) Símbolos culturales disponibles que evocan representaciones múltiples (y a menudo contradictorias). Eva y María, por ejemplo, como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental –pero también mitos de luz y oscuridad, de purificación y contaminación, inocencia y corrupción. 2) Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Dichos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente lo masculino y femenino. 3) Romper con la noción de fijeza, es decir, no dar por hecho que las posiciones normativas fueron producto del consenso social y siempre han sido así. Lo cual conducirá a la búsqueda del género como hecho histórico y no natural. 4) Identidad subjetiva. Las formas en que se construyen las identidades genéricas tomando como base la dimensión histórica, pp. 289-291

incluye hablar del patriarcado, el cual se define como un sistema de pactos interclasistas entre varones, ha mantenido a las mujeres apartadas del poder a través de mecanismos ideológicos que se incrustan en la conciencia y escapan al control de la razón, tal es el ejemplo de los estereotipos de género (Cobo, 1995, pp. 61-62). El sistema patriarcal echa mano de todo lo que halla a su alcance para reproducirse: medios de comunicación, música, literatura, educación, familia, etc. Se trata de un sistema tan naturalizado que logra que las mujeres deseen aquello que se exige de ellas, por ejemplo la belleza; los costos económicos y emocionales de esto dejan estragos en miles de mujeres.⁹

El propósito de los estudios de género es desmontar el prejuicio de que la biología determina “lo femenino”, obviando aspectos sociales y culturales (Cobo, 1995, pag.55). Es necesario poner de manifiesto que las actividades que desempeñan las mujeres no tienen una raíz biológica sino social. Asumir que las mujeres son así por “naturaleza”, implicaría otorgarle cierta fijeza a sus acciones, las cuales serían imposibles de modificar porque forman parte de su biología, lo cual en realidad es falaz. El enfoque social permite dar cuenta que en realidad el género es una construcción sujeta a cambios –y a su vez productora de cambios– y otorgar formas de vida diferentes.

Es primordial analizar los efectos del patriarcado en todas las esferas y estratos de la sociedad, entendiéndose como patriarcado al sistema de pactos interclasistas entre varones cuyo eje es la subordinación femenina y cuya base es la inmanencia biológica (Cobo, 1995, pp. 61). La categoría género, como señala Rodríguez (2000, pag. 117), permite analizar las relaciones de poder entre hombres y mujeres; también ayuda a explicar que la desigualdad entre los sexos tiene una base cultural y no natural. La importancia de los estudios de género radica en que situaciones y problemáticas

⁹ De acuerdo con la Sociedad Internacional de Cirugía Plástica y Estética (ISAPS, por sus siglas en inglés) México ocupa el quinto lugar a escala mundial por el número de intervenciones cosméticas bajo la premisa de que la belleza es una forma de obtener cosas (empleo, matrimonio). De los pacientes que solicitan cirugía estética, 80% son mujeres, de las cuales entre 12 y 15 por ciento son aún adolescentes (JornadaUNAM, 2012). Esto refleja claramente la construcción de la identidad femenina en la civilización occidental donde las mujeres han sido objetualizadas y cosificadas, minimizando su capacidad para nombrar y significar el mundo (Mayobre, 2006, pag. 24).

habituales pueden analizarse desde una perspectiva psicológica o social, sin embargo, el enfoque de género es clave para comprender a profundidad la conducta humana en la cotidianidad.

Un ejemplo ilustrativo es el alcoholismo: desde una mirada psicológica, que un hombre sea alcohólico puede deberse a problemas familiares, dificultades en el manejo de las emociones o incluso que la figura paterna sea alcohólica también; desde una mirada social se agregan elementos como la influencia de los pares, la utilización del alcohol como medio de socialización y los medios de comunicación, los cuales otorgan cierto estatus a quienes consumen bebidas alcohólicas. Si utilizamos el sistema de género en el análisis, éste se vuelve más completo, ya que se puede consumir alcohol para demostrar hombría, asimismo, se puede observar que los hombres gozan de mayor libertad para llorar cuando están bajo los efectos del alcohol porque sobrios dicha conducta “no está permitida” debido a que “deben ser fuertes”.

Otro ejemplo es cuando una mujer vive violencia en el noviazgo; desde una mirada psicológica se puede asumir que ella reproduce lo que vivió, es decir, seguro su papá era violento con su mamá y ella aprendió que ese comportamiento era natural. Desde una perspectiva social se puede creer que no deja a su pareja porque no quiere estar sola o incluso porque se ha acostumbrado a esa dinámica de la relación. Con las aportaciones de los estudios de género, se comprende que no sólo es un elemento el implicado para que ella continúe en la relación, la violencia es estructural porque ella teme que él sea agresivo si ella lo deja, esto aunado a que la última vez que intentó dejarlo, él “se puso mal” y empezó a tomar, entonces ella sintió culpa (su rol de cuidadora) y volvió con él.

El enfoque de género permite un análisis más completo de la conducta humana. El propósito de los estudios de género, tal como señala Cobo (1995, pp. 55-73) es desmontar el prejuicio de que la biología determina “lo femenino”, dejando de lado aspectos sociales y culturales. Es necesario poner de manifiesto que las actividades que desempeñan las mujeres no tienen una raíz biológica sino social. Atribuirles conductas masculinas/femeninas a la naturaleza implicaría otorgarle cierta fijeza a sus acciones, y asumir que no pueden modificarse porque forman parte de su biología, lo

cual en realidad no es así. El enfoque social permite dar cuenta que son construcciones sujetas a cambios que pueden modificarse y otorgarle un nivel de vida diferente.

Es primordial analizar la realidad desde el enfoque de género porque permite evidenciar el patriarcado presente en todas las esferas y estratos de la sociedad. El patriarcado hace referencia a un sistema de pactos interclasistas entre varones cuyo eje es la subordinación femenina, y su base es la naturaleza (Cobo, 1995, pag. 61-62): las mujeres son tiernas por naturaleza. Entonces el género se entiende como un enfoque que analiza las actividades asignadas a mujeres y hombres por el hecho de serlo, cuya base es la naturaleza o la biología, la cual facilita su asimilación y reproducción, pero que, sin embargo, no necesariamente tiene que ser así, es decir, puede ser diferente. La categoría género, como Rodríguez (2000, pag. 117) señala, permite analizar las relaciones de poder entre hombres y mujeres, lo cual da una visión integradora, desde la cual se asume que hombres y mujeres ejercen el poder de diversas formas, desde diferentes espacios y con diferentes fines.

El género, como eje clave en el análisis de la conducta, interactúa con otras categorías como raza, etnia, clase, edad, sexualidad, amor. Asimismo, busca cuestionar los marcos establecidos en el análisis de la conducta para agregar nuevas miradas e interpretaciones a la misma conducta. Cada persona tiene un lugar en el mundo, por lo cual sus experiencias/vivencias son situadas, lo cual es un elemento que el género toma en cuenta: el conocimiento de la persona está situado, es decir, una conducta y su análisis no se puede universalizar (Blazquez, 2008, pag. 29). El género, como señala Joan Scott (1990, pag. 275): afecta a aquellas esferas de la vida que no parecen vinculadas con él. En este eje, la sexualidad es una de las esferas más fascinantes para estudiar la plasticidad del comportamiento humano (Córdova, 2013).

1.8.2 Cuerpo y sexualidad

La sexualidad engloba una serie de conductas, las cuales se clasifican, desde una mirada moral, como adecuadas e inadecuadas, en dichas conductas el género es clave

porque hace una diferenciación entre las conductas aceptables e inaceptables para mujeres y hombres. La sexualidad se entiende como “un conjunto de tipos específicos de experiencias eróticas y reproductivas posibles en una sociedad determinada, se encuentra configurada por relaciones sociales que van más allá de ella, pero de las cuales es signo y referente a la vez” (Córdova, 2003). La sexualidad es una construcción histórica que implica una serie de creencias, relaciones e identidades relativas al cuerpo de los sujetos socialmente construidas, su interpretación dependerá del contexto socio-cultural (Martínez y Solís 2009, pag. 151). La sexualidad implica elementos asociados con los sujetos y sus prácticas, tales como fantasías, creencias, normas morales sobre los usos del cuerpo, sentimientos (Córdova, 2003).

La sexualidad, como señala Córdova (2003): engloba diversas normas “naturales” en las cuales se debe elegir afectivamente a una persona del sexo opuesto, asimismo se crea una norma “implícita” de cuáles son las conductas adecuadas para cada edad, la formación de parejas, el ejercicio de la vida sexual, la edad adecuada para iniciar un noviazgo y tener hijos, la valoración positiva o negativa del sexo no procreativo, homosexual, heterosexual, o fuera del lazo conyugal, todo ello con una clara diferenciación entre mujeres y hombres.

En la sexualidad se incrustan relaciones de poder que rigen quién tiene derecho a hacer qué a quién, de acuerdo con el papel que cada uno desempeña en la estructura social, asimismo incluye un sistema de valores diferenciado para hombres y mujeres, quedando éstas últimas en desventaja. En dicho sistema de valores, existe resistencia por parte de las personas, quienes no siempre se adecuan al modelo hegemónico de la sexualidad, ya que la sexualidad es un eje en disputa que evidencia luchas y resistencias hacia los controles sociales (Córdova, 2003).

En el ejercicio de la sexualidad se legitiman relaciones de poder; se trata de un sistema de valores diferenciado para hombres y mujeres, quedando estas últimas en desventaja. Dicho sistema de valores a veces encuentra resistencia por parte de las personas, quienes no siempre se adaptan al modelo hegemónico de la sexualidad, y esas disputas aluden a un campo de batalla y resistencia hacia los controles sociales en general. Para Godelier (citado por Solís y Martínez, 2014, p. 167): “la sexualidad es

el lugar privilegiado del cuerpo donde se unen la lógica de los individuos y la lógica de la sociedad, donde se incorporan ideas, imágenes, símbolos, deseos, e intereses opuestos”. La sexualidad implica todo lo correspondiente a los usos del cuerpo, por lo cual se vuelve un eje amplio que resulta clave para entender las relaciones de pareja durante la adolescencia.

1.8.3 La adolescencia: etapa clave para el análisis del noviazgo

La adolescencia es una etapa importante por los cambios que atraviesa la persona a nivel físico, mental, emocional y social que genera impacto en el comportamiento y la percepción del entorno, lo cual afecta la conformación de la identidad de la persona. La importancia de este periodo radica en que se las y los adolescentes afinan su mirada sobre la organización genérica en la sociedad que habitan (Sosa, Erviti y Menkes, 2012, pag.257).

Desde una mirada biológica, el cuerpo de la y el adolescente cambia: aparición de la menstruación, la maduración de los órganos sexuales, lo cual se traduce en las mujeres en el crecimiento de los genitales, el desarrollo de los senos y del vello púbico y axilar. En los varones crecen los genitales, la masa muscular y el vello corporal. Existe un amplio rango de edad en la cual se manifiestan dichos cambios (Papalia, Feldman y Martorell, 2012: 355).

Desde una mirada social, para Sosa et al. (2012, pag. 285-286), la visibilidad de los cambios corporales se refleja en cambios sociales, es decir, cambia la forma en cómo las y los adolescentes son tratados: los cuerpos de las adolescentes son cosificados y evaluados de acuerdo al criterio de belleza hegemónico, por otra parte, los cuerpos de los hombres son jerarquizados de acuerdo a su “fortaleza” y el acatamiento de la heteronormatividad. Asimismo, continúan los autores, es en la adolescencia cuando se intensifican las estrategias dirigidas a moldear la identidad de género con la adquisición y reproducción de comportamientos ligados a lo masculino y lo femenino.

El concepto de adolescencia en las sociedades preindustriales no existía: se solía considerar que los niños eran adultos cuando maduraban físicamente. De acuerdo a la cultura, la adolescencia va tomando diferentes formas, se identifica como un periodo de “descanso” del mundo adulto, en el cual los adolescentes pasan buena parte de su tiempo en su propio mundo (Papalia, et. al, 2012: 354).

La noción que tenemos de adolescencia y juventud es relativamente reciente, en México, así como en otros países Iberoamericanos, la construcción de la persona “joven” tiene poco más de un siglo. La idea que hoy tenemos respecto a la juventud ha sido diferente dependiendo del momento de la historia del que se hable. La juventud se ha conformado a través del tiempo y el contexto que ha permitido el surgimiento de una realidad empírica diferente a la niñez y la etapa adulta (Castro y Sáenz, 2011). La diferencia entre la juventud y otra etapa es que se localiza entre los márgenes movedizos de la independencia infantil y la autonomía de los adultos; su localización en el margen de una fase de separación de la esfera privada de la familia y una esfera de agregación a la vida de adulto. Por lo cual, es la adolescencia un estadio inevitable de desarrollo humano caracterizada por momentos de crisis, el despertar del sentido social, la emotividad (amor y amistad), la consciencia, etc., cuyas características son contrapuestas al mundo adulto, siendo la adultez una etapa claramente definida y estable (Castro y Sáenz, 2011).

Cada sociedad ha creado y representado una definición de los jóvenes de acuerdo al momento histórico en el que se encuentre, legitimando estereotipos y haciéndolos circular basada en preceptos y prácticas cotidianas. Una de las consecuencias de dichos estereotipos es la representación dual de la juventud: como una amenaza e intrínsecamente mala o como foco de esperanza y optimismo e intrínsecamente buena, aunque vulnerable. Lo anterior da como resultado que sean incontrolables por lo cual es necesario moldearlos para que puedan llegar a ser “respetables” (Castro y Sáenz, 2011).

El discurso adulto sobre la adolescencia está lleno de connotaciones negativas; madres, padres, profesores y profesoras se relacionan con los jóvenes de una manera ambigua, porque no hay un canal de comunicación eficiente entre unos y otros. De ahí

que la vigilancia sea un asunto clave para entender el vínculo jerárquico que existe entre los dos mundos: el adulto y el adolescente. Las principales funciones de la vigilancia son establecer una relación de poder, evitar embarazos no planeados, estar alerta a las conductas de las y los adolescentes para supervisar si cumplen las expectativas, es decir, se portan bien, acuden a la escuela, cuidan su imagen social, entre otras (Castro y Sáenz, 2011).

Desde el pensamiento común, existe la construcción social de que el conocimiento llega con la edad; desde esa lógica, la sabiduría corresponde a los mayores, y ello les otorga poder sobre la juventud/adolescencia, lo cual se ve reflejado en la imposición de límites para producir un orden en el cual cada quien debe ocupar su lugar (Bourdieu, 2002, pp. 164). Los adultos creen que deben preparar y moldear a las y los adolescentes para la esfera pública, y elaboran una lista implícita de conductas permitidas. La persona adulta es concebida como una persona superior; esta situación asimétrica le otorga privilegios. A esto se le conoce como adultocentrismo, el cual es aprendido en el hogar y reforzado en el mundo exterior (escuela, grupos sociales, medios de comunicación, etc.). Dicha situación genera que las y los adolescentes quieran ser adultos para gozar de privilegios que no tienen (UNICEF, 2013).

La idea de edad social permite observar a la adolescencia como un grupo social posicionado y construido históricamente. Se entenderá por edad social una serie de derechos, privilegios, deberes y formas de actuar, es decir, se define a partir de la diversidad de momentos históricos significativos: el matrimonio, la transición a la secundaria (Duarte 2012, citado por López, 2014, pp. 14).

La adolescencia como grupo social es sometida por el adultocentrismo, el cual se entiende como una relación de dominación determinada por la edad social. El adultocentrismo es un constructo histórico-social que ha definido relaciones sociales asimétricas enmarcadas en lógicas autoritarias (López, 2014, pp. 15). En las sociedades primitivas que carecían de Estado, los jóvenes debían cumplir ritos de paso para tener acceso a la vida adulta, dichos ritos tenían como eje clave la edad. Es necesario tener presente que los sistemas de edades legitiman también desigualdades con base en jerarquizaciones y subordinaciones (Fleixa, 1998, citado por López, 2014,

pp. 15). La juventud surge bajo un marco histórico de subordinación, marginación y limitaciones, se erige como una edad social dependiente de las clases dominantes: aquellos de mayor edad (López, 2014, pp. 16), quienes rigen el funcionamiento económico y político de la organización societal (Duarte, 2012 citado por López, 2014, pp.16).

Para consolidar el control sobre la adolescencia/juventud se le restó presencia activa en la sociedad generando un fenómeno adultocéntrico denominado la invisibilidad de la juventud/adolescencia. Lo cual demuestra la constitución histórica de la juventud bajo un molde de relación en sociedad que se le otorgó un posicionamiento de subordinación social (López, 2014, pp. 16). Las clasificaciones por edad (y también por sexo y/o por clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar. La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente (Bourdieu, 2002, pp. 164) y en esta construcción la adolescencia/juventud queda en desventaja y debe adecuarse a los lineamientos construidos por el mundo adulto.

La adolescencia es una etapa de tránsito en la vida, que adquiere valor en la medida en que está referida al mundo adulto y su importancia consiste en que en un momento dado se llegará a ser adulto (Vásquez, 2013, pag. 221). El adultocentrismo se refiere a cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los y las adolescentes debido a su edad. Entre los mensajes más comunes se encuentran frases como “cuando seas grande puedes dar tu opinión”, “cuando tú vas, yo vengo de vuelta”, “es mejor que las decisiones las tome yo”. El adultocentrismo se produce porque los adultos no cuentan con las herramientas suficientes en su propia vida para orientar y enfrentar lo que están viviendo los más jóvenes en su época. Lo cual genera una especie de conservadurismo: se busca seguir manteniendo el *status quo* a través del control, bajo el supuesto de que lo que funcionó ayer puede servir hoy para guiar a los y las más jóvenes (Krauskopf, 2000, citado por UNICEF, 2013, pp. 19-20).

El adultocentrismo se refleja en las prácticas desde las cuales se corrobora la subordinación de las personas jóvenes. El adultocentrismo se consolida gracias a

discursos que definen a la juventud como un grupo social deficiente de razón, de madurez, de responsabilidad y/o seriedad. Dichos estereotipos ratifican el orden de cosas en el que se niega la posibilidad de transgresión: no importa lo que la edad social adolescente haga, siempre estará por debajo del conocimiento y experiencia adulta (Vásquez, 2013, pp. 222).

La adolescencia precisa ser moldeada, educada y es menester que se apegue a los roles establecidos para su edad y género. Pero también es una etapa de aprendizaje. La adolescencia es una etapa de cambio y puede ser considerada como un momento fundamental para la creación de nuevas opciones de convivencia (Rodríguez, 2000, pag. 114) que generen la posibilidad de romper con los esquemas tradicionales que atan tanto a mujeres como hombres a reproducir esquemas marcados por la desigualdad (Montesinos 2002, citado por Martínez y Solís, 2009, pag. 160).

El surgimiento de los derechos de la niñez y adolescencia alteraron el orden de superioridad de los adultos, proponiendo relaciones más igualitarias. Desde mediados del siglo XX y lo que va del siglo XXI, se han articulado varios cambios: la figura de la madre dejó de ser el único modelo a seguir para las mujeres; los roles de género han sufrido un cuestionamiento desde sus mismos cimientos; los derechos del niño(a) fijaron normas de crianza basadas en el respeto de la dignidad de los niños, niñas y adolescentes, anatemizando la educación basada en el castigo físico (la cual antes era “normal”). Estos y otros fenómenos, en los distintos giros que han tomado, han disminuido, acotándolos, la autoridad y el poder de los adultos (UNICEF, 2013).

Los cambios sociales y culturales respecto a la adolescencia han sido y son (en presente) difíciles de asimilar para las personas adultas porque implican una reestructuración de los roles adulto/adolescente y el derrocamiento de un modelo de conducta aprendido. Una y otra vez durante las entrevistas que realicé surgió un mismo lamento de parte de las y los adolescentes: la incomprensión generalizada del mundo adulto; sin embargo, las y los adultos opinan lo mismo: la juventud no comprende que lo hacen por su bien, porque desean lo mejor para ellos (UNICEF, 2013).

La época actual demanda la creación de nuevos modelos de ser adulto y nuevas formas de relación con las y los adolescentes. A este nuevo modelo se le denomina “adulto aliado”, y propugna el reconocimiento de las y los adolescentes como un verdadero otro; desde esa base, busca educar y co-aprender con las y los adolescentes para trabajar el conocimiento de sus límites sin anular su personalidad; de esta forma se promueve el crecimiento saludable y el ejercicio de los derechos en forma responsable (UNICEF, 2013).

En la adolescencia la persona tiende a cuestionar las opiniones y exigencias del mundo adulto, manifiesta oposición frente a las reglas y normas impuestas tanto por la familia como por la sociedad, dicha oposición y etapa de cuestionamiento, si es bien guiada (por un adulto aliado), puede conducir a una reflexión crítica de los roles de género que brindará la apertura para romper el ciclo de reproducción de violencia y discriminación de género (Álvarez, 2003, pag. 98). Un/una adolescente debido a su juventud aún no tiene cimentados los roles de género como una persona adulta, por lo cual presenta mayor apertura al aprendizaje y tiene mayores deseos de un mundo mejor (o al menos para sí misma/o), lo cual brinda la posibilidad de abrir caminos que guíen a la construcción de una sociedad más equitativa. Como mencionó Álvarez (2003, pag. 98): es importante estudiar la violencia de género para poder prevenirla en todos los sectores de la población, con especial interés a las y los adolescentes porque en muchas ocasiones se convierten en víctimas de la violencia por desconocimiento o falta de preparación.

La adolescencia se puede conceptualizar como una etapa de afinación respecto creencias y prácticas entorno al noviazgo, lo cual repercutirá en la vida futura, tal como considera Rojas (2013, pp. 50) es una etapa de preparación y ensayo de habilidades para el noviazgo en la adultez joven. La adolescencia puede verse como una etapa en la que las y los adolescentes están explorando su entorno social y dichas vivencias repercutirán en su conceptualización de cómo funciona el mismo, principalmente lo que concierne a las relaciones de pareja. En la adolescencia, como observa Álvarez (2003, pp. 98-99): es difícil que los sujetos se identifiquen a sí mismos como posibles víctimas o victimarios de la violencia de género; lo cual se debe a la naturalización de la misma,

la cual poco a poco va convirtiéndose en parte de la cotidianidad, mecanizándose tanto la conducta del agresor como de la víctima.

1.8.4 Amor, noviazgo y violencia

Las relaciones de noviazgo tienen relevancia en todas las etapas de la vida, sin embargo, es en la adolescencia cuando empiezan a explorarse este tipo de relaciones: el acercamiento al sexo opuesto, el noviazgo y la afinación de los roles de género se conjugan, por lo cual es importante comprender: ¿Cómo conciben y viven las relaciones de pareja las y los adolescentes?

El noviazgo en la adolescencia y la edad adulta implica significados y prácticas diferentes. La adolescencia es una etapa de aprendizaje y exploración, motivo por el cual están menos consolidados los roles de género, se tiene mayor apertura para el aprendizaje y las relaciones de pareja tienden a tener una duración más corta; en cambio, en la etapa adulta se cuenta con mayor experiencia, los roles de género están más consolidados (lo cual no significa que no se puedan resignificar, pero sí es más difícil) y existe la exigencia social de que las relaciones sean más largas, lo cual se interpreta como estabilidad y madurez (aunque no necesariamente sea así).

La adolescencia debe ser estudiada en sus propios términos para un mejor análisis. Estudiar la violencia de género en el noviazgo se vuelve primordial porque se explora la dinámica de dominación y poder en una etapa del desarrollo diferente a la adulta (Mulford y Giordano, 2008, citado por Rojas, 2013, pp. 51).

Propongo que para entender el fenómeno de la violencia de género en el noviazgo adolescente profundicemos primero en dicho concepto. Se entiende como cualquier acción o conducta basada en el género que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer o el hombre a través de mecanismos de violencia físicos y/o psicológicos (Pereira, 2012, pp. 55-56) tanto en el ámbito público como privado. La violencia más perceptible es la violencia física: empujones, tirones de

cabello, bofetadas, golpes, patadas (Barragán, 2006, pp. 33-34) debido a que provoca daños perceptibles. Seguida de la violencia psicológica, la cual incluye conductas que busquen menoscabar el autoconcepto¹⁰ de la pareja: amenazas, bromas hirientes, insultos, chantaje. Dentro de la violencia psicológica existe una violencia menos perceptible: la violencia simbólica.

La violencia simbólica, definida por el sociólogo Pierre Bourdieu como: “una violencia invisible ejercida a través de los caminos simbólicos de la comunicación y el conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento” (Bourdieu, 2015, pp. 12-13). La conducta humana tiene diversos significados y se despliega para cumplir determinados fines.

Aunque existen otros tipos de violencia: económica, sexual, política, espiritual, etc. (Barragán, 2006, pp. 33-34). Solo abundaré sobre la violencia física y psicológica, incluida en ésta última la violencia simbólica debido a que las y los adolescentes no señalaron o yo no percibí la presencia de otros tipos de violencia.

La violencia de género afecta a la sociedad porque pone en peligro la salud de las personas involucradas, reduce o hace más rígidas las defensas psíquicas, incrementa las enfermedades existentes y limita las capacidades de participación en los grupos sociales a los que la persona pertenece (Álvarez, 2003, pag. 98). La violencia de género es en ocasiones imperceptible y está estructurada sobre una base de aceptación, promoción y autorización histórico-social del maltrato. (Álvarez, 2003, pag. 98). La violencia envuelta en la cotidianidad se vuelve imperceptible, despersonalizada y no se le da un espacio de análisis en la conciencia individual y colectiva, se trata de una realidad compleja que la sociedad se resiste a percibir y pensar de forma escrupulosa (Artiles 2000, citada por Álvarez, 2003, pp. 98).

La violencia simbólica se manifiesta a través de conductas encubiertas como los celos, la manipulación sutil, el aislamiento de la pareja, la vigilancia como manifestación de amor. La violencia simbólica está en el discurso que genera una multiplicidad de prácticas. La violencia de género constituye un instrumento de control, dominio y

¹⁰ Percepción que tiene la persona de sí misma: virtudes y defectos, fortalezas y debilidades.

sometimiento que busca imponer las pautas de comportamiento que un género debe respetar y mantener un sistema de conductas consideradas naturales. La violencia que se ejerce no tiene como fin hacer daño en sí mismo, sino que intenta ejercer dominio y mantener así la desigualdad, imponiendo un modelo de relación de pareja asimétrico que otorga poder y privilegios al agente de la violencia y que está en consonancia con lo que se ha aprendido sobre cómo debe funcionar una pareja (Paz y Fernández, 2014, pp.11-12).

1.8.4.1 Ciclo de la violencia en el noviazgo

La violencia de género se caracteriza por su habitualidad, lo cual significa que no es un episodio aislado: los comportamientos de dominio, coacción, agresión, celos, control, etc., se mantienen a lo largo del tiempo. La violencia se manifiesta de forma intermitente en tres etapas:

Primera etapa: Acumulación de tensión

Esta fase se caracteriza por cambios repentinos/imprevistos en el estado de ánimo de él debido a cualquier problema de conveniencia, es decir, él puede reaccionar de forma agresiva frente a eventos incómodos o de frustración porque su ella no cumple con las expectativas y/o exigencias: ella no cede a la dominación o no de la forma esperada.

Aquí la adolescente busca controlar la situación de forma pasiva (en consonancia con la construcción de su identidad de género) con comportamientos que ha aprendido que son útiles como: ser condescendiente, ceder ante las demandas de la pareja, intenta satisfacer e incluso anticipar sus deseos o caprichos, procura no hacer nada que le desagrade y procura conductas que le agraden. Incluso puede justificarlo (con otras personas y consigo misma) pensando que es porque tiene problemas, viene de una familia difícil, no sabe manejar sus sentimientos/emociones, etc.

Asimismo, en esta etapa la adolescente minimiza las conductas de él (“no fue para tanto”, “lo que pasa es que no sabía”, “todos cometemos errores”) para justificarlas y delegar la responsabilidad de las acciones de él a causas externas (“tiene problemas”, “debe ser porque estaba estresado”). Todo ello como un “mecanismo de autodefensa” para no reconocer los problemas y poder seguir con la pareja con la esperanza de que cambie la situación (Paz y Fernández, 2014, pp. 13-14).

Segunda etapa: Explosión de violencia

Se descarga la tensión acumulada en la fase anterior. No solo debe pensarse en la agresión física como forma de explosión o descarga, ya que existen otras manifestaciones de explosión como lo es: gritar, ignorar, golpear muebles frente a ella, amenazarla con el rompimiento de la relación, humillarla, prohibirle ciertas conductas de forma explícita, etc. El móvil en la explosión es castigar los comportamientos de la pareja que considera inadecuados desde su planteamiento de poder y desigualdad, su finalidad no es querer causarle daño, sino lograr que ella “aprenda la lección” y “se porte bien” (Paz y Fernández, 2014, pag. 14).

La adolescente vive el enfado de él con confusión e incluso puede sentirse vulnerable porque él la culpa de la aparición de la explosión: “si hubieras hecho lo que te pedí, esto no habría pasado”. También puede justificar su comportamiento a causas externas: “estaba tomado...” o a factores estresantes externos, tratando de justificarse ante ella. Una vez finalizada la descarga de violencia, ella quedara en un estado de conmoción y bloqueo porque ¿Cómo alguien que la ama actúa así?, no queriendo creer lo que ha pasado, minimizando el ataque e incluso negando lo que acaba de ocurrir (Paz y Fernández, 2014, pp. 14-15).

Tercera etapa: Luna de miel

Es una fase de manipulación afectiva que se caracteriza por la disminución de la tensión. Puede adoptar diferentes formas: él puede pedir perdón y prometer no volver

a hacerlo, reconocer la culpa y plantear cambios (incluso reconocer que necesita ayuda). Incluso puede apelar a características femeninas (adolescente cuidadora) para hacerle saber que la necesita, que sin ella no podría, para evitar el abandono (Paz y Fernández, 2014, pp.15).

Él ha ejercido el castigo en la fase de explosión (“necesario” para que ella elimine o desarrolle comportamientos que él espera), sin embargo, sabe que no puede ejercer la violencia de forma continuada porque ella tendería a conductas de evitación o escape, dejando la relación; por ello es que tras el castigo se adoptan conductas de manipulación afectivamente, es decir, es cariñoso, detallista, romántico, etc., para que ella continúe en la relación. Entonces la victimización de la adolescente se hace más profunda, pues se estrecha la relación de dependencia. Si ella había decidido abandonar la relación, en esta etapa y bajo dichas conductas por parte de él, ella reconsidera continuar porque él está arrepentido y cambiará, su construcción femenina contribuye a que ella crea, tenga esperanza en el cambio. Incluso puede no dejarlo porque él la necesita y como mujer siente que “debe cuidarlo” (Paz y Fernández, 2014, pag.15).

El hecho de que la adolescente continúe la relación puede incluso generar conflictos con sus amistades que no están de acuerdo, lo cual puede provocar aislamiento y problemas con personas cercanas. No suele haber un final claro en esta fase; la acumulación de tensión reaparece a través de la alternancia de momentos románticos entremezclados con peleas hasta que la fase de explosión sucede y así se repite el ciclo (Paz y Fernández, 2014, pag.15).

1.9 Revisión etnográfica del lugar de estudio

La historia de Teocelo se remonta al siglo XVI; “Theozelotl” era un sencillo caserío de labradores indígenas perteneciente al Señorío de Teoizhuacán (hoy Ixhuacán de los Reyes). El nombre de Teocelo tiene su origen en la palabra *theozelotl*, que significa “Dios ocelote”. Alrededor de 1450, los frailes franciscanos del monasterio de Jalapa

iniciaron la evangelización de la zona. Más tarde, en 1575, la misma fue devastada por una epidemia y se erigió hasta 1673 como pueblo autónomo (Gobierno municipal de Teocelo, 2014). Según el censo (2017) del Centro de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz (CEIEG), el número de habitantes del municipio es de 16, 480 (7,868 son hombres y 8,612 son mujeres). De acuerdo con el INEGI, el municipio de Teocelo cuenta con 35 localidades. El 98.8% de la población se concentra en la cabecera y en localidades cercanas como el Zapote, Santa Rosa, Tejerías, Independencia, Baxtla, Texin, Llano Grande y Monte Blanco (AUGE, 2015).

Teocelo se encuentra rodeado por los ríos Frío, Sordo, Comapa y Huilizapan. El 60% de su suelo está destinado a usos agrícolas (siembra de café cereza, maíz, caña de azúcar), y un 20% se destina para la cría de ganado y avicultura (Plan Municipal de Teocelo, 2014). Colinda al norte con el municipio de Xico; al este con los municipios de Xico, Coatepec y Tlaltetela; al sur con los municipios de Tlaltetela y Cosautlán de Carvajal; al oeste con los municipios de Ayahualulco, Ixhuacán de los Reyes y Xico. Se encuentra situado en la zona central de las estribaciones del Cofre de Perote. El clima es templado-húmedo-regular, con una temperatura media de 18,4 °C, lluvias abundantes en otoño y principios de invierno. Sus principales actividades económicas son la agricultura, la ganadería y avicultura, comercio, entre otras.¹¹

De acuerdo con el CEIEG (2017) existen en total cinco escuelas secundarias, a las cuales asisten un total de 907 estudiantes (ello de acuerdo al ciclo escolar 2014-2015, por lo cual la cifra puede haber aumentado o disminuido). Además, hay cinco bachilleratos que concentran a un número total de 423 estudiantes. En estos dos únicos datos se manifiesta de forma fehaciente el alto grado de deserción escolar que padece

¹¹ Una actividad económica que se consideró productiva durante muchos años fue el café (cultivo y procesamiento), lo que facilitaba la participación de toda la familia (hombres, mujeres y niños/as). Sin embargo, durante los últimos 20 años dicha actividad ha sufrido una merma drástica que ha impactado negativamente en la situación económica de las familias, lo cual ha dado como resultado el abandono del campo y la emigración a ciudades como Xalapa o Coatepec; es frecuente que muchas mujeres jóvenes, por ejemplo, se emplean como empleadas domésticas en estos espacios urbanos; y las que permanecen en su pueblo porque son sus esposos los que trabajan en la ciudad, se dedican a labores de la casa, la siembra, el cuidado de los animales, etc. Semejante situación expresa elocuentemente cómo los cambios económicos han afectado la dinámica del hogar, la situación de las mujeres, los hombres que tienen que vivir lejos de casa debido a la migración. (AUGE, 2015).

el municipio (más del 50%), lo cual puede deberse a factores económicos, el inicio de la vida en pareja o el desinterés por el estudio.

Respecto a lo educativo, AUGÉ (2015) señala que ha habido un incremento, aunque sea mínimo, respecto al ingreso a la educación; las becas del Programa Prospera han resultado un incentivo económico que retiene a los estudiantes en la escuela. Sin embargo, ello no elimina el hecho de que gran parte no continúa sus estudios más allá de la secundaria o preparatoria. Desde un enfoque de género, de acuerdo con las estadísticas señaladas por el CEIEG –con respecto al ciclo 2014-2015– cabe señalar que de un total de 4,005 estudiantes (educación especial, primaria, secundaria, bachillerato, educación para adultos y formación para el trabajo), 2,063 son hombres y 1,942 mujeres.

La calidad de la educación deja mucho que desear, y el contenido curricular resulta poco relevante para las y los jóvenes debido a que mucho de lo que se ve en el aula no tiene cabida en su realidad social; si a ello se añade las precariedades económicas, tendremos el marco perfecto para el abandono escolar y una entrada precoz al mundo adulto, ya sea para trabajar o vivir en pareja, dos procesos naturalmente vinculados (AUGÉ, 2015).

Indicadores del 2010, que parecen ser los más recientes, señalan que el 63.3% de la población vive en situación de pobreza y con ello un alto grado de marginalidad. De acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, (citado en Plan Municipal de Teocelo, 2014), el 11% de la población vive en pobreza extrema y el 26.1% es vulnerable por carencias sociales (Plan Municipal de Teocelo, 2014, pp. 75-78).

La mayor parte de la población cuenta con luz eléctrica y una llave de agua dentro o fuera de la casa; sin embargo, en las comunidades con alto grado de marginación (pisos de tierra y techos de láminas de cartón) no se cuenta con los servicios sanitarios adecuados. En general escasean los caminos pavimentados. La calidad de servicios como agua, salud, educación y transporte puede calificarse como

deficiente por las distancias, la falta de personal de salud, la insuficiencia de medicamentos y el ausentismo de las y los docentes (AUGE, 2015).

1.9.1 Ser mujer en Teocelo

En 2012 el ayuntamiento de Teocelo a través del Instituto Municipal de la Mujer elaboró un diagnóstico cualitativo y cuantitativo sobre la situación de mujeres y varones en cada comunidad, diagnóstico que surgió de la experiencia del programa “Construyendo equidad de género”.¹² Este documento echa luz sobre un sinnúmero de asimetrías, de las cuales mencionaré las siguientes:

Las mujeres tienen menos oportunidades laborales que los varones; se encuentran segregadas, sobre todo en el medio rural, de la estructura ocupacional. Tienen un lugar secundario respecto a las actividades económicas (casi siempre funcionan como meros auxiliares para el varón). Así pues, no es de sorprender que las diferencias de ingreso entre varones y mujeres sean altamente significativas a lo largo y ancho de del municipio.

Es importante destacar la dependencia económica de las mujeres porque ésta impacta negativamente en otros ámbitos de la cotidianidad: se ha demostrado una y otra vez que situaciones de violencia se tornan recurrentes en contextos de escasa autonomía económica. Por supuesto, a ello habría que añadir una narrativa machista completamente naturalizada en la cual las mujeres son las cuidadoras del hogar por excelencia, lo cual les demanda gran parte de su tiempo. Para ellas resulta extremadamente difícil acceder al mundo laboral, y eso provoca que vivan una situación de dependencia, la cual impide su pleno desarrollo, las hace tolerar

¹²Instituto Municipal de la Mujer de Teocelo (2012). *Diagnóstico de la situación de las mujeres en el municipio de Teocelo, Veracruz*. Consultado el 5 de octubre de 2017, de Instituto Municipal de la Mujer de Teocelo Sitio web: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/fodeimm/Teocelo_Dx_2012.pdf

comportamientos como golpes, violencia económica y todo ello porque perciben que no tienen otra opción más que tolerar la situación “que les tocó vivir”.

Según el estudio referido, las mujeres se enfrentan a diversas problemáticas: falta de empleos remunerados, oportunidades muy limitadas de educarse, dependencia de la pareja, escrúpulos al uso de anticonceptivos, principalmente por la ideología religiosa que aún pesa sobre ellas, dichas situaciones no son aisladas, forman parte de una violencia estructural que limita las posibilidades para el desarrollo de las mujeres.

Ahora bien, pese a que los niveles de violencia doméstica son altos en el municipio, hay un bajo índice de denuncias. Sucede con mucha frecuencia que las mujeres no se atrevan a demandar a sus esposos por miedo a las represalias (las amenazas tienen que ver con quitarle a sus hijos o demandarlas por adulterio y abandono de hogar, o incluso que la demanda no proceda y encontrarse en un riesgo mayor). Las mujeres se muestran desconfiadas ante las acciones de las autoridades para garantizar sus derechos; la experiencia les ha enseñado que frente a la denuncia se sufre de negligencia e impericia.

La subordinación de las mujeres, las desigualdades a las que son expuestas, la violencia que viven y de la cual difícilmente logran sobreponerse solo puede explicarse a través del género, categoría que se utiliza para señalar la jerarquización sobre la mujer. En palabras de Cayeros (2010, citada por Hernández, Alberti, Pérez, Pérez, Olivera y Talavera, 2014, pag. 119): la construcción de la identidad femenina y masculina está determinada por el sistema sexo-género patriarcal en el cual los atributos femeninos están subordinados a los masculinos, es decir, son socialmente de mayor valor las características masculinas (trabajo) que las femeninas (labores domésticas).

La violencia de género es un fenómeno que se presenta en todos los ámbitos de la vida social. Tiene rostros diferentes en cada contexto, pero siempre está presente. Es una práctica que todos, mujeres y hombres, reproducimos de diversas formas. Si a ello le agregamos el escenario de violencia que el contexto proporciona, la situación se

llena de matices y puntos de inflexión. La violencia estructural provoca la emergencia de fenómenos complejos respecto a cómo se asume el género y el amor.

Aterrizándolo a las historias recopiladas en Teocelo, quisiera mencionar la situación de la madre de un adolescente, quien se acercó a mí para consultarme (debido a que soy psicóloga) una situación en la que no sabía qué hacer, terminó contándome su historia, la cual resumiré: ella me relató que desde pequeña (8 años) en casa se hacía cargo de las labores domésticas, limpiaba, lavaba la ropa de las y los integrantes de la familia, hacía de comer y años más tarde (ella ya tenía 14 años) para salir de la situación de su hogar decidió vivir con su pareja, quien aunque al principio era amable, al poco tiempo de empezar a vivir juntos la golpeaba, fueron más de 12 años los que ella vivió violencia física (él la golpeaba), violencia económica (no le daba dinero para el sustento familiar o si le proporcionaba era lo mínimo porque el resto lo gastaba en alcohol), violencia psicológica (le decía que iba a estar sola, que si él no era nada, que nunca iba a poder salir adelante) y violencia sexual (él la obligaba a tener relaciones sexuales), esto aunado a que su pareja era alcohólico.

La violencia estructural se refleja en la marginación y pobreza extrema que ella vivía, la dependencia económica hacia su pareja, su nulo acceso a la educación y que cuando acudió a Desarrollo Integral para la Familia (DIF) fuese puesta en duda su versión del abuso sexual porque “un hombre tomado no tiene la fuerza para abusar sexualmente de alguien). Y entonces cuando surge la pregunta ¿Por qué no dejó a su pareja antes? La respuesta está en los diversos elementos previamente mencionados y no una única causa.

Lo que pretendo explicar con este breve relato es la influencia del espacio sociodemográfico en la construcción del género y crear una base para explicar más adelante la violencia en el noviazgo presente en las relaciones de las y los adolescentes.

1.9.2 Ruralidad y violencia

Cada adolescente construye subjetivamente su identidad de acuerdo con su entorno social, familia, escuela, influencia de los medios de comunicación, etc. (Gutiérrez, 2015, pp. 33-34), motivo por el cual el contexto espacial se torna crucial para entender la vida cotidiana de las y los adolescentes; no es lo mismo ser adolescente en un contexto rural y estar sujeto a carencias económicas, menor acceso a la educación y a desigualdades sociales de diversa índole que serlo en un contexto urbano donde el acceso a mayores recursos es sensiblemente mayor.

El hecho de que el 11% de la población de Teocelo vive en pobreza extrema y el 26.1% es vulnerable por carencias sociales (CONEVAL, citado en Plan Municipal de Teocelo, 2014) aunado a la baja calidad de la educación genera que un buen porcentaje de las y los jóvenes dejen sus estudios para incursionar en el mundo laboral y muy pronto vivir en pareja, ya que son dos procesos naturalmente vinculados y que marcan su entrada precoz al mundo adulto (AUGE, 2015).

Existe represión hacia las y los adolescentes a través de la promoción de la abstinencia premarital, donde la familia cumple un papel central a través de la crianza de los hijos, dicha represión se lleva a cabo a través de producciones simbólicas y regulaciones morales sobre la sexualidad. El control de la sexualidad ha cambiado debido a la urbanización, sin embargo, aún existen muchos tabúes (Rodríguez y Keijzer, 2002), principalmente en las comunidades rurales.

De acuerdo con Censo de Población y vivienda (2010), el 0.06% de las niñas de 12 años de edad, han tenido al menos un hijo. La información que reciben las y los jóvenes rurales sobre sexualidad y reproducción está altamente influenciada por valores tradicionales de género, los cuales orientan el papel de madre y esposa para las jóvenes y del hombre se espera sea proveedor (Hernández, Alberti, Pérez, Pérez, Olivera y Talavera, 2014, pag.116).

La juventud rural es uno de los sectores sociodemográficos con mayor exclusión social y por consecuencia tienen menores posibilidades de desarrollo (Durston 2001, citado por Márquez 2014, pag. 3) debido a factores como: a) una fuerte dominación y discriminación por persistencia de las estructuras patriarcales, b) sobrecarga de trabajo doméstico no valorado, c) baja calidad de la oferta educativa, d) falta de acceso a la educación sexual y reproductiva y e) violencia familiar (Márquez, 2014). Estos elementos conjugados otorgan a la adolescencia rural la condición de vulnerable.

Las acciones dirigidas a la juventud, cuando existen, se centran en temas de salud sexual y reproductiva: maternidad adolescente e infecciones de transmisión sexual, y aunque son temas relevantes para la población adolescente, se crea una invisibilidad del tema de salud desde una perspectiva más amplia y holística (Ullman, 2015, pp.) que tome en cuenta elementos como placer sexual, dependencia en las relaciones de pareja, miedo a la soledad, problemáticas familiares y su influencia en las relaciones de pareja, etc. Abordar la adolescencia desde un enfoque holístico es esencial.

La forma en cómo experimenta la sexualidad cada hombre y mujer, pasa por momentos de obediencia y rebeldía influenciados por sistemas de parentesco y noviazgo con reglas de la herencia, del matrimonio y del divorcio, de la división del trabajo, las normas religiosas, familiares y escolares, las cuales se van transformando para redefinir las libertades sexuales y extender su ejercicio (Rodríguez, 1994 citado por Hernández, Alberti, Pérez, Pérez, Olivera y Talavera, 2014, pp. 118-119).

De acuerdo con la información recabada de Teocelo, aún existe la tradición de que los adolescentes (varones) en compañía de sus padres asistan a la casa de la novia para pedir permiso para establecer una relación de noviazgo. Incluso existe la tradición de “devolver el permiso”, es decir, si la relación de noviazgo termina, los adolescentes deben avisar a los papás de la novia. Los lugares a los que frecuentemente salen las y los adolescentes a pasear con sus amigos/pareja, es al parque y al campo. Es necesario expresar que ellos deben ir por ellas a sus casas y después regresarlas para que estén sanas y salvas.

Por lo que pude observar, el noviazgo a temprana edad es algo común, es decir, desde los 11 u 12 años ya establecen relaciones de noviazgo. Aunque aún existen familias que consideran que son muy pequeños y que deben esperar a la vida adulta para tener pareja (aunque solo se trate de un noviazgo). En el proceso de cortejo son los adolescentes quienes deben dar la iniciativa y las adolescentes tienen el poder de decir que si o que no. Por lo comentado por un chico, es necesario tener dinero para invitar a una chica a salir.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Violencia en el Noviazgo (ENVINOV, 2007, citada por IMJUVE 2008), el 13.2% de los jóvenes rurales ha experimentado al menos un incidente de violencia física durante su noviazgo; mientras que el 74.7% ha sufrido violencia psicológica. Según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016), en América Latina y en el Caribe, la edad para la unión conyugal es más baja entre las poblaciones rurales que en las zonas urbanas, incluso a nivel mundial, las mujeres de las áreas rurales tienden a casarse más jóvenes. La adolescencia rural se perfila como una población vulnerable, y resulta indispensable estudiar sus características más salientes para entender los mecanismos de género presentes en las relaciones de noviazgo que propician la violencia.

1.9.3 La escuela: “Telesecundaria Profesor Carlos Hernández Gómez”

La escuela es un agente socializador que cumple con una importante función normativa. Al ser uno de los ámbitos donde las y los adolescentes pasan al menos seis horas diarias, se configura como un espacio que influye en la conducta consciente e inconsciente del estudiantado; por eso es importante analizar las conductas que allí tienen lugar. La escuela es un lugar en el cual se despliega una riquísima dinámica social: los y las jóvenes intercambian experiencias y vivencias, crean lazos afectivos, tanto a nivel amistad como relaciones de pareja, comparten ideología con sus pares y aprenden convenciones sociales a través de la socialización (Martínez y Solís, 2009, pp. 166).

La institucionalización escolar se vincula con un conjunto de creencias respecto a lo que cada estudiante “debe” ser. Su principal herramienta es la disciplina, a través de la cual se regula el comportamiento estudiantil y se somete al castigo a aquellas y aquellos que no cumplen con las expectativas. Específicamente, la institucionalidad escolar se manifiesta “con la aparición y desarrollo de una serie de creencias, significados y expectativas de cada comunidad escolar como resultado de la búsqueda de equilibrio entre las exigencias de las políticas educativas en relación con la calidad de la educación, por una parte, y por otra, sus propias finalidades, expectativas y necesidades, que se concretan en representaciones compartidas por la comunidad” (Suárez, 2010, pp. 185-186).

Si se pretende comprenderla genuinamente, la adolescencia ha de ser estudiada en sus propios términos, lo que implica situar la mirada en las prácticas y las visiones que los actores construyen sobre sí mismos y su entorno, esto es, incorporar en el análisis los aspectos importantes y particulares que ellos mismos enfatizan de sus experiencias. Las y los adolescentes están íntimamente comprometidos en la construcción y determinación de sus propias vidas, las vidas de quienes les rodean y de la sociedad en la que viven (Castro y Sáenz, 2011).

La juventud/adolescencia está siendo construida incesantemente (es decir, siempre está siendo alimentada de significados) por los distintos sistemas institucionales, los medios de comunicación, los entornos tecnológicos, otras generaciones, etc., que de alguna manera le transfieren sus propias relaciones de desigualdad, poder y dominación. Entre dichos sistemas institucionales, uno que cobra relevancia mayúscula es la escuela, ya que constituye un espacio donde las y los adolescentes pasan gran parte de su tiempo. La escuela educa no solo en el ámbito intelectual, sino también social y culturalmente, y se encarga de reproducir aquellas conductas que se consideran adecuadas, tales como respetar a las mujeres y rechazar el comportamiento que se sale de los estándares establecidos como tomarse de las manos o besarse en el aula (Castro y Sáenz, 2011).

1.9.4 Una secundaria rural

De acuerdo con la Red de Investigación de Educación Rural (RIER, 2014-2016), en México, el 57% de las secundarias se ubican en comunidades rurales. Y a pesar que en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales (Excale, Enlace, Planea, PISA, Terce), los resultados son más bajos en estudiantes que asisten a escuelas urbanas, las escuelas rurales tienen peor equipamiento e infraestructura. A esta situación se le agregan otras carencias: el hecho de que las y los docentes rurales no reciben formación para atender al sector joven de la población, escasez de materiales didácticos y un limitado uso y acceso tecnológicos (Agencia Informativa Conacyt, 2017).¹³

Se considera que una persona está en rezago educativo cuando al cumplir los quince años no ha concluido la educación básica (primaria y secundaria). Al estar en rezago educativo, la persona no está en igualdad de condiciones con los integrantes de su generación que sí la concluyeron, para, por ejemplo, continuar sus estudios, incorporarse de mejor manera al mercado de trabajo y educar a sus hijos, si fuera el caso (Estudios Agrarios, 2010).

Existe una alta incidencia de rezago educativo en las comunidades pequeñas: 79% de su población de 15 años y más no ha terminado la secundaria; mientras que los porcentajes en las grandes ciudades con más de un millón de habitantes, las personas sin educación básica completa representan 41.3% de la población de 15 años y más. Ya sea un centro de población pequeño o numeroso, la proporción de rezago educativo es mayor en mujeres que en hombres (Estudios Agrarios, 2010).

¹³Véase algunos números. Con base a estadísticas del INEE (2012) se estima que de cada mil niños que se inscribieron a la primaria en el ciclo escolar 2001/2002, sólo 438 terminaron la educación media superior (12 años después). Y según los datos del CEIEGVER (2017), de 897 alumnos en secundaria en Teocelo, solo 432 se inscribieron en bachillerato.

La Telesecundaria “Profesor Carlos Hernández Gómez”¹⁴ es una institución de reciente creación. El proyecto nació a partir de una iniciativa del profesor Zimri Arellano Hernández como respuesta al problema de la deserción escolar y el rezago educativo en el nivel de secundaria. Se concibe como un espacio escolar comunitario, económico e incluyente, que brinde oportunidades de ejercer el derecho a la educación de calidad a todos los jóvenes del municipio y de las congregaciones aledañas. La telesecundaria inició labores en agosto de 2016; se inscribieron 36 estudiantes en total para primero y segundo año. Al principio, el director y una maestra impartían clases en espera de que el gobierno del estado enviara más docentes. Posteriormente, con la llegada de dos maestras, se dividieron los grupos: dos grupos de primer grado y un grupo de segundo. Primeramente, la escuela empezó labores en instalaciones prestadas, porque su actual inmueble estaba en construcción.

La escuela, al ser de reciente creación, está en proceso de institucionalización, lo cual significa que no existen reglas totalmente delineadas respecto a determinadas conductas tales como tener novio (a) en la escuela, usar teléfono celular, el horario de entrada a la escuela, qué hacer en caso de violencia escolar (lo cual tal vez explica el grado de violencia que existe) o incluso qué medidas tomar si las y/o los estudiantes consumen drogas. Motivo por el cual dichas conductas se pueden desarrollar sin existir una respuesta clara al respecto por parte del personal académico, lo cual genera mayor confusión entre los y las estudiantes y en consecuencia facilita su reproducción.

El caso de esta telesecundaria es interesante por la enorme cantidad de desafíos que ha tenido que sortear para poder operar. Las instituciones de Veracruz no le proporcionaron ningún apoyo (SEV¹⁵, Ayuntamiento, Gobierno del Estado). El terreno en el que se asienta fue una donación de la familia Hernández Gómez, y la

¹⁴Maestro y activista, Carlos Hernández Gómez nació en Teocelo, Veracruz, el 11 de septiembre de 1941. Estudio Filosofía y Letras en la Universidad Veracruzana y fue catedrático de la preparatoria Artículo 3° de Xalapa. Participó en los movimientos estudiantiles de 1968 y derivado de ello fue perseguido y tuvo que refugiarse en la ciudad de Tlapacoyan, continuando su labor como catedrático. Cinco años después, se trasladó a Martínez de la Torre y fundó la escuela nocturna para trabajadores. En ciertos momentos, se alzó como pacificador de los movimientos estudiantiles magisteriales. La sala del Cabildo de Martínez de la Torre lleva su nombre.

¹⁵ Secretaría de Educación de Veracruz

construcción de las aulas fue posible gracias a donativos privados y al trabajo de las y los ciudadanos de dicha localidad.

La única aportación del gobierno estatal fue proveer docentes. Y aunque las instalaciones no tienen las condiciones óptimas, las y los alumnos acuden a ellas con regularidad, lo que refleja una genuina necesidad educativa de la comunidad. A la luz de este contexto, donde un gobierno estatal indolente elude sus responsabilidades constitucionales mínimas (como la de ofrecer infraestructura educativa, aunque sea la más austera), se entenderá el enorme desinterés de las autoridades educativas por asumir la capacitación docente ante problemáticas como la violencia escolar, situación que, como veremos a continuación, ha echado raíces en esta telesecundaria.

Capítulo II. Lecturas de un microcosmos educativo: el caso de la Telesecundaria “Profesor Carlos Hernández Gómez”

La escuela es un agente socializador permanente y cumple una importante función “normalizadora” y normativa. Su trabajo comienza cada vez más precozmente, ante la aparición de jardines infantiles, salas cuna y guarderías. La escuela surge como un espacio fuertemente normativo donde se transmite un conjunto de códigos que, en el caso de niños/as y adolescentes que viven en contextos de exclusión, difieren de aquellos que existen en el núcleo familiar (Maurás, 2008, pp.2) Asimismo, la escuela se edifica como una institución que brinda la posibilidad de una mejor calidad de vida.

La escuela como institución se enfrenta a diversos retos: violencia escolar, noviazgo en la escuela, lograr que las y los alumnos respeten las normas, instaurar disciplina, lograr que las y los estudiantes tengan un buen desempeño académico, entre otros. Una problemática observada en la telesecundaria “Profesor Carlos Hernández Gómez que cobró relevancia es el fenómeno de violencia escolar

2.1 Violencia escolar

Durante la vida de todo ser humano se dan aprendizajes que no pasan por la conciencia: la escuela, al ser uno de los espacios donde las y los adolescentes pasan al menos seis horas diarias, se configura como un espacio relevante, el cual influirá en la conducta consciente e inconsciente del estudiantado, motivo por el cual es importante tomarla en cuenta y analizar las conductas que allí tienen lugar, siendo la violencia escolar una de las principales problemáticas identificadas.

La escuela es una institución socializadora de construcción de conocimientos, formas de actuar y de pensar que va más allá de lo estipulado en el currículum oficial, es decir, en la escuela no solo se aprenden conocimientos teóricos, sino que se

procesan y reproducen otros patrones de conducta y de pensamiento (Martínez y Solís 2009, pp. 166-167).

La importancia de la escuela radica en que crea apertura hacia lo público, hacia patrones de comportamiento y acción para insertarse en un campo más amplio de la sociedad. La escuela es un espacio en el cual los y las jóvenes intercambian experiencias y vivencias (Martínez y Solís 2009, pp.166), algunas veces crean lazos afectivos, tanto a nivel amistad como relaciones de pareja, comparten ideología con sus pares y aprenden convenciones sociales a través de la socialización. La escuela, más allá de ser un espacio de conocimiento, es un espacio de convivencia multifactorial para las y los adolescentes donde converge un modo de actuar, vestir, pensar, expresarse y todo bajo la mirada de sus pares y superiores (las docentes y el director).

En la escuela, por ser un espacio de convivencia cotidiano, se desarrollan diversas problemáticas, una de ellas es la violencia escolar, la cual consiste en todo tipo de manifestación u omisión que se desarrolle en el contexto interno, externo o inherente al plantel educativo, sea evidente, con intención o no, atente contra la integridad moral, física, simbólica, psicológica, sexual o material de las y los integrantes de la comunidad escolar (OAVE, 2008; Varela, Farren y Tijmens, 2010, citados por Jiménez y Trujillo, 2014, pp. 52).

La violencia escolar se vuelve invisible a través de la naturalización de conductas señaladas como ignorar a alguien, poner apodos, miradas de enojo, indirectas, tirar las cosas de los compañeros, ofensas justificadas como broma o juego. Estos comportamientos se vuelven parte de la cotidianidad generando la naturalización de la violencia escolar.

Ocho de las y los nueve adolescentes entrevistados a profundidad manifestaron haber vivido violencia en la escuela. Las principales manifestaciones señaladas fueron: apodos, jalones del chongo, burlas, amenazas¹⁶, insultos, peleas a golpes, indirectas, mirarse feo, esconderse útiles escolares, escribir ofensas en las bancas (puta), tirar al

¹⁶ Me dijeron que, si le seguía hablando a Sandy, me dejarían de hablar definitivamente (Luz, 13 años)

suelo los útiles escolares de la persona que les cae mal, etc. E incluso hubo quejas respecto a que el personal académico no hacía nada, en palabras de Bibiana: la maestra estaba ahí, los oyó y no dijo nada. Y en el caso de Josué, la queja se centró en que en que otro niño lo molesta, la maestra le ha llamado la atención, pero no hace caso, es decir, una llamada de atención frente a las agresiones parece no ser suficiente, dejando cierta incertidumbre respecto a ¿Cuál debe ser un castigo frente a alguien que comete violencia?

Uno de los efectos visibles de la violencia es que un alumno/a de pronto no quiera acudir más a clases inventando excusas como sentirse enfermo o sin ganas, lo cual sucedió en el caso de Bibiana, quién manifestó no querer seguir estudiando porque la molestaban mucho. Su situación pareció no mejorar y “tuvo que adaptarse”, lo cual no elimina el hecho de que su autoestima se devaluara con ofensas constantes respecto a su apariencia.

De acuerdo con Saucedo (2007): la violencia escolar afecta la seguridad emocional, física y social de las y los adolescentes y, con frecuencia es alentada y permitida por los espectadores y la organización escolar que no pone límite a la acción de los victimarios. Las y los adolescentes piensan que tienen derecho a defenderse de maneras violentas contribuyendo a la reproducción de la violencia más que su eliminación.

Al inicio del trabajo de campo se realizó una entrevista grupal al personal académico (maestras y director), quiénes respecto a la conducta de los y las estudiantes señalaron que era porque: *“proviene de una familia problemática”, “es el contexto y a veces uno no puede luchar contra el contexto familiar”, “su familia es disfuncional”, “hay violencia intrafamiliar y la estudiante expresa todo lo que vive en casa”, “tiene baja autoestima” o “nadie se preocupa por él”*.

Dichas afirmaciones le otorgaron la culpabilidad al exterior (familia, amigos, contexto social) y no se asumen parte de la responsabilidad que la escuela misma podría tener, lo cual podría reflejar la falta de interés o conocimiento para abordar la violencia escolar. En palabras de Saucedo (2017): las explicaciones se limitaron al exterior y no

tomaron en cuenta las propias prácticas al interior de la escuela que pueden estar alimentando los conflictos.

Casi al final de trabajo de campo a través de un taller se interrogó al personal académico sobre las conductas violentas observadas en la escuela (ya transcurrido casi un año, había cambiado su punto de vista), resaltaron la presencia de *violencia verbal y violencia física disfrazada de juego, ofensas respecto a la apariencia (decirle feo a alguien), hacer menos o humillar a un compañero por no tener los tenis de moda o de marca, rechazo hacia compañeras*, también señalaron que no existía tolerancia a quien es diferente: *si alguien tenía los pelos parados porque así le gusta peinarse, lo comenzaban a molestar*. En palabras del director:

incluso existe discriminación porque para comprar el desayuno los que tienen dinero se forman primero y los que van por un taquito o por menos tienen que esperarse a que pasen todos los que compran más.

Cuando se cuestionó respecto a las causas de la violencia escolar, señalaron aspectos como *baja autoestima, o que era una forma de protegerse (ofender a otros para evitar ser ofendidos), o incluso que la violencia escolar era un reflejo del sistema social solo que en chiquito, y que las y los estudiantes ya estaban acostumbrados a dicha situación*, sin embargo, no se aclaró qué les hacía pensar que las y los estudiantes estuviesen acostumbrados.

Respecto a las acciones implementadas respecto a la violencia escolar, cada quien expresó lo que hacía cuando observaba una conducta violenta: *sensibilizar, hablar con los chicos, llamarles la atención, preguntarle por qué agreden y decirles que así no se juega, señalarles que no hagan caso a sus compañeros*. Esta última conducta resulta ser la más difícil de ejecutar porque no es suficiente, él y la adolescente están en proceso de construcción de su identidad, motivo por el cual un comentario neutro como “no hagas caso” no puede eliminar un comentario negativo, sobre todo cuando el comentario negativo busca anular su autoestima (*eres tonto, eres fea(o), eres menos, etc.*).

Las maestras y el director señalaron haber asistido recientemente a un curso sobre violencia escolar, en el cual les hablaron sobre conductas violentas en la escuela y una maestra reconoció: *fui al curso y nos abrió los ojos, yo lo veía normal*. Respecto a dicho curso les pregunté: ¿Qué sugerencias recibieron para abordar la violencia escolar? Y mencionaron el *acuerdo escolar de convivencia*, y el director comentó al respecto: *nos piden un acuerdo escolar de convivencia, pero ¿cómo cambias algo que profesa la sociedad? o ¿cómo cambias algo que rige normalmente a la sociedad?* Y la maestra Dalia señaló *nos hablaban de violencia escolar, poner medidas disciplinarias, nos dicen información, pero no llegan a contextualizarlo*.

En relación al acuerdo escolar de convivencia surgieron desacuerdos. Aquí señalo su conversación:

Director: ¿cómo cambiar algo que profesa la sociedad?

Maestra melisa: es para frenar la violencia, sería una manera de regular un poco.

Director: no podemos mecanizar un sistema de acuerdo de convivencia.

Maestra Rocío: creo que si es importante tener normas para todos.

Desde una decisión como el Acuerdo Escolar para la Convivencia se refleja claramente los puntos de vista encontrados al respecto. Entonces, si para el personal académico no existen reglas delineadas respecto a la violencia ¿Cómo las y los estudiantes pueden tener claro qué conductas no están permitidas?

Dentro del personal académico existen dos niveles de autoridad: maestras-director; ellas pueden emitir una opinión (a favor o en contra) pero en última instancia la decisión final es del director.

Una pregunta importante fue: ¿Qué podrían hacer para disminuir la violencia? La maestra Rocío consideró importante la implementación del acuerdo de convivencia, justificando que *tal vez no estamos capacitados para ni vamos a componer el mundo, pero al menos controlarlo, no voy a cambiar a mis alumnos, pero al menos el tiempo que esté aquí*. La maestra Dalia estuvo de acuerdo con ella al mencionar que *igual con acuerdos, pedir apoyo a todos y en verdad que se comprometan los padres*. Sin

embargo, en este punto nuevamente el director no se manifestó de acuerdo al comentar:

tú reportas la situación y mañana llega golpeado el niño, el remedio no está en una nalgada, el niño hasta en su mirada tiene tristeza. La mayoría de mis niños reflejan tristeza y amargura para llegar y decirles: este es el convenio de normas. Yo lo encuentro difícil ¿cómo logras entablar un diálogo con todos esos rollos, esos mundos de violencia que traen los niños? Para mí es algo extenso, es muy grande, no imposible, pero si es de mucho tiempo, mucha dedicación y es una bronca enorme.

La justificación del director radica en el conocimiento que tiene del contexto familiar de sus estudiantes, probablemente porque considera que hay que ser tolerantes con aquellos/aquellas que viven violencia, lo cual parece ser una actitud humanista y considerada, sin embargo, facilita la reproducción de la violencia. La escuela como institución se preocupa en el rendimiento estudiantil, mobiliario, deserción escolar, etc., sin embargo, no le presta atención a la violencia y las repercusiones que genera en la autoestima, tal vez se debe a que desconocen el impacto que genera en él y la estudiante un entorno escolar violento. Y como señala la maestra Dalia: *necesitamos recibir cursos de reforzamiento, de aprendizajes para tener ideas de cómo sobrellevar a los chicos.*

Es importante tomar en cuenta que existen docentes que buscan crear un clima democrático y ameno, sin embargo, no siempre cuentan con las herramientas, o poco a poco caen en la desmotivación y el cansancio al ver que no logran sus metas en dicho sentido (Saucedo, 2007, pp.93-97). De acuerdo con Debarbieux, Blaya y Vidal (2003, citados por Saucedo 2007, pag. 92)), la violencia y la indisciplina son más frecuentes en escuela ubicadas en barrios de extrema pobreza, esto se debe a que escuelas con pocos recursos económicos tienen menos posibilidades de entrenar a los docentes para el manejo de conflictos, carecen de una estructura que brinde oportunidades de formación académica y servicios psicológicos y poseen menos recursos materiales para llamar la atención de las y los adolescentes y movilizar su creatividad. Incluso cuando se tiene posibilidad de asistir a cursos, éstos ofrecen

información generalizada que no ven aterrizada en el contexto donde laboran y ello hace más difícil su intervención, lo cual en el caso de la telesecundaria “Carlos Hernández Gómez”.

2.2 Equidad de género en la escuela

La juventud/adolescencia es construida por los sistemas institucionales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, así como las culturas generacionales que intervienen en ello saturando de desigualdad, poder y dominación dichas áreas. Entre dichos sistemas institucionales, uno que cobra mayor relevancia es la escuela, ya que es un espacio donde las y los adolescentes pasan gran parte de su tiempo. La escuela educa no solo en el ámbito intelectual, sino social y cultural, reproduciendo aquellas conductas que se consideran adecuadas como respetar a las mujeres y generando rechazo hacia el comportamiento que se sale de los estándares establecidos como tomarse de las manos o besarse en el aula (Castro y Sáenz, 2011).

Cuando se interrogó a estudiantes acerca del trato equitativo en la escuela, las y los adolescentes realizaron afirmaciones como: “*nos tratan siempre igual*”, “*todo normal*”, “*las mujeres y hombres tienen que ser igual*”, “*por todo es lo mismo*”. Dichos testimonios comprobaron la percepción de la escuela en las y los adolescentes como un espacio de equidad. En contraste con lo anterior, al cuestionarlos respecto a las ventajas y desventajas ante su condición de género, los y las adolescentes identificaron la manifestación oculta de inequidad en el trato en el aula: *cuando te van a revisar o algo así, dicen primero las damas. Cualquiera te dice: pues pasa y es una ventaja. Y una desventaja: cualquier cosa los chiquillos, ¿No has escuchado que el maestro dijo que vinieran en la tarde nada más los niños para la faena? Yo pienso que nosotras también podríamos ayudar (Maribel, 13 años)*. Maribel no es la única que percibe diferencias de género en el trato, Josué también: *las niñas tienen más tiempo para entregar el examen. Entrando del recreo si quieren ir al baño pues las dejan y a los*

niños no porque nos dicen que estuvimos jugando y no fuimos al baño y a las niñas les dan más chance.

De igual manera, Roberto observa diferencias en el cuidado: a las niñas las ayudan más, las cuida más la maestra, por ejemplo, si hay un problema de un niño con una niña, pues le va a dar preferencia a la niña, aunque sea al revés porque la niña se queja más. Cuando eres niño, ni modo, te tienes que aguantar. Por lo regular mi maestra es pareja, pero en ocasiones si ha ayudado más a las niñas que a nosotros, será porque es maestra, por ejemplo: yo me doy cuenta que el director nos da preferencia a nosotros, cuando metimos el equipo de fut, nos ayudaba y todo y la maestra no.

Lo anterior pone de manifiesto la reproducción de los roles de género en los y las adolescentes desde el contexto escolar. La escuela es una institución que enseña a través de la práctica dichos roles con las instrucciones de las y los encargados de ejercer el poder (docentes y director), por ejemplo: cuando hay que hacer fila, las niñas van primero; si es necesario hacer actividades físicas como faenas, los chicos tienen que apoyar y las chicas no pueden participar debido a que “no cuentan con la fuerza física necesaria”, las adolescentes tienen privilegios (como que las maestras sean más comprensivas con ellas) y los adolescentes cuando son agresivos es porque *así se llevan los hombres.*

Existen diversos mensajes y señales explícitos e implícitos que contribuyen a la reproducción de los roles de género, sin embargo, al estar insertos en el espacio académico (el cual da la imagen de ser igualitario) son más difíciles de erradicar, y de comprender siquiera, y menos en una etapa como la adolescencia porque se concibe como un periodo de aprendizaje y formación, no de cuestionamiento. La escuela funge como reproductora de roles tradicionales donde los hombres adolescentes son menos dedicados y más agresivos y las mujeres son más delicadas y creativas (Poumian, 2011).

La escuela como institución socializadora es incuestionable, constituye un arbitrario cultural, una acción donde la persona pierde la capacidad de decidir y se

somete ante las decisiones de *otro*. La escuela está planteada como un organismo igualatorio donde todos los participantes son tratados equitativamente (Carrillo, 2009, pag. 82), no obstante, si se observa al interior, no notarán diferencias de clase, raza y género, siendo ésta última de principal interés en la presente investigación.

Tanto en el aula como en otros espacios escolares, existe una clara diferenciación de trato hacia varones y mujeres y entre ellos (French, 1984; Brullet y Subirats, 1998, citado por Frainsod, 2007, pp.348-349). La escuela, lejos de ser neutral e igualitaria en términos de género, reproduce una estructura desigual e injusta (Frainsod, 2007, pp. 334-338). Al interior de la escuela se enseña que los niños cuentan con atributos más notables que las niñas: son fuertes, valientes, decididos, etc., mientras que las niñas (Carrillo, 2009, pag. 84) son frágiles, tranquilas, obedientes, dedicadas, etc.

La escuela refuerza la identidad de género y es ahí donde se hace una separación niño-niña: en las filas para entrar al aula (donde las niñas van primero), las mesas para sentarse, la diferenciación en los baños, etc., (Carrillo, 2009). En México es muy común escuchar en los pasillos de las escuelas que “los niños no lloran”, y quienes lo hacen se rebajan a una situación de mujeres, pues son las niñas quienes “lloran por todo”. En este ejemplo podemos ver la dupla de dominante/dominado, el dominante no llora, se aguanta para demostrar su poder; el dominado llora, se humilla en señal de sometimiento al más fuerte (Carrillo, 2009, pag. 84).

Las experiencias son piezas sustantivas de la educación constante porque forman parte de una educación para la vida. Porque a las y los adolescentes no se les dice: te voy a enseñar lo que es el género (Lagarde, 2015), sino que con palabras o sin ellas, se les va inculcando los roles de género. De igual forma la importancia de la escuela radica en que es la única institución pública con presencia cotidiana (Rodríguez y Keijzer, 2002).

En la práctica docente se refuerza la interiorización del rol de cada género con frases como “los niños no lloran”, “pareces niñas”, “las niñas se comportan adecuadamente”, que las niñas limpien y los niños cargan”, “hagan una fila: las niñas

van primero”, “a las niñas no se les pega”, “un niño que le quiera ceder su lugar a una niña”. Estas como otras expresiones delimitan las actitudes que deben tener los niños y las niñas.

La escuela no solo es reproductora de los roles de género, sino que también tiene en sus manos el progreso hacia una sociedad más equitativa. Garzón (2015) reconoce su importancia al señalar que es necesario comprometer a los varones a romper el silencio cómplice, evitar que miren a otro lado porque no son las víctimas ni se consideran agresores y tales actuaciones deben dirigirse a los ámbitos educativos y sanitarios, por ser los contextos en donde más eficiente puede hacerse la prevención de la violencia. La escuela más que abrir espacios en donde se construya un discurso de equidad de género, debe construir la igualdad a través de prácticas vivenciales que permitan la reproducción de la equidad de género (Martínez y Solís, 2009, pp. 178-179).

2.3 Noviazgo en la escuela

La escuela aparece como un espacio juvenil y mixto de interacción. Se trata de un sitio institucionalizado en el que dominan las maestras y el director, pero en el que las y los estudiantes establecen relaciones de amistad más estrechas con sus iguales y tienen la oportunidad de ensayar noviazgos (Rodríguez y Keijzer, 2002).

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo (ENVIN, 2007), en el 36% de los casos el encuentro con la pareja ocurre en la escuela, siendo las instituciones educativas los principales espacios para el cortejo. La escuela es el principal lugar donde se inicia el acercamiento entre hombres y mujeres. Se dan noviazgos y enamoramientos, se envían mensajes con las miradas y sonrisas. La escuela abre un ámbito para el intercambio entre sexos y para el cortejo (Rodríguez y Keijzer, 2002). La escuela se vuelve un espacio de aprendizaje, pero también de resistencia: cuando se prohíben los noviazgos en casa, la escuela se presenta como

un lugar alternativo para ver a la pareja, pasar tiempo juntos, besarse, platicar y mandarse recados.

El contexto social genera influencia en el comportamiento, motivo por el cual la escuela, al ser un contexto normativo *debe* no solo educar es aspectos formales como el conocimiento, sino brindar educación informal: moldear el comportamiento de las y los adolescentes. Siendo el noviazgo un aspecto clave porque la reacción de las maestras y el director frente a ese tipo de dinámica reflejaron el mandato implícito de que “en la escuela no deben besarse las y los estudiantes”. En palabras de Maribel:

cuando estábamos sentados, me agarraba la mano y me empezaba a acariciar de aquí (señala su cuello) y a veces nos decía la maestra: niños, me van a regañar a mí por su culpa, y nosotros: no pasa nada. Varias veces nos besábamos y nos veía la maestra y solo le daba risa, pero una vez nos besamos y nos vio el director y le llamó la atención a la maestra.

En el caso de Maribel solo fue un llamado de atención, sin embargo, con Guillermo pasó algo diferente, debido a que a su novia no la dejaban tener pareja, solo se veían en la escuela, pero cuando la mamá de ella se enteró, narra Guillermo: *estaba muy enojada y hasta la quería cambiar de escuela, dijo que era muy chiquita. Se hizo un problemón. El director le estuvo comentando todo a la maestra y dijo que no tenía nada de malo, que parecemos niños, como la mama no quería eso, dijo que, si no la dejaba yo, la iba a sacar de la escuela. Y entonces dijo el director: pueden seguir siendo amigos, hablando, jugando, pero ya novios ya no. La maestra tuvo que ser una carta diciendo que nada más íbamos a ser amigos. y ya quedamos así por la paz, sólo amigos.*

La escuela es una institución que forma en la disciplina, es decir, se encarga de que se cumplan los roles que las y los alumnos deben desempeñar para el logro del orden escolar. La escuela está saturada de rutinas simbólicas que buscan conservar el orden en todo lo que se hace, dónde y cómo se hace. Reglas como tener un horario de entrada, pasar lista, revisar la tarea, mantener ordenado el salón de clases, pedir permiso para ir al baño e incluso la distancia social entre las autoridades (docentes) y alumnos/alumnas reflejan el orden social que impera en la escuela (Lozano, 2007, pp.

1-6). Entre mayor control disciplinario tenga una escuela, mejor es, motivo por el cual regular las relaciones de pareja forma parte de sus obligaciones implícitas, generando un pacto invisible de “no noviazgos” con los y las madres de familia.

En términos del control de la sexualidad de las y los estudiantes, maestras, directivos y padres de familia parecen estar de acuerdo: en la escuela las regulaciones sexuales son tan claras como en el seno familiar: no está permitido tener novio/novia y es importante postergar el noviazgo y el matrimonio hasta después de estudiar (Rodríguez y Keijzer, 2002). Se busca postergar el noviazgo porque se vincula de forma irremediable con las relaciones sexuales, el embarazo y el matrimonio/abandono, siguiendo ésta línea, es a la mujer a quien se coloca en desventaja y, por ende, es necesario protegerla, cuidarla y no dejarla salir, limitar su tiempo de fuera de casa e incluso sacarla/cambiarla de escuela si es necesario.

2.4 Violencia de género en el aula

La violencia no se puede atribuir cien por ciento al espacio escolar; la formación familiar y social contribuyen para que se desarrollen las distintas manifestaciones de violencia dentro de dicho espacio (Carrillo, 2009). La violencia de género en el aula se entiende como todas aquellas actitudes, comportamientos, creencias, estereotipos, prácticas y valores que coloquen en desventaja a las niñas o a los niños por el hecho de serlo, limitando su participación en ciertas actividades que impidan el desarrollo pleno de su potencial y de sus capacidades (Azaola, 2009).

En la medida que dentro del ámbito escolar se piense y se actué conforme a la creencia de que los niños y las niñas son más aptos/as para ciertas cosas por el hecho de serlo, se están reproduciendo, valores, prejuicios y creencias que culminan en discriminación (Azaola, 2009). La violencia se manifestará diferente de acuerdo al género. Entre alumnos varones es común conductas como insultarse, burlarse y juegos de mano, los cuales pueden derivar en una pelea formal. Las agresiones se emplean para comprobar la hombría. Cuando el agredido se “aguanta o defiende”, obtiene

reconocimiento de los pares, si busca auxilio entre las docentes, su reputación queda entredicho y los ataques pueden recrudecer (Pereda, 2009).

Prácticas asociadas al ejercicio de la masculinidad contribuyen al incremento del clima de indisciplina y violencia porque exigen afirmaciones de hombría a través de enfrentamiento entre varones. A su vez, justifican el acoso y la agresión sexual hacia las mujeres y los compañeros que se distancian del modelo hegemónico. Los varones recurren más a la violencia física y malas palabras, asimismo, cuando una mujer los molesta, cumplen el mandato de resistir porque “no les pegan a las mujeres”. Tal como señala Josué: *juan dice que no se atreve a decirle cosas a Key porque es niña porque según él, no maltrata a las niñas.*

La mujer, por otro lado, debe cumplir el mandato de *darse a respetar*, soportando la violencia (Pereda, 2009) porque si responde, entonces *parece hombre*, el silencio parece ser la respuesta esperada o en última instancia que procure arreglar los conflictos a través del diálogo, el cual no siempre funciona. Lo cual le sucedió a Bibiana: un compañero le quitó su celular y cuando ella logró recuperarlo él la empezó a ofender diciendo que era broma, motivo por el cual ella se enojó más y le soltó un golpe, ante lo cual otro compañero le comentó: *ya ni porque eres niña y él es hombre, pareces hombre pegándole.* En la escuela, mujeres y hombres viven acoso, discriminación e intimidación, acciones que tienden a justificarse como “cosa de chicos”. La institución escolar está siendo cómplice silencioso de la impunidad al no tener mecanismos eficaces para identificar, prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género en los planteles escolares.

Para las maestras y maestros, la violencia en la escuela se manifiesta en el *desprecio a los amaneramientos que puedan tener los varones, agresividad verbal y física* y desgraciadamente para ellos ya es algo cotidiano. La violencia escolar, de acuerdo a una de las maestras se manifiesta a través de expresiones como *eres tonto, estás feo, no haces las cosas bien, la violencia es verbal.*

La posibilidad de realizar un acto de violencia se facilita ante una situación de alta ambigüedad normativa, asimetría de las relaciones de poder y la posibilidad de que

los actos queden impunes (Mora, 2010). Existe la necesidad de que los maestros y las maestras cuenten con los conocimientos y las herramientas necesarias para identificar situaciones de discriminación y violencia de género en el aula, lo cual les permitirá proporcionar respuestas apropiadas cuando surgen esta clase de problemas, lo cual impulsará que niñas y niños tengan las mismas oportunidades y sean tratados/as de forma más equitativa en las escuelas (Azaola, 2009). La construcción social del género en el aula, el contexto de violencia que influye en la autoestima de las y los adolescentes se verá reflejado en la construcción de su identidad de género, su autoconcepto y sus relaciones de pareja. Si bien es cierto que no es determinante, si generará influencia en dichos aspectos.

CAPÍTULO III. La construcción de feminidades: miradas interiores sobre la mujer adolescente

La construcción social femenina responde al cumplimiento de ciertas conductas esperadas para una mujer, las cuales le darán significado a su género. La construcción social de una mujer es un trabajo de construcción simbólico que comienza por las representaciones del cuerpo que dictan lo que “debe ser”. En dicha construcción se excluyen elementos masculinos como pelear, ser grosera, vestir “como hombres”, etc. Dicho proceso se legitima al inscribirse a la naturaleza biológica, que es en sí misma una construcción social naturalizada que se encarna en hábitos diferentes. A las mujeres se les asigna tareas específicas que no se les permite compartir con hombres (limpiar, barrer, cocinar, cuidar), y se les enseña cómo comportarse, siendo el cuerpo el principal foco de interés (Bourdieu, 2015). La domesticación femenina tiene como base fines económicos: la mujer es empleada como materia prima para satisfacer las necesidades de los demás: comida, limpieza y cuidado. Las mujeres educadas para el hogar son una fuerza de trabajo económica ya que no requieren un salario (Rubin, 1986, pp. 2-6).

Para entender la violencia en el noviazgo es necesario explicar la construcción de la identidad femenina porque la violencia no es un hecho aislado sino una conducta estructural basada en la educación femenina y masculina. En el presente capítulo hablaré de la educación femenina, empezando por los discursos que las adolescentes reciben sobre cómo debe ser su comportamiento, desde darse a respetar cuidando “no provocar o seguirle el juego a los chicos, hasta los mandatos de belleza que merman su autoestima. En un segundo momento, abordaré la ideología de las adolescentes respecto al amor, prácticas como esperar que la iniciativa sea del chico y la entrega amorosa de ellas es producto de una educación que les enseña a dar y dar sin recibir porque el amor es así: entregarlo todo sin esperar nada a cambio. El amor debido a su construcción romántica e idealizada parece ser el único camino para escapar de la soledad.

El amor es una construcción que en la adolescencia “es peligrosa”, principalmente por el temor de los adultos a que los jóvenes inicien una vida sexual a “temprana edad”, lo cual genera discursos preventivos como *no dar la prueba de amor*, o decirles *que no vayan a hacer una tontería*. El hecho de elegir primero abordar la educación femenina, agregando elementos como el amor y la sexualidad, crea la base para cerrar el capítulo hablando de cómo la misma educación femenina favorece ciertas prácticas en el noviazgo, como que las adolescentes busquen cuidar a su pareja y a futuro, afirmen que cuando se casen adquirirán responsabilidades y deberán renunciar a su libertad, adaptándose a las necesidades y prácticas de su pareja.

3.1 Prácticas, discursos y significados

3.1.1 Darse a respetar

En el comportamiento esperado en las mujeres adolescentes existe un discurso recurrente: “darse a respetar”, el cual ellas entienden como no permitir que los varones tengan un acercamiento corporal que pueda provocar situaciones eróticas (ser tocadas, albureadas o seguirle el juego a los chicos). A continuación, lo que dijeron tres adolescentes con las que conversé acerca del respeto hacia sí mismas:

Mónica: le digo (refiriéndose a su mamá): la verdad ahorita tengo novio y me dice: te tienes que dar a respetar. Me lo ha dicho mi tía: tú ya tienes 14 años, ya te tienes que comportar más, respetar a tus mayores y darte a respetar con los muchachos, que te anden manoseando.

Bibiana: No hay que tener una vida sexual a temprana edad temprana; hay que darse a respetar. Por ejemplo, con tus compañeros si andan albureando a las mujeres, no decirles nada ni seguirles el juego y hablar con ellos y decirles que no te gusta y si no te entienden pues hablar con una persona más grande.

Luz: Me dijeron (sus papás) que tuviera cuidado, que me diera a respetar y que no bajara mis calificaciones (respecto a que tiene novio).

Darse a respetar se vuelve un discurso recurrente para que las adolescentes asuman una actitud pasiva frente al acoso, al recaer en ellas la responsabilidad de ponerle límites a los chicos. En palabras de Azaola (2009, pp. 23-24): “las niñas en su rol de pasivas son construidas para resolver los problemas de forma pacífica”. Sin embargo, darse a respetar no es la única conducta esperada en las adolescentes.

En cuanto a la pregunta ¿Cómo debe ser una mujer adolescente?, ellas señalaron que se espera que sean tranquilas, educadas, respetuosas, hablen bien y se vean presentables. Desde pequeñas, las mujeres son formadas para desempeñar determinados roles; si estos se transgreden, las jóvenes pueden ser presas de críticas de sus amistades o familias. Dichos mandatos no pueden ser trasgredidos porque entonces se les critica como “malas”; pierden un status de respeto, pueden caer en chismes y aunque no entiendan por qué está mal, saben que no deben hacerlo. Recuerdo una anécdota que me contó Bibiana:

[...]ahorita en la fiesta, a la chava me la encontré y me pasó empujando, me encabroné, ya la iba a pescar de las greñas, nada más porque el otro (refiriéndose a su novio) me jaló y me dice: no como crees, una mujer se ve muy mal peleando. Pues si tienes razón. Un hombre se ve mal pero más una mujer, luego dicen que viejas locas, ya ves la gente como es de criticaona.

Entonces, la misma conducta, en este caso pelear, se interpreta diferente dependiendo de si se es hombre o mujer, porque en un hombre es símbolo de hombría, sin embargo, en una mujer se ve mal, se trata de una “loca”. Tal como señala Lagarde (2015): cuando una mujer actúa bajo la racionalidad masculina (buscar defenderse a través de la pelea en este caso), se le llama loca porque trasgrede el cumplimiento de su feminidad.

Comportarse como lo hace un hombre, en este caso agredir, significa ir en contra de la feminidad hegemónica y el castigo es ser evaluada con estereotipos rígidos como: equivocadas, locas, malas mujeres, raras, etc. Ante la pregunta: ¿Por qué está mal pelear? La respuesta “razonable” es: “porque eres mujer”. Dicho testimonio es interesante porque refleja que Bibiana no cuestiona lo que el chico le dice, simplemente se da cuenta de que “tiene razón”, y esto es porque el mismo sistema género lo valida. Bibiana ha crecido aprendiendo una serie de conductas socialmente aceptables para

ella como: darse a respetar y ser tranquila; por lo cual no es de extrañarse que cuando se le dice: está mal porque eres mujer, ella asuma que es cierto dando como consecuencia que modifique su conducta: pelear fue sustituido por desistir, aceptar ser empujada.

3.1.2 Mundo emocional

A diferencia de los hombres, que se les ha enseñado a guardar/reprimir su expresión emocional, a las mujeres se les ha dado libertad de expresión emocional, sin embargo, deben expresarla en la pasividad. Poco se les ha enseñado sobre cómo manejarlas y entenderlas. Para ejemplificar esto, cito aquí un fragmento de una de las entrevistas que sostuve con Maribel:

Maribel: veces me siento triste y no sé qué hacer; siento que estoy sola. A veces me llega una tristeza. Pues sola en que a veces todo el mundo se voltea, porque a veces siento que estoy súper sola como dices tú, no tengo pareja, siento que no tengo amigos, siento que mi familia se voltea, así siento que todo mundo me abandona.

Entrevistadora: ¿Por qué piensas que sientes eso?

Maribel: No sé

Entrevistadora: Cuándo te sientes así, ¿qué es lo que haces?

Maribel: No sé, me pongo a llorar y ya, hasta como que luego así de “ay Maribel no, ya, ya, hasta tu misma te caes gorda no, ya, ya...”

A Maribel no se le ha enseñado a manejar sus emociones; siente tristeza y soledad, pero no entiende por qué, también está presente el ensueño del amor romántico: una relación que era su ilusión no funcionó. Asimismo, no tener pareja la hace sentir sola porque en su imaginario carece de algo construido socialmente como importante. La única vía que encuentra es llorar hasta hartarse de sí misma, de estar en ese estado y *caerse gorda* porque no es el estado “ideal”. Las emociones son expresiones no verbales que se utilizan para comunicarse: incluyen la postura, movimientos,

ademanes, gestos y expresión facial (Navarro, 2005). Se nos ha enseñado que existen emociones “buenas” (alegría, placer, serenidad, calma) y “malas” (enojo, ira, irritación, llanto, tristeza).

Este proceso de “educación” comienza desde la infancia, cuando se les dice “no llores” o “por qué estás triste” como si fuese algo malo; bajo dicha construcción, las personas aprenden que lo correcto es reprimir las emociones negativas; a las adolescentes se les enseña que está bien expresarlas, pero en pasividad, es decir, pueden sentir enojo, pero no pueden agredir; pueden sentir rabia, pero nunca gritar.

Una adolescente puede estar triste, pero sin entender por qué; o algo puede enojarle mucho pero no sabe explicar el motivo. Las emociones entonces existen y las conocen, pero no aprenden a entenderlas y canalizarlas adecuadamente. La mayoría de las veces se niegan a sí mismas la oportunidad de experimentar enojo, rabia, dolor o llanto porque se avergüenzan de esos sentimientos; sienten miedo de ellos. Incluso estar bien se enuncia como un deber: “*no debo estar triste*”. La tristeza es vista negativamente porque no sabrán cómo hacerle frente, además de la imposibilidad de pedir ayuda debido a sus inseguridades y miedos. Aquí caben dos preguntas: ¿Es adecuado tratar de dejar de sentir tristeza? ¿Sería preferible entenderla y hacerla consciente para poner sanarla? Las adolescentes no aprenden a manejar sus emociones; piensan que es mejor no sentirlas.

Al hablar de esto, pienso en Luz y Bibiana, porque ellas han tenido una vivencia particularmente negativa con el asunto de las emociones y cómo experimentarlas. Bibiana, por ejemplo, se rige bajo el mandado “siempre hay que estar felices”, y por eso ella aprendió a ocultar y negar la tristeza. Luz, por otra parte, vivió una experiencia muy violenta que se vincula con este tema. En su caso, se denota de una forma más clara la agresión que ejerce contra sí misma por no saber manejar sus emociones y sentimientos:

Luz: No me dejan salir; es que me vieron mis brazos, tenía rasguños, me corté es que hace unos meses me enteré que mi papá tenía otros hijos y otras mujeres, engañaba a mi mamá. La mamá de mi papá falleció. La hermana de

mi papá falleció: sentí que las únicas que me querían eran ellas dos; me afectó un poco. Me sentía sola, con navaja, no me corté mucho. Siento que nada me ayuda, me sigo sintiendo igual pero ya no puedo hacer lo mismo, me revisan los brazos y las piernas cada semana. Me lo guardo todo: todo lo que siento, todo lo que tengo ganas de decir y no puedo. Cuando estoy enojada, hago cosas que después me arrepiento, me arrepiento de todo lo que les digo, hago las cosas sin pensarlo.

La vigilancia por parte de los padres de Luz, reduce las posibilidades de que vuelva a intentar hacerle daño a su cuerpo. Sin embargo, ello no elimina el sentimiento de soledad. El sistema de género dicta lo que una adolescente debe ser: tranquila, obediente, bonita y delgada.

El sistema género es tan poderoso que, aunque Bibiana, por ejemplo, se cuestiona en ciertas áreas (como la escuela), en otras sencillamente acata las normas implícitas y explícitas socialmente adecuadas para su comportamiento. Y cómo no va a hacerlo, si las figuras femeninas que mira le enseñan, a través del lenguaje verbal y no verbal, lo que es “adecuado” (cómo debe sentirse, cómo debe expresarse, cómo debe actuar). Ser mujer en un lugar como Teocelo, donde existe mayor vigilancia hacia las adolescentes porque les preocupa su porque todos se enterarían, significa acatar una serie de conductas esperadas y más en una mujer adolescente porque se está en proceso de aprendizaje respecto a lo que se debe ser.

3.1.3 La dictadura de la belleza

La mujer ha sido construida desde una subordinación que obedece a estereotipos genéricos que reproducen su status de “inferior” (Pulgares, 2008, pp. 7-10). Ejemplo de ello es el criterio de belleza promovido en los medios de comunicación como cine y televisión en el cual ser delgada, blanca y tener un buen cuerpo se vuelve una exigencia y, aunque las adolescentes no la identifican como un decreto, sí se percatan de las consecuencias que se generan si no cumplen dicho mandato. Esto se ilustra muy bien en los casos de Maribel, Luz y Bibiana:

Maribel: cuando yo estaba más chica, estaban más gordita y en la escuela me decían que yo estaba gorda y pues yo los ignoraba porque me valía, soy yo, no son ustedes, a mí me gusta ser gorda, ya no puedo hacer nada más por adelgazar y también así mis primas están bien flaquitas, les decían que no sé qué, que están bien flacas.

Luz: luego hay en unos trabajos que te dicen que tienes que estar delgada, te juzgan por cómo eres y te discriminan.

Bibiana: he visto que luego les dicen que están bien gordas. Me ha tocado ver ocasiones que les dicen: te ves bien fea gorda y si adelgazaras te verías mejor. A mí me dicen que soy fea y que no tengo cuerpo y que no sé qué, a mí no me hablan igual que les hablan a las demás niñas de mi salón, como que me hacen a un lado, sentí feo, no me encelo ni nada de eso, pero pues si siento feo por como tratan a mis amigas, no se a veces pienso que no encajo con ellos. Todos los de la escuela me han dicho, me dicen que, de todas las niñas, todas están bonitas menos yo. A lo mejor y si tienen razón, luego me pongo a pensar, si yo me arreglara diferente, luego siento feo.

En el caso de las adolescentes, aunque no necesariamente lo han vivido en carne propia, sí han aprendido, a través de la observación y el discurso social, que ser delgada es “lo ideal”, de lo contrario, están sujetas a una “penalización”. La lógica es: si no eres bonita, entonces no te ves bien o no eres exitosa. Ser “gorda” es sinónimo de menor estatus social.

El proceso de construcción social de las mujeres comienza incluso antes de la adolescencia, sin embargo, es en esta etapa cuando se afinan las estrategias normalizadoras dirigidas a moldear su identidad de género, siendo el cuerpo el depósito de control social. Las mujeres son su cuerpo y éste les es expropiado mediante diversos mecanismos, principalmente centrados en la apariencia: como ser bonitas y delgadas.

El cuerpo de la mujer tiene mayor visibilidad, es decir, es objeto de observación (Sosa et al. pp. 271-272). Ahora bien, ser delgada no es suficiente, también se necesita tener un bonito cuerpo para cumplir con los estándares de belleza y poder ser tomadas en cuenta. En las mujeres, se promueve casi la obligación de tener un cuerpo perfecto

como parte central de sus identidades (Adelman y Ruggi, 2008, citado por Sosa et al., 2012, pag. 273), es decir, se ejerce un control externo sobre el cuerpo a través del criterio de belleza. El feminismo recibió un duro contragolpe a través del mito de la belleza como arma política contra el avance de las mujeres. El mito de la belleza se erigió para someter a las mujeres: el peso y la figura se han vuelto instrumentos de control femenino, las mujeres se odian a sí mismas, obsesionándose con su cuerpo y belleza (Wolf, 1991, pp. 215-216).

Si pienso en el caso de Bibiana, me doy cuenta de que su apariencia es definida por personas externas, y ella se ha apropiado de esos comentarios (“dicen que todas están bonitas menos yo”) para construir su autoimagen. El criterio de belleza se vuelve un instrumento a través del cual los compañeros de Bibiana logran que ella se sienta mal, insatisfecha consigo misma. Ser bella es una exigencia que se vive con dolor, la cual genera baja autoestima y rechazo a sí misma. Los cuerpos de las adolescentes, al ser evaluados bajo el criterio de belleza, son tratados como objetos. Las mujeres desde la adolescencia aprenden a banalizar y a interpretar como normal que sus cuerpos sean observados, lo cual genera la naturalización del acoso: el cuerpo de la mujer es regularizado a través del estereotipo de belleza, castidad y dominio de técnicas corporales, elementos que determinan su valía (Sosa et al., 2012, pag.273).

3.1.4 La virginidad

Un tema que salió durante las pláticas que sostuve con las niñas, fue el de las relaciones sexuales y la virginidad. Ante la pregunta: ¿La virginidad es importante? Las adolescentes respondieron de diversas maneras. Coincidieron en que es un asunto que resulta importante porque de eso depende que otras personas las respeten, sobre todo los varones. Sus testimonios dan cuenta, una vez más, que el tema de la virginidad resulta complejo porque está relacionado con el cuerpo; en el caso de las mujeres, lo sabemos de sobra, ese espacio (el cuerpo) es un terreno de dominación. Las relaciones de poder se encarnan en el cuerpo de las mujeres. A continuación, algunos fragmentos de lo que comentaron al respecto:

Maribel: Hay chavos que dicen: “es que, si tú no eres virgen, como que te quieren faltar al respeto”. Quizás sea importante, pero estés virgen o no, sigues siendo mujer u hombre. Yo digo que a veces le dan mucha importancia. Nadie me ha dicho que es importante; lo he visto en la tele.

Luz: la virginidad es importante porque te das a respetar como mujer. Una tía se los dice a mis primas.

Mónica: Sí, que si tenga así relaciones sexuales a uno ya le quitan la virginidad. Mi mamá me ha dicho: a la vez es bueno pues que tienes tus hijos y eso, pero ya de tantos hijos ya no

Bibiana: Sí es importante porque es algo que tenemos las mujeres y que se supone que durante muchos años lo cuidamos.

Para ellas, la virginidad es algo que debe cuidarse; si se “pierde”, debe ser únicamente para fines reproductivos (“*es bueno porque tienes tus hijos*”). El sistema género se consolida al existir diversos “medios de enseñanza” respecto a la importancia de la virginidad como la familia (*mi mamá me ha dicho, lo escuché de mi tía*) hasta los medios de comunicación (*lo he visto en la tele*).

Dentro de un cuadro de dominación, las adolescentes se han adaptado sin reparo, han aprendido correctamente “su estatus sexual y los comportamientos apropiados al mismo, están comprometidas a desempeñarlo” (Lamas, 1996 citada por Poumian 2011). A través de diversos medios, las adolescentes aprenden el comportamiento aceptable y lo reproducen, cuestionando en ocasiones y, asimilando sin cuestionar, en otras. La sexualidad, entendida como un entramado que incluye las relaciones sociales, las fantasías, identidades, creencias y normas, placeres y sentimientos vinculados con el cuerpo (Córdova, 2003), opera de formas muy específicas en las mujeres.

Los mandatos de género provocan que la sexualidad de las adolescentes se conduzca bajo ciertos dogmas. Y esto es marcado en un lugar de tinte conservador como Teocelo¹⁷ donde la condición de subordinación femenina es estructural, no solo

¹⁷ De acuerdo con el Diagnóstico de la situación de las mujeres en el municipio de Teocelo (2012) mencionado previamente, el 100% de las mujeres realiza tareas domésticas, siendo las encargadas por

intervienen los discursos familiares (ya mencionados) sino también aspectos como el religioso. A través del discurso religioso, el cuerpo de las adolescentes les es expropiado. La religión influye en las relaciones de poder, facilitando la subordinación femenina y en consecuencia la violencia. Ejemplo de ello es el discurso aún vigente respecto al que *el matrimonio es para toda la vida y si tu marido te pega, te tienes que aguantar*.

La sexualidad se encuentra inmersa en relaciones de poder que rigen quién tiene derecho a hacer qué de acuerdo al papel que desempeña en la estructura social (Córdova, 2003). En este sentido, las adolescentes quedan en desventaja por ser mujeres y por ser adolescentes; personas construidas socialmente como carentes de experiencia para elegir cómo comportarse, por lo cual es necesario “instruirlas”, enseñarles lo que “está mal”: es malo ser agresiva porque “pareces hombre”; está mal sentir tristeza o dolor porque son emociones negativas; está mal no ser virgen y debes sentirte mal por no ser “bonita”. La realidad es que ellas no han aprendido a cuestionar los mandatos de género, y esto se debe principalmente porque ni sus madres ni maestras lo saben.

En la actualidad, el género se sigue construyendo, solo que se han modificado sus discursos debido a la presencia y acciones de los grupos feministas (Muñiz, 2001-2002, pp.1-2): ahora se habla de igualdad de oportunidades en el mercado laboral e incluso el político, pero en el seno familiar y el ámbito escolar, esa igualdad es solo discurso. Y como es en la casa donde las y los adolescentes pasan mayor tiempo, reproducen los mandatos de género, pero no los reflexionan o debaten.

excelencia del cuidado familiar, esto aunado a la condición de dependencia debido a que se encuentran fuera del mercado laboral.

3.2 Adolescencia y noviazgo: un binomio complejo

3.2.1 La conceptualización del amor

La mitificación del amor romántico ha hecho que las mujeres lo coloquen en el centro de su vida, como parte de su identidad femenina, lo cual se refleja en que muchas mujeres dejan sus estudios, carreras o trabajos e invierten en la carrera del amor; el amor romántico se edifica como algo ajeno a la voluntad, algo que traspasa a la mujer, se adueña de sí misma y no se puede escapar de él. El amor es entonces invade el cuerpo, modifica el comportamiento y escapa al raciocinio (Herrera, 2011, pp. 80-81).

Para las adolescentes, el amor es una fuente de felicidad, una experiencia con una gran carga emocional. De una relación se espera seguridad en diversos sentidos: apoyo en los momentos en los cuales se necesite ayuda, socorro en el dolor, compañía en la soledad, ayuda en los problemas y dificultades, consuelo en la derrota y aplausos en las victorias; y que también ofrezca una pronta gratificación (Bauman, 2005).

Lipovetsky (2012) señala que desde el siglo XII, el amor siempre ha sido celebrado, cantado e idealizado, ha inflamado tanto el deseo como los corazones, ha influido en la forma de ser, pensar y actuar de mujeres y hombres, ha alimentado sus más locos sueños. En el curso de nueve siglos de historia (desde el siglo XII al siglo XX), el amor se ha transformado: tanto en su concepción como en sus prácticas, el amor se transformó para convertirse en la entrega total de uno mismo en relación con el otro.

Pese a sus transformaciones, el amor ha conservado rasgos permanentes, se ha desarrollado en torno a aspiraciones e ideales más estables que cambiantes. El amor va más allá de la atracción sexual, es desinteresado, ajeno a intereses económicos, sociales o matrimoniales. Reconoce la libertad de elección de los amantes y autonomía del sentimiento, tiene elementos como: exclusividad, fidelidad, es mutuo, es entrega total y trasciende en el tiempo, es decir, es para siempre (Lipovetsky, 2012).

La cultura amorosa se construye sobre una lógica social que diferencia las prácticas masculinas y femeninas en torno a los roles de género. En materia de

seducción corresponde al hombre tomar la iniciativa y vencer sus resistencias y es él quien está forzado a lidiar con el rechazo en caso de que la adolescente le diga que no. Lo que le sucedió a Isaías fue que le interesaba Luz, en ese momento Luz no tenía novio, motivo por el cual él comentó que deseaba invitarla a salir para después iniciar un noviazgo, sin embargo, Luz lo rechazó porque *tenía otra cita*. Lo cual provocó que él se sintiera triste frente al rechazo.

Ser quien tome la iniciativa para iniciar una relación es una espada de doble filo porque, por un lado, vencer el miedo que tienen a expresar su afecto empodera a los adolescentes, pero visto de otra manera, son ellos quienes tienen que lidiar con la decepción si la chica los rechaza. Y dado que para los adolescentes demostrar vulnerabilidad es algo prohibido, la única salida que encuentran frente al rechazo es ignorarlo o tratar de olvidarlo, limitando su expresión emocional.

Por su parte, a la mujer le corresponde dejarse adorar, estar a la espera del pretendiente (Lipovetsky, 2012). Esto lo podemos observar en la situación que vivió Maribel (13 años).

Maribel: Saúl me dijo: es que tú me gustabas desde que iba contigo en quinto, y le dije ¿Por qué nunca me dijiste? Y me dijo: tenía miedo a que me rechazaras o cualquier cosa [...]

Entrevistadora: ¿Y nunca le diste un beso tú?

Maribel: No porque me daba pena

Entrevistadora: ¿Tú crees que la iniciativa debía ser de él?

Maribel: Pues quizás, por qué no sé

Para Maribel, es natural preguntar: “¿Por qué nunca me dijiste?”, porque se asume que la iniciativa debe ser de él, y ella, aunque sienta deseos por expresar ciertos afectos como besarle, no puede hacerlo. Se siente cohibida, y debe esperar a que él se decida a dar el primer paso. Maribel, como mujer, es construida para la pasividad en todos los sentidos, debe esperar porque si toma la iniciativa “se verá mal”. Y, aunque ella sabe con certeza que la iniciativa debe ser de Saúl, no sabe explicar por qué.

La decisión no siempre es del hombre, sino que también muchas mujeres han ido adquiriendo seguridad para iniciar un noviazgo: ante la iniciativa de Bibiana la reacción de Josué, aunque no le gustaba ella, fue decir que sí, probablemente porque como hombre no podía negarse o tal vez porque tenía la curiosidad de explorar las relaciones de noviazgo:

Josué: anduve con Bibiana, del otro grupo, pero yo no quería andar con ella porque no me gustaba, pero fuimos novios porque ella me dijo por facebook: me mandó un mensaje diciendo que si quería ser su novio, y no sabía qué hacer, y no sabía cómo era y le dije que sí, aunque no me gustaba y terminamos muy rápido.

Entrevistadora: ¿Y qué te gustaba de Bibiana?

Josué: No me gustaba nada, si era cariñosa pero no me gustaba.

Los mandatos de género no solamente aplican para las adolescentes sino también para los adolescentes, quiénes en ocasiones son coaccionados socialmente a reproducir una conducta con la que no están de acuerdo para cumplir el mandato de “un hombre no se puede negar”.

Señala Lipovetsky (2012) el amor se viste de igualdad y libertad para los amantes, dejando oculto el hecho de que es un dispositivo que se ha edificado socialmente a partir de la desigualdad estructural entre el lugar de los hombres y el de las mujeres. A lo largo de la historia hombres y mujeres no han colocado al amor en el mismo sitio, cada género tiene una escala diferente sobre lo que es más importante, es éste sentido, para la mujer el amor ocupa un lugar esencial.

Para cada género el amor se vive de diferente forma, implica aspectos diferentes y aspira diversos fines. Aunque esta forma de ver el amor se ajusta al amor que se vive entre dos personas adultas, una verdad innegable, como he tratado de mostrar, es que las adolescentes interiorizan estos esquemas y los reproducen en sus noviazgos. Insisto en el caso de Maribel porque me parece muy ilustrativo para explicar la idea anterior. Esto dijo sobre la vivencia femenina del amor:

[...] las mujeres entregamos todos nuestros sentimientos; somos súper fuertes y, a veces, los hombres sí sienten algo por ti, pero son más brutos. A veces, sólo más andan con esa persona porque quieren tener sexo con esa persona. Quizá es más responsable la mujer. La mujer piensa en cosas súper lindas, cursis y quiere ser muy feliz.

Ella se asume como más entregada y responsable con la relación; es emocional (*cursi*) y su deseo de ser feliz es el que guía su relación. El amor se concibe como fuente de felicidad, como un espacio generado para compartir, dialogar y no sentirse en soledad. “[...] la mujer enamorada solo vive para el amor y piensa únicamente en el amor; toda su vida se construye en función del amado, único y supremo fin de su existencia, para la mujer amar es una necesidad” (Lipovetsky, 2012). ¿Qué significa para ellas tener novio? Esto dijeron Luz y Bibiana:

Bibiana: Que ya es un poquito más feliz, que cuando estoy triste y llega, me alegra mi día, ya no me pongo tan triste, antes si estaba triste por lo de mi papá. Como me dice él: cuando tienes pareja, ya ahora sí tu pareja es el motivo de tu felicidad algunas veces.

Luz: Estar acompañado por otra persona que sientes que te apoya, te valora, se preocupa por ti y te hace sentir bien cuando estás con esa persona, pensar en él. No estás solo y te sientes a gusto.

El amor también significa tener compañía, que es lo opuesto a la soledad. Las creencias sobre la soledad tienen un papel importante en la construcción de las mujeres. Marcela Lagarde (2005) explica que a la mujer se le ha enseñado a tener miedo a la soledad, a ser dependiente de los demás y sentir que la soledad es negativa.

Afirmaciones como: “algún día te vas a quedar sola”, o “¿por qué estás tan sola?”, provoca que las mujeres sobrevaloren la compañía. La soledad, como la define Lagarde, “es el tiempo, el espacio y el estado donde no hay otros que actúen como intermediarios en la relación de una mujer consigo misma” (2005: 94). Cuando una mujer ha vivido una decepción amorosa es común usar o escuchar frases como “ya encontrarás a alguien que valga la pena”, “un día llegará el indicado”, como si fuera

algo necesario porque no se puede aceptar la idea de que es posible vivir plenamente en soledad.

Quien busca una pareja para mitigar la inseguridad que brindaba la soledad, debe darse cuenta que solo sirve para agudizar dicha sensación provocando una menor certeza de seguridad que antes, porque a diferencia de cuando la persona estaba sola y el tener pareja era una elección que estaba en su poder, ahora, al tener una relación, no está en su poder impedir que su pareja opte por romper el compromiso, porque si bien puede realizar acciones para inclinar a su favor la decisión de su pareja, éstas no están totalmente bajo su control. Entonces el miedo a la soledad provoca inseguridad (Bauman, 2005).

El amor ocupa un lugar privilegiado para las adolescentes, y se vuelve objeto de su aspiración, sus sueños y deseos, anhelan integrar el amor en su vida porque las mujeres jamás han renunciado a soñar con el amor. El amor, como reflexiona Lipovetsky (2012), se ha impuesto como un polo constitutivo de la identidad femenina: la mujer es un ser de y para el amor: la necesidad de amar, la ternura y la sensibilidad aparecen cada vez más como atributos femeninos. Asimismo, las mujeres tienen mayor libertad de expresar sus sentimientos sin contención, con ahínco.

El amor permanece como un elemento constitutivo de la identidad femenina. Pese a los adelantos de los valores democráticos que han traído consigo la reivindicación femenina en esferas como la profesional, la familiar y sexual, no se ha logrado abolir la demanda pasional femenina, su construcción del amor romántico, incluso aunque éste significa en cierta medida la desapropiación de sí. La mujer ha sido socializada para concederle un lugar privilegiado al sentimiento, el amor se dibuja como algo que permite una vida más plena, llena de emociones diferentes que brindan placer, ternura, afecto, felicidad, tristeza, celos, desolación, etc., las cuales son emociones y sensaciones que se desean experimentar en plenitud (Lipovetsky, 2012).

3.2.2 Noviazgo y relaciones sexuales

El amor de pareja es considerado algo deseable, porque significa tener con quién compartir el tiempo, los problemas, las alegrías y las tristezas. En la adolescencia el amor se vive, la mayoría de las veces, a través del noviazgo. Regularmente, los primeros noviazgos inician en la adolescencia. Paz y Fernández (2014, pag. 29) señalan que el noviazgo es el contexto en el cual la pareja ensaya y aprende los modelos de relación, los límites, los roles de pareja que van a poner en práctica en el futuro. El noviazgo envuelve una gama de significados, tanto para quienes lo experimentan como sus familiares.

Para las adolescentes, tener novio significa cambiar ciertas conductas, por ejemplo, ya no salir con amigos varones a solas porque se puede prestar a inadecuadas interpretaciones. Por otra parte, para la familia significa que existe el riesgo de que las adolescentes tengan relaciones sexuales con su novio y, en consecuencia, se embaracen, así que es necesario prevenirlas de esos “riesgos”. A continuación, algunos testimonios sobre este tema:

Maribel: me dice (refiriéndose a su mamá): si te piden la prueba de amor no se la des, ya sólo me dio risa. La que si me dice es mi tía, me dice que me cuide. Luego me dice a veces la maestra (cuando andaba yo con Roberto) si te dice Roberto, bueno si es decisión de los dos, pues sí. Usen protección, él no te puede forzar nada.

Mónica (respecto a lo que le dice su hermana): que no vaya a meter la pata, que ahí tengo mi espejo (o sea ella) porque ahorita otra vez está embarazada. Mi mamá si me habla de todo, que no vaya a tener relaciones sexuales para que no salga embarazada. Mi tía me ha dicho: yo por ejemplo a tú prima yo se lo dije, le dije que cuando quisiera tener eso, tengo pastillas para eso, no sé por qué no vino a pedir (lo dice porque su prima está embarazada a los 17 años). Tú cuando quieras tener sexo, ven y pídemme o así, unas pastillas y yo te digo cómo se toman.

Bibiana: Nunca hemos platicado sobre ese tema (con su mamá y su abuelita). Mi primo luego me cuenta así cosas, me empieza a platicar que no debo de hacer cosas malas. Me dice: tú eres mujer, me da a explicar que no debo meter la pata, que, si no tengo una relación estable, nada más ahí te dejan. Dice mi abuelita: ustedes los jóvenes ya saben hasta de lo que no, ya están muy informados.

Luz: Que no vaya a hacer una tontería, que hay diferentes tipos de métodos: el condón y todo eso, que tuviera cuidado y que no me dejara toquetear por nadie y cosas así, me explicaron todo, me dio mucha pena. Me dijo que, si me iban a dar permiso a andar con él (con su novio actual), pero que tuviera mucho cuidado, que no vaya a meter la pata porque estoy muy chica.

En el noviazgo, se viven diferentes experiencias, siendo las relaciones sexuales una posibilidad. La familia (mamá, tías, abuelas, primos, primas, hermanas mayores) considera que es prudente alertar a las adolescentes de posponer la vida sexual, bajo la premisa de que puede existir un embarazo no deseado. Hablarles de embarazo al tiempo que se les habla del inicio de una vida sexual, posiblemente es una herramienta utilizada para asustar a las adolescentes y, lograr con ello que las chicas pospongan el inicio de su vida sexual. Desde un enfoque de género, se denota claramente que se le otorga la responsabilidad a la mujer de lo que pase y no pase en la relación; por ello las frases, *“deben cuidarse”*, *“no dar la prueba de amor”* y *“no meter la pata”*, *“sobre todo ellas que son mujeres”*.

El género es una categoría importante porque muestra la forma diferenciada en que las adolescentes construyen su sexualidad; siendo los varones quienes demandan una vida sexual activa y las mujeres quienes resisten. En las mujeres adolescentes, el discurso de cuidado es repetitivo, sin embargo, no se les explica con claridad a qué hace referencia. Por un lado, parece dirigirse a la preservación de la virginidad por ser *“algo valioso”*, pero visto desde otro punto de vista, parece vincularse con no tener relaciones sexuales para evitar el embarazo. En dichos discursos preventivos se concibe al hombre como una figura que está en constante actitud de acoso, demandando tener relaciones sexuales y la mujer se asume como alguien que debe

cuidarse, resistir y/o asumir el acoso (Pacheco, Rincón, Guevara y Enríquez, 2007, pp. 36-37).

El control de la sexualidad ha cambiado debido a la urbanización, sin embargo, aún existen muchos tabúes (Rodríguez y Keijzer, 2002). La sexualidad es un conjunto de reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas; es también un conjunto de cambios en la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños (Foucault, 1993, citado por Rodríguez y Keijzer, 2002).

Disfrutar una sexualidad libre, plena, placentera y sin riesgos está lejos de la realidad y del imaginario de las adolescentes. La sexualidad se vincula entonces con riesgos, peligro, dolor y la maternidad, pero nunca con el placer y la plenitud. Es necesario que la población adulta conciba a las adolescentes como personas capaces de tomar decisiones acertadas y no como humanas incompletas carentes de la capacidad de decidir (Pacheco, et al, 2007, pp. 44-45).

La escuela prepara a los adolescentes para que tengan conocimientos sobre anatomía y fisiología sexual, sobre métodos anticonceptivos e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), pero no les prepara para tomar decisiones respecto a vivir y disfrutar de una sexualidad responsable (Chávez, 2003).

Y en este sentido, es importante hacer notar los prejuicios entorno a las y los adolescentes como personas incapaces de tomar decisiones, tal como reflexiona Rodríguez (2000, pp. 130-131): ¿Cómo puede un/una adolescente decir “si he tenido relaciones sexuales” o “si me he masturbado y me siento bien” o “si me gustaría tener relaciones sexuales con mi novio” sin ser tachado de irresponsable, arrebatado, inmaduro, loca o fácil? Existen prejuicios en torno a las relaciones sexuales que impiden que se hable de dicho tema con libertad y las/los adolescentes puedan aclarar todas sus dudas al respecto.

Una de las interrogantes más comunes respecto a la sexualidad es: ¿Si hay métodos para cuidarse, por qué las y los adolescentes no los usan? Encontré dos

posibles respuestas en las adolescentes entrevistadas en Teocelo: la primera, es que se les habla de métodos anticonceptivos, se les bombardea con información médica y biologicista, sin embargo, poco se les enseña del placer, las emociones y la sexualidad, esto agregado a que no se les enseña a usar los métodos anticonceptivos; entonces, ellos y ellas saben que existen, pero no saben cómo usarlos, tal como dos adolescentes comentaron:

Entrevistadora: ¿ustedes saben usarlos? (respecto a los condones)

Bibiana: No

Entrevistadora: ¿tú crees que sería bueno que supieran usarlos?

Bibiana: Sí porque no nos enseñan

Roberto: mi primo ya es papá, mi abuelo, mi tío y mis primos me dicen que me cuide y todo eso por las enfermedades, las que se pueden transmitir y todos eso

Entrevistadora: ¿tu si conoces los métodos de protección?

Roberto: Nada más los condones, pero no los he usado, no sé cómo usarlos

Otra posible respuesta respecto a por qué las y los adolescentes no se cuidan es que, bajo el prejuicio de que en esta época moderna saben de todo, no se les explica nada respecto a anticonceptivos y relaciones sexuales porque se da por hecho que ya lo saben. La sexualidad, más allá de ser construida como negativa, es necesario que se mire como parte importante de la adolescencia. No se les puede negar a las y los adolescentes la posibilidad de ejercer su sexualidad, porque entonces seguirán tomando decisiones apresuradas, no pensadas, y con alto riesgo de tener consecuencias no deseadas como culpas, dolor físico al tener relaciones sexuales, embarazos no deseados, etc. (Rodríguez, 2000, pag. 134).

3.2.3 Género y noviazgo

La construcción de la identidad femenina incluye diversas exigencias Ellas deben resistir las insistencias de tener relaciones sexuales por parte de los chicos porque en caso de acceder, se someten a la condena social de “ser fáciles”. Dichos elementos

forman parte de una larga lista respecto a ser mujeres; sin embargo, es en la interacción con otros, en este caso la pareja, donde se denotarán otros elementos “femeninos” que las adolescentes ya se apropiaron, como el asumirse como cuidadoras.

Al respecto, Marcela Lagarde (2015) señala que, para las mujeres, la formación de su ser significa ser madres y ser esposas, ejes importantes en su vida, esto se ve reflejado en que sus relaciones de pareja tienen algo de maternales; las mujeres maternalizan a cualquiera de diferentes maneras: simbólica, económica, social, imaginaria y afectivamente; ser madres significa cuidar, así sea de forma temporal o permanente. En el mundo patriarcal se educa a las mujeres para la maternidad. Aterrizándolo en las adolescentes y sus relaciones de noviazgo, el asumirse como madres implica cuidar a su pareja, preocuparse por él y su bienestar como símbolo de amor. El caso de Maribel ilustra este fenómeno:

Maribel: yo lo ayudé [a su novio] a que se aplicara en las materias, que ya no dijera lepería, que mejorara en todo; que se llevara bien con su mamá, con su hermanito, sus abuelos. Antes dice su mamá que no le contaba sus cosas y estaba muy distanciado de ellos y que salía nada más a la calle y cuando andaba conmigo se aplicó en las materias y con su familia todo bien, ya casi no salía. Yo quería que él se pudiera superar, yo quería lo mejor para él porque siempre reprobó las materias y ahorita en este bloque solo sacó un 6 y me dijo la maestra que era por mí porque yo lo ayudaba, yo le explicaba, yo quería lo mejor para él, que él supiera que podía hacerlo.

Entrevistadora: ¿No has pensado que tal vez tú querías cambiarlo?

Maribel: Podría ser, pero es que yo siento que no, porque yo le dije: yo pienso que tú quieres cambiar para que yo te quiera más o piensas que yo te voy a hacer a lo que yo quiera y le digo no. Yo le dije a él que a lo mejor él piensa que yo lo quiero cambiar porque no me gusta su forma de ser, yo le dije: yo te amo tal y como eres, pero no sé, y él me había dicho que le ayudara en sus materias y yo le dije que sí: le ayudé y pasó. Yo le dije no quiero que cambies, pero poco a poco fue cambiando, cuando lo conocí era igual que cuando andábamos, pero cambió ahorita que terminamos, como que ya no le importa la escuela, le vale.

Se sale con sus amigos y cualquier cosa, siempre anda en la calle, casi nunca está en su casa.

Entrevistadora: ¿Y eso por qué sería malo?

Maribel: No sé, lo que sí está mal y le dije, que ya no le da importancia a la escuela.

Maribel piensa que tenía que ayudar a Roberto para que fuera mejor. Es como si su meta fuera componer o reformar la vida de su novio ayudándolo a mejorar en la escuela y su relación con su familia. Sin embargo ¿Es lo correcto? ¿Es la función de una pareja ayudar a su compañero a ser mejor? Maribel, al asumir el papel de novia, despliega sobre sí misma la obligación de ser protectora y reformadora de su novio, y ésta conducta incluso es reforzada por la maestra (“me dijo la maestra que era por mí”), quien le reconoce que como novia va por el camino correcto: ha logrado cambios en su pareja.

Lo que queda oculto en el discurso es el hecho de que es desgastante preocuparse excesivamente por alguien; el percibir las dificultades de Roberto y construirse a sí misma como la persona que hará que él vea lo mejor de sí mismo (“yo quería lo mejor para él, que él supiera que podía hacerlo”) resulta ser una tarea difícil por el desgaste emocional que implica. Incluso, cuando le expliqué a Maribel que no podría hacerse cargo de otras personas (porque el ser cuidadora no era una característica que únicamente se desplegaba en la pareja sino en las personas que la rodean) lo cual podría generar un gran desgaste emocional en ella. Fue sorprendente y gratificante para mí y para el mismo proceso metodológico, que Maribel reflexionó sobre lo que charlamos. Días después, me dijo:

Maribel: Desde que hablé contigo reaccioné y capté todo lo que me dijiste y me di cuenta que sí, que yo me preocupaba por todo. Dejé que las cosas fluyeran por su propio peso y yo me preocupaba por mí. Me sentí muy bien.

El que Maribel afirmara que se preocupaba por sí misma, significa que antes no lo hacía de la misma forma, es decir, primero estaban los demás y después ella, esto se debe

a que, como mujer, fue educada para poner a los demás en primer lugar y al final a sí misma. Algo similar pasaba con Mónica:

Entrevistadora: Si pudieras cambiar algo, por ejemplo, de Pepe ¿Qué cambiarías?

Mónica: Hablar con él y decirle que cambie su carácter y que no sea así; he visto que se enoja, pero conmigo no. Ese día vino a casa de su abuelita y me invitó y le empezó a decir: pinche vieja y no sé qué. Le dije: es tu abuelita y respétala y ya me dijo: tienes razón. Ha cambiado muchas cosas: se porta mejor (ya no le rezonga a su mamá).

Educar o reeducar a la pareja se impone como una meta, lo cual construye a las adolescentes como “buenas mujeres” porque solo se puede ser buena si se logran cambios positivos en la pareja y, aunque está bien señalarle a la pareja sus desaciertos, es necesario aclarar que no es obligación de las adolescentes reformar a sus novios porque implica un desgaste físico y emocional que produce que se olviden de sí mismas. Tal como Lagarde (2015) señala: la condición de la mujer es una creación histórica cuyo contenido es un conjunto de características que definen a la mujer como un ser para otros: si alguien puede renunciar a todo es la mujer porque “solo” ella puede amar tanto para sacrificar, lo cual limita su autonomía. Esto explica por qué Maribel y Mónica se comportan como cuidadoras de sus novios; forma parte de la identidad femenina con la que fueron formadas.

Culturalmente es asignada la tarea de cuidar a la mujer, como si fuera algo inherente a su personalidad. Y si se le agrega la dimensión emocional y afectiva al cuidado (ya que la mujer es considerada un ser emocional) éste se vuelve un instrumento de subordinación debido a que coarta la independencia femenina. Bajo el pensamiento de que el mejor cuidado es aquel en el que los sentimientos están presentes (Esteban, 2017, pp. 34-42), las adolescentes consideran que hacen lo correcto al preocuparse por su pareja y que en su cuidado no existe equivocación, no obstante, está de por medio un desgaste físico y emocional que cuidar a una pareja genera.

3.2.4 Vida en pareja

En la construcción y reproducción de la identidad de género de las adolescentes se encuentran diversos elementos ya mencionados: darse a respetar, expresar sus emociones en la pasividad, ser hermosas y vírgenes, colocar al amor en primer lugar, ser pasivas sexualmente y ser cuidadoras. Muchos elementos de su rol de género, como ya se mencionó, no se los señalan explícitamente, sino que los aprenden a través de la observación y la práctica, y es la percepción de la vida en pareja la que evidencia la naturalización de su rol de género como amas de casa y mujeres que deberán, en determinado momento, adaptarse al hombre, a quién ya asumen como dominante en la relación. Cuando se les preguntó a las adolescentes su opinión respecto a la vida en pareja, respondieron lo siguiente:

Maribel: si vives junto con una pareja tienes que hacerte tu responsabilidad, la de todo

Bibiana: Tienes que aceptar la realidad y tus responsabilidades de hogar. Depende de con quien me juntara no, si es amargado y yo feliz, que me gusta ir a las discos, bailes y todo y el otro no quiere, me tendría que acostumbrar a ya no salir

Bibiana (en otra entrevista): Me dice (Gustavo, refiriéndose a su novio): no te voy a prohibir que le hables (a su exnovio), somos novios, no marido y mujer.

Luz: Pues que sí decidieron juntarse es porque en verdad se querían, pues que decidieron formar una familia

Mónica: Terminé con una persona que andaba porque tuvimos una discusión ese día. Roberto luego va a mi casa porque quiere con mi prima. Me marca (Elías, refiriéndose a su novio) y me dice con quién estás y yo: aquí estoy con mis amigos y me dice: mejor córrelos y yo: ¿por qué los voy a correr, si están en mi casa, no en la tuya? Me dice: yo estoy diciendo que los corras. Roberto agarra el teléfono y le dice: ¿por qué me estás hablando así mi prima? Y dice Elías: no te metas y Roberto le contesta: porque le vas a estar hablando así, ni que se hubieran juntado. Mejor aquí terminamos esa relación, terminé con él y

ya no le hablo, no tenía por qué hablarme así, éramos novios, pero no tenía por qué hablarme a sí.

Para ellas, vivir en pareja implica adquirir responsabilidades (*“te tienes que hacer de tú responsabilidad, aceptar la realidad y tus responsabilidades de hogar”*), principalmente asumirse como amas de casa, lo cual también implica renunciar a la libertad (*“me tendría que acostumbrar a no salir”*). Desde estas concepciones, las mujeres deben adaptarse a su pareja. Lo que llama la atención es que desde la adolescencia ya se tiene claro el rol que se desempeñará y no se cuestiona (así lo percibe Bibiana, de 14 años apenas).

El amor está vinculado con el poder; se vuelve una fuente de poder para el hombre, colocando en desventaja a la mujer porque deberá someterse a los deseos de su pareja: si él sale, ella lo hace; si a él no le gusta salir, ella no lo hará tampoco. Otro aspecto importante que puedo reflexionar a partir de los testimonios es que existen conductas como prohibir, mandar, reclamar e imponer que parecen “no ser válidas” en el noviazgo, sin embargo, lo serán en la vida en pareja (*“no te voy a prohibir que le hables, somos novios, no marido y mujer; porque le vas a estar hablando así, ni que se hubieran juntado”*). Lo que queda claro es que la violencia (manifestada en prohibiciones) es aceptable bajo ciertas condiciones, como vivir juntos, y existe el riesgo de que la violencia se intensifique. Prohibir es natural porque existe un lazo mayor que lo permite.

3.3 Violencia de género: mecanismos y discursos

La violencia de género es un instrumento de control, dominio y sometimiento que tiene como objetivo imponer pautas de comportamiento que una persona considera adecuado sobre la otra. Dicha violencia tiene como fin ejercer el dominio sobre la pareja para mantener la desigualdad, tiene un respaldo cultural porque incluso personas externas validan dicho comportamiento (por ejemplo, la creencia de que los celos son manifestación de amor).

La violencia empieza a aparecer desde las primeras relaciones de pareja (la mayoría de ellas en la adolescencia) y no siempre es identificable porque no necesariamente conlleva una agresión física, sino más bien se manifiesta a través de comportamientos que favorecen la desigualdad, el dominio y el abuso.

La violencia a lo largo de la relación se manifestará de diferentes formas, moldeándose a las circunstancias presentes y a la personalidad de él y la involucrada. La violencia de género no es un episodio aislado, sino que los comportamientos de dominio, coacción o manipulación se manifiestan a lo largo del tiempo, manteniéndose de forma intermitente, con momentos de felicidad entrelazados con momentos de conflicto, esto se debe principalmente a que si en una relación de pareja existieran problemas diariamente, sería una relación difícil de soportar y se terminaría, sin embargo, la alternancia entre buenos y malos momentos, permite la permanencia de la relación a lo largo del tiempo (Paz y Fernández, 2014, pp. 12, 59).

Para Barragán (2006), la violencia se ha clasificado de diversas formas: violencia física (empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, tortura); violencia psicológica (chistes machistas, manipulación, bromas hirientes); violencia sexual (llamadas telefónicas obscenas, forzar a ver pornografía, forzar a tener relaciones sexuales); violencia económica (dependencia económica, impedir que la pareja trabaje y si trabaja, delegarle todos los gastos del hogar como “castigo”); violencia estructural (impedir el acceso a derechos básicos: relaciones de poder que general y legitiman desigualdad); violencia espiritual (destrucción de las creencias culturales o religiosas mediante el castigo, el ridículo o infravaloración de sus creencias). A dicha clasificación se le han ido añadiendo otros tipos de violencia, como violencia política o institucional, que se refiere a la existencia de medidas legislativas insuficientes para proteger los derechos de las mujeres, lo cual facilita que la violencia se perpetúe (Barragán, 2006, pp. 34). La clasificación de violencia se puede hacer incluso más extensa, sin embargo, en el presente texto solo se enunciará la violencia que han experimentado las adolescentes.

A continuación, trataré de explorar las diversas modalidades de violencia que observé durante el trabajo de campo. Las chicas han asumido naturalmente discursos y prácticas cuyo resultado es el establecimiento de relaciones desiguales.

3.3.1 Violencia física

Cuando se habla de violencia es común que se piense en la violencia física, la cual, aunque sí está presente en una relación, suele estar en menor proporción que la psicológica. Se entiende por violencia física cualquier conducta, acto o acción no accidental que ocasione daño o sufrimiento físico a una persona bajo la creencia de que se tendrá mayor “poder de convencimiento” (Martínez, 2007, pag.174). Testimonio de Bibiana:

Tenía novio; no duramos mucho tiempo (salimos como 2 meses). Yo estaba trabajando en la panadería. Pasaba por ahí [su novio] y vigilaba que no estuviera con nadie. Él me decía que me vigilaba. Había un chavo que iba a comprar pan y decía que yo le gustaba. Una vez me llevó unas rosas y un peluche, y estaba yo platicando cuando Isaac llegó y me dijo de cosas. Me puso en vergüenza y al chavo le sonó un madrazón. Al momento, su sobrina de él me empezó a decir que pues era mi culpa porque yo estaba de zorra con otra persona, y yo le dije: no fue mi culpa porque yo en ningún momento lo negué. A la semana, le dijeron cosas malas de mí, no sé qué le hayan dicho (a Isaac) y fue el día que me pegó me hizo un moretón acá, uno en la espalda y uno en la cara, yo le dije a mi abuela que me había caído de las escaleras de la panadería. Me pegó en mi trabajo, yo estaba cerrando y me gritó porque andaba de zorra. Hablé con su hermana y su mamá, pero dijeron que yo me lo había provocado. No le hablé en una semana, dejé de trabajar para ya no tener comunicación con él. Me dijo: “quiero hablar contigo”, y ya luego me agarraba del brazo y, yo le decía: “suéltame, lo hubieras pensado desde un principio”. Después, terminé con él.

La violencia física es utilizada para atemorizar y hacer “más fácil” y efectivo el proceso de dominio (Paz y Fernández, 2014, pag. 25). En este caso, Isaac fue violento con el pretendiente de Bibiana para que ésta vea de lo que él es capaz; esto aunado a provocaciones externas (“su sobrina empezó a decir que era mi culpa”).

El hecho de que se le culpe por haber causado el conflicto entre los dos muchachos, provoca la doble victimización de Bibiana: recibir golpes y que se le acuse de responsable del conflicto. Sin embargo, Isaac no se dio por vencido, así que le pidió perdón (con lágrimas). Ella accedió y volvieron a ser pareja. Incluso, la madre de Isaac intervino para la reconciliación. La señora habló con ella y le aseguró que su hijo ya había cambiado. El hecho de que apelaran a su bondad (tanto la madre de Isaac como él) hizo que Bibiana lo disculpara.¹⁸ Para ella quedó claro que la violencia física no estaba permitida, así que cuando Isaac intentó repetir la conducta, ella dio por finalizada la relación de forma definitiva. Así lo relató:

Otra vez hubo problemas, pero ya no me volvió a pegar. Fuimos a un baile; me quería volver a pegar porque un chavo me saludó de beso en el cachete. Me quería pegar en pleno baile, pero sus hermanos se metieron. Yo le dije: “¿sabes qué?, ¡Adiós! No me vuelvas a buscar; a veces me llamaba, pero ya no le contestaba. Fue definitivamente.

La violencia que Bibiana vivió, respaldada por la mamá de él (respaldo cultural), la hizo darse cuenta de que no lo toleraría en una relación, principalmente porque se repitió (Isaac intentó pegarle por segunda vez). De igual manera, es importante resaltar la influencia de lo social (“me quería pegar en pleno baile”). Ser tachada de “tonta” o “sumisa” por aceptar una relación basada en los golpes, posiblemente fue una de las razones por las que ella decidió terminar la relación. Es necesario puntualizar que la violencia física no es aislada, es decir, también va acompañada de violencia verbal, como minimizar o descalificar a la persona. En el caso de Bibiana, ella toleraba la vigilancia de su pareja, pero los golpes rebasaron un límite que ella decidió no aceptar.

¹⁸Como señala Bauman (2005: pp. 27): “es importante evaluar la relación para saber si es momento de conservarla o soltarla de acuerdo con los criterios que cada persona necesite ver cumplidos”.

La violencia física, aunque está presente en algunas relaciones, lo está en menor proporción que la psicológica, por lo cual es necesario que las adolescentes reconozcan conductas (más allá de la violencia física) que dañan su integridad psicológica.

3.3.2 Violencia psicológica

El amor envuelve tras de sí relaciones de dominio que generan desigualdad, lazos de dependencia y propiedad. La relación de pareja oculta el dominio y la opresión más allá de la voluntad y la conciencia (Lagarde, 2015). El sentimiento del amor suele ser muy poderoso; es capaz de crear una gama de emociones que, a veces, dificultan observar la violencia y la dominación que subyace en ese tipo de relaciones. La violencia psicológica se disfraza de amor y es por ello que es un tipo de violencia difícil de identificar.

Se entiende por violencia psicológica toda acción directa o indirecta, conducta, comportamiento o estrategia, en la mayoría de los casos no perceptible, empleada por la pareja para dañar la estabilidad de la mujer y ejercer poder sobre ella (Martínez, 2007, pag. 173-174). La violencia psicológica es probablemente el tipo de violencia más amplio, porque incluye manipulación, celos, aislamiento, revisión del celular, coartar la independencia, controlar, entre otras conductas altamente encubiertas.

La violencia psicológica provoca grandes daños a quien la sufre, no solo psicológicos o emocionales, incluso también físicos por la somatización de la tensión, la ansiedad, la culpa, angustia o miedo. Las estrategias de dominio, cuando se utilizan en el noviazgo suelen tener un tinte más sutil, disfrazado con muestras de afecto y sentimientos amorosos, lo cual confunde a la adolescente, provocando que ceda en la relación (Paz y Fernández, 2014, pag.25).

El hecho que de las mujeres perciban actos violentos como actos de amor, trae como consecuencia que minimicen su impacto y daño; justificándolos. Es importante tomar en cuenta lo que menciona Marcela Lagarde (2015) al respecto: “el amor define

la identidad de género de la mujer”. La autora también señala que la mujer es concebida como un ser de amor.

3.3.2.1 Celos

Expresiones como “si no te cela, no te quiere” manifiestan el vínculo entre estos dos aspectos del noviazgo: celos y amor. El problema es que los celos no se perciben como algo negativo, sino más bien como una muestra de amor. Es por ello que son permitidos y naturalizados. El testimonio de Maribel se relaciona con este asunto:

Tiene derecho a tener amigas (refiriéndose a Roberto), como yo tengo derecho a tener amigos. Un amigo (Ángel) me dijo una vez: “yo quiero una novia como Maribel”. Roberto contestó: “pues consíguete la tuya”. Yo noté que se puso celoso. Él tiene muchas amigas, y se lleva mucho con ellas. A veces yo me ponía seria, y él se alejaba de ellas. Me preguntaba: “¿Qué tienes?” Y yo le decía: “nada”. Me pedía que no fuera celosa, y que solo me amaba a mí.

Aunque parece que ella respeta que Roberto tenga amigas, en la práctica esto no se lleva a cabo, principalmente porque no le agradaba que su novio se llevara mucho con sus compañeras de la escuela. Ella “se pone seria” para que él se diera cuenta de que no debe llevarse “demasiado” con ellas. La acción de ponerse seria refleja inseguridad por parte de ella dando como consecuencia la manifestación de celos, los cuales no se expresan de forma directa sino más bien a través de consecuencias como el distanciamiento (*yo me quedaba seria y él sabía que ya*), conducta con la cual busca eliminar que Roberto se lleve *demasiado* con sus compañeras. Asimismo, el distanciamiento por parte de ella y su respuesta de *no me pasa nada* no hacen más que reflejar su incapacidad para comunicar sus sentimientos¹⁹ (celos), hecho que ella misma acepta cuando confiesa:

¹⁹ Es necesario recordar que, en la construcción de su feminidad, las mujeres son condicionadas a no entender sus sentimientos, motivo por el cual a Mónica le cuesta comunicar sus sentimientos y entenderlos

Cuando estaba yo con él era muy feliz y a veces sí tenía miedo de que me dejara y obviamente eso pasó. Cuando me ponía celosa no era por eso sino como que me sentía incómoda no sé qué me pasaba como que me enojaba, pero ni siquiera sabía por qué.

Los celos son algo difícil de aceptar, porque incluso pueden resultar ilógicos. Resulta difícil que una persona exprese abiertamente: “siento celos”. El testimonio de Maribel refleja algunos aspectos de su identidad femenina que se vinculan con el amor romántico. Observé su dificultad para entender y manejar sus emociones (“no sé qué me pasaba, como que me enojaba”), además de su percepción de que el amor es una parte esencial de su vida (“cuando estaba yo con él era muy feliz”). Los celos e inseguridad provocan que Maribel recurra a conductas como prohibir a su pareja tener amistades. Así lo expresó Roberto:

A Maribel le caía mal mi prima Ceci, y esa prima y yo somos uña y mugre. Una vez me dijo que ya no le hablara, y le hice caso.²⁰

Los celos, debido a su naturalización y estrecha vinculación con el amor, probablemente son una de las prácticas de violencia en el noviazgo más comunes; tanto mujeres como hombres sufren de celotipia en diferentes dimensiones. Pude percatarme que las adolescentes conciben que los celos es uno de los problemas principales en el noviazgo.

Los celos provocan que la persona se sienta insegura, lo cual genera que la relación de vuelva frágil, tal como señala Bauman (2005): cuando en una relación de pareja existe inseguridad, la relación se vuelve incierta, inestable e irracional, es decir, se vuelve frágil y se ve movida entre dos peñascos de mala fama: la sumisión total y el poder absoluto (un dominante y un dominado), borrando así, tanto la autonomía propia como la de la pareja, situación que orilla a la persona a cambiarla porque trae más desventajas que ventaja o a permanecer en ella pero cortando su libertad. La existencia

²⁰ El testimonio de Roberto es más tarde confirmado por Maribel, quién en una plática informal reconoció haberle pedido distanciarse de su prima.

de celos y, por ende, inseguridad, pueden llegar facilitar otras conductas como manipular o aislar a la persona.

Los celos y sus consecuencias son importantes identificar porque son una de las conductas de violencia que tienen mayor invisibilidad por ser concebidos como una expresión de amor y no de dominación.

3.3.2.2 Actitudes favorecedoras de aislamiento

Las conductas favorecedoras de aislamiento son aquellas que pretenden limitar, entorpecer o evitar que la pareja se relacione con otras personas, lo cual genera la destrucción de sus redes esto con la finalidad de que la pareja se vuelva la única fuente de apoyo de la adolescente (Paz y Fernández, 2014, pp. 37-40).

Existen diversas maneras a través de las cuales la pareja intenta el aislamiento, es decir, no siempre ocurre de la misma forma. Me gustaría hablar de los casos de Mónica y Luz, porque creo que resultan muy ilustrativos para explicar las conductas referidas. Mónica tuvo un novio al que le resultaba molesto que ella saliera con otras personas. De ahí su necesidad de aislarla. La cultura patriarcal ha creado una moral amorosa para las mujeres, creando una serie de mandatos amorosos (Lagarde, 2015). Para el exnovio de Mónica, lo “natural” era que ella permaneciera en su casa durante los ratos que no estaba con él. Ella me lo explicó de la siguiente manera:

Mónica: Él dice (refiriéndose a su exnovio): “me molesta mucho que tú salgas”.
Le digo: “pero qué te tiene que molestar; no voy a hacer nada malo”. Y ya, luego se queda callado.

En el caso de Luz, el intento de aislamiento por parte de su pareja se manifestó de forma distinta. Ella tuvo que renunciar a la amistad de una persona porque no aguantaba la presión de su novio. Luz experimentó el deseo de ser amada por su novio porque, en su imaginario, el amor es lo más importante. Tuvo que elegir entre sus deseos (conservar a su amiga) y los deseos de su pareja (que se alejara de ella), y eligió lo que él quería “por amor”. Luz habló en los siguientes términos:

Tuve que sacrificar una amiga que yo tenía porque hubo problemas y, la verdad, sí quería mucho a este chavo. Me pidió que escogiera entre él y mi amiga. Le dejé de hablar a ella; sacrifiqué algo que en verdad quería, que era mi amiga. Y ahora, también me quedé sin el chavo. Él me llenó la cabeza de ideas que ni al caso, y después me enteré que no era cierto.

Marcela Lagarde (2005) advierte que, respecto al enamoramiento en las mujeres, ellas siempre priorizan a los demás y pasan por alto sus necesidades y deseos. En estos dos casos (Mónica y Luz) el aislamiento es provocado por personas externas: sus novios. Sin embargo, también existe el autosometimiento; la persona ha internalizado las normas de tal manera, que las reproduce de forma natural. Cuando el poder es asumido por la persona, ella puede someterse a él voluntariamente. Para que puedan persistir, las condiciones del poder han de ser reiteradas y nunca con repeticiones mecánicas (Butler, 2014).

3.3.2.3 Manipulación y acoso

Algunas actitudes de control van acompañadas del discurso de confianza y amor, es decir, la pareja se vale de la manipulación para lograr la conducta deseada. Maribel me comentó algo relacionado con esto: ella y su novio discutieron porque en una ocasión porque él le pidió que salieran a pasear, y entonces ella le dijo que no, porque su mamá no le daría permiso. Roberto (su novio) le dijo: “es que no me quieres ver; a veces yo desobedezco a mi mamá”. Ella accedió y salieron.

Para Roberto es importante verse, la presencia física de Maribel es importante, por lo cual le pide que demuestre interés, la manipulación que él ejerce (*a lo mejor tu no me quieres ver*) para que ella “demuestre su amor” da resultado, y ella escapa de casa para ir a verlo. Aunque existe una actitud de control y manipulación, Maribel no lo notó porque el control estaba entremezclado con el amor, y como el amor se asocia con algo bueno, no podía existir malicia en los deseos de Roberto de verla, sino amor, entonces el amor romántico facilitó el control y lo volvió imperceptible.

El control no se ejerce de forma unilateral; las mujeres también crean mecanismos de respuesta frente a lo que viven, es decir, también buscan controlar a la pareja como consecuencia del control que ellas viven. Me pude dar cuenta que muchas veces el papel de novia también implica ser cuidadora. Naturalmente, varias adolescentes se asumen como las responsables de “educar” a su pareja. Respecto a este punto, Mónica comentó lo siguiente:

Ando contenta porque regresé con Fermín, yo le dije que cambiara su carácter, que se portara bien con su familia. Ahora ya le va a obedecer a su mamá y pues ya, le digo, no también te voy a decir que no salgas, que no hables a nadie, si quieres háblale a quién sea, pero tú también date a respetar, dice: pues tú también, ya le empecé a decir muchas cosas que fuera cambiando. Ahorita como que ya va cambiando mucho.

El hecho de que Mónica se asuma como cuidadora de su novio es un elemento que resalta. La moral femenina es diferente a la moral masculina, y en este sentido es importante denotar que mientras para las adolescentes el control se ejerce sobre conductas cuidadoras, para ellos el control se manifiesta en revisar sus cosas y que ellas realicen conductas que consideran correctas.

Lagarde (2015) explica que las mujeres conciben al amor como lo más importante, es decir, su vitalidad, su energía y sus pensamientos dependen de otra persona. La pareja habita entonces su cuerpo, su subjetividad, sus anhelos y pensamientos. Y mientras las mujeres continúen colocando al otro como centro de sus vidas y no a sí mismas, estarán sujetas a otros y/ sujetarán a otros a ellas. Las dominarán y ellas a su vez ejercerán dominio.

La mayoría de las veces la mujer reacciona al acoso de forma pasiva, es decir, resistiéndolo (lo ignora, trata de no explotar con la persona, busca por vías pacíficas eliminarlo). Desde esta lógica, no es bueno reaccionar de forma agresiva o tajante con alguien que las hace sentir incómodas. Puedo ver aquí una contradicción que ellas asumen sin darse cuenta: por una parte, desean dejar de ser molestadas, pero, por otra, temen ser hirientes con el agresor y hacer que se sienta mal. Bibiana, por ejemplo, vivió el acoso a través de su exnovio, quien insistía en que dejara a su pareja. Esa

persona ejercía control sobre ella a través de mensajes de texto y llamadas. Ella se sintió muy mal porque sentía que eso le traería problemas en su noviazgo. Tal parece que su exnovio no había aceptado de buena manera la ruptura, así que se sentía con el derecho de hacerla sentir culpable. Incluso, prefirió borrar los números telefónicos de sus amigos. Prefirió deshacerse de esos contactos para que su novio no malinterpretara las cosas.

Dicha concepción tiene un respaldo cultural; su abuela le aconsejó que mejor borrara los números de varones, porque le podía ocasionar problemas. Su actual pareja le dijo que mejor lo bloqueara (a su exnovio) de sus redes sociales. Ella estaba realmente preocupada de que él se molestara demasiado por esta situación.

3.3.3 Redes sociales: otras formas de control

Las actitudes de control comienzan al querer convencer a otra persona, por “vías pacíficas”, de realizar o no determinadas conductas; estas, también pueden ser explícitas, o sea, a través de órdenes y prohibiciones (Paz y Fernández, 2014, pp. 18-19). La vigilancia también se considera una actitud de control. Los adolescentes viven en el mundo de las redes sociales, de manera que también han servido como mecanismos de vigilancia y control. Al principio se puede hacer de forma sutil, haciendo uso del discurso de que es una relación de confianza, para más adelante convertirse en una exigencia (Paz y Fernández, 2014, pp. 19-26). Para Maribel, por ejemplo, escribirle a su pareja y que no conteste (estando “en línea”), es algo inconcebible. Espera que, como ella coloca al amor en primer lugar, él haga lo mismo. Se siente constantemente triste si sus expectativas no se cumplen

3.3.3.1 Facebook

Pedir la contraseña de facebook, así como revisar las publicaciones de la pareja, también son actitudes de control. Existe la construcción de que para amar no hay que

tener conocimientos; que en el amor no hay que analizar nada, porque todo sale del corazón y hay que dar todo de sí. Según las entrevistas que mantuve con las chicas, compartir las contraseñas se convierte en un acto de confianza mutua. Ese malentendido sobre el amor hace que ellas cedan ante la presión de ser transparentes ante ellos; permitir que accedan a sus cuentas, implica el otorgamiento de un poder que es imperceptible. Ninguna de ellas se ha cuestionado: ¿Qué es la confianza en una relación de noviazgo? ¿Por qué son ellas quienes tienen que ganarse la confianza de su pareja y no al revés?

Vuelvo al caso de Bibiana para explicar a detalle este proceso. Ella decidió darle su contraseña de Facebook a su novio (Josué). Y la lógica fue precisamente esa: ganarse su confianza. Ella ha aprendido a subordinarse; es ella quien tiene que demostrar su integridad, su valía, su honestidad y su fidelidad. Pedir la clave de Facebook fue una actitud de control por parte de Josué para tener vigilada a Bibiana bajo el discurso de que es una relación de confianza y pueden compartir todo. El amor es construido como una experiencia que marca la diferencia en la vida, le da sentido a “todo” y engrandece a la mujer porque la hace sentir especial. Para Bibiana, tener un chico que la quiera significa felicidad y sentirse importante porque piensa que él es diferente con ella, a diferencia de cómo era con sus exnovias. Y saber esto, cómo era con ellas, le resultó fácil también gracias a Facebook. Me contó la siguiente anécdota:

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gusta de tu novio actual (Jonás)?

Bibiana: Que es muy lindo y no es grosero; se ve que me quiere mucho. La gente me lo ha dicho. Dicen que cambió mucho; antes había tenido parejas y nunca había subido ninguna foto [al Facebook]. Cuando yo subo fotos, siempre me comenta. Revisé las demás fotos de las chavas con las que había andado y nunca les comentaba.

Entrevistadora: ¿Qué hizo que te animaras a revisar los perfiles de las chicas?

Bibiana: Porque me dio tentación

El amor produce un ansia, un hambre de la otra persona y una pérdida parcial del yo, del sentido de sí misma que se manifiesta de muchas maneras (compararse con otra

persona en éste caso). Ella se sintió halagada al compararse con otras, con sus “rivales”.

3.3.3.2 WhatsApp

Se entiende por screenshot (captura de pantalla) al hecho de capturar la imagen que aparece en la pantalla del celular, es decir, lo que la persona está viendo en “tiempo real”. Las adolescentes también utilizan esta tecnología para probar la confianza que existe en la pareja; lo usan para probarle a su novio que ejecutaron cierta conducta o de que su pareja hizo lo que dijo que tenía que hacer. Principalmente, se mandan screenshots de conversaciones de WhatsApp para que su pareja vea lo que platicaron o como prueba de que bloquearon a alguien para no tener más comunicación con dicha persona.

Darse explicaciones, al nivel de mandarse fotos sobre los usos que hacen de aplicaciones como WhatsApp o Facebook solo refleja la desconfianza existente en la relación. Las screenshots son una prueba irrefutable de la “verdad”. En el caso de Luz, un amigo suyo las utilizó para mostrarle que la engañaban. Así lo contó:

Ernesto (su amigo) me envió unos mensajes (en captura de pantalla) en los que Roldán (su novio) le escribió a una muchacha: “te mando muchos besos” Y entonces la muchacha le puso: “pero tienes novia”, ¿no? Y entonces Roldán le puso: “sí, pero no hay problema”. Yo me quedé así con cara de jah, no manches! y se me escurrieron las lágrimas. Le mandé mensaje diciéndole que ya mejor que aquí quedara (que terminaran). Le mandé la captura que me habían mandado.

Que Ernesto le envíe a Luz pruebas de que su novio la engaña, hace que para ella no exista posibilidad de duda. Eso la lleva a tomar la decisión de cortar con su pareja. Aunque al final, desiste porque está muy enamorada. En la mayoría de las mujeres, el enamoramiento provoca dádiva. Dar, dar, dar todo a la otra persona, y ese dar incluye soportar: “soporto tu infidelidad para que continuemos la relación”, “soporto tus intentos

de control”, “soporto tus celos”, etc. Retomando el tema de vigilancia, las capturas de pantalla se vuelven una prueba de lo que se dice, las adolescentes mandan “evidencias” de conversaciones, si bloquearon a alguien, de qué platicaron con cierta persona, o incluso qué están haciendo al grado de convertirse en algo cotidiano.

3.3.3.3 “Mándame un pack”

WhatsApp, como red social electrónica de entretenimiento tiene diversos usos, el principal es para la comunicación, ya que permite enviarse fotos, videos, audios y crear grupos para interactuar. Algunos chicos adolescentes crean grupos para mandarse videos sexuales (pornografía) e incluso fotos y/o pedir a sus compañeras/amigas/conocidas que les manden fotos y distribuirlas entre ellos. A esta práctica de enviar fotos con poca ropa se le conoce como “pack”. Recuerdo la anécdota de Mónica:

Un chico me dijo: “pasa el pack”, pero yo no hago esas cosas. Me dijo mi tía: “cuando te digan eso, tú di que no y, si te siguen molestando, pues bloqueéalos. Me dijo como dos veces, así que lo bloqueé mejor.

Para que Mónica confiara dicha experiencia fue necesario que se sintiera segura, es decir, que quedara claro que ella no era capaz de hacer algo así. Me imagino que una de sus preocupaciones es que no sea catalogada como “fácil” o “loca”, además de que no le parece correcto hacer eso, pero tampoco sabe muy bien por qué. Esta práctica se ha popularizado entre los adolescentes, quiénes incluso se envían entre ellos las fotos que algunas chicas les mandan. Luz vivió una experiencia desagradable en este aspecto, porque observó que su novio había solicitado el envío de un pack en unos de los grupos de WhatsApp en los que participaba. Lo cierto es que pedirle fotos con poca ropa o desnuda a una adolescente y después enviársela a amigos es una falta de respeto a la privacidad de la persona y un delito. Asimismo, insistirle para que mande dichas fotos es acoso porque genera incomodidad en ellas y desconcierto para quiénes no saben lo que implica.

Capítulo IV. Adolescencia y masculinidad

Una vertiente importante de los estudios de género son las investigaciones sobre la construcción de la masculinidad. En el caso de los varones, es necesario comprender su condición y su situación de vida desde una óptica de género (Cazés, 1998, pag.107). Para Connell (1997), al hombre también se le ofrece un modelo de conducta; también los hombres asumen los mandatos del sistema de género. Las reglas de la conducta han desempeñado un papel importante en la masculinidad porque se cree que los hombres que han educado sus sentimientos y han civilizado su genio son dignos de ser apreciados (Mirandé, 1998).

La construcción que tiene un género respecto al otro, moldea sus conductas, y este sentido, el hombre se representa como una figura que define y señala lo que es importante. El hombre, como señala Garda (1998) en apariencia vive con privilegios, poder y placer, sin embargo, también vive con profundo dolor por los fracasos, lo no logrado y alcanzado; pero también – y paradójicamente – por lo logrado y las metas alcanzadas. Poder y dolor se conjugan para dar paso al temor: temor de aquello que amenaza sus privilegios y al status quo: al homosexual, a la mujer feminista, a las culturas diferentes y a todo aquello que cuestiona sus usos y costumbres de la masculinidad hegemónica.

Al hombre se le ofrecen una serie de comportamientos permitidos: ser racional, agresivo, distante, poco emotivo, debe demostrar su hombría, no debe tener miedo, necesita iniciativa, control y lo que diga necesita ser escuchado. Mientras que para las mujeres existen criterios como belleza y pureza en su construcción de feminidad, para los hombres su masculinidad se define frente a lo que no son: no son sensibles, no son sentimentales, no lloran, en esencia no son mujeres, sin embargo, eso no basta, también deben demostrar que “no son homosexuales”. Ahora bien, el temor impulsa a la acción violenta, lo cual facilita inhibir otras alternativas de acción y poder. Es necesario fomentar una nueva forma de poder en la cual los hombres no se conciban como “absolutos” y orientados a satisfacer necesidades sociales e institucionales (Garda, 1998).

Es necesario fomentar una nueva forma de poder en la cual los hombres no se conciben como “absolutos” y orientados a satisfacer necesidades sociales e institucionales (Garda, 1998). La violencia masculina, menciona Bourgois (1995) citado por Gutmann (1998): prevalece históricamente más en ciertas clases que en otras, o, entre hombres que están perdiendo su poder autoritario sobre las mujeres. Existen luchas masculinas por cambiar y ser otros, no en contra de las mujeres, sino mucho más frecuente en contra de sí mismos.

Si las mujeres son sometidas a un trabajo de socialización que tiende a menoscabarlas y negarlas a través del aprendizaje de la abnegación, resignación y silencio, los hombres también están prisioneros y son víctimas de la representación dominante. Buscar dominar no está inscrito en la naturaleza masculina, esto se adhiere a través de una socialización que le obliga a ser racional, lógico, fuerte, etc. El hombre entonces se encuentra sometido a realizar una identidad construida para él. De la misma manera, el hombre constantemente es presionado a afirmar su virilidad, se encuentra sujeto a mandatos simbólicos a través de los cuales busca la gloria y la distinción pública (Bourdieu, 2015).

En este capítulo abordaré algunas de las dimensiones de la masculinidad. Me centraré en las percepciones de los varones adolescentes sobre diversos temas que se relacionan con su vida y sus desafíos.

4.1 Dimensiones de la masculinidad adolescente

4.1.1 Significados

Ser hombre significa ser el responsable de la economía familiar, y eso brinda ciertos privilegios. Fernando lo narra de la siguiente manera:

como no me llevo bien con mi padrastro, mi mamá se enoja. Es que yo digo que lo consciente más a él: si dice quiere una coca cola, va y lo compra, si digo que

quiero coca dice que no tiene dinero. Me dice que no lo está consintiendo a él, que es porque él le da dinero, le da todo su dinero de la semana que va a trabajar.

Fernando aprendió desde pequeño que solo se puede tener privilegios cuando se aporta a la economía familiar, como si ayudar en casa (que es algo que él sí hace porque hace el aseo y ayuda en la cocina) no fuera suficiente porque lo que tiene más valía es traer dinero a casa. Por otra parte, para Isaías ser hombre implica respetar a las mujeres:

Pues a mí lo que me han metido la cabeza y lo que me ha dicho mi papá, es que un hombre es el que sabe respetar a las mujeres, que no les pega, que no les dice malas palabras, que se porta cariñoso con todas las mujeres, no importa que sea novia o amiga. Siempre se debe portar uno amable con ellas, guardándoles respeto. Sin decir cualquier cosa enfrente de ellas, como una grosería. Lo que él me ha dicho es que uno no va a servir para nada sin una mujer porque la mujer puede solucionar todo: hay un problema y ella te puede decir has esto, te aconseja porque sabe entender más las cosas.

Isaías fue educado para ser “dependiente” (en muchos aspectos) de una mujer, porque *ella aconsejará y entenderá más las cosas*. Desde esta lógica, las mujeres son “necesarias” para los hombres. Sienten que las mujeres tienen más herramientas para ayudar a los hombres a solucionar sus problemas. Josué lo explica en los siguientes términos:

Entrevistadora: ¿Tú piensas que las mujeres y los hombres somos opuestos?

Josué: Si por las emociones, las actividades y la forma de ser. Por ejemplo, en la tristeza el hombre es muy fuerte en la situación que está pasando y la mujer se pone muy sentimental y a cada rato está llorando: es más sentimental la mujer

Entrevistadora: ¿tú no eres tan sentimental?

Josué: Poquito, me parezco a mi mamá, luego me da mucho sentimiento, pero mi mamá me dice: “tienes que aguantarte porque tienes que apoyar”, y pues si trato de ser fuerte, hay veces que ni tristeza me da.

Entrevistadora: ¿Pero por qué tendrías que aguantarte?

Josué: No sé, es lo que me dice mi mamá: es para no darle dolor a la persona.

Guardarse sus emociones o no expresarlas es un discurso con el que los hombres son contruidos. No solo se trata de una situación específica en la cual deben guardarse sus sentimientos, sino que se vuelve una práctica de vida en la cual las emociones se guardan. Tal es la represión que, incluso Josué, deja de identificar la tristeza en sí mismo. El hecho de que las emociones no se expresen de forma oral no significa que no existan; significa que se guardan y que éstas, además, generan dolor. Lo cierto que dichas emociones encuentran otra salida: la agresión. Es este sentido, también es importante mencionar que, aunque a algunos hombres no se les diga explícitamente (como a Josué) que se guarden sus emociones, aprenden que su mundo emocional debe mantenerse en secreto.

Entrevistadora: ¿con quién platicas tus problemas personales?

Roberto: Con nadie, a veces me los trago o me quedo callado, siento feo, se siente horrible, ya después los sacas y sientes como ¡ah! (suspira)

Entrevistadora: ¿tú con quien platicas tus problemas personales?

Isaías: A parte de usted, a veces con mi mamá, solo con ella

Entrevistadora: ¿Y qué te dice?

Isaías: no me regaña, me dice: no hagas esto porque se van a ir contra ti o te van a decir esto y así me da consejos

Entrevistadora: ¿Y con quién hablas de tus sentimientos?

Isaías: Con nadie

Entrevistadora: ¿Por qué?

Isaías: no sé, no he pensado que por qué, lo que pasa es que yo soy de esos que no les gusta estar contando todo así a cualquier persona

Entrevistadora: ¿Tú piensas que hombres y mujeres aman igual?

Ángel: yo digo que ama más la mujer porque es la que tiene más amor: la mujer, es la que se preocupa más

Entrevistadora: ¿Y ustedes los chicos cómo aman?

Ángel: Yo digo que igual, pensamos igual, si las queremos. Andamos porque las queremos, por ejemplo, Kathy si me quería un chingo, cuando dije que me iba a cambiar de escuela empezó a llorar, me decía que ya no nos íbamos a ver: un sermón de una mujer no. Yo para no pasarme de mala leche si le seguía la corriente, pero no lloré porque si no, sería muy así.

La teoría de roles, tal como Connell (1997) describe, concibe a la masculinidad como una norma social para la conducta de los hombres, la cual los mismos hombres no se cuestionan y simplemente la asumen. La masculinidad, si se le puede definir, incluye las relaciones entre géneros donde el hombre se define frente a lo que no es, ocupa una posición de género diferente a la mujer: no llora, no expresa sus sentimientos con ahínco, no sabe expresarse oralmente como una mujer ni razonar como ella. El género es una práctica social que constantemente se refiere a los cuerpos y lo que éstos hacen, sin embargo, rebasa el cuerpo, se incrusta en los sentimientos y pensamientos.

El género no es autónomo; responde a un sistema superior de interrelaciones sociales que definen conductas aceptables frente a las no aceptables. El hombre, afirma Mirandé (1995), tiene el mandato del autocontrol de los sentimientos, lo que asegura el ejercicio del poder, pero lo aleja de contactos emocionales profundos.

En la construcción de la masculinidad, el papel de las mujeres es muy importante. Para Fernando, la hombría se reafirma cuando se “controla” a las mujeres. Por otra parte, para Ángel su hombría se afirma al criticar a los homosexuales, porque ellos se comportan como mujeres; aparte de que, como jugador de hockey, él considera que se desenvuelve en un deporte rudo, al contrario de otros deportes considerados como femeninos. Entonces, ser hombre para él se relaciona con la rudeza porque *le pegan*

más duro. Siguiendo la línea de los hombres y las emociones, ser hombre equivale también a que las cosas “te valgan” (o sea, que no te importen):

Entrevistadora: ¿Qué características o cosas piensas que te hacen hombre?

Ángel: Pues a mí realmente casi nada, yo sí sé que soy hombre, hay algunos que critican a los gays. Cualquiera cosa te hace sentir hombre, hombre, por ejemplo, si juego hockey, no voy a criticar a alguno que juegue vóley, no me voy a sentir más hombre que me peguen, más duro que el otro, eso pienso

Entrevistadora: Entonces ¿por qué piensas que eres hombre?

Ángel: Si he dicho como seis veces: para hombre, y si he criticado a gays, una vez se pasaron de lanza con varios chavos, y les dije: vete a la verga maricon y todo, y si me sentí más hombre. Y la otra vez pues del chavo del vóley, me llevo con él y todo, pero si le digo que vóley para niñas

Nuevamente, los adolescentes se definen frente a lo que no son: no piensan tanto, no son tan cariñosos y no piensan las cosas tan claro. Para los chicos, definir a las mujeres implica incluso definirse a sí mismos, porque crean una diferenciación al respecto; se construyen a sí mismos como incapaces de pensar y expresar el mismo grado de afecto que las mujeres. Entonces para los varones no solo quedan mutiladas las emociones como dolor y tristeza, sino también la expresión de emociones positivas como cariño y amor.

4.1.2 Violencia y expresión de la ira

Ser hombre, reflexiona Garda (1988) significa bloquear sus sentimientos y emociones en nombre de un mandato social que termina imponiéndose a las necesidades individuales: el hombre incluso en soledad reprime la visibilidad de su dolor ya que es necesario que controle sus formas de expresión y necesidades (principalmente sus necesidades afectivas). El hombre entonces vive limitado por sí mismo, el control de su ser lo conduce a la dureza: con los demás y consigo mismo, nulifica sus emociones y hace intangibles las propias necesidades. El género, continúa Garda, está en el

espacio público y privado, en las instituciones (escuelas, organizaciones, iglesia, familia, etc.), en el trabajo y en los edificios y casas, está en la historia de los cuerpos, en la forma de sentir, expresarse, moverse y cómo la persona concibe a los demás y a sí misma.

Con respecto a la acción y al poder, continúa el autor, el género se encuentra en que se concibe al hombre como activo y a la mujer como pasiva, lo cual explica que el hombre comúnmente esté listo para la acción en todos los sentidos. En la adolescencia, los varones deben estar listos para pelear, defenderse, demostrar su hombría a través de la agresión, principalmente con sus pares:

Isaías: con Roberto si peleo, casi no nos llevábamos. Siempre me comenzaba a decir de cosas y nos peleábamos allí en la calle. Soy de esos de los que no les gusta que me empujen o me den un golpe, y si me dan les doy. Entre jugadas me dan un golpe. Cuando ya termino de jugar fútbol y voy en la calle, voy enojado y siempre me tengo que encontrar con el que no me llevo, me dice cualquier cosa y entonces nos peleamos

Para Isaías, responder una agresión verbal con golpes forma parte de sus “hábitos”, sin embargo, esto no es determinante, es decir, a través de acciones ha demostrado que no es la única forma de resolver conflictos. Sin embargo, después de esa charla, Isaías dejó de pelear con él con un chico con el que siempre se encontraba en la calle. Se dio cuenta que los conflictos también se pueden resolver por la vía del diálogo.

Isaías: me lo encontré y me pasó empujando y le dije: oye, que traes contra mí: me comienzas a decir de cosas, me comienzas a empujar ¿qué te hice?, y que me responde: no pues nada, a mí lo que más me dicen que tú andas diciendo cosas de mí, le dije que no y se aclararon las cosas

Isaías dejó de pelear con él, demostrando que también se pueden resolver conflictos por la vía del diálogo, sin embargo, una plática asertiva no elimina una vida resolviendo las cosas a golpes, motivo por el cual es una conducta difícil de erradicar. El sistema género que dicta lo que un hombre “debe ser” es omnipresente, es decir, se encuentra en todo lugar: la escuela, los medios de comunicación, la música, lo que los padres y personas adultas dicen, etc., motivo por el cual es un sistema difícil de erradicar:

¿Cuántas conductas que una persona realiza a diario las hace sin cuestionar? Probablemente más de la mitad: cuando Isaías se enoja rápido y arremete a golpes a otro varón no se detiene a cuestionarse: ¿por qué lo hago? Porque para él es una conducta natural.

Y ¿qué pasa cuando es una mujer quien lo hace enojar? No debe responder así, debe tratar de calmarse porque es mujer, y esa es la única explicación, sin embargo, existe un sistema género que explica claramente dichas conductas y comprender ese sistema, reflexionarlo y llevarlo a la práctica hará de Isaías un hombre libre, un adolescente que no necesite demostrar su hombría y que aprenda a manejar a través del diálogo asertivo los conflictos. Las conductas agresivas masculinas son difíciles de erradicar por su naturalización, pero ello no significa que sea imposible, a través del diálogo, la escucha y la orientación se pueden construir hombres y mujeres más libres.

De acuerdo a Garda (1998), el hombre, en su construcción psíquica es influenciado por tres experiencias: la primera es la relación de la infancia con la sociedad; en esta relación se educa a los hombres para verse con y en el poder, por lo cual los niños deben ser fuertes, aguantadores, duros y estar listos para competir, luchar y tener éxito. Esto se ve claramente reflejado en los juegos violentos, los golpes al saludarse, la falta de contacto físico e incluso en sus juguetes: pistolas, espadas, pelotas, etc., a los niños se les prepara a nivel consciente e inconsciente para desempeñar ciertas tareas. Sin embargo, esta etapa también se perfila como una en la cual los niños tienen apertura a experiencias “no masculinas” como jugar con niñas, expresar sus sentimientos, etc.

Las experiencias infantiles son genéricas (masculinas o femeninas), lo cual se vive como una contradicción porque mediante el discurso se les enuncia que son iguales, pero en la práctica: no deben llorar como niñas, la comida es un juego de niñas, etc. Más adelante, en la adolescencia, los roles genéricos ya debieron ser asimilados y de no ser así, es necesario pulirlos. Asimismo, la interacción entre varones está cargada de simbolismos a través de los cuales deben demostrar su hombría a sus pares y no pares; viven la obligación social de dañarse a sí mismos en pro de demostrar que “son hombres” como fumar, tomar, violentar las reglas, golpear a sus pares, entre

otras conductas. Todo esto marcará su vida emocional en la etapa adulta (Garda, 1998), los siguientes testimonios ilustran lo anterior:

Roberto: yo tengo un amigo aquí en la escuela que yo siento que se droga nada más por quererse lucir, por querer quedar bien. Por ejemplo, ayer oí que estaba gritando un bato a otro bato, nel se iba a ir a drogar, a puta niña maricona, así dicen groserías no, ah rajón. A mí así me han dicho, ya saben que yo no me drogo. A veces ni me invitan ni nada, ya saben que a mí no me gusta, yo nunca me he drogado. Tal vez más adelante

Isaías: Es que ya lo habíamos hecho afuera (drogarse), nada más que David dijo: aquí, no pasa nada, no se dan cuenta y ya yo le dije que no y Roldán me comenzó a decir: a que te rajás niña y que no sé qué, y ya fue cuando yo dije trae, y le quite la pipa y la prendí y ya comencé, comenzó él, comenzaron varios.

Ser hombre para Roberto e Isaías implica un daño a sí mismo como símbolo de hombría, sin embargo, existe la opción de decir no, como Roberto, pero ¿Qué induce a un adolescente a decir sí? principalmente es la búsqueda de aceptación social y la demostración de fortaleza, de poder trasgredir las normas (en este caso las escolares) para demostrarse a sí mismos que están por encima de los demás.

La segunda relación que influye en la estructura psíquica de un hombre es la relación que establece con la figura paterna: Es esta relación, comúnmente, los padres (varones) asumieron los roles sociales establecidos y no brindaron contacto físico y emocional porque se alejaba de su imaginario como hombres, lo cual se traduce en que la comunicación con sus hijos sea pobre, la cual Rutherford (1992, citado por Garda 1998) explica como “falla parcial” (partial failure), es decir, los padres que reproducen el papel tradicional en el hogar, tienen una deficiente comunicación con los hijos, por lo cual crean entre ellos como adultos como en los hijos varones un “silencio de hombres”, el cual dificulta el entendimiento reflexivo sobre su identidad y sobre cómo se hicieron y son como hombres. Entonces, concluye Garda, la ausencia paterna impide recibir cariño, sentimientos y emociones paternas, lo cual crea necesidades emocionales en el varón, las cuales son “llenadas” por el mensaje social de poder. En

los adolescentes es marcada la lejanía con la figura paterna, bien porque no está presente o “no se entienden”:

Entrevistadora: Los problemas que tú tenías con tus anteriores novias ¿con quién los hablabas?

Josué: Con mi mamá, mi papá me empezaba la plática, pero yo con mi mamá, todo con mi mamá y mis amigos

Entrevistadora: Si tuvieras pareja y tuvieras problemas con tu pareja ahorita ¿a quién le contarías?

Roberto: mi mamá, yo siento que me apoyaría (respecto a si tiene problemas, con quién lo hablaría)

Entrevistadora: ¿Cómo te llevas con tú papá?

Ángel: a mi papá casi no le tengo confianza, con él solo hablo de dinero, lo que me hace falta

Entrevistadora: ¿Con quién platicas tus problemas personales?

Isaías: a veces con usted, a veces con mi mamá, nada más con ella.

La tercera es la relación que establece un hombre es con la figura materna: la psique masculina también es modelada por la figura materna, a quien se responsabiliza de la crianza, sin embargo, es necesario partir de la relación de la madre con el padre, y no solo culpabilizarla por la existencia de hombres violentos (Garda, 1988).

4.1.3 La relación con las mujeres

La masculinidad tiene diversos caminos de expresión. Cada adolescente lo vive y lo expresa de forma diferente. Un asunto importante para la construcción de la masculinidad es el vínculo que los varones jóvenes establecen con sus amigas,

compañeras y amigas. Las mujeres deben ser bonitas, de lo contrario existe burla y marginación. Roberto lo expresa en los siguientes términos:

alguien que está, así como gorda o algo así pues no, o a veces hasta le hacen maldades o Bullying: es bonita, pero es gorda. En un hombre pues no, puede ser gordo y no le dicen nada. Para mí no, pues todas son iguales. En los niños, por ejemplo, un niño si tiene una novia gordita y le dicen: ah que gustos tienes, me lo han dicho a veces o luego dicen: yo he tenido malos ratos, pero no malos gustos. Una vez sí tuve una novia, estaba gordita.

La exigencia para las mujeres de ser delgadas también influye en los hombres, quienes construyen un estereotipo de belleza ideal, entonces, si no tienen una novia “delgada y bonita” son sujetos a burlas, es importante aclarar que dichas burlas no generan el mismo impacto en su autoestima como en la de las mujeres adolescentes (véase dictadura de la belleza, pag. 68)

La presencia de mujeres es un factor significativo en la comprensión subjetiva de los hombres, por lo cual las investigaciones etnográficas sobre los hombres y masculinidad deben incluir las ideas que las mujeres tienen sobre los hombres y viceversa (Gutmann, 1998). Los hombres desarrollan una idea de lo que las mujeres son: son sentimentales, lloran, son más expresivas, quieren más y perdonan más. Las mujeres se vuelven un símbolo/objeto a través del cual los hombres expresan su masculinidad.

Ángel: me dijo que le gusté [refiriéndose a la chica] y empezamos a platicar. Estaba bonita. Le seguí la corriente y cayó.

Entrevistadora: ¿tú qué opinas de que fuera ella quien tomara la iniciativa?

Ángel: Pues quien sabe, puede ser verdad o puede ser juego, para pasar el rato o quién sabe.

Ésta anécdota refleja que la iniciativa para interactuar no necesariamente la empiezan los adolescentes. Ángel reconoce que las chicas también tienen iniciativa y no siempre es para un noviazgo, incluso puede ser que lo haga *de juego* o para *pasar el rato*. Ángel accede porque ella le parece bonita (elemento que él señaló importante) y cuando

menciona: *cayó*, implica una cierta cosificación de la mujer. “*cayó la presa*”, como si se tratara de un trofeo, entonces la mujer se vuelve un “objeto” a través del cual los hombres se engrandecen, lo cual es una clara expresión del discurso sexista que los jóvenes reproducen en su vida cotidiana. Dicho discurso sexista es la antesala de la violencia en el noviazgo porque no se concibe a la mujer como una persona sino como un objeto y bajo dicha premisa se le tratará.

Ahora bien, los hombres también han sido construidos a partir de la idea de que son máquinas sexuales; eso ha traído como consecuencia que se sientan presionados en ese aspecto. Pude darme cuenta que ese deseo sexual insaciable con el que siempre se ha asociado a los hombres, no se cumple estrictamente:

Roberto: Yo conozco a hombres que se han negado a tener relaciones, si tú no quieres, no es raro que un hombre se niegue a tener relaciones. Hay chicas que de juego o ya te envían mensaje diciéndote *saca el rol*: quieren tener relaciones contigo

Entrevistadora: ¿A ti si una chica que te parezca guapa y de tu edad, te dijera, tú le dirías que no?

Isaías: yo le diría que no porque no la conozco bien, porque sentiría yo raro o así, raro de que ella me lo pida, porque se siente, porque ya me pasó, se siente raro de que ella te diga en vez de que tú le digas o la pretendas porque una mujer pues no es la que te pide eso, sería el hombre que pediría tener eso

Entrevistadora: ¿por qué crees que funciona así?

Isaías: La idea que tengo yo, es la que el hombre le tiene que pedir eso a la mujer

Los adolescentes dicen no, pero por diferentes motivos: porque la iniciativa debe ser del hombre (Isaías), porque no quieres (Roberto), o porque no te llama la atención. Por otra parte, un asunto al que le dieron poca importancia fue la virginidad masculina: en respuesta a la pregunta *¿piensas que la virginidad es importante?*, ellos respondieron:

Ángel: Pues no porque nadie va a saber, nada más tú y la persona. Depende como lo pienses tú

Fernando: no es muy importante para mí porque a las personas no les importa tener o no tener virginidad, sino hacerlo.

Josué: En internet lo he visto en videos porque luego lo hacen de chiste como algo malo

Roberto: No, algún día se te va a quitar. No toda la vida vas a ser virgen

Mientras que para las chicas la virginidad es un aspecto que marca su conducta, para ellos es un asunto que “no es importante”, lo cual se debe a que ellos no viven la cosificación.

4.1.4 El mandato heterosexual

La heterosexualidad obligatoria (heteronormatividad) disciplina el deseo sexual para que los sexos opuestos se agraden mutuamente, y si no se cumple dicha “regla”, la persona es blanco de discriminación e inferiorización porque es ir contra “la naturaleza”, lo cual evidencia que la orientación sexual entonces no es una elección, sino una imposición (Guerra, 2009).

En la adolescencia ocurren diversos cambios a nivel psicológico, siendo motivo de interés la aceptación de una orientación sexual y en este sentido, ser heterosexual se vuelve la norma y tener novia o que te guste alguien del sexo opuesto es lo deseable, y si esto no se cumple comienzan las sospechas de que él adolescente es homosexual. Roberto se refirió a esto de la siguiente manera:

Antes mi tío y todos me castraban; decían que yo era bien puto y bien choto porque no tenía novia. Todos mis primos tenían novia, pero yo no.

Existe un sistema de valores que influye en la manera en que los sujetos despliegan sus comportamientos en el espacio público, es decir, ante la sociedad es necesario cumplir una serie de normas, entre ellas tener una pareja del sexo opuesto. En muchos lugares del mundo ser homosexual conlleva una visión negativa (Córdova y Pretelín,

2017) tanto para quien lo vive como quiénes lo rodean. A continuación, me gustaría hablar del caso de Fernando, porque la charla que mantuve con él fue muy provechosa.

Entrevistadora: Tú nunca has tenido pareja ¿verdad?

Fernando: No

Entrevistadora: ¿Cómo supiste que te gustan los chicos?

Fernando: No sé, siento más una atracción con el niño ese, me chiveaba mucho cuando me hablaba por mi nombre, pero con una voz bonita y luego me hacía ojitos y yo me emocioné, no me vio sacar las lágrimas por él y después me quedé mareado, quiero volver a sentir eso.

Entrevistadora: ¿tu mamá lo sabe?

Fernando: No, mi hermana ya sabe, pero no le dice porque yo tengo secretos de ella.

Entrevistadora: Pero ¿por qué no le quieres decir a tu mamá? ¿Cómo crees que reaccione?

Fernando: No sé, muy mal, a la vez bien, qué tal si pasaría como mi hermana: una vez tuvo un novio y no le había dicho mi mamá que estaba casado y tenía hijos y como mi mamá es muy enojona y más con mi hermana, cuando su novio fue a pedir permiso, mi hermano le empezó a pegar y el muchacho se echó a correr: mi padrastro y mi hermano lo empezaron a corretear. Mi mamá está muy enojada con mi hermana y yo pienso que qué tal si le hace así conmigo, se enoja y todo eso, o a lo mejor se puede reaccionar bien, pero serían esas dos cosas: que hablaría bien conmigo y todo eso o que reaccionaría cómo con mi hermana.

Para Fernando el enamoramiento se vive con intensidad, emoción y entusiasmo; lo cual le provoca sensaciones que desea se repitan. Esa emoción se conjuga con el temor de que su madre no acepte sus preferencias, no acepte que él es diferente porque “está mal ser homosexual”. Fernando tiene miedo de que en casa le suceda lo mismo que en la escuela: ser blanco de críticas, ofensas y violencia. Tal como el menciona le sucede en la escuela:

Entrevistadora: ¿A ti te molestan por tu preferencia sexual?

Fernando: A veces los chiquillos o luego lo hacen de relajo

Entrevistadora: ¿Qué te dicen?

Fernando: No se me dicen que soy así

Entrevistadora: ¿Así como?

Fernando: No sé

Entrevistadora: ¿por qué crees que a los niños que tienen diferentes preferencias sexuales los molestan?

Fernando: Porque no son iguales que los otros y pues no puede ser.

Existen mecanismos de disciplinamiento y sometimiento para que la heterosexualidad obligatoria se cumpla a través de la violencia en su dimensión física y psicológica, e incluso simbólica (Guerra, 2009). Ser homosexual entonces puede significar una vida de represión, ocultamiento y violencia (Córdoba y Pretelín, 2017). Fernando ha recibido ofensas disfrazadas de bromas, pero que ni siquiera se atreve a repetir por considerarlas hirientes.

Ser heterosexual no necesita justificación porque “es natural”, sin embargo, ¿Qué pasa cuando se es homosexual? Tal parece que es necesario justificarlo porque ser así por naturaleza no es suficiente justificación debido a que se concibe como algo “anormal”. Ser homosexual significa ser blanco de burlas, principalmente de los hombres, quienes reafirman su hombría a través del menosprecio hacia los homosexuales para obtener reconocimiento de sus pares:

Entrevistadora: ¿Has vivido problemas de violencia en el aula?

Fernando: Si, más los hombres, luego me hacen burla y eso

Entrevistadora: ¿Por tu preferencia?

Fernando: Sí

Entrevistadora: ¿Te molestan mucho?

Fernando: No, luego lo hacen de relajo

Entrevistadora: ¿Por qué crees que lo hacen?

Fernando: No sé.

Entrevistadora: Si tú pudieras cambiar algo de tu escuela ¿qué cambiarías?

Fernando: Los problemas de esa situación y los apodos.

Y las ofensas surgen simplemente porque Fernando es diferente, por lo ser igual a los otros.

4.1.5 Pornografía

El consumo pornográfico es un fenómeno más masculino que femenino, siendo un medio de entretenimiento, excitación y diversión principalmente para los hombres, quienes aprecian en su contenido una posición del hombre dominante que se confirma a sí mismo al dar placer a su pareja (Lipovetsky, 2012).

La pornografía ofrece una concepción de las relaciones sexuales despersonalizada porque ocurre entre personas que no se conocen, basada en estímulos y respuestas. El sexo en la pornografía se vive de una forma mecánica, dura y “ginecológica”, carece de emociones como amor y ternura, elementos con los que gran parte de las mujeres están estrechamente vinculadas. La pornografía carece de manifestaciones emocionales, siendo un medio a través del cual los hombres aprenden sobre relaciones sexuales y erotismo, y por ese motivo les es más fácil hablar de sexualidad y aceptar abiertamente su consumo pornográfico, a diferencia de las mujeres, quienes miran con rechazo dichas conductas (Lipovetsky, 2012).

La imagen femenina es degradada en la pornografía, donde las mujeres son sometidas y violentadas, es decir, la pornografía incita a la violencia como medio de excitación al vehicular los estereotipos de mujer víctima que desea ser dominada, sometida o violentada, incluso los roles femeninos en la pornografía lo manifiestan: la

mucama, la colegiala, la enfermera, en dichos roles la mujer ocupa un lugar inferior. (Lipovetsky, 2012).

El varón aparece como una figura destinada a ejercer dominio mediante el artificio de prorrogar la imagen de la mujer puta, servil y vulnerable, sujeta a sus deseos convirtiéndose así en un objeto de goce para los hombres. La existencia de la mujer se niega en la pornografía porque sus deseos no son tomados en cuenta, es decir, su actuar gira en torno al hombre, desea complacerlo (Lipovetsky, 2012).

Los adolescentes reconocieron abiertamente haber visto pornografía, incluso uno señaló tener *porno* en su celular, lo cual incluye videos sexuales y fotos de mujeres con poca o nada de ropa. La pornografía es un medio a través del cual los adolescentes reconocen el modelo hegemónico de apariencia física deseable, tanto masculina como femenina. Sin embargo, esto no se agota con ver videos o fotos de actores porno, sino que algunos también buscan tener su propia colección de fotos y videos de chicas que conozcan (a esta práctica le llaman “pack”). El pack es cuando se tienen fotos y videos de chicas con poca ropa o totalmente desnudas, distribuyen entre ellos dicho material para demostrar su virilidad:

Isaías: Kevin a sus anteriores novias él les pedía su pack, fotos de ellas y se las pasaba a sus amigos, una de sus exnovias es mi amiga y a mí me mandaron las fotos y por eso me enojé. A ella (refiriéndose a Luz) le va a hacer lo mismo que a sus demás novias. Yo le dije a él que a ella no le hiciera eso y él dijo: no, con ella no me voy a meter, te sientes celoso porque yo soy más guapo y tú, que estas bien feo, y ella no te hizo caso, a ti nunca te va a hacer caso, así me dijo. Me daban ganas de pegarle, pero dije no, si le pego Luz se va a enojar conmigo, me va a dejar de hablar y por eso no le pegué, pero sino si le hubiera pegado. Yo miedo no le tengo, no le quiero hacer nada porque no quiero que Luz me deje de hablar

Para ellos, las imágenes con poca ropa de sus compañeras, amigas, conocidas e incluso su pareja, se vuelven un trofeo que utilizan para exaltar su virilidad. Dichas imágenes, como señala Lipovetsky (2012), son utilizadas para masturbarse y

fantasear. En este sentido, se puede analizar que existe una diferencia sustancial en cómo las y los adolescentes asumen las relaciones sexuales. Los hombres, bajo la premisa de dominación, asumen que “ser hombre” significa poder. La pornografía entonces se vuelve un medio de enseñanza que influye en la percepción de hombría que los adolescentes desarrollan.

4.1.5 Medios de comunicación y masculinidad

En la construcción de la masculinidad participan los discursos reproducidos por las figuras masculinas y femeninas cercanas, sin embargo, dicha construcción no se agota en los discursos. También participan los medios de comunicación (televisión e internet). Lo cual significa que los hombres aprenden cómo “deben ser” a través de otros mecanismos. La influencia de los medios de comunicación resulta elemental en la construcción de la masculinidad y los roles de género, pues a través de éstos, los adolescentes aprenden sobre el rol de género que deben desempeñar:

Entrevistadora: ¿Y tú piensas que la virginidad es importante?

Josué: en el internet lo he visto en videos porque luego lo hacen de chiste, que si no son les dicen que no sé que

Entrevistadora: ¿Y lo veían como algo bueno o malo?

Josué: Como algo malo.

Entrevistadora: ¿Tú has escuchado que las mujeres se les exige ser delgadas?

Josué: A las modelos, hay países en que a una mujer delgada le empiezan a decir anoréxica, es lo que he visto en Google.

Lo mismo ocurre con otros temas como la apariencia, a través de los medios de comunicación, Josué aprende que cuando una mujer es delgada se le puede decir anoréxica, asimismo, aprende que “no es positivo” que una mujer sea delgada. Los medios de comunicación influyen en el concepto que muchos hombres desarrollan de

las mujeres y es dicha idea la que influye en su actuar, es decir, los hombres actúan y tratan a las mujeres de acuerdo a lo que creen de ellas, creando generalizaciones al respecto:

Fernando: la mujer quiere estar con el hombre rico y millonario, lo quiere, pero nada más por su dinero, pero no lo quiere así por cariño y nada

Entrevistadora: ¿Tú piensas que muchas mujeres son así?

Fernando: Si, como en las películas he visto y en las novelas

Desde la concepción de Fernando, las mujeres son interesadas, entonces los medios de comunicación promueven la idea de que a las mujeres solo les importa el dinero. Lo interesante aquí es que, de acuerdo a la construcción femenina se rigen las conductas masculinas, es decir, Josué preferirá que su pareja sea virgen y aunque no entenderá porqué, pensará que es lo adecuado. Asimismo, Fernando buscará tener poder económico y le dará importancia al dinero bajo la premisa de que eso es lo que las mujeres buscan en él, entonces no tener dinero le causará inseguridad, la cual tratará de llenar con dinero, poder, etc.

En suma, los medios de comunicación, promueven los roles de género y es basados en dichas ideas que los hombres actuarán reproduciendo lo que piensan es importante. Los medios de comunicación conjugados con los discursos de la familia lograrán asentar de manera más óptima los roles de género. Sin embargo, no se puede satanizar a los medios de comunicación, ya que éstos también promueven la comunicación y en el caso de Josué, facilitan la expresión de emociones y sentimientos:

Entrevistadora: ¿Con quién platicas sus problemas personales?

Josué: Con mi mamá y mis mejores amigas, tengo otro que cuando estaba estudiando en otro lugar, era mi mejor amigo y sigo hablando con él, pero me prohibieron facebook, lo borré y ya no pude hablar con él porque él nada más tenía facebook y no celular.

Los medios de comunicación para Josué se vuelven un elemento a través del cual platica con un amigo sus problemas personales, motivo por el cual, los medios de

comunicación entonces no son algo positivo o negativo, es decir, dependen del uso que se le dé y la influencia que genere en los pensamientos y acciones de los adolescentes.

4.2 Las concepciones sobre lo amoroso

Mujeres y hombres aman, y lo hacen de forma diferente con la creencia de que el amor es una vía privilegiada para la felicidad. Sin embargo, el amor encierra recovecos de dominio que generan desigualdad, lazos de dependencia y propiedad, a la par genera privilegios y es símbolo de estatus, lo cual oculta la inequidad e incluso el daño que puede generar. Los contenidos de la libertad y el amor son diferentes de acuerdo al género, así como sus prácticas e ideales (Lagarde, 2015).

La personalidad e identidad influyen de forma significativa en las acciones, los pensamientos y los valores respecto al amor. En el hombre, el amor no se da como una vocación o un ideal de vida sino más bien como algo contingente. El hombre manifiesta su amor con mayor reserva, contención y control que las mujeres. A lo largo de la historia los hombres y mujeres no le han asignado al amor idéntico lugar, no le han otorgado la misma importancia o significado (Lipovetsky, 2012), aunque cabe mencionar que pude observar algunos casos en los cuales los hombres en sus primeras relaciones de pareja los adolescentes dan más de sí y poco a poco con el aprendizaje van limitando su entrega afectiva (esto se detallará más adelante).

Tal como señala Lagarde (2015): “la pareja es una de las asociaciones más cargadas de deseos mágicos basados en mitos y dogmas, así como anhelos y experiencias pasadas”. La mujer, como se ha señalado, es construida en la pasividad, la afectividad, la ternura, la entrega, el sacrificio y la represión del erotismo. El hombre en contraparte es formado para la dominación, el poder y la represión emocional, su construcción se basa en la negación de aspectos femeninos como ser emocionales, llorar, mostrarse vulnerables, a lo cual se agrega que “debe” mostrar su virilidad constantemente. Con base en lo anterior, es natural deducir que mujeres y hombres

aman de diferente manera, es decir, el amor tiene un diferente significado y se manifiesta a través de prácticas diferenciadas.

El amor se ha construido bajo una lógica diferencial entre los roles masculino y femenino. El hombre debe vencer sus miedos, si es que quiere conquistar y ser deseado por las mujeres. Es él quien tiene que asumir el rechazo. Ser quien tome la iniciativa para iniciar una relación es una espada de doble filo porque, por un lado, vencer el miedo que tienen a expresar su afecto empodera a los adolescentes, pero visto de otra manera, son ellos quienes tienen que lidiar con la decepción si la chica los rechaza. Y dado que para los adolescentes demostrar vulnerabilidad es algo prohibido, la única salida que encuentran frente al rechazo es ignorarlo o tratar de olvidarlo, limitando su expresión emocional.

Hablarles de relaciones sexuales y embarazo a los adolescentes, como ya se mencionó previamente, es un mecanismo a través del cual el mundo adulto espera posponer el inicio de una vida sexual activa en la adolescencia. Los adolescentes identificaron como principal riesgo de las relaciones sexuales el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual. Reconocieron que su vida cambiaría porque se tendrían que hacer cargo de su pareja e hijo/a, trabajar y dejar sus estudios. Mientras que para las adolescentes el embarazo significa pérdida de libertad y cuidar el hogar. Pese a ello, aunque para las adolescentes tener relaciones sexuales antes del matrimonio es algo vetado, para los adolescentes *está bien* y esto es porque son educados bajo otros dogmas. Para ellos tener relaciones sexuales es un logro que les permite sentirse superiores ante sus pares mientras que para ellas es “perder algo valioso”.

La edad que sus familias y personas adultas señalaron a los adolescentes como ideal para iniciar una vida sexual activa fue elevada (*cuando ya sea grande; después de los 18 o 20; después de la universidad o después de los 30, cuando ya tenga un trabajo, una casa, algo con qué vivir para hacer una vida con la mujer*). Esto se debe a que, en opinión de los adultos, las relaciones sexuales son un aspecto que se debe vivir más adelante, cuando sean mayores capaces de *hacerse responsables*, lo cual limita la posibilidad de vivir y disfrutar las relaciones sexuales en plenitud. En la

enseñanza de la sexualidad, los hombres aprenden también que abandonar a la pareja es una opción; esto sucede a través de la observación, es decir, conocen a chicas que fueron abandonadas por sus parejas y chicos que no se hicieron cargo, lo cual les lleva a concluir que su presencia no es esencial.

Pese a que se les señala a los adolescentes posponer su vida sexual, también se les señala que deben cuidarse y todo eso. Sin embargo, al igual que a las adolescentes, a ellos también se les señala cómo cuidarse, pero no se les explica cómo. En palabras de Roberto, conozco los condones, pero no los he usado, no sé cómo usarlos.

En el inicio de una vida sexual activa, un elemento importante para Roberto es *haberse encariñado tanto para tener relaciones sexuales para que no sea un juego*. Bajo dicho testimonio él rompe el paradigma de que para los hombres el cariño no es un elemento esencial en las relaciones sexuales. Sin bien es cierto que para muchos hombres los lazos afectivos no son necesarios para tener relaciones sexuales, también es cierto que existen muchos chicos más para quienes el cariño es importante.

4.2.1 Enamoramiento y atracción

La etapa de enamoramiento se caracteriza por la atracción que los adolescentes sienten hacia la otra persona, incluso podría surgir una idealización, es decir, ver cualidades que la otra persona no tiene. En el caso de los hombres, la apariencia es un rasgo importante para que una chica les llame la atención. Al preguntarles sobre los rasgos que les gustaban de sus novias/exnovias y de las chicas en general, Ángel, Josué e Isaías señalaron elementos vinculados con la apariencia (que sea bonita y de buen cuerpo). Dichas características son importantes para ellos porque les permite acrecentarse a través de ellas.

Señala Lipovetsky (2012): “el hombre buscar enriquecerse con la mujer y acrecentar su potencia de existir”. Lo anterior se puede traducir en que las adolescentes deben tener rasgos atractivos que permitan a los chicos sentirse superiores a otros por tener

una novia “más bonita”. Roberto a través de su testimonio lo presenta de una forma clara:

Todos los niños de la escuela piensan que la más bonita es Karen y el record es andar con ella, incluso dos compañeros habían hecho una apuesta de que el primero que anduviera con ella le iban a dar 500 varos, ninguno logró andar con ella. Por ejemplo: yo anduve con ella y luego los batos me decían: no mames yo no puedo.

La apariencia femenina se vuelve un símbolo de estatus para los adolescentes y les permite tener reconocimiento frente a otros chicos. En consecuencia, la mujer no es tratada como una persona sino como un objeto que brinda reconocimiento, al grado de que los chicos apuestan quién es “el mejor” para conseguirla.

Ser bonita es un elemento que los hombres toman en cuenta al fijarse en una chica y ello se ve reflejado en sus discursos, sin embargo, no es el único rasgo a tomar en cuenta. Para los adolescentes el querer a alguien no es un asunto que se limite solo a sentir atracción sino también a observar la personalidad de la otra persona, cuando se les preguntó a los adolescentes qué características les había gustado de sus anteriores novias señalaron rasgos como: *que tenía buen carácter, era cariñosa, sabía escuchar, sabíamos entendernos, nos contábamos todo, nos llevábamos bien, sabía comprender, teníamos los mismos gustos: no nos gustaba salir, nos gustaba estar encerrados, nos gustaba el mismo color y la misma música.*

Si bien es cierto que la apariencia es un elemento que los adolescentes toman en cuenta, no es el único rasgo, puesto que también toman en cuenta la forma de ser de las mujeres, lo cual refleja que para los adolescentes el querer a alguien no es un asunto que se limite a sentir atracción sino también a observar la personalidad de la otra persona.

A diferencia de las adolescentes quienes resaltaban aspectos como ser lindo, cariñoso y detallista, los adolescentes parecen fijarse, además de la apariencia, en elementos más profundos como ser cariñosa, tener buen carácter, ser comprensiva, risueña y platicona, así como tener afinidad, lo cual tiene correlación con la construcción de su identidad, es decir, los adolescentes como racionales analizan más

las características de su pareja. Esto aunado a que los atributos que los chicos consideran en las adolescentes como importantes los conducen a poder reproducir cómodamente conductas de dominación porque su pareja los sabrá *comprender y escuchar*.

Cada relación personal es una relación pedagógica sobre el amor. Hombres y mujeres son educados en cuanto a las prohibiciones amorosas, los deberes del amor y las prácticas deseables en una relación (Lagarde, 2015). En dicha concepción la mujer queda en desventaja porque debido a su rol de género (amable, emocional, dependiente, sacrificada, etc.) es construida como un ser que está sujeta a la opinión pública, motivo por el cual debe “darse a respetar”, lo cual implica una serie innumerable de conductas, entre las cuales está cuidar su imagen social. Ejemplo de ello es que Roberto criticara a Luz porque *no se da a respetar y está en boca de todos*. La crítica surge porque ella terminó con él y empezó a andar con otro chico el mismo día. Y cuándo a Roberto se le cuestionó ¿Por qué está mal? Su respuesta fue *porque es mujer, un niño todavía es menos criticado, pero una chava no*.

Darse a respetar es un asunto importante en las adolescentes, pero no en los varones, quienes tienen mayor libertad, lo cual facilita que se ejerza hacia ellas una relación de poder en la cual “deben someterse” a las prácticas sociales consideradas adecuadas. Lo que es necesario reflexionar aquí es que existe una construcción social de lo que las chicas “deben ser” y ello genera influencia en los chicos, quienes esperan que sus parejas cumplan con los estándares establecidos para “tener una buena relación”: la mujer se vuelve objeto de reclamo social cuyas conductas son supervisadas. El poder masculino, de acuerdo a Fernández (2008) se entiende como la posibilidad de control y/o dominio sobre la vida y las actividades de la mujer, el cual tiene un respaldo cultural, cuya finalidad es lograr la obediencia y sumisión de la mujer.

4.2.2 La diferencia de edad

Los mandatos de género tienen influencia en las prácticas amorosas de los adolescentes, quienes descubren que el amor tiene edad (ellos no pueden ser

menores), estatura (los hombres deben ser más altos que ellas) y apariencia (las mujeres deben ser bonitas). El amor es histórico y siempre simbólico. Existe como imaginario, como literatura, como ideología y como normas. El amor y su realización depende del momento del momento histórico que se vive, así como la edad de la persona (Lagarde, 2015).

El amor se aprende a través de ciertas ideologías amorosas, ciertos mandatos, normas y creencias. Un mandato social para los hombres es que su pareja sea menor que ellos (en edad y estatura). Esto se debe a que la mujer como género subordinado, debe estar en inferioridad en todos los sentidos: moral, económica e intelectualmente. Tanto en la antigüedad como actualmente, existe una promoción de que las mujeres sean menores de edad que sus parejas, lo cual asegura la dominación del hombre debido a la experiencia. Los hombres son construidos para liderar la relación de pareja (Lagarde, 2015). Dichos mandatos de edad, aunque parezcan obsoletos, alcanzan a los hombres adolescentes, quienes consciente o inconscientemente, buscan parejas menores que ellos: Roberto es un ejemplo de ello:

Tuve una novia que tenía 16 años, pero toda mi familia estaba en contra. “Tiene 16 pero, y ya se ve como de 18 o más grande”, me decían. Creían que estaba muy grande para mí, ya después con esa chava terminé.

El mandato social de no salir con alguien mayor es aún vigente y se asocia con la posibilidad de que, como ella tiene mayor experiencia, tenga control sobre él y ello no es aceptable.

Lo importante de que el hombre sea mayor es que guiará la relación: el hombre aprende su rol de género en la relación a través de diversas prácticas. Aprende que debe tomar la iniciativa y también aprende que tiene la facultad de decidir y en algunas ocasiones, es la mujer quien lo educa al respecto. Josué, por ejemplo, señaló que su novia le dijo que *iban a durar más tiempo sólo si él quería*. Lo cual significa que ella delega a él la responsabilidad y/o decisión respecto a la duración de la relación.

4.2.3 Sacrificio y amor

El amor no solamente es sacrificio para las mujeres, sino también para los hombres, quiénes en nombre del amor se distancian de mujeres apreciadas (primas, amigas). Roberto, por ejemplo, le dejó de hablar a su prima porque a su novia le caía mal. En este caso, pude conocer la versión de su entonces novia, quien comentó:

Tenía miedo de que Roberto me dejara porque estaría sola y pensé que jamás encontraría a alguien como él porque lo amaba mucho, además nadie me hablaba en el salón y estaría sola completamente.

Lo interesante aquí es que es la misma construcción del amor romántico femenino la que lleva a Maribel a actuar de esa forma, ya que al colocar al amor como centro en su vida, se distanció de sus compañeros y compañeras para pasar todo el tiempo con él, lo cual la llevó a pensar que estaría sola si la relación terminaba y en consecuencia le prohibió a su novio seguir llevándose con su prima, porque la identificaba como alguien capaz de hacer que la relación se quebrara y no podría con la soledad. Y Roberto por el amor que le tenía decidió dejar de hablarle a su prima para no tener problemas con su novia.

En el caso de Ángel sucedió de una forma distinta: *“perdí el goleo dos veces, llevaba yo mis cosas para ir a jugar y por ella ya no fui, estuve con ella y si valió la pena.* Los adolescentes también sacrifican actividades que para ellos son importantes en nombre del amor.

4.2.4 Apego y uso del tiempo

El amor, como afirma Lagarde (2015), induce hacia la fusión con la otra persona, en las mujeres provoca una dádiva: dar, dar, dar. Y uno de los elementos que las mujeres dan de forma exorbitante es su tiempo como si no valiera o no fuese importante. Las adolescentes buscan llenar su tiempo con la persona amada. Por el contrario, los hombres son educados para valorar su tiempo y aunque le den un espacio al amor, éste no es eje central en sus vidas. En palabras de Lagarde (2015): en el dar todo de

sí, los hombres aguantan dos o tres días la pérdida del yo, una semana o un mes, pero muy pronto los hombres enamorados – contruidos como protagonistas de su vida y del mundo – sienten la necesidad de salirse de ese éxtasis para hacer algo para sí mismos. Lo anterior explica por qué Josué identifica como uno de los principales problemas en el noviazgo la ausencia de tiempo para sí mismo y se queja señalando:

Ya no tengo tanto tiempo para jugar y platicar con mis amigos, siento que la mayoría de mi tiempo se lo dedico a ella. Veo lo que mis compañeros están jugando y me gustaría jugar, pero me quedo aquí porque Xóchitl dice: quiero hablar contigo seriamente y no sé qué, o sea, me hace cuestiones para que no me vaya a jugar y es lo que no me gusta.

A diferencia de las adolescentes, quiénes no encuentran conflicto con dedicar gran parte de su tiempo a su pareja, para Josué tener pareja también significa sacrificar cosas que le gustan en pro del amor. Él si nota cómo le afecta su función de novio porque ha sido formado para pensar en sí mismo y sus necesidades, no únicamente en los demás. El apego y la forma en cómo las mujeres han sido educadas para colocar el amor como centro de su existencia no solo les afecta a ellas (pierden energía, tiempo, se esfuerzan de más) sino también a ellos. La actitud de Xóchitl se explica en la búsqueda de reciprocidad, es decir, como ella ocupa tiempo y energía en su pareja, espera que él haga lo mismo y deje de hacer actividades por ella.

Por otra parte, la ausencia de pareja para Roberto significa también tiempo para sí mismo, ya que cuando tiene pareja no existe la posibilidad de libertad:

Hay momentos que todavía hasta la extraño, pero ya no me da por regresar: que haga lo suyo y yo hago lo mío y así estamos bien. A veces me gustaría estar solo, así, sin novia, porque así hago lo que quiero y me voy a donde sea, aunque a veces si necesitas a alguien a quien compartirle tus cosas no.

El amor es un sentimiento contradictorio que por una parte ofrece compañía y la capacidad de compartir, pero visto desde otro ángulo obstaculiza la libertad de ir a donde sea.

4.2.5 Aprendizajes sobre el enamoramiento

Las adolescentes son formadas como seres de amor, capaces de darlo todo, no se les enseña a reflexionar y cuestionar el amor porque éste no necesita ser analizado, simplemente se da como una fuerza avasalladora difícil de controlar. En contraparte, los hombres son educados desde la racionalidad, lo cual significa que si necesitan pensar y reflexionar el amor. Tomando en consideración que hombres y mujeres son educados de forma diferente, se puede afirmar que ambos géneros aprenden el amor de forma diferenciada.

Los hombres como sujetos amorosos han sido construidos de tal forma que para ellos el amor/enamoramiento se acaba, tiene un fin. El amor finaliza en un momento y hora concreta. El minuto anterior puede ser pasión encendida y el minuto siguiente la pasión de acabó. Esto se debe a que en la mayor parte de los hombres el amor es una experiencia insostenible y el yo se cierra y todo termina. Dicha reacción se debe a su configuración de género, de la formación de su identidad masculina, y desde luego, del lugar de supremacía y poder que los hombres tienen en las relaciones amorosas (Lagarde, 2015). Para los hombres es un mandato ser indiferentes e inmunes al dolor y/o la decepción amorosa, desde jóvenes se les dice que no deben sufrir por amor y que “mujeres hay muchas”, motivo por el cual deben mostrarse indiferentes.

Isaías tuvo una novia (que también era su vecina) con la que duró siete meses, pero la relación terminó cuando ella se cambió de casa. Le dijo que ya no quería andar con ella porque no quería subir hasta su casa. Para Isaías, finalizar la relación porque no le gustaba salir a verla es una forma de mostrarse indiferente frente al amor, conducta esperada en su rol masculino. Para Ángel, por otra parte, una forma de mostrarse invulnerable al amor es no rogarle a su pareja porque “se crece” (se refiere a que se vuelve engreída).

El amor no es parte central en la vida de los adolescentes, existen otras áreas de interés como el deporte, los amigos y la diversión, otro ejemplo de su desinterés es cuando un chico señala que terminó a una novia porque ya se había chocado

(aburrido), aunque no sabía por qué. Dichos discursos difícilmente se podrán escuchar en las mujeres, porque su concepción del amor es más romántica, esto aunado a que el amor es indispensable para ellas, mientras que para ellos no necesariamente es así. Ellas son formadas como seres de amor, capaces de darlo todo. No se les enseña a reflexionar y cuestionar el amor porque éste no necesita ser analizado; simplemente se da como una fuerza avasalladora difícil de controlar. En contraparte, los hombres son educados desde la racionalidad, lo cual significa que sí necesitan pensar y reflexionar el amor.

Se entiende por aprendizaje significativo la adquisición de significados nuevos, para lo cual es necesaria la presentación de material potencialmente significativo, igualmente es necesaria una experiencia previa que facilite la adquisición del nuevo conocimiento (Ausubel, Novak & Hanesian, 2006). El amor (material significativo) para los adolescentes hasta no vivirlo tiene una connotación ideal: se cree que será perfecto, bonito y sencillo, sin embargo, conforme lo van experimentando en sus relaciones de noviazgo (experiencia previa), va adquiriendo diferentes significados, siendo los hombres quienes muestran mayor grado de aprendizaje significativo, es decir, sus prácticas previas fungen como experiencia para no repetir determinadas conductas. Para los varones, aunque el amor tiene una connotación romántica, también tiene una parte realista que les permite percibirlo con mayor claridad. Ejemplo de ello es que no se guían los por discursos del amor sino por las acciones. Tal como Roberto comentó:

A Luz la quería mucho, tal vez no la llegué a amar porque amar ya es muy diferente con querer. Si en realidad los dos aman igual, quieren igual, de una manera o de otra tratan de comunicarse y ella no hacía ni madres para vernos, yo trataba a veces de ir o estar comunicado con ella, y ella no hacía tantito de esfuerzo ni nada y con Lila sí, pero yo ya no hago el esfuerzo, pero ella sí, yo veía que sí. Depende si en realidad estás enamorado o si en realidad quieres a alguien o si solo es por un lujo o por un rato.

Para Roberto, el aprendizaje radicó en no hacer el mismo esfuerzo porque aprendió en su relación con Luz que no es positivo esforzarse tanto. De igual forma califica la calidad del amor basado en el comportamiento, es decir, se fija en las acciones de su

pareja, no solo en lo que siente, por lo que es natural inferir que existe aprendizaje significativo en el amor. En contraparte, las adolescentes se concentraban más en lo que los chicos decían, y si observaban que sus acciones no se conjugaban con sus discursos, no lo tomaban en cuenta porque el amor que sentían era más fuerte que las acciones que evidenciaban que ellos no tenían el mismo interés.

Para los hombres adolescentes es necesario que el amor se vea reflejado en acciones, porque no bastan las palabras. En este sentido, Ángel comenta lo siguiente: *Kathy si me quería un chingo, cuando dije que me iba a cambiar de escuela empezó a llorar, me decía que ya no nos íbamos a ver.* Para él, que ella llora porque ya no se van a ver, refleja cariño, es una forma a través de la cual ella demuestra su afecto. En la vida en pareja, las mujeres son más sensibles que los hombres a las palabras y las demostraciones de afecto, expresan más a menudo su necesidad de amor (Lipovetsky, 2012) motivo por el cual para ellos es más fácil visibilizar del amor que ellas sienten hacia ellos.

Cuando las relaciones amorosas empiezan, existen altas expectativas tanto para las como los adolescentes, sin embargo, en el camino las creencias y el aprendizaje van moldeando prácticas diferenciadas. Motivo por el cual los hombres aprenden “más rápido” el amor, y con aprendizaje se entiende que aprenden a que el amor de ellas debe verse reflejado en conductas y no solo en el discurso. Asimismo, cuando se sienten defraudados, aprenden a no dar todo de sí como mecanismo de defensa para protegerse del dolor y/o sufrimiento. A diferencia de las adolescentes, quienes como seres de amor viven el sufrimiento como parte inevitable. Otro ejemplo del aprendizaje del amor lo ofrece Josué, quien narra:

Las características que no me gustan de las mujeres es que sean celosas y que no sean tan amables. Ahorita Xóchitl es amable pero antes con Karime no era amable, era grosera, me ignoraba, que nomás eres mi novio para que no me hagan burla de que no tengo novio, que sea de verdad, que no sea de cómo lo que hizo Karime, quien sólo me quiso por eso y con Xóchitl no, con ella si es de verdad, me lo ha dicho, me lo ha repetido muchas veces.

El establecer comparaciones entre dos parejas refleja que Josué observa con mayor detenimiento las conductas de su segunda pareja (Xóchitl) debido a que tiene más experiencia (ya ha tenido dos novias) y cuando señala: *ahorita Xóchitl es amable*, se puede observar que él contempla la probabilidad de que ella cambie, y que ya no sea amable. Lo cual refleja que ha aprendido a desconfiar y no calificar una conducta como seguirá como *puede cambiar*. El aprendizaje del amor es diferenciado de acuerdo al género, para Roberto *el amor te hace feliz pero solo por momentos o por un límite de tiempo*. Lo cual refleja que reconoce la temporalidad del mismo. Dicho aprendizaje para muchas personas es difícil de lograr, sin embargo, debido a su experiencia, él ha aprendido que el amor no es eterno y puede terminar.

4.3 Modalidades de violencia masculina

La pareja es un espacio particular de poder en el cual se desarrollan aspiraciones personales y cada persona tratará de ejercer influencia sobre la vida de la otra dando lugar a la violencia en el noviazgo.

El amor marca el cuerpo creando necesidades, deberes y prohibiciones amorosas. Las relaciones de noviazgo tienen el cuerpo como su centro (Lagarde, 2015), es decir, afecta las prácticas de la persona. El amor parece justificarlo todo, motivo por el cual facilita la violencia en el noviazgo. Se entiende como violencia en el noviazgo cualquier acto, omisión, amenaza o intento de control que se ejerza hacia la pareja que pueda resultar en daño físico y/o psicológico con el propósito de lastimar a la otra persona (Guzmán, 1994, citada por Fernández, 2008). La violencia psicológica se torna invisible y queda enmarcada dentro de una familiaridad acrítica por lo cual se reproduce a través de la cultura.

En la violencia psicológica se aprecia la lucha de poder, la cual puede ser sutil logrando ser casi imperceptible (Fernández, 2008). La violencia en la pareja se ejerce desde diferentes espacios y con diferentes fines. Para los hombres ejercer violencia es una manifestación de poder que tiene un sustento cultural y social en torno a lo que una mujer debe ser: la violencia tiene como fin demostrar su virilidad y poder. Para las

mujeres la violencia que ejercen tiene otras raíces: puede ser un mecanismo de resistencia frente a la violencia que su pareja ejerce contra ellas, es decir, si él es celoso, ellas también lo son. Como enuncia Lagarde (2015): las mujeres dominadas buscarán ejercer dominio como forma de emancipación, reproducirán en el otro la dominación porque una mujer que no se siente libre no puede dar libertad.

Otra causa de la violencia que las mujeres ejercen hacia su pareja es que, en su dependencia del otro, buscan absorberlo buscando la reciprocidad, es decir, ellas sacrifican tiempo y esfuerzo en su pareja y esperan que él haga lo mismo. Es su dependencia hacia el hombre la que provoca el miedo a perderlo y, en consecuencia, actuar de forma agresiva. En este sentido es importante señalar que los mecanismos de control que utilizarán no serán totalmente iguales debido a la formación de su identidad femenina.

4.3.1 La ley del silencio

La socialización de género ha permitido que hombres y mujeres tengan prácticas diferenciadas en su vida cotidiana y esto ha afectado principalmente sus creencias y prácticas respecto al amor. Frases populares como “los celos son una muestra de amor” prevalecen en las creencias de los y las adolescentes, quienes reproducen dicha creencia en sus prácticas cotidianas. Es necesario un acercamiento de los géneros, lo cual no significa intercambiar roles afectivos, sino más bien comunicarse de forma asertiva (Lipovetsky, 2012), es decir, que los adolescentes puedan expresarse con mayor libertad y sin miedo a sentirse vulnerables, lo cual a su vez promoverá una mejor comunicación.

La violencia en el noviazgo es una realidad cotidiana que necesita ser erradicada por las consecuencias que genera en la autoestima y prácticas de la persona, quien pierde su libertad y autoestima en pro del amor. Asimismo, es necesario dar cabida a espacios de expresión masculina porque cuando dialogué con ellos, noté la necesidad de hablar, se expresar sus sentimientos y emociones y ser escuchados, de liberarse de esa prisión llamada machismo.

La violencia en el noviazgo se puede ejercer de formas distintas, siendo el dejar de hablarle a la persona (o guardar silencio) un mecanismo de respuesta frente a la frustración de no poder expresarse claramente, lo que puede generar que ellos las perciban como emocionales y “difíciles de comprender”.

Josué: ella era muy grosera, al principio era muy grosera conmigo: le hablaba y volteaba a otro lado y hablaba con otra persona.

Por otra parte, guardar silencio se vuelve una forma de “educar” a la pareja para que elimine determinada conducta o simplemente manifestar enojo. Sin embargo, es necesaria la educación emocional que permita a las y los adolescentes expresarse de manera asertiva y así disminuir la violencia en el noviazgo.

4.3.2 Celos viriles

La mujer, al colocar a su pareja como centro de su existencia y razón de ser pierde su individualidad y libertad, motivo por el cual la presencia y amor de la pareja es esencial (Lagarde, 2015), en consecuencia, cuando las mujeres sienten miedo o peligro de estar solas actúan de forma adversa, limitando la libertad de su pareja dando lugar a los celos.

Los celos son una forma de controlar la conducta de la pareja, es decir, limitar el contacto que los adolescentes tienen con sus amigas. El principal motivo de los celos en las adolescentes parece ser el temor a ser dejadas, como mujeres aprenden a colocar el amor como eje central en sus vidas, motivo por el cual, cuando la novia de Josué se sintió amenazada manifestó celos. En palabras de Josué:

A veces se ponía a llorar y se enojaba cuando platicaba con otra niña del salón porque decía que se sentía sola, y que no sé qué, que la dejó. Los celos y el deseo de ella de estar con él provocaron que Josué dejara de realizar conductas como jugar con sus compañeros fútbol en el recreo porque ella se enojaba.

Los celos y el deseo de ella de estar con él provocaron que Josué dejara de realizar conductas como jugar con sus compañeros fútbol en el recreo porque *ella se enojaba*.

El apego hacia su pareja provocó que ella quisiera pasar todo el tiempo con él desarrollando dependencia y el miedo a perderlo.

Frente al miedo a perder a la pareja, ella utilizó el chantaje y los celos como mecanismo de protección, es decir, para preservar a su pareja. Lo anterior da como resultado que Roberto señale que *cuando tienes pareja no es lo mismo porque por los mismos celos ya no te dejarían salir o tú no dejarías salir a tu pareja; si desconfías de alguien es porque ahí vas a estar, que los celos*. Los celos significan pérdida de libertad para ambas partes porque será necesario pedir permiso a la pareja para salir.

Y ante los celos, tanto las y los adolescentes identifican como único camino viable la confianza, sin embargo, ésta parece difícil de edificar para tener una relación sana. Una posible diferencia que se observa en los celos de las mujeres y los celos de los hombres es que ellas manifiestan abiertamente el miedo a ser dejadas, mientras que, aunque en los hombres existe ese temor, no lo expresan explícitamente. Es importante señalar también que para ellos los celos son una manifestación de cariño/amor, en palabras de Roberto: *si alguien es celosa es porque te quiere o algo así*. Algo similar señala Isaías, quien menciona que *si un chico se enoja porque le hablas a su novia es porque la quiere, siente celos y no sentiría celos si no la quisiera*. La vinculación del amor con los celos dificulta sean percibidos como una manifestación de violencia.

4.3.1 Violencia física

Se entiende por violencia física cualquier conducta, acto o acción no accidental que ocasione daño o sufrimiento físico a una persona (Martínez, 2007). El único adolescente que manifestó haber vivido una agresión física fue Josué, quien señaló que su novia le pegaba, específicamente lo empujaba cuando se enojaba. Si bien es cierto que esto podría no ser una agresión de la misma magnitud que la violencia de vivió Bibiana, ello no exonera que los adolescentes (Josué en éste caso) también viven violencia física (empujones en éste caso), la cual puede pasar desapercibida o ser

minimizada porque son hombres y “aguantan más”. Lo interesante aquí podría ser cuestionar ¿Cómo reaccionó él ante la violencia? ¿Cuál fue su interpretación? Ante lo que él señala que ella tuvo la culpa de que la relación no funcionara porque “cuando hablaba con ella, no me hacía caso, me pegaba (me empujaba), se enojaba”. La causa puede ser la dificultad de ella para expresarse, expresar su molestia de que él hablara con otras niñas. Sin embargo, bajo ninguna circunstancia esto es justificación para agredir a alguien.

Conclusiones

Cualquier persona sin distinción de raza, clase, edad, etnia e incluso nivel académico, puede experimentar violencia en el noviazgo. La permanencia de una persona en una relación desfavorable encontraba su explicación en el seguimiento de patrones de conducta, principalmente aprendidos en el núcleo familiar. No obstante, el enfoque psicológico no ha sido suficiente para explicar la permanencia de una persona en una relación violenta que coarta su libertad.

El enfoque de género permitió explicar la estructura social que favorece la violencia en el noviazgo. Las mujeres desde pequeñas a través de diferentes medios son moldeadas en la sumisión, la dependencia y la búsqueda de belleza. A través de criterios como darse a respetar, ser pasivas en sus emociones, ser vírgenes y bellas, las mujeres aprenden a buscar la aceptación del mundo social. Socialmente se les enseña que necesitan ser excelentes para merecer ser aceptadas y amadas.

A los hombres, en contraparte, desde pequeños se les condiciona para guardar sus sentimientos, lo cual se vuelve una práctica de vida que repercute en sus relaciones sociales y, en consecuencia, en sus relaciones de noviazgo. Guardar las emociones significa ser fuertes; aunque el hecho de que no las expresen, no significa que no existan, significa que se expresan, pero generalmente por el camino de la violencia, lo cual revela por qué en las aulas de clases, la mayoría de las peleas se dan entre varones.

Hombres y mujeres son educados y moldeados de diferentes formas para “complementarse”, cada uno/una desempeñará un rol en las relaciones de noviazgo, y adaptarse a dicho rol significará armonía, no obstante, hombres y mujeres no se entienden porque desconocen lo que significa desempeñar un rol opuesto al suyo. Para las mujeres, guardar sus emociones, tener que tener la iniciativa en una relación y pensar en que *deben* pagar cuando salgan a una cita con un chico, está lejos de su imaginario porque no abarca su rol de género. Para los hombres, tener que

preocuparse por su figura, llorar cada vez que se sienten tristes y buscar aceptación social también está lejos de su imaginario.

Pareciera que hombres y mujeres fueron moldeados para no comprenderse. Y cómo expresar las inseguridades y temores es signo de debilidad, ambas partes guardan sus mayores inseguridades y temores para sí mismos, limitando una comunicación de calidad. En la construcción de la identidad de género masculina y femenina, la escuela toma un papel crucial por ser una institución de presencia cotidiana que tiene influencia en la percepción de las y los adolescentes del mundo. La escuela como institución se enfrenta a diferentes retos, entre los cuales destacaron dos: la violencia escolar y el noviazgo en la escuela.

La violencia escolar fue un fenómeno que no esperaba encontrar en la escuela, tal vez en mi inexperiencia creí que no existía en todas las escuelas, sin embargo, la realidad me mostró que la violencia escolar es un fenómeno más común de lo que imaginé, y que impacta a hombres y mujeres, causando baja autoestima e inseguridad. Algunos comentarios hirientes entre compañeros pueden incluso generar que una adolescente ya no quiera asistir a clase, y que se mire a sí misma como fea, porque sus compañeros así lo dicen. También la presión social ocasionó que un estudiante fumara marihuana dentro de la escuela para *no ser niña*.

La importancia de la escuela radica en que es la encargada de crear apertura hacia lo público, además de moldear patrones de comportamiento y acción para insertarse en un campo más amplio de la sociedad. La escuela, más allá de ser un espacio de conocimiento, es un espacio de convivencia multifactorial para las y los adolescentes, donde converge un modo de actuar, vestir, pensar, expresarse y todo bajo la mirada de sus pares y superiores (las docentes y el director). La escuela reproduce los roles de género, pero también tiene en sus manos el progreso a una sociedad más equitativa, si tan solo en el aula se hablara de relaciones sexuales y de pareja abiertamente, tal vez el panorama de las y los estudiantes cambiaría completamente.

La violencia en el noviazgo es un fenómeno fácil de identificar cuando se trata de golpes (violencia física), pero si se habla de violencia simbólica y psicológica, existe un sinnúmero de mecanismos a través de los cuales se manifiesta como los celos, la ley de hielo, la indiferencia, las críticas, etc. La violencia de género es en ocasiones imperceptible y está estructurada sobre una base de aceptación, promoción y autorización histórico-social del maltrato. (Álvarez, 2003). La violencia, envuelta en la cotidianidad, se vuelve imperceptible, despersonalizada y no se le da un espacio de análisis en la conciencia individual y colectiva, se trata de una realidad compleja que la sociedad se resiste a percibir y pensar de forma escrupulosa (Artiles 2000, citada por Álvarez, 2003, pp. 98). Por ello considero necesario que se les enseñe a las y los adolescentes al respecto, principalmente en la escuela, por la influencia que tiene sobre ellas y ellos.

A través de éste trabajo traté de demostrar que la violencia es multifactorial, por lo cual subsanar un elemento no es suficiente para eliminar el ciclo de la violencia, no obstante, si las y los adolescentes aprenden sobre las diversas manifestaciones de violencia en el aula, tal vez ésta disminuya.

Y en lo referente a la violencia en las relaciones de pareja, otro elemento presente es el amor romántico, el cual se edifica como una fuerza incontrolable (una persona no puede dejar de amar a alguien solo con intentarlo) capaz de transformar a las personas. La conceptualización del amor romántico ha favorecido que las mujeres lo coloquen en el centro de su vida y como algo ajeno a su voluntad. El amor romántico envuelve sufrimiento y violencia: los celos, el aislamiento, el chantaje emocional y la inseguridad de perder a la persona amada, se conjugan para darle al amor matices que tambalean entre la felicidad y el dolor.

Respecto a la pregunta ¿Cómo viven las adolescentes el amor? La respuesta sencilla es: lo experimentan con alegría y entusiasmo, sus recuerdos positivos favorecen que continúen en la relación. También lo viven con confusión, sinsabores y dudas sobre qué deben hacer si viven una decepción, qué hacer cuando se sienten tristes, como dejar a su pareja si lo intentan y no pueden, esas y muchas dudas más surgieron en las charlas con ellas. Es necesario que las y los adolescentes reciban

orientación y apoyo, principalmente en la escuela, por ser el segundo lugar donde pasan más tiempo (6 horas diarias).

Para los hombres, el amor se experimenta de una manera diferente. Para ellos no es un eje central en su vida, aunque sí es importante. La apariencia física toma mayor importancia para ellos porque una pareja bonita brinda la sensación de superioridad frente a sus pares. Para los hombres, el amor también significa sacrificio, como dejar de llevarse con sus amigas porque la pareja se pone celosa. No obstante, la construcción social de la masculinidad crea que sus mecanismos de aprendizaje sean diferentes. Sus experiencias en el terreno amoroso generan que poco a poco se modifiquen sus conductas evitando que la misma situación se repita. Para los hombres, el amor también significa dolor, dejar de hacer cosas por la pareja y brindar su cariño. Para ellos es doloroso que las mujeres no se comporten “como deben” (lo cual tiene una raíz sociocultural), es decir, les cuesta aceptar que ellas tomen sus decisiones, que sean independientes y que actúen diferente a lo esperado, lo cual les genera inseguridad y en consecuencia recurren a la violencia.

Lo que me deja este trabajo es experiencia para entender a las y los adolescentes; el darme cuenta de que nuestra formación cómo hombres y mujeres nos predispone a no entendernos. Al tratarse de una investigación de género busqué incluir a hombres y mujeres, y no solo enfocarme en mujeres, y en ese camino me di cuenta lo poco que sabía respecto a las masculinidades, tenía ideas generales, pero no comprendía lo doloroso que es guardar los sentimientos, lo difícil que es tener que pelear a golpes con un compañero incluso cuando no quieres para demostrar la hombría. Hombres y mujeres nos comprendemos tan poco, aprendemos tan diferente y nuestras concepciones, metas y aprendizajes sobre la vida son diversos porque nuestra educación y formación desde pequeñas/pequeños es diferente. La formación de la identidad de género influye significativamente en todas las esferas de la vida.

La escuela, como institución de presencia cotidiana, tiene en sus manos la posibilidad de modificar los roles de género, porque incluso en el aula (donde yo creía existía equidad) existen diferencias en cómo una/un docente trata a una alumna y a un alumno.

El contexto parecía poco relevante, pero en la práctica me di cuenta de las pocas, si no es que nulas, posibilidades que tienen las y los adolescentes de encontrar con quién hablar para que les ayude a entender lo que sucede: por qué su pareja se molesta, por qué sienten que no los y las entienden, por qué se sienten tristes y no saben por qué. La educación emocional está tan lejos que no permite a las y los adolescentes entenderse a sí mismos.

Las y los adolescentes viven en un municipio con alto grado de deserción escolar, donde se vive pobreza y pobreza extrema, el contexto de violencia contra la mujer, la violencia escolar que las y los minimiza, así como sentirse incomprendidos, son el panorama bajo el cual se desenvuelven sus relaciones de noviazgo, ¿Cómo podemos esperar relaciones de pareja sanas y libres de violencia bajo la existencia de dichos elementos? La población adolescente rural se enfrenta a muchos retos y problemáticas, la solución a mi parecer está en la escuela, por el poder que tiene sobre las personas. La escuela al ser percibida como una institución de conocimiento por las y los padres de familia, tiene en sus manos la posibilidad de modificar la forma en cómo las personas conciben el género, dando paso a una convivencia más igualitaria que genere a hombres y mujeres libres. Para ello, también es necesario dotar a las y los docentes de herramientas que les permitan ser adultos aliados capaces de guiar a las y los adolescentes a una vida libre de violencia, principalmente, violencia de género.

Referencias

Agencia Informativa Conacyt (2017). *Analizan la situación actual de la educación rural en México*. Consultado el 16 de mayo de 2018 en <http://newsnet.conacytprensa.mx/index.php/documentos/35403-analizan-la-situacion-actual-de-la-educacion-rural-en-mexico>

Álvarez R, Maite M. (2003). *Violencia de género y adolescencia, una propuesta de intervención educativa*. Venezuela: Revista Otras miradas. pp. 96-110.

Amigot L, Patricia; Pujal L, Margot. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Revista Sociológica*, número 70, pp. 115-152.

AUGE (Desarrollo Autogestionario. A.C.). (2015). *Las y los jóvenes de nuestra región hoy. Sistematización y resultados del diagnóstico participativo con jóvenes, docentes y familiares del medio rural, en el marco del proyecto "Jóvenes sembrando su futuro*. México: AUGE.

Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (2da.ed. 2006). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Azaola G, Elena. (2009). *Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México*. *Revista de Estudios de género: La ventana*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, pp. 7-45.

Báez, C. (2018). *¿Cómo prevenir la violencia en noviazgos adolescentes?* Agencia Informativa Conacyt, [consultado el 10 de octubre de 2018] en la página web: <http://conacytprensa.mx/index.php/sociedad/20565-prevenir-violencia-noviazgos-adolescentes>

Barragán M, Fernando. (2006). *Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour*. Venezuela. Universidad de los Andes: Revista otras miradas, pp. 31-53.

Bauman, Zygmunt (2005). *Enamorarse y desenamorarse* en Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: FCE. pp. 15-57

Bautista C., Nelly. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Bogotá: Manual Moderno

Blázquez Graf, Norma y et al (2012). *Epistemología feminista: temas centrales en Investigación feminista. Epistemología y representaciones sociales*, UNAM, México. pp. 21-38.

Bourdieu, Pierre. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*, México: Grijalbo, Conaculta, pp. 163-173.

- Bourdieu, Pierre. (2015). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 9ª ed..

Butler, Judith. (2014). *Mecanismos psíquicos del poder*. ;Madrid: Ediciones Cátedra, 4ª. Ed.

Carrillo M, Rosalía. (2009). *Educación, género y violencia*. Revista: El cotidiano. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, pp. 81-86.

Castro y Sáenz (2011). *Juventud, género y sexualidad*. En *Género, cultura, discurso y poder*. México: INAH, pp. 281-312.

Cazés, D. (1998). Metodología de género en los estudios de hombres. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 8, pp. 100-120.

Centro de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz. (2017). *Sistema De Información Municipal. Cuadernillos Municipales: Teocelo*. Consultado el 17 de octubre de 2017, de CEIEGVER Sitio web: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/cuadernillos-municipales-2017/>

Chávez A, Mariana (2003). *Perspectiva sexual de los adolescentes*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Intersedes: Revista de las Sedes Regionales. pp. 95-107.

CNDH (2010-2017). Derechos humanos de niñas, niños y adolescentes en México. Consultado el 05 de abril de 2018 en www.cndh.org.mx/Ninos_Derechos_Humanos

- CNDH (2016). Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes. Extraído el 05 de abril de 2018 de CNDH Sitio web: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/VIH/Divulgacion/cartillas/Cartilla-Derechos-Sexuales-Adolescentes-Jovenes.pdf>

Cobo, Rosa (1995). "Género" en Celia Amorós (dir.), 10 palabras clave sobre mujer. Navarra, Editorial Verbo Divino, pp. 55-83.

Consejo Nacional de Población. (2014). *Salud sexual y reproductiva*. Consultado el 17 de mayo de 2018, de CONAPO Sitio web: <http://www.promajoven.sep.gob.mx/files/boletines/infografias-salud-sexual-y-reproductiva/veracruz.pdf>

- (2014). LAS RELACIONES DE PAREJA, UN ENFOQUE ESTADÍSTICO. Recuperado el 17 de mayo de 2018, de CONAPO Sitio web: <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1796/1/images/ComunicadoDePrensaRelacionesDePareja.pdf>

Connell, Robert (1997). "La organización social de la masculinidad" en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional, pp. 31-48.

Córdova Plaza, R. (2013). *Carne, deseo, cultura. Reflexiones antropológicas sobre la sexualidad*. México: CONACULTA/IVEC/GEV.

- (2003). *Reflexiones teórico-metodológicas en torno al estudio de la sexualidad*. México: Revista mexicana de sociología, pp. 339-360.

Córdova P, Rosío; Pretelín R, Jesús. (2017). *El Buñuel. Homoerotismo y cuerpos abyectos en la oscuridad de un cine porno en Veracruz*. México: Editorial Itaca.

Della M, Marcelo. (2005). *Uso de métodos anticonceptivos en relación con la información sexual en una muestra de adolescentes embarazadas*. Revista Psicología y salud. México: Universidad Veracruzana. pp. 45-56.

Díaz, Ariane. (7 de enero de 2012). México, quinto lugar mundial en cirugías estéticas: expertos. Jornada: UNAM, 1, p.33. enero, 2018, De <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/07/sociedad/033n1soc>

Esteban, M. (2017). Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología. QUADERNS-E, II, pp. 33-48.

Estudios agrarios. (2010). *Rezago educativo en la población mexicana*. Revista: Estudios agrarios, número 44, pp. 163-179.

Fainsod, Paula. (2007). *Violencias de género en las escuelas*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%2001/G_01_11_Violencias%20de%20g%C3%A9nero%20en%20las%20escuelas.pdf

Garda, R. (1997). Modernidad y violencia de los hombres. Reflexiones desde la masculinidad sobre el espacio-tiempo y el poder. *Revista de Estudios de Género La Ventana*. 81, pp. 74-206.

Garzón, Anni M. (2013). *Violencia de género: la inclusión de los hombres en la solución del problema*. Colombia: Revista Casa de la Mujer. pp. 43-57.

Gobierno municipal de Teocelo. (2014). Plan Municipal de Desarrollo: 2014-2017. México: Gobierno del Estado.

Guerra, L. (2009). Familia y Heteronormatividad. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1, pp. 1-17.

Gutiérrez, Lisset. (2015). Género, sexualidad y transición subjetiva en México: construcción de la adolescencia femenina en las celebraciones de 15 años. México: Revista interdisciplinaria de Estudios de Género, pp. 32-53.

Gutmann, M.C. (1998). Traficando con hombres: La antropología de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género La ventana*. 8, pp. 47-99.

Hernández, M.; Alberti, P.; Pérez, C.; Pérez, M.; Olivera, A; Talavera D. (2014). Relaciones, género y sexualidad entre jóvenes rurales de Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, México. Universidad Autónoma Indígena de México. pp. 115-130.

Hernández González, Alexis (et al), *Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes*, segunda edición, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)/ Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH/ Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, 2016, pp. 6-21.

Herrera G, Coral (2011). Amor romántico y desigualdad de género. Madrid: Revista Casa de la mujer. pp. 79-95.

Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI, 2016). “Estadísticas a propósito del... 14 de febrero, matrimonios y divorcios en México”. [consultado el 13 de octubre de 2018] en la página web: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/matrimonios2016_0.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación. Consultado el 16 de mayo de 2018, en: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf

Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) y Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Programa Nacional de Juventud 2014-2018, México, pp. 7-113.

Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) y Secretaría de Educación Pública. (2008). *Encuesta Nacional de Violencia en las relaciones de noviazgo 2007. Resumen ejecutivo*. México: IMJUVE.

Instituto Municipal de la Mujer de Teocelo (2012). Diagnóstico de la situación de las mujeres en el municipio de Teocelo, Veracruz. México: Gobierno del Estado.

Jiménez, M., Trujillo, E. (2014). Entre la apatía y la burocracia. La gestión directiva para afrontar la violencia en las escuelas. En Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas. Proyecto CONACYT 145154. México: Universidad Veracruzana, pp. 51-82.

Lagarde, Marcela. (2015). Los cautiverios de las mujeres madresposas monjas putas presas y locas. México, D.F: siglo XXI / UNAM, 2ª. ed.

- (2005). *Para mis socias de vida: Claves...el poderío y autonomía de las mujeres. Feministas... los liderazgos entrañables. Para... las negociaciones en el amor.* Madrid: Horas y horas.

Lamas, Marta (Comp). (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: Programa Universitario de Estudios de Género.

Lipovetsky, Gilles. (2012). *Sexo, amor y seducción.* En *La tercera mujer*, México: Editorial Anagrama. pp. 12-92.

López, J.C. (2014). La escuela como institución disciplinaria adultocéntrica: estudio de caso comparativo entre el Colegio Preparatorio de Xalapa y el Instituto Educativo Panamericano (Tesis de maestría). México: Universidad Veracruzana.

Lozano, A.J. (2007). La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación.* 7(3), pp. 1-20.

Márquez, Ricardo I. (2014). Perspectiva de los jóvenes de comunidades rurales de México respecto a la educación media superior. México: Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa.

Martínez L, Consuelo; Solís D, Daniel. (2009). *El entorno escolar y familiar en la construcción de significaciones de género y sexualidad en jóvenes de Guadalajara.* Revista de Estudios de Género: La ventana. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 146-183.

Martínez Q, Lucía W. (2007). Romper el silencio ante una violencia de género cotidiana. Venezuela. Universidad de los Andes: Revista Otras miradas. pp. 169-188.

Maurás, Martha, *La adolescencia y la juventud en las políticas públicas de Iberoamérica.* Discurso de la enviada especial del Fondo de las Naciones Unidas para

la infancia (UNICEF) para América Latina en el marco de la Cumbre Iberoamericana, mayo de 2008, pp. 1-5.

Mayobre, Purificación (2006). “*La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía*” en Esteve Zarazaga, et al., Educación social e igualdad de género. Málaga, Ayuntamiento de Málaga, pp. 21-59.

Mirandé, A. (1997). Los hombres latinos y la masculinidad: un panorama general. *Revista de Estudios de Género La Ventana*. 8, pp. 7-46.

Mora P, Alma R. (2010). Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar. *Revista Decisio*. México: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 37-41.

Muñiz G, E. (2001-2002). La cultura del género en la era de la democracia. *Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. Estudios de género, número 41, 1-7.

Navarro A, Roberto. (2007). “*Las emociones humanas y la inteligencia emocional*” en *Psicoenergética*. México: Editorial Pax. pp. 75-88.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), México: Desafíos para un desarrollo incluyente, México, Oficinas de Coordinación de las Agencias de la ONU, 2014, pp. 7-39.

Pacheco S, Carlos I; Rincón S. Johanna; Guevara, Elías; Enríquez G, Carolina. (2007). *Socialización sexual de adolescentes mujeres: de 10 a 14 años: Un estudio de caso en la ciudad de Bogotá*. Colombia: Universidad de los Andes, *Revista Otras miradas*. pp. 29-49.

Papalia, Diane E.; Feldman, Ruth D.; Martorell, Gabriela. (2012). Desarrollo físico y cognoscitivo en la adolescencia. En *Desarrollo humano México*: McGRAW-HILL, pp. 352-417.

Paz R, Juan I; Fernández Z, Paola. (2014). *Guía para madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género*. España: Instituto Andaluz de la Mujer.

Peña, María del C.; Bolaños, Luis F. (2009). *La investigación como proceso de intervención social*. Revista: Ra Ximhai, vol. 5, núm. 2., México: Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 181-186.

Pereda A, Alicia E. (2009). *La violencia de género en la escuela secundaria en México. Estudio de caso*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 1-11.

Pereira R, Sandra. (2012). *Violencia contra las mujeres en la relación de pareja: diagnóstico legal desde la perspectiva de género*. Costa Rica: Revista casa de la mujer, pp. 49-67.

Poumian L, José L. (2011). El desfile de modas en el CONALEP – IZTACALCO. La escuela como un espacio reforzador de roles de género subalternos. En Género, cultura, discurso y poder México: INAH, pp. 327-338.

Pulgares C, María E. (2008). *La identidad de género: una reflexión desde las ciencias sociales*. Costa Rica: Revista casa de la mujer, pp. 4-13.

Red de investigación de educación rural (RIER), CONACYT, 2014-2016, <http://rededucacionrural.mx/>

Rodríguez, Gabriela; Keijzer Benno. (2002). La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinos y campesinas, EDAMEX / Population Council, México.

Rodríguez M, Y. (2000). La perspectiva de género; un eje básico para la comprensión de la sexualidad de los y las adolescentes. Revista de estudios de género: la ventana, núm. 12, México: Universidad de Guadalajara, pp. 112-146.

Rojas S, José L. (2013). Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: una revisión. Universidad de Salamanca: Revista de Educación y Desarrollo. España.

Rubin, Gayle. (noviembre, 1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo. Revista Nueva Antropología, VIII, pp. 1-50.

Saucedo R, C. (2007). *Violencia e indisciplina en las escuelas: ¿Cuál es el papel de la psicología?* En *Violencia ¿Un nuevo estilo de vida?*, México: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 81-108.

Scott Joan (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* México: Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 265-302.

Secretaría de Salud, Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, *Políticas públicas para reducir el embarazo adolescente en México. Proyecto sobre el monitoreo integral de indicadores de prevención y promoción de la salud (MIIPPS)*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)/ Presidencia de la República/Laboratorio Nacional de Políticas Públicas/ México Digital, abril de 2017, pp. 4-50.

Solís D, Daniel; Martínez L, Consuelo. (2014). *Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí*. Revista de Estudios de Género: La ventana. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 141-177.

Sosa, I; Erviti, J; Menkes K. (2012). Haciendo cuerpos, haciendo género. Un estudio con jóvenes en Cuernavaca. *Revista de estudios de género: La ventana*, vol. IV, núm. 3, Universidad de Guadalajara: México, pp. 255-295.

Suárez R, Pedro. (2010). *Institucionalización de la institución escolar mediante el cambio en la política sobre evaluación, según el decreto 1290 del 2009*. Revista Electrónica: Diálogos Educativos, número 19, pp. 183-193.

Tunón P. Esperanza; Tinoco O, Rolando. (2009). *¿Historia no es destino? Masculinidades juveniles tabasqueñas contemporáneas*. México. Universidad de Guadalajara. Revista de Estudios de género: La ventana, pp. 32-66.

Ullmann, H. (2015). *La salud y las juventudes latinoamericanas y caribeñas en Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago Chile, Naciones Unidas: CEPAL.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago, Chile: UNICEF.

- (2016). Las edades mínimas legales y la realización de los derechos de los y las adolescentes. Una revisión de la situación en América Latina y el Caribe. UNICEF

Vásquez, José D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, número 15, pp. 217-234.

Vela, Fortino. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En *Observar escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Colegio de México, pp. 63-95.

Wolf, Naomi. (1991). El mito de la belleza. En *The Beauty Myth* Nueva York, pp. 214-224.