



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

**“IDENTIDADES DE GÉNERO FEMENINAS DE ADOLESCENTES MUJERES.
SOCIEDAD, IDENTIFICACIONES, REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS EN LA
CIUDAD DE PUEBLA”.**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA**

PRESENTA

YUSTIN ISABEL LEÓN ZEPEDA

DIRECTOR DE TESIS

DR. JORGE ALBERTO CALLES SANTILLANA

PUEBLA, PUE. JUNIO DE 2015



**BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

COORDINACIÓN DE TITULACIÓN Y EGRESO



IT/003 /2015
Oficio de Impresión
Sociología.

DR. CARLOS ANTONIO MORENO SANCHEZ
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
DE LA BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA
P R E S E N T E

En atención al VOTO APROBATORIO emitido por el (los) C.

DR.CALLES SANTILLANA JORGE ALBERTO

Respecto del contenido de la tesis profesional presentada por el (la) pasante:

LEON ZEPEDA YUSTIN ISABEL

TITULADA: "IDENTIDAD DE GENERO FEMENINA SOCIEDAD, IDENTIFICACIONES
REPRESENTACIONES Y PRACTICAS EN LA CIUDAD DE PUEBLA"

Esta coordinación a mi cargo autoriza la impresión y publicación de la misma, en virtud de reunir los requisitos básicos de un trabajo de investigación.

ATENTAMENTE
"PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR"
H. PUEBLA DE Z., A 27 DE MAYO 2018
J. L. S.
MTRO. JOSÉ LUIS LEÓN SALAMANCA
COORDINADOR DE TITULACIÓN Y EGRESO



M'JLLS/gmcc

VIGENCIA 20 DIAS/ a partir de la fecha que se expide.

Puebla, Pue., Mayo 27, 2015

Dr. Carlos Antonio Moreno Sánchez,

Director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

P r e s e n t e

Estimado Doctor Moreno:

Por medio de la presente informo que la señorita **Yustin Isabel León Zepeda**, cuya matrícula es **200812673**, ha concluido el proceso de elaboración de su proyecto final titulado *Identidades de género femeninas de adolescentes mujeres. Sociedad, identificaciones, representaciones y prácticas en la Ciudad de Puebla* que ha elaborado bajo mi asesoría.

El trabajo cumple los requisitos de calidad exigidos por nuestra institución y otorgo mi **Voto Aprobatorio** al proyecto.

Extiendo este documento para que la señorita León Zepeda realice los trámites necesarios para poder presentar su examen profesional y obtener el grado de Licenciatura.

Agradezco sus atenciones y quedo a su disposición.

A t e n t a m e n t e



Dr. Jorge Alberto Calles Santillana



**BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
COORDINACIÓN DE TITULACIÓN Y EGRESO**



NA/12/2013
DIRECTOR
TESIS
SOCIOLOGIA

MTR. CALLES SANTILLANA JORGE ALBERTO
CATEDRÁTICO DE LA FACULTAD DE
DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE:

Por este conducto hago de su conocimiento que se le ha designado como director de tesis (a) pasante

LEON ZEPEDA YUSTIN ISABEL

A fin de que se le (s) oriente y asesore en la elaboración de su tesis profesional

“IDENTIDAD DE GENERO FEMENINA SOCIEDAD, IDENTIFICACIONES REPRESENTACIONES Y PRACTICAS EN LA CIUDAD DE PUEBLA”.

Así mismo, hago de su conocimiento que el tesista deberá cumplir su investigación en el periodo de tres meses, y de un año como máximo. Es obligatorio entregar cada mes su avance de investigación firmado por su asesor. El voto aprobatorio avalara la forma y contenido de la tesis. De no cumplir con este requisito será cancelado su proyecto todo esto con el fin de autorizar la impresión y publicación de la misma.

**ATENTAMENTE
“PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR”
H. PUEBLA DE Z., A 19 DE MARZO DE 2013.**

**MTRA. MARIA DOLORES RAMÍREZ POLO.
COORDINADORA DE TITULACIÓN Y EGRESO**



M'MDRP/mccv

VIGENCIA 20 DÍAS/ a partir de la fecha que se expide.

Dedicado a mi familia y amigas(os), quiénes a lo largo de mi vida me han brindado su cariño, amistad y comprensión incondicional.

Y cada profesor y profesora junto a los cuales fui formando un futuro académico y profesional.

Y en especial, a cada adolescente mujer cuyas experiencias forma en cuerpo de este trabajo.

ÍNDICE

Introducción.....	6
Capítulo I:	
Sociedad y género: Algo para saber.....	11
Capítulo II:	
Relaciones de poder, prácticas y estructuras: un acercamiento teórico a las identidades de género femeninas.....	26
Capítulo III:	
Etnografía, hacia la construcción de conocimiento....	48
Capítulo IV:	
Adolescentes e identidades de género: construcciones a través de la cotidianidad.....	64
Capítulo V:	
Espacio social: re-significación y re-producción de prácticas y discursos como parte de las identidades genéricas femeninas.....	85
Conclusiones.....	123
Bibliografía.....	131

Introducción

Decir soy mujer, soy femenina implica, no sólo asumirse como perteneciente e integrante a un grupo simbólica y objetivamente, a lo que la academia ha conceptualizado como género, es decir, “contenidos específicos de ser mujer o de ser hombre... producto de la relación entre biología, sociedad y cultura” (Lagarde, 2001:177), sino experimentarlos día a día, en cada espacio en el que se encuentre, a través de cosas tan triviales pero significativas como prepara el desayuno para la familia, estar al pendiente de los asuntos escolares de sus hijas(os), salir a vender productos por catálogo en sus ratos libres y posponer su revisión médica hasta que se “tenga tiempo”...

La vida de las personas es atravesada por el género, desde su nacimiento, en cada etapa de la vida e interacciones, donde adquiere especificidades que complejizan su análisis a nivel de la academia; y en la forma de vivir de los actores. Se abre una lucha entre lo que se espera y lo que se hace, entre lo que se piensa y lo que se exige, una construcción genérica que se define en referencia al Otro, que se concreta en el hombre, en lo masculino, y que termina por ser la referencia para la valoración de cada aspecto de la vida.

El “conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores asociados al sexo biológico, que involucra el género se articula, se transforma o actualiza permanentemente en el espacio social” (Arriagada, 2005:2) a través de las acciones de los individuos, las cuales son parte de su identidad, una identidad de género.

Así, considerando que las identidades de género se construyen mediante los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género (Lamas, 2006:111), el presente trabajo tiene como objetivo general analizar el desarrollo de la identidad de género femenina de alumnas de primero de secundaria de una escuela privada y una pública, a partir de los esquemas de percepción y procesos socio-culturales de los cuales participan.

Cuidando de no generalizar las características, valores y conductas que son atribuidas a cada género, ya que estas pueden cambiar radicalmente dependiendo la zona o

cultura a la que se esté haciendo referencia. Segundo, recalcar la importancia del estudio del contexto social, cultural e histórico de los actores porque constituyen un aspecto fundamental en el proceso de socialización de los individuos. Y tercero, considerar las interacciones sociales como un aspecto relevante, ya que es a nivel de éstas donde se continúa con la reproducción de los sistemas y discursos hegemónicos, “estructuras cognitivas se traducen en esquemas no pensados de pensamiento, en habitus” (Bourdieu, citado en Lamas, 2006:145) que al mismo tiempo encuentran elementos de resistencia dentro de la sociedad.

En base a lo anterior, los objetivos específicos son: observar las prácticas culturales así como los discursos que permean en la construcción de la identidad de género femenina de las estudiantes de primero de secundaria; y examinar la construcción de esquemas de percepción y significados dentro del desarrollo de la identidad de género femenino de las adolescentes.

Las alumnas serán del Colegio Simón Bolívar (escuela privada) y el Centro Escolar Profesor Gregorio de Gante (escuela pública) para establecer un contraste entre condiciones económicas, sociales y culturales diferentes, elementos que se entrelazan para permitir el acceso a lugares, grupos, espacios o también la restricción de los mismos.

La identidad de género se encuentra “condicionada históricamente por la ubicación que la familia y el entorno le dan a una persona a partir de la simbolización cultural de la diferencia sexual” (Lamas, 2006:112). Entonces, el contexto se muestra como un elemento de gran influencia en el desarrollo de la identidad de género. Un ambiente que varía en relación de los elementos económicos, culturales e históricos: La pobreza, los ingresos monetarios, las actividades cotidianas y la etnia, por mencionar algunos.

Es necesario acercarnos al proceso de negociación, de lucha entre el entorno y las actoras, que se encuentran en una nueva etapa, la adolescencia; donde se implican prácticas, conductas, normas, reglas y significados situados espacial y temporalmente, que no siempre son afines entre sí. En una sociedad en la cual el sujeto vive, y una cultura donde va a ir formando su identidad de género femenina a través de prácticas,

interacciones y un lenguaje (entre otros elementos). Donde se establecen vínculos con y entre los conceptos y prácticas bajo un esquema de diferencia y semejanza partiendo de lo que social, cultural e históricamente se considera debe ser una mujer y un hombre, femenino y masculino.

Procesos que le impregnan a la identidad de género femenina de las adolescentes, diversos matices a lo largo de la vida, tanto por el contexto como por la apreciación que el sujeto realiza de sí mismo, sin olvidar el reconocimiento que los “otros” hacen de él y que él hace de los otros.

En la adolescencia, las alumnas se encuentran en una etapa de búsqueda de identificaciones en los compañeros, en los “otros”, cambios corporales (Muss, 1964:51), y el género, una serie de prácticas que se expresan y realizan diariamente; se aprende, se cuestiona y modifica constantemente.

Por ejemplo, ser catalogada como mujer y comenzar a ser parte de toda una serie de representaciones, estereotipos, discursos y prácticas correspondientes al género que son asignados desde el momento de nacer, pero que no por ello se dejan de cuestionar a lo largo de la vida. “Un acto en el que la persona interpreta las normas de género recibidas de tal forma que las reproduce y organiza de nuevo” (Butler, 1996, citado en Lamas, 2006:81). Se enseña a la niña a jugar con muñecas, pero ella no siempre asume el rol de madre, un día es la amiga, otro la maestra, o la enfermera. Se llega a la adolescencia, y la niña ya no lo es más.

Para esta investigación, la hipótesis que se sostiene es: los procesos de construcción de identidad de género femenina de las alumnas de primero de secundaria del C. E. “Profesor Gregorio de Gante” y del Colegio Simón Bolívar presentan diferencias y similitudes que dependerán de las prácticas sociales así como de los capitales culturales y económicos de las estudiantes.

De esta forma, en el primer capítulo se brinda un panorama (limitado pero puntual) de los movimientos feministas y sus aportaciones a la investigación y problematización la aparente “naturalidad” y “universalidad” del binarismo hombre-mujer, y por lo tanto, la

posibilidad de nuevas interpretaciones de la realidad social, utilizando la categoría “género” como un aspecto clave del análisis.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico a partir del cual se aborda el desarrollo de las identidades de género femeninas de las estudiantes de primero de secundaria. A través de aportes teóricos de Martha Lamas, Marcela Lagarde, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens por mencionar algunos, se conceptualiza la categoría género así como la de patriarcado, las cuales se aprecian como propuestas pertinentes para el análisis de la realidad social.

Posteriormente, se aborda el desarrollo de las identidades de género como procesos inconclusos, cambiantes pero al mismo tiempo con ciertas continuidades, donde las adolescentes se constituyen en agentes, en cada interacción, proceso de aprendizaje, de re-producción de normas, valores, etc. Pero al considerar los procesos de socialización, es necesario acercarse a los grupos de referencia (Merton, 1949) puesto que proveen de “sistemas de referencia para la autoevaluación y la formación de actitudes” (Merton, 1949:364).

El tercer capítulo está dedicado a la metodología, bajo la cual se pretende retomar la voz de las personas, y reconocer el valor del discurso de las mujeres (en específico, el de las adolescentes), un discurso que ha quedado subordinado al discurso patriarcal. También, se hará un acercamiento a los problemas y limitantes que se presentan en investigaciones de corte cualitativo, puesto que en todo momento se establece una relación entre la o el sujeto que investiga y la o el sujeto investigado; lo que al mismo tiempo, enriquece el proceso de investigación.

El cuarto capítulo se organiza en dos apartados, el primero dedicado a la escuela secundaria pública; y el segundo a la escuela secundaria privada, cada uno hace alusión a las especificidades y al mismo tiempo a las generalidades que comparten las alumnas adolescentes: se analiza el desarrollo de las identidades de género de las adolescentes estudiantes de la escuela pública y privada, considerando tres aspectos: discurso, prácticas y subjetividad.

Respecto al quinto capítulo, éste se comparan los contextos de interacción donde las adolescentes se sitúan como actoras que resignifican y reproducen ciertas prácticas y discursos que forman parte de su identidad de género femenina. Se trata de establecer la relevancia de las formas de interacción así como de las condiciones socio-económicas y culturales en las cuales se desarrollan las adolescentes. Es decir, la construcción de un “espacio social” donde las actoras, se posicionan y relacionan en procesos de reconocimiento y distinción: procesos simbólicos.

Finalmente, se presentan las conclusiones, resultado del intento de problematizar la construcción de las identidades de género, en un momento determinado, la adolescencia, con un grupo específico, estudiantes mujeres de entre 11 y 12 años de una escuela privada y una pública.

De esta forma, se presenta una investigación cuyas limitantes como el tiempo de observación, el acercamiento con las y los sujetos de estudio así como las propias características que presenta cada adolescente, son elementos que influyen algunas veces a favor y otras en contra. Pero sin lugar a duda, es una invitación a observar desde otra perspectiva los cambios, las habilidades así como situación de vida de las adolescentes, puesto que el género se vive de diferente forma y sin embargo, presenta características generales que posibilitan una aproximación interesante y que vislumbre sobre nuevas problemáticas.

Capítulo I

Sociedad y género: Algo para saber

Hablar de género no es cosa sencilla. Su origen, connotación y alcances dentro de la academia y en la vida de las personas reclama, a quién se ocupe de él, ubicarse histórica, cultural, política y socialmente. El género es una categoría que ha implicado, en todo momento, relaciones de poder, algunas ya demostradas y otras aún invisibles.

Por esta razón, el objetivo del capítulo es brindar un panorama general sobre los movimientos feministas (sus planteamientos y problemáticas) para establecer el contexto bajo el cual diversas mujeres comienzan la lucha para ser escuchadas y reconocidas como sujetas. Remarcando la necesidad de estudios y análisis donde se cuestionara la aparente “naturalidad” del binarismo hombre-mujer; y por lo tanto la posibilidad de nuevas interpretaciones de la realidad social, y de la categoría género como un aspecto clave de la misma.

-Feminismo

***Feminismo anglosajón: desarrollo y perspectivas.**

Revelar las prácticas que subordinan a las mujeres, sus efectos y su relación con el contexto, así como la exigencia de su modificación, son objetivos que han perseguido diversas pensadoras y algunos movimientos sociales. Lograr el reconocimiento de la mujer en ámbitos diferentes al hogar, así como el cuestionamiento de los papeles y el estatus desempeñado por ellas dentro diferentes áreas como la familia, el trabajo y la política son tareas inacabadas.

Estos retos, junto con muchos otros, son parte del contexto donde el feminismo comienza a gestarse. La Real Academia de la Lengua Española, define el feminismo como un “movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres”. A pesar de todas las críticas que pueda recibir dicha definición, ésta no se encuentra muy alejada de las propuestas y exigencias de muchos movimientos de mujeres. Ya Mary Wollstonecraft en 1792, en un contexto de crisis, lucha política y social como lo fue la Revolución Francesa, redacta *Vindications of the Rights of Women*

donde presenta la necesidad de una educación igual para hombres y mujeres, postulando que la “racionalidad” no era una cualidad única de los varones.

Hasta entonces se consideraba al hombre como el poseedor de la razón, y el vínculo por medio del cual la mujer lograba tener un entendimiento del mundo. Mientras para la mujer, el matrimonio se dibujaba como el fin al cual debería aspirar en su vida, y el hogar como el espacio dentro del cual podía desarrollar cualidades que la época demandaba: “docilidad”, “ternura” y “fragilidad”. Wollstonecraft lo denuncia claramente: “los hombres, en su juventud, se preparan para las profesiones, y el matrimonio no es considerado como la gran función de su vida; mientras que las mujeres, por el contrario, no tienen otro plan para mejorar sus habilidades”.

Esta obra plasma la realidad social de su época, pero al mismo tiempo es una crítica de las relaciones, de la forma de participación de mujeres y hombres, y un llamado al Estado como actor de la sociedad.

Con Wollstonecraft se inicia “la historia de emancipación de las mujeres”, así como su desvinculación de la Ilustración¹ (Briñón, 2007: 29). Pero es con la Declaración de los Sentimientos (o Declaración de Seneca Falls en 1848)² que se constituye lo que se denomina como la primera ola del feminismo, es decir, el periodo de *Feminist Social Activism* en Estados Unidos. Su objetivo principal era la igualdad de los derechos para las mujeres, en específico el derecho al voto (Kramer, 2006:9).

Se buscaba dejar claro que tanto hombres como mujeres eran iguales; se criticaba la exclusión que sufrían las mujeres de áreas y trabajos que sólo desempeñaban los hombres, por ejemplo la educación y el derecho al sufragio. Además se exigía una mayor participación política de la mujer, entre otros aspectos. En forma general, se luchaba por una mejora de la situación social.

¹ Es decir, el movimiento feminista busca avanzar más allá del debate que se mantiene durante la *Querrela*, donde la cuestión central era la supuesta “inferioridad natural de las mujeres”, para buscar el reconocimiento de los mismos derechos tanto para hombres como para mujeres.

² La Declaración de Seneca Falls es producto de la convención sobre los derechos de las mujeres que se realizó en Seneca Falls, Nueva York.

Para la década de 1870 se crearon en Gran Bretaña los primeros sindicatos, por ejemplo la “Liga Protectora y Previsora de la Mujer”, fundada por Emma Paterson, la cual tuvo como objetivos cambiar la situación de ignorancia y pobreza de las mujeres, promover su participación en las diversas actividades productivas, y ser un contra peso de los sindicatos masculinos que en todo momento buscaban reducir las conquistas laborales de las mujeres (Briñón, 2007:32).

Aunque como lo expresa Simone de Beavuir: “el movimiento (de trabajadoras) progresó con extrema lentitud [...] de esta actitud resulta que el trabajo femenino no ha sido reglamentado sino lenta y tardíamente” (1972:44). Las situaciones que enfrentaban los sindicatos de mujeres no eran nada sencillas, resistían opiniones y acciones que tenían como fin evitar la permanencia de las trabajadoras dentro de las fábricas u otros lugares de empleo. Las mujeres no sólo trabajaban en fábricas bajo condiciones deplorables, sino dentro del hogar atendiendo a los hijos y al marido (Briñón, 2007:32), una jornada laboral interminable.

No obstante, y a pesar que durante la Primera Guerra Mundial muchas actividades se paralizaron, el voto femenino fue conquistado en diferentes partes del mundo al término de ésta. En Gran Bretaña, el sufragio femenino se consiguió en 1917, pero limitado a mujeres mayores de 30 años; en Estados Unidos en 1920, pero sólo para las mujeres norteamericanas blancas; y en España, se consigue el derecho al voto en 1936, por mencionar algunos casos (Briñón, 2007:33). Se puede observar que a pesar de que las mujeres lograron el derecho al voto, este presentó restricciones, de raza, de clase, etc., ocasionando que el voto de ser un derecho pasara a constituirse en un privilegio, un proceso de exclusión y selección.

La vida, obra y actividad de las mujeres dentro de esta primera ola del feminismo dejó entrever en primer lugar, la subordinación que vivían las mujeres respecto a los hombres en todas las áreas, el hogar, el trabajo, la educación y más, subordinación que las llevó a emprender una lucha por el reconocimiento de derechos que solo se le concedían a los hombres, entre ellos el derecho al voto (Kramer, 2006:9).

Para la década de 1960, se inicia con una nueva fase del movimiento feminista denominada “segunda ola” (Kramer, 2006:10), donde la violencia doméstica, la mínima participación política y laboral de las mujeres, así como los papales comúnmente designados a ellas (como ama de casa y madre) llegan a considerarse problemas sociales, culturales e históricos a resolver, y no sólo como aspectos “naturales” e inamovibles de las vidas de las mujeres.

Desde la academia se formularon nuevas preguntas y objetivos a partir de la separación entre lo biológico y lo socio-cultural, entre el sexo y el género, una lucha contra aquellas visiones que buscaban trivializar las situaciones y discursos que enuncian las mujeres. Obras como “El segundo sexo” (1949) de Simone de Beauvoir y “La mística de la feminidad” (1963) de Betty Friedan se constituyen en elementos de referencia de la problemática de género.

La obra de Simone De Beauvoir inicia con pregunta esencial ¿qué es una mujer? (1972:11) a partir de la cual establece que “la mujer” es la otredad³, el “Otro” del cual el hombre se diferencia dentro de una realidad donde él ya ha establecido las reglas, los valores que la someten, “el hombre define a la mujer no en sí, sino respecto de él” (De Beauvoir, 1972:12): si él es fuerte, ella es débil; si él es rudo, ella es tierna; el hombre es el punto de referencia en la sociedad.

Así, Beauvoir logra diferenciar entre el aspecto biológico y cultural, para establecer que:

El cuerpo de la mujer es uno de los elementos esenciales de la situación que ella ocupa en este mundo. Pero ese cuerpo no tiene realidad vívida, sino en la medida en que es asumido por la conciencia a través de sus acciones y en el seno de una sociedad” (1972:61).

Es decir, la anatomía del cuerpo de la mujer adquiere un significado dentro un conjunto de valores, que son parte de la cultura, de la historia, de la economía, de la sociedad, y de los cuales participa.

³ Para Simone de Beauvoir la “alteridad es una categoría fundamental del pensamiento humano” ya que “ninguna colectividad se define nunca si no coloca inmediatamente a lo Otro enfrente de sí” (1972:13), es decir, en la sociedad hay un proceso constante de diferencia, de señalar lo “Otro”, de lo diferente.

No se trataba de constatar o verificar si la mujer era frágil o fuerte comparada con el hombre, o si podía realizar las mismas actividades que él, sino que por “ser mujer” se le negaba la posibilidad de tener las habilidades, características y reconocimiento que al hombre se le otorgaban sin más. De tal forma, “lo Otro [la mujer] es la pasividad frente a la actividad, la diversidad que quiebra la unidad, la materia opuesta a la forma, el desorden que se resiste al orden [el hombre]” (De Beauvoir, 1972:107).

Dos aportes son claves en esta obra, el primero es plantear que las mujeres no nacen sabiendo ¿qué es una mujer?, ¿cuáles son sus cualidades? y ¿cómo debe comportarse?, por el contrario, las características que llegan a ser consideradas como “naturales” son parte de un proceso de construcción social, cultural e histórica, marcando de manera clara la diferencia entre el aspecto biológico de una persona y su aspecto social. El segundo aspecto clave es el establecer que “la historia de las mujeres ha sido hecha por los hombres” (De Beauvoir, 1972:173), es decir, los hombres han establecido los hechos y aspectos de la vida de las mujeres que merecen ser reconocidos, comunicados y recordados, por ello la necesidad de una revisión crítica y desde otras perspectivas de lo que se ha considerado como relevante para ser estudiado y lo que se ha dejado de lado.

Por su parte, Betty Friedan se centra en la situación de las mujeres norteamericanas, mujeres madres de familia de clase media, que no lograban sentirse orgullosas de sus logros fueran estos una carrera universitaria, obtener una beca para estudios de posgrado o formar una familia. Las mujeres vivían un “malestar”, un “vacío” en sus vidas. Para Friedan este malestar no podía ser reducido a un problema pasajero o sin importancia, puesto que se trataba de:

Un problema de identidad, una atrofia o un evadirse del crecimiento que perpetúa la mística de la feminidad... Nuestra cultura no permite a las mujeres aceptar o satisfacer la necesidad básica de crecer y desarrollar su potencial como ser humano, necesidades que no se definen a través de su rol sexual (2009:115).

Los roles “tradicionales” como los de ama de casa, esposa y madre no eran la respuesta esperada ni habían logrado dar la felicidad que prometían a las mujeres que así lo pensaron en su momento.

Había una crisis de identidad debido a que hasta entonces “la mujer sólo podía existir agradándole al hombre” (Friedan, 2009:115), no sabían quiénes eran (más allá de los papeles esperados: esposa y madre) porque no se lo habían planteado antes. Las mujeres no habían sido educadas y formadas para decidir y trabajar en el mundo que el hombre se había apropiado. La tarea era entonces lograr la construcción de una “imagen privada”, la capacidad de elección dentro de sus vidas, una identidad; al mismo de tiempo de desafiar las “imágenes públicas” que restringían a las mujeres a su hogar y a ser lo “esencialmente femenino” (Friedan, 2009:12).

Así, tanto la obra de Simone de Beauvoir como la de Betty Friedan se unen en el llamado a cuestionar la aparente “naturalidad” de la situación o situaciones de desigualdad que vivían las mujeres. Ya no sólo se trataba de visibilizar la opresión de éstas, sino de entenderla para dar cuenta de las relaciones de poder que involucraba, y las propias relaciones que ellas encarnaban: mujeres occidentales, blancas y de clases media.

Para la década de 1970, el feminismo académico anglosajón se planteó como “objetivo político: distinguir que las características humanas consideradas ‘femeninas’ eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse ‘naturalmente’ de su sexo” (Lamas, 2006:87). A esa construcción socio-cultural se le denominó “género”, categoría que pasaría a ser ampliamente utilizada dentro y fuera de la academia.

Sin embargo, ese objetivo no logró convencer a todas aquellas mujeres académicas o no, pues a pesar de que la diferenciación entre sexo y género constituía un paso primordial en el entendimiento de la discriminación y desigualdad que sufrían las mujeres, la exclusión que habían padecido no se agotaba en esos dos elementos. Hay otros factores presentes, y voces que aún no habían sido escuchadas.

Era necesaria una revisión del movimiento a su interior y un replanteamiento de los enfoques de abordaje y de la propia teoría, bajo nuevos aportes que representaran “un desafío hacia las interpretaciones aceptadas de algunos periodos o acontecimiento en particular” (Scott, 2008:36).

Se trató de establecer que no existía una sola realidad sino varias que podían y tenían que ser estudiadas y abordadas, no desde una visión académica de superioridad, por el contrario desde nuevos enfoques donde elementos como clase, género y raza fueran redimensionados.

Pensadoras como bell hooks⁴ postulaban:

En Estados Unidos, el feminismo nunca ha surgido de las mujeres que de forma más directa son víctimas de la opresión sexista; mujeres a las que se golpea a diario, mental, física y espiritualmente; mujeres sin la fuerza necesaria para cambiar sus condiciones de vida. Son una mayoría silenciosa. Una señal de su victimización es que aceptan su suerte en la vida sin cuestionarla de forma visible, sin protestar organizadamente, sin mostrar ira o rabia colectiva (2004:33).

El movimiento feminista que se había gestado hasta ese momento implicaba, para bell hooks, un proceso de homogenización de las demandas de los diversos grupos de mujeres, ocultando las diferencias existentes como si se tratara de un solo tipo de “opresión sexista” vivida de la misma forma por todas las mujeres.

El feminismo se ve enfrentado a nuevas interrogantes, formuladas desde posiciones político-intelectuales diferentes, mujeres migrantes, afroamericanas, homosexuales, etc. Como lo plantea Rebecca Walker: “Mi participación debe ir más allá de mi propia voz en el debate, más allá del voto, más allá de la lectura de la teoría feminista” (2007:s/p). Es el paso a la “tercera ola del feminismo”, donde lo importante no sólo es continuar con la búsqueda del reconocimiento de los derechos de las mujeres o de los problemas que habían permanecido invisibles ante la mirada de la sociedad (violencia intrafamiliar, prácticas sexistas, y más), sino analizar las consecuencias de las modificaciones de las prácticas, y de las “nuevas libertades” que habían conquistado las mujeres.

Uno de los cuestionamientos presentes es si la “igualdad” debe ser el objetivo último que deben de lograr las mujeres (amas de casa, estudiantes, académicas...); ¿la igualdad con quién?, ¿qué implicaba?, ¿igualdad era sinónimo de libertad? Para muchas académicas la meta de la igualdad significaba definir la “liberación como la

⁴ bell hooks es el seudónimo que adopta Gloria Jean Watkins en su carrera y con el cual quiere demostrar que lo que valioso es el contenido del libro y no la persona que está escribiendo.

posibilidad de adquirir la igualdad con los hombres blancos de la clase dominante, [que tenían] intereses creados en la continuidad de la explotación y opresión de los otros” (bell hooks, 2004:49) es decir, dar por aceptado los intereses del grupo dominante: los hombres blancos.

De tal forma, se puede establecer que el feminismo, en sus múltiples variantes, ha puesto en evidencia que no existe un punto de vista unificado u homogéneo de las mujeres sobre cómo cambiar las relaciones entre los sexos, por el contrario existe una multiplicidad de perspectivas sobre la realidad a cambiar y cómo lograrlo.

Se formularon varios cuestionamientos sobre las situaciones de las mujeres, fueran estas blancas, afroamericanas, migrantes, etc., desde diversas áreas como la psicología, la historia, la geografía y la sociología entre muchas otras, haciendo hincapié en los procesos de discriminación y desigualdad que sufrían las mujeres, por una parte; y por la otra, una crítica a los cánones que continuaban con esos discursos de opresión. Al mismo tiempo se comienza a ver la incursión y reconocimiento del papel de las mujeres en áreas más allá de la familia, áreas laborales y políticas donde la participación de las mujeres era casi nula.

Podemos decir que el feminismo es un proceso en construcción que exige la constante formulación de interrogantes comprendiendo que la realidad es compleja e imposible de ser analizada desde una sola perspectiva, por ello las respuestas son hasta cierto punto, parciales pero no erróneas. Los caminos del feminismo son diversos y enriquecedores para el cambio social.

***Feminismo en Latinoamérica**

Hablar del movimiento feminista en sus diferentes momentos, transformaciones, divergencias y encuentros, como se ha visto, no es asunto fácil. El feminismo que se desarrolló en América Latina no fue paralelo al que se dio en países como Inglaterra y/o Estados Unidos de Norte América, “en principio, porque los mecanismos de inclusión/exclusión de las mujeres han seguido un derrotero propio atravesado fundamentalmente por la diversidad étnica y cultural” (Femenías, 2007:12).

Una América Latina que experimentó durante la década de 1970 el inicio de una serie de dictaduras militares, que ocasionaron una polarización social, económica y política donde el movimiento feminista se catalogó de diversas maneras, desde un movimiento subversivo y contestatario hasta un movimiento de la pequeña burguesía (D Atri, 2005:2).

Las mujeres latinoamericanas afrontaron una lucha hacia el exterior contra los discursos universalistas, las teorías provenientes de los centros hegemónicos que buscaban homogenizar las características de los territorios, espacios, sociedades y culturas, etc. pero también, al interior se vieron enfrentadas a oposiciones y divergencias: ¿cómo hacer de la lucha feminista, una lucha de todas?, ¿qué objetivos seguir y cómo lograrlos?

Así, para la década de 1980, el movimiento feminista se generalizó en todos los países de la región, con una tarea común: constituir un espacio de crítica y reconocimiento de la exclusión, “develar el carácter político de la subordinación de las mujeres en el mundo privado, sus persistencias y sus efectos en la presencia, visibilidad y participación en el mundo público” (Vargas, 2002:3).

En este periodo Virginia Vargas distingue tres vertientes básicas del movimiento feminista (2002:1). La primera vertiente era la “feminista”⁵, cuyo objetivo consistía en “luchar para cambiar las condiciones de exclusión y subordinación de las mujeres en lo público y privado”. La segunda vertiente se constituyó a partir de “mujeres urbano populares” cuya actuación buscó incidir en el espacio público a través de la “politización de sus roles tradicionales, confrontándolos y ampliando sus contenidos hacia el cuestionamiento en lo privado”. Y la tercera vertiente fueron “las mujeres adscritas a espacios más formales y tradicionales de participación política” (sindicatos y partidos políticos, por mencionar algunos), quienes iniciaron un proceso de crítica, cuestionamiento y organización de estos espacios destinados tradicionalmente a los hombres.

⁵Esta vertiente, para Vargas, se conformaba por mujeres de clase media de las cuales “una parte significativa provenía del amplio sector de las izquierdas” (2002:2), es decir, el denominado “feminista”, grupo que estuvo más en contacto e influenciado por el panorama mundial del feminismo.

De forma general, se trató de un “naciente feminismo” que buscó recuperar la democracia y politizar las situaciones de subordinación de las mujeres ante una etapa de dictaduras y división política y social (Vargas, 2008:151), un periodo que se complejizó con los procesos neoliberales que fueron la característica de 1990: gobiernos que tuvieron como fin completar la inconclusa modernidad e incluir a las mujeres en dicha modernización, haciendo del reconocimiento de este sector un pivote significativo de su política nacional. “Reconocimiento... sin redistribución, ni poder ni recursos” (Vargas, 2002:4).

Un feminismo que se enfrentó a nuevas formas de existencia, dinámicas y discursos, cuya problemática se concentró en torno a la disputa del “contenido de la autonomía feminista como expresión del movimiento”, articulada en la tensión sobre la institucionalización o no de diversos sectores del feminismo (Vargas, 2002:5).

Lo anterior, llevó a conformar dentro del feminismo latinoamericano dos corrientes (principalmente): las institucionalizadas y las autónomas (Vargas, 2008:153), quienes impregnaron al feminismo de un ritmo propio y a veces contradictorio.

Las feministas institucionalizadas se distinguieron por colaborar y desempeñar un trabajo conjunto con organizaciones internacionales y nacionales, de las cuales en reiteradas ocasiones recibieron financiamiento para diversos proyectos⁶. Por su parte, las feministas autónomas no establecieron relaciones con dichas instituciones y por el contrario, impulsaron toda práctica ajena a los canales ya establecidos de participación (Vargas, 2008:153). Feministas autónomas e institucionalizadas representaron formas diferentes en la construcción de un objetivo: el reconocimiento y ejercicio de derechos que se les fueron negados, el cambio de prácticas y discursos que desdibujaron a las mujeres de diversos ámbitos y en otros las sometieron, así como la lucha por el reconocimiento de la diferencia que plasma la etnia, la clase y otros elementos que representaron diferentes condiciones de lucha para las feministas.

⁶ El financiamiento por parte de organismos internacionales así como por el Estado, se convirtió en uno de los temas que más ocasionada fricción y enfrentamientos entre las feministas latinoamericanas, como bien lo hace notar Vargas. El recibir recursos era considerado por muchas como un paso y progresiva integración a las estructuras patriarcales y discursos hegemónicos y homogeneizadores de los intereses de las mujeres, mientras para otras, era un elemento que podía beneficiar al fortalecimiento de acciones en pro de las mujeres.

Para Vargas, estas corrientes dejaron en evidencia que no hay una sola estrategia, recurso o concepción que guiara el movimiento feminista, sino una diversidad de formas y representaciones de las situaciones y relaciones de poder que se presentaban en el día a día. Asimismo, las feministas cuestionaron “la ética del dinero”, es decir, en qué grado los objetivos y autonomía de una organización o movimiento se veían reducidos y restringidos por la obtención de financiamiento de organismos internacionales o del Estado (Vargas, 2008:156).

El feminismo latinoamericano buscó demostrar que no existía una sola situación sino diversas situaciones que enfrentaban las mujeres, las cuales se encontraban atravesadas por relaciones de poder, subordinación, al tiempo que desafiaban los roles y espacios tradicionalmente asignados a ellas.

Las feministas se hallaban en el camino de ejercer su derecho a generar discursos y prácticas que las situaran como “sujetos feministas complejos” (Femenías, 2007:11, 16) y no sólo como lo “Otro”, lo diferente sin una voz que desafiara lo dicho y las formas en que se ha pronunciado; lo que se muestra en América Latina es una lucha por el reconocimiento tanto individual como colectivo de las mujeres y con ello diferentes derechos y un cambio en las prácticas diarias así como en la vida de todas las personas.

***México y el movimiento feminista**

Como se ha hecho notar, la desigualdad, discriminación, violencia y exclusión que vivían las mujeres no eran exclusivas de ciertas partes del mundo; sin embargo, estas situaciones adquirirían especificaciones y distinciones dependiendo el lugar, la sociedad y cultura de la que se hable. En México, el movimiento feminista adquirió sus propias características y ritmo.

Diversas autoras parten de la década de 1970 como el periodo en que se puede observar un movimiento feminista mejor organizado, formado por mujeres predominantemente de clase media, intelectuales, “identificadas con la izquierda mexicana, que buscaban la emancipación a través de la autodefinición y la participación política”; denunciando la opresión de la que eran objeto a partir de factores como la

doble moral sexual (Lamas, 2006:16) y ciertos papeles que las colocaban en una posición de subordinación respecto a los hombres.

Dicho movimiento se enfrentó a dos cuestiones básicas: el patriarcalismo presente en la cultura y la escasa existencia de canales de participación ciudadana ante estructuras sociales y políticas rígidas (Serret, 2000:47). Su organización, consistió en grupos pequeños o “grupos de autoconciencia” (Lamas, 2006:16) donde las mujeres compartían sus experiencias cotidianas de subordinación con el objetivo de visibilizar que las situaciones sufridas por cada una de ellas no eran individuales sino una constante dentro de la sociedad, buscando la forma o estrategias que cambiaran su panorama, sus vidas, y se abrieran espacios de diálogo y acción.

A grandes rasgos, la participación de las mujeres se materializó en 4 organizaciones:

- Mujeres en Acción Solidaria “MAS”, 1970.
- Movimiento Nacional de Mujeres “MNM”, 1973.
- Movimiento de la Liberación de la Mujer “MLM”, 1974.
- Colectivo La Revuelta, 1975.

Dentro sus principales demandas se encontraban la despenalización del aborto que implicaba a su vez el reconocimiento de la capacidad y el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo y su sexualidad. Sin embargo, la lucha de estos “grupos semilleros” no logró consolidarse a gran escala debido a la división interna que causaban diversos puntos, entre ellos la posible participación de las integrantes de las asociaciones en los partidos políticos o cargos burocráticos, así como las estrategias que se tenían que seguir⁷.

Para la década de 1980, el movimiento feminista se reorganizó para transitar a “modelos nuevos de militancia comprometida” (Lamas, 2006:20), es decir, las activistas se dan cuenta que el establecer vínculos con diversas asociaciones u organismos distintos al de ellas trae consecuencias benéficas, como los financiamientos para

⁷ Ejemplo de esta división queda patente en la celebración del Año Internacional de la Mujer, en 1975 en la Ciudad de México, donde diversos grupos feministas decidieron no participar en la organización, celebración y actividades oficiales que se realizaron para dicha ocasión, buscando demostrar su inconformidad con la situación de las mujeres y las políticas gubernamentales que restringían la participación de las mujeres. Esta negativa a participar por parte de algunas organizaciones, ocasionó su ruptura en diversos grupos o su afiliación a otros.

proyectos productivos dirigidos a sectores populares de la sociedad mexicana, cuestión crucial dentro del feminismo⁸.

“Se pasa del objetivo de incidir sobre la opinión pública al trabajo de apoyo y capacitación entre mujeres pertenecientes a diversos sectores marginados” (Serret, 2000:49), lo importante ahora no es sólo generar el discurso sino las prácticas que lleven a esa igualdad deseada, y al mejoramiento de la vida de las mujeres. El trabajo en torno a la salud y contra la violencia hacia las mujeres empieza a intensificarse, hay una negociación de espacios con el gobierno, y algunas militantes feministas deciden formar parte de los partidos políticos, en especial del Partido de la Revolución Democrática (PRD).

Bajo estos nuevos cambios, el movimiento feminista mexicano llegó a la década de 1990 donde el cuestionamiento central versó entorno a la subordinación de género, y su relación con la pobreza, etnia, salud, y discriminación; se exigieron nuevas políticas que abordaran la equidad así como el reconocimiento del movimiento lésbico-gay.

La categoría “género” se constituyó, dentro de este contexto, en una herramienta útil para “comprender el origen sociocultural de la subordinación de las mujeres y la carga de poder que se impregnaba en las relaciones entre los sexos” (Lamas, 2006:31). Además, se inicia un proceso de negociación de espacios de participación, lo que de alguna forma las lleva a establecer vínculos con el gobierno y con asociaciones internacionales, consiguiendo ocupar cargos burocráticos y obtener más recursos para proyectos destinados al desarrollo de las mujeres de países del tercer mundo (Serret, 2000:49). El resultado fue la ampliación de simpatizantes e integrantes del feminismo mexicano, formando bases más amplias de participación social, “un feminismo con muchos feminismos”⁹.

De tal forma, el feminismo mexicano implicó una nueva forma de participación, prácticas y reconocimiento tanto al interior como al exterior de un sector subordinado: las mujeres mexicanas, quienes problematizaron su situación, consiguiendo emprender

⁸ Como ya se hizo mención, el financiamiento de proyectos o el aceptar recursos económicos fue un punto de gran debate no sólo en México, sino en diferentes partes de América Latina.

⁹ Para Lamas, el feminismo se trata de un “movimiento organizado en una multiplicidad de formas” (2006:43).

una lucha por sus derechos civiles, políticos y sexuales. Un movimiento feminista que trascendió el discurso para configurarse en acciones.

-¿De dónde partimos?, ¿a dónde vamos?

El movimiento feminista parte de cuestionar el lugar que ha ocupado la mujer a lo largo del tiempo, así como la aparente naturalidad de ciertas actitudes, sentimientos, acciones, etc., que lejos de ser “propios” de mujeres u hombres, son parte de cuestiones socio-culturales e históricas de un sistema que subordina, limita e invisibiliza a las mujeres.

Sin embargo, el propio movimiento ha cometido el error de generalizar las situaciones de vida de las mujeres, creyendo que todas viven y sufren de la misma manera, omitiendo las particularidades como estrato socio-económico y la etnia.

Así, va más allá de una corriente académica. Es una propuesta de estudio y de acción a partir de la toma de conciencia, del cuestionamiento de lo que se ha dicho, cómo se ha pronunciado y de la propia posición que se tiene al momento de enunciar el discurso.

El feminismo es un movimiento con diversos matices y alcances, una propuesta de cambio e integración de visiones del mundo, de la vida de las personas sean éstas mujeres y hombres.

Capítulo II

Relaciones de poder, prácticas y estructuras: un acercamiento teórico a las identidades de género femeninas

Este capítulo tiene como objetivo proporcionar el marco teórico a partir del cual se abordará el desarrollo de las identidades de género femeninas de estudiantes de primero de secundaria.

En un primer momento, y considerando los aportes proporcionados por autoras como Marta Lamas, Marcela Lagarde, Teresa de Lauretis entre otras, se problematiza la categoría “género”, su origen como propuesta de análisis de la realidad social donde se “naturalizan” conductas, sentimientos y otros elementos a partir del cuerpo sexuado.

Posteriormente se aborda el desarrollo de las identidades de género como procesos inconclusos, cambiantes pero al mismo tiempo con ciertas continuidades, reguladas por un modo de organización genérica: el patriarcado, concepto que también será discutido.

Para finalizar este capítulo, y teniendo presente la importancia de los procesos de interacción dentro de los cuales las identidades de género se configuran, se abordará dicho proceso a partir de la teoría de la estructuración. Se considera la importancia de los grupos de referencia de los cuales participan los actores y que influyen en el proceso del desarrollo de las identidades de género.

-Género como categoría de análisis.

Como se hizo notar en el capítulo I, parte de la tarea del movimiento feminista en sus diversas corrientes y momentos consistió en establecer que ni hombres ni mujeres nacían predeterminados para realizar ciertas tareas o papeles, que las características consideradas como “propias” de mujeres y hombres eran (y son) construcciones sociales resultado de procesos históricos, culturales y sociales.

Bajo este panorama, el concepto de “género” se constituyó en un aspecto clave para el análisis de una realidad llena de contrastes y desigualdades, donde se hizo necesario cuestionar la aparente “naturalidad” de las acciones, roles, y expectativas asignadas o

esperadas a partir de características anatómicas contrapuestas: vagina o pene, vulva o testículos.

Las primeras apariciones de este concepto pueden rastrearse dentro de las investigaciones sobre hermafroditismo que realizó John Money en 1955, ante la necesidad de introducir un término que complementara la categoría “sexo”, pues este no lograba dar respuesta a la problemática que implicaba “el desarrollo de una identidad edificada sobre una biología que la contradecía” (García-Mina, 2010:2). La realidad biológica era una limitante de la problemática:

La suposición fácil ha sido que hay dos caminos muy distintos, uno conduce a partir de los cromosomas XY en la concepción a la masculinidad, y el otro que va de los cromosomas XX en la concepción a la feminidad. Pero siempre ha habido excepciones desconcertantes para plantear cuestiones problemáticas, y en ayudar a las personas a adaptarse cómodamente en uno u otro sexo, los científicos están descubriendo una imagen diferente (Money, 1975:8).

Money observa que no es posible reducir los comportamientos y roles al aspecto anatómico de la persona, debido a que lo anatómico se encuentra rodeado por una serie de significados que varían dependiendo el contexto, las relaciones sociales, los valores y las normas. Él se pregunta: “¿qué significa ser mujer u hombre?” y encuentra dos elementos importantes que ayudan a entender mejor el problema: la identidad de género y el rol de género, entendiendo por el primero el sentido de sí mismo como hombre o mujer que desarrollaban las personas; mientras el segundo lo concebía como la expresión social de su sentido como hombre o mujer (Money, 1975:13). Este autor trató de analizar cómo se formaba la identidad de género y las consecuencias que ocasionaba en la salud emocional y física de las personas el que esta identidad y el rol de género no coincidieran.

Con el estudio de Money se abrió una fase nueva del análisis de la identidad de las y los individuos, a partir de incorporar una perspectiva que intentaba ver más allá de la anatomía de las personas, de lo aparente.

Posteriormente, estos hallazgos fueron apoyados por los descubrimientos de Robert Stoller, quien estudió diversos casos de trastorno de identidad sexual que lo llevaron a constatar que el hecho de haber nacido y crecido con prácticas, papeles y costumbres atribuidos dentro de cierto género era lo que marcaba la identidad y el comportamiento de género (Lamas, 2006:35).

Stoller dio cuenta de la imposibilidad de seguir con un discurso centrado en lo biológico, que limitaba todas las características, sentimientos y comportamientos que experimentaban las personas a su sexo: ser mujer u hombre; poniendo un énfasis especial en “el peso y la influencia de las asignaciones socioculturales a los hombres y las mujeres, a través de... los ritos y las costumbres y, la experiencia personal” (Hernández, 2006:1), aspectos que se conjugan dentro de procesos complejos de socialización.

Así, la categoría género poco a poco comenzó a ser utilizada dentro de la academia y como parte del discurso que cuestionaba la “esencia” de ciertas prácticas y valores asignados a mujeres y hombres. En específico, es bajo la segunda ola del feminismo (década de 1970) que el género se integró como una forma diferente de construir y desentrañar el conocimiento, más concretamente y en un principio, el relacionado con las mujeres¹⁰. Se marca el paso a los Estudios de Género (Hernández, 2006:2), donde se trata de comprender de una forma diferente la compleja y cambiante realidad que enfrentaban las mujeres.

El objetivo era hacer evidente que las características humanas que se creían “femeninas” no se derivaban naturalmente del sexo, por el contrario, eran adquiridas a través de un proceso complejo a nivel individual y social (Lamas, 2006:87). Las representaciones, símbolos y significados eran parte de lo que se busca analizar para demostrar que ninguna conducta es “natural”.

***Nuestras vidas con “género”**

¹⁰ Posteriormente, parte de la tarea de los estudios feministas consistirá en hacer énfasis en que género no es sinónimo de mujeres y por lo tanto, los hombres así como la masculinidad se constituye en un tema de gran interés.

El género, como ha quedado expresado, ha sido un elemento de importancia vital en el estudio de prácticas, discursos, roles y estereotipos construidos a partir del sexo, un sexo dicotómico¹¹: se es hombre o mujer. Por ende, al tomar como base la anatomía de la persona, tradicionalmente se han conceptualizado dos géneros: el femenino asociado a las mujeres y el masculino asociado a los hombres¹².

Para Lamas, esta “división en géneros, basada en la anatomía de las personas supone... formas determinadas –frecuentemente conceptualizadas como complementarias y excluyentes– de sentir, de actuar, de ser” (1996:33); las características asociadas a lo femenino se van a distinguir de las que se encuentran relacionadas a lo masculino, al grado de que en muchas ocasiones ciertas actitudes se consideren como “correctas” para mujeres u hombres. Por ejemplo, comúnmente el llanto es una forma “apropiada” de expresar felicidad o angustia para las mujeres, mientras que para el hombre el llanto no es la forma idónea para expresarse, “los hombres no lloran” puesto que el llanto significa debilidad.

La asignación del género es un proceso que comienza desde el parto¹³, cuando se observan los genitales de la persona para determinar su sexo, niña o niño, y posteriormente su género femenino o masculino (Lagarde, 1997:27). El cuerpo va a situar a la persona dentro de un conjunto de significaciones sociales, culturales e históricas correspondientes a cada género. Así, comienza:

Una serie de asociaciones que se reproducen cotidianamente durante la infancia, la adolescencia, la madurez y la senectud y que influyen en la vida de la persona de manera determinante. Decisiones tales como el nombre, la ropa, los juguetes variarán según se trate de un sexo o de otro y que son el resultado de un proceso histórico estereotipado por la sociedad, encasillando conductas y atributos masculinos o femeninos... (Ruiz en García coord., 2002:158).

¹¹ Al respecto, algunas posturas han manifestado que al igual que el género, el sexo es una construcción social; sin embargo, la anatomía, y en específico los órganos sexuales externos de la persona continúan siendo el elemento a partir del cual se asigna el sexo y posteriormente el género.

¹² Es conveniente rescatar que como ya lo han mencionado diversas autoras y autores el género puede o no coincidir con la anatomía de la persona.

¹³ Actualmente, si los padres lo desean pueden saber el sexo del bebé antes de su nacimiento por medio de diversas pruebas médicas.

El cuerpo observado por el doctor, la madre, el padre, la familia sitúa al recién nacido dentro de un conjunto de características, relaciones y expectativas que se tendrán de ella o de él.

Precisamente, la vida cotidiana tanto de ese recién nacido como de las personas que lo rodean se estructura sobre normas de género donde el desempeño de cada uno depende de su comportamiento y del manejo de la normatividad (Lagarde, 1997:19).

Para Lamas se trata de normas producidas “sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas” (1999:12). Se trata de normas diferenciadas (femeninas y masculinas) que se relacionan con elementos como la clase social, la edad y la etnia dentro de un proceso de aprendizaje y enseñanza, donde lo masculino es valorado de manera positiva y lo femenino de forma negativa como parte de la cultura patriarcal. Por ejemplo, el trabajo doméstico realizado por las mujeres es tomado como parte de las tareas y deberes que les tocan “porque son mujeres” sin recibir algún ingreso o reconocimiento por el mismo, mientras los hombres se desempeñan fuera de casa para constituirse como la figura que provee al hogar, y por lo cual socialmente reciben un reconocimiento que los sitúa por encima de las amas de casa.

En palabras más generales, nos dice Lagarde:

Casi al margen de sus cualidades personales y de sus obras, cada mujer y cada hombre, sólo por serlo, tiene una carga política específica, ejerce poderes, está sometida/o a poderes, ocupa espacios sociales y posiciones en niveles y jerarquías filosóficas, simbólicas y de control social (1997:65).

Mujeres y hombres mantenemos relaciones de poder a partir de dos elementos básicos, un cuerpo sexuado y las representaciones o significados que se crean; no se trata simplemente de tener cierta carga genética que propicie el desarrollo de características fisiológicas y anatómicas como la producción de estrógenos o testosterona, labios exteriores o testículos, sino lo que representan histórica, cultural y socialmente dichas características.

***Algunos aspectos conceptuales sobre “género”.**

Como elemento teórico, la categoría “género” ha sido definida desde diversas disciplinas y/o perspectivas, sin embargo para Teresita de Barbieri estas definiciones se pueden agrupar en dos posturas. La primera consiste en definir el género como un “atributo o característica de los individuos” que permite clasificarlos; la segunda postura conceptualiza el género como una “dimensión de la sociedad a partir de un real: la existencia de cuerpos sexuados”, aquí se muestra un interés por analizar las reglas, normas y comportamientos colectivos (s/f:11).

Dentro de las representantes de esta segunda perspectiva (que para el caso de este trabajo, es la línea que lo guiará) se encuentra Joan Scott, quien desde una propuesta historicista define el género como:

Un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos... y... una forma primaria de relaciones significantes de poder... [el cual establece] que todos los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección de este cambio no es necesariamente en un solo sentido. (1990:23).

Esta definición sitúa el género como una categoría constituida por una multiplicidad de elementos, por medio de la cual se establecen relaciones sociales complejas donde “se construye el propio poder” (Scott, 1990:36) a través de relaciones y espacios de continuidad, desafío y oposición. Scott, según De Barbieri, abrió la posibilidad de comprender que “la relación social género es dinámica, capaz de cambiar y generar transformaciones sociales” (s/f:15).

Al respecto, Lamas encuentra que el elemento que caracteriza al género es la “acción simbólica colectiva” puesto que implica la formulación de “ideas” sobre lo que deben ser los hombres y las mujeres (Lamas, 2002:101), las personas nacemos dentro de una cultura que ya tiene parámetros para las personas, algunos los aprendemos, otros no y algunos más los cambiamos. El género se conceptualiza como un “conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a la

conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo” (Lamas en Arango (Comp.), 1995:62).

La categoría género nos posibilita entender “a cualquier *sujeto social* cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (Lagarde, 1997:29). Es decir, no sólo se trata de una construcción socio-cultural a partir de lo biológico, sino de las significaciones que se le dan al cuerpo dentro de la sociedad donde se constituye la subjetividad. El género como la “serie de características y conductas que la sociedad asigna como apropiados para cada sexo” (Ruiz en García (Comp.), 2002:159) y no como atributos innatos de mujeres u hombres.

De esta manera, el género no es un conocimiento o característica natural inalterable con la que se nace –aunque comúnmente se crea eso– por el contrario, es una construcción binaria a partir de la materialización del sexo en el cuerpo, el cual:

... recibe una significación sexual que lo define como referencia normativa inmediata para la construcción de cada sujeto de su masculinidad o de su feminidad, y perdura como norma permanente en el desarrollo de su historia personal, que es siempre historia social (Lagarde, 1997:27).

Lagarde enfatiza la existencia de normas que guían a las personas en el desarrollo de su género, el cual de forma arbitraria se continúa construyendo de manera dicotómica: femenino y masculino.

El género no “es sólo un modelo normativo construido a través de la interacción social, es una experiencia internalizada” porque los modelos femeninos y masculinos “lejos de ser meramente descriptivos, llevan implícitos una serie de sanciones positivas y negativas que nos marcan de ante mano nuestro hacer, aspiraciones y percepciones” (García-Mina, 2010:s/p). Sin olvidar que también “las relaciones íntimas, las relaciones de contrato y de alianza corresponden con la marca de género de la sociedad” (Lagarde, 1997:32).

Se trata de un proceso de identificación genérica, a partir de la asignación de género, mediante el cual se internaliza en la persona el reconocimiento de sí mismo como igual

a unos y diferentes a otros (Córdova, 2003:37), dentro de circunstancias y experiencias particulares como generales, compartidas con otras mujeres y otros hombres, diferentes a la de otras mujeres y otros hombres.

Para Lamas dicha identidad, logra una articulación a través de la subjetividad y la cultura puesto que:

Ahí están presentes desde los *habitus* y estereotipos culturales hasta la herida psíquica de la castración simbólica, pasando por los conflictos emocionales de su historia personal y las vivencias relativas a su ubicación social (clase social, etnia, edad). Pero no hay que creer que todos estos elementos constitutivos de la identidad operan de manera similar. Aunque el sujeto está en un proceso constante de construcción, y los procesos por los que se crea su identidad varían, la *diferencia sexual* como estructurante psíquico es de otro orden: es fundante (Lamas, 2002:69).

Es decir, Lamas considera que hay diversos aspectos que influyen en las identidades de género de las personas, sin embargo, a partir de la simbolización de la diferencia sexual se comienza el desarrollo de las identidades de género dentro de dos conjuntos opuestos: hombres y mujeres.

-Identidad de género: elementos de análisis

Como se ha tratado de establecer, la categoría “género” constituye un elemento primordial en el análisis de las relaciones sociales e individuos; gustos, deseos, prácticas e interacciones están marcadas por lo que socio-culturalmente implica esta categoría.

Sin embargo, el género a diferencia de algunas otras, es un hito fundante, es decir, “las referencias y los contenidos genéricos... *están* presentes en la conformación de los sujetos y de su identidad” (Lagarde, s/f:1). Las personas sintetizan y concretan su experiencia diaria del proceso sociocultural e histórico que las hace ser ese hombre y esa mujer, esos hombres y esas mujeres; las identidades de género como procesos inacabados, cambiantes y flexibles.

Para Tamayo y Wildner, la identidad “se puede comprender a través de comportamientos, interacciones y objetos así como de narrativas e interpretaciones” (2005:23), es decir, posee tanto una dimensión subjetiva como objetiva.

Al respecto, la identidad, plantea Marcela Lagarde, es “definida por el qué, el cuándo, y el cómo de *los otros*¹⁴...y por lo que no posee de otros. ¿Quién soy Yo y quiénes son los otros?” (s/f:1), pregunta que desde su perspectiva se va respondiendo al vivir, “somos así y no de otra manera. Somos como y somos diferentes de otros. El ser es afirmación y negación en el acto, semejanza y diversidad...”

Se trata de conceptualizar ¿cómo las diferencias sexuales construidas sociocultural e históricamente dentro de un conjunto de interacciones donde se involucran otras categorías como edad, clase, etc. conforman identidades genéricas?

***Conceptualizando las identidades**

El concepto de identidades es problemático y controversial en cuanto a su utilización y connotación. Algunas veces parece que hablar de identidad e identidades conlleva ocupar un concepto que hace referencia a cuestiones invariables a través del tiempo.

Por esta razón, cabe resaltar que la conceptualización que en el presente trabajo se toma de la palabra identidad –o identidades– es como un concepto capaz de dar cuenta de aspectos cambiantes y permanentes en el desarrollo de los individuos. Para lo cual, partiremos de cuatro aspectos que desde la perspectiva de Sergio Tamayo y Katherin Wildner¹⁵ es necesario considerar cuando se analizan las identidades.

¹⁴ Cursivas de la autora.

¹⁵ Se toma como referencia su trabajo titulado “Espacios e identidades” dentro del cual dan una serie de herramientas que permiten la conceptualización y el estudio de las identidades, en especial las identidades urbanas, como “una forma compleja y cultural que refleja las contradicciones sociales de la vida cotidiana de los individuos”.

El primero aspecto es el “reconocimiento de sí mismo(a)”, la constitución del yo bajo la pregunta *¿quién se es?*; el segundo es el “proceso de situarse y apropiarse del espacio, de las cosas” que nos rodean, la capacidad de *estar* que da el derecho a la participación, al disfrute de las cosas o el espacio; el tercero es “la duración de sentirse parte de un nosotros semejante”, la estabilidad, y persistencia de yo con ellas y ellos; y el cuarto es “la interacción social y simbólica [...] la formación del nosotros”, por medio de reconocerse en el otro porque existe una vinculación por gustos, sentimientos, espacios, etc. (2005:21).

La consideración de estos elementos nos conduce a una conceptualización de las identidades como procesos complejos donde se integra tanto lo individual como lo sociocultural, construyéndose límites, consciencia y resistencia sin pasar por alto las negociaciones donde se modifican o se mantienen conocimientos, saberes y normas (Tamayo y Wildner, 2005:22).

Para Lagarde “cada persona es en sí misma una síntesis de diversidades en movimiento” para cuya comprensión es necesario partir de su “situación vital”, es decir, sus “condiciones de identidad”, determinadas a través de tres contenidos:

- a) Las actividades del sujeto: sus haceres y sus quehaceres, sus deberes y sus prohibiciones;
- b) Las relaciones en las que el sujeto está inmerso o que establece al realizar sus haceres;
- c) Las normas que determinan al sujeto y los poderes que posee y desarrolla (1997:67).

Estos aspectos permiten el entendimiento de las identidades como un proceso constante e inconcluso, que se expresa en las acciones y normas que los sujetos deciden hacer u omitir. De tal forma, las actividades, interacciones y reglas influyen y condicionan las formas de actuar, los “haceres” de la cotidianidad. La cultura, sociedad e historia confluyen en el tiempo-espacio de las identidades.

A partir de lo anterior, se puede establecer que “las personas desarrollan su identidad, en específico una identidad de género, modificable, cambiante y flexible a través del curso de la vida” (Lagarde, 1997:67).

La existencia de “contenidos específicos de ser mujer o ser hombre, o ser cualquier otra categoría genérica” no implica que éstos no cambien, por el contrario adquieren diversos matices dependiendo las situaciones específicas de las personas puesto que “es común y cada vez se generaliza más, que... las mujeres dejen de vivir exactamente los hitos de su feminidad y encuentren formas nuevas de vida” (Lagarde, 2001:41).

Dentro y junto con estas “nuevas forma de vida” las mujeres continúan –aunque de manera parcial y limitada– con los estereotipos existentes y correspondientes a su género, con las exigencias impuestas dentro de un sistema patriarcal, dentro de la cultura y sociedad mexicana.

Se produce un complejo proceso donde las identidades de género se concretan bajo los cambios y continuidades en las concepciones de lo que se espera o no de las mujeres, de lo que buscan, desean y hacen, de lo que se les impone, norma y regula en la rutina diaria. “Lo que cada quien es depende de lo que realiza y no realiza como sujeto particular de las categorías a las que pertenece, en unos casos son determinaciones, en otros son potencialidades” (Lagarde, 1997:68).

***Organización genérica: patriarcado**

La asignación del sexo y del género nos posiciona dentro de un entramado de relaciones de poder, donde lo asociado a lo femenino se encuentra subordinado a lo masculino, puesto que existe un “orden resultante de establecer el sexo como marca para asignar a cada quien actividades, funciones, relaciones y poderes específicos” (Lagarde, 1997:50). Este orden es el patriarcado, el cual permea en todos los ámbitos, desde las instituciones como la familia, religión, etc. hasta el comportamiento diario.

Desde la perspectiva de Simone De Beauvoir:

La historia nos muestra que los hombres han tenido siempre todos los poderes concretos; desde los comienzos del patriarcado han juzgado útil mantener a la mujer en un estado de dependencia; sus códigos han sido establecidos contra ella, y de ese modo ha sido convertida concretamente en el Otro (1972:187).

Es decir, el sometimiento de las mujeres ha sido parte de múltiples momentos históricos de la sociedad, subordinación que se presenta en prácticas, representaciones, símbolos y normas de la vida cotidiana de las personas. “Una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres... creando al mismo tiempo un orden simbólico...” (Reguant, s/f:1)

Hablamos de un “mundo polarizado en una distribución de roles según las características esenciales que se le atribuyen a la dualidad... sexo/género” (Arriagada, 2005:5), distinción que “recreada en el orden representacional, contribuye ideológicamente a la esencialización de la feminidad y de la masculinidad” (Lamas, 2006:106).

Entonces, el patriarcado se constituye como:

Un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio... y de enajenación... (Lagarde, 1997:52).

La supremacía y dominación de lo masculino implica una red de poder o poderes que se ejercen por medio de jerarquías, prácticas y valores que aseguran la continuación de prácticas de subordinación de un grupo (hombres) sobre otro (mujeres) y dentro del mismo grupo (entre hombres, entre mujeres).

Los hombres por el hecho de ser hombres gozan de poder social y de muchos privilegios (Kaufman en Arango (Comp.), 1995:123) que se les niegan a las mujeres; sin embargo, esto no significa que dicho poder sea igual para todos los hombres o para todas las mujeres puesto que no existe una sola masculinidad o feminidad sino formas hegemónicas y subordinadas de éstas (Kaufman en Arango (Comp.) 1995:124) que se muestran como los modelos a seguir.

El patriarcado pasa a ser una “institución inscrita pero no ESCRITA”¹⁶ (Reguant, 2007:4), es decir, no es posible encontrar un material tangible donde este señalado de manera clara y precisa los comportamientos que deban tener hombres y mujeres, así como todo lo que implica el patriarcado. Su reproducción y continuidad quedan invisibilizadas y reforzadas por el orden simbólico que crea, “los hombres (y las propias mujeres) no pueden ver que la lógica de la relación de dominación es la que consigue imponer e inculcar a las mujeres, en las virtudes dictadas por la moral, todas las propiedades negativas que la visión dominante imputa a su naturaleza...” (Bourdieu, 2000:46).

De tal forma, la categoría “género” es un elemento de análisis que permite la distinción entre las características biológicas de una persona (el sexo) y las expectativas, prácticas, roles y comportamientos que cultural y socialmente se crean a partir de lo biológico, donde el hombre y todo lo asociado a lo masculino se establece como el eje rector de la cultura y la sociedad mientras la mujer y lo femenino son tomados como aspectos inferiores y dependientes de él:

La diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre lo masculino y lo femenino, y, muy especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer –y aparece- de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos... (Bourdieu, 2000:24).

La formulación dicotómica del género (masculino y femenino) es parte del orden patriarcal, y como tal, los discursos, comportamientos y normas asociados a cada género que reproducen el sometimiento de las mujeres en la vida diaria, sea ésta familiar, laboral y económica, por mencionar alguna.

Las mujeres como singulares y únicas son:

...una síntesis del mundo patriarcal, de sus normas, de sus prohibiciones, de sus deberes, de sus mecanismos pedagógicos (sociales, ideológicos, afectivos, intelectuales, políticos) que internalizan en ellas su ser mujer, de las instituciones

¹⁶ Las letras en mayúsculas corresponden a la autora.

normativas que de manera compulsiva la mantienen en el espacio normativo o que, por el contrario, las colocan fuera (Lagarde, 2001:43).

El orden patriarcal se recrea en las prácticas cotidianas, en las instituciones sociales, en la formación de cada mujer y cada hombre dentro de una sociedad y cultura determinadas.

Como lo afirma Lagarde: “la diferencia sexual por sí misma no contiene ni crea una distribución desigual de poderes”, pero sí es a partir de la construcción de todo un conjunto de prácticas y discursos correspondientes con un género (femenino o masculino) y su respectiva valorización por los sujetos y la sociedad que se pueden dar estas relaciones asimétricas de poder entre los géneros (1997:54). “Nuestro mundo es dominado por los hombres” (Lagarde, 1997:52).

***Lo femenino, un ideal inalcanzable.**

Las identidades de género son cultural, social e históricamente construidas a través de procesos simbólicos (Lamas, 2002:111), donde a pesar de las múltiples manifestaciones de las mismas, lo femenino y masculino constituyen modelos a seguir: “el ser una niña o un niño no es sólo ser más competente que un bebé, sino también ser competentemente femenina o masculino”. Es decir, lo fundante de la diferenciación sexual, el discurso de lo genérico-dicotómico (hombre-mujer) se corporiza, y conlleva diversas manifestaciones tanto simbólica como objetivamente.

Las variantes o matices dependerán de cuestiones étnicas, sociales, históricas y de clase, formándose una entramado de relaciones y acciones, donde por un lado se encuentra el discurso en torno al cuerpo, el cuerpo que da materialidad al discurso y el discurso mismo modificándose con la retroalimentación de las interpretaciones respecto al cuerpo y a la relación hombre-mujer, femenino-masculino.

Esta última diferencia –feminidad/masculinidad– es una “distinción cultural e históricamente determinada (Lagarde, 1990:5) como antagónica y excluyente. Las características que se consideran como femeninas (y masculinas) son asignadas como atributos naturales, eternos y ahistóricos, innatos al género, a cada mujer (y a cada hombre):

La representación social de lo femenino aparece, en gran parte de las culturas, asociado a la visión emocional del mundo, en oposición o complementariedad con lo masculino, que asoma asociado a lo racional. El mundo aparece como polarizado en una distribución de roles según las características esenciales que se le atribuyen a la dualidad del sistema sexo/género. [...] la distribución de roles aparece como inamovible y como la manera lógica en que las cosas siempre han funcionado (Arriagada, 2005:5).

Lo femenino se presenta como una forma de vida, una manera de pensar y actuar diferente –y frecuentemente subordinada- a lo masculino, pero al mismo tiempo como una tarea a desempeñar día y noche, durante toda la vida. Se evalúa por los demás y por uno mismo el desempeño de “nuestra feminidad”.

Por ejemplo, lo femenino y, por consiguiente, las mujeres han sido representadas y se autorepresentan, en muchas ocasiones, como aptas para desempeñarse en ámbitos que involucran el cuidado del o los “otros”, es decir, el ámbito doméstico donde su “supuesta condición natural de conexión con lo emocional la haría más idóneas” (Arriagada, 2005:5). Mientras lo masculino, los hombres, constituye el aspecto público, es decir, el trabajo fuera de casa y con empleos que enfatizan sus supuestas características innatas: fuerza física, mejor toma de decisiones, entre otras.

No obstante, como expone Lagarde: “ninguna mujer puede cumplir con los atributos de la mujer” (1990:6), de esa idealización construida sociocultural e históricamente de lo que se cree deben ser las mujeres: comportamientos, pensamientos y acciones.

Las contradicciones entre lo que se espera de las mujeres, lo que hacen y lo que quieren se presentan en la cotidianidad de sus vidas, en las decisiones que toman, en lo que les gusta y en lo que no, en sus acciones como hijas, amigas, estudiantes, madres, profesionistas, etcétera.

Así, el género y su dicotomía femenino/masculino se presentan como elementos constituyentes de identidades, identidades de género.

-Estructuración y desarrollo de las identidades de género

Tomando como base los argumentos hasta ahora planteados, se considera el papel activos de las mujeres en el desarrollo de su identidad de género, es decir, como “agentes intencionales” que actúan bajo determinadas razones y dan cuenta de ello discursivamente (Giddens, 2011:41). Los procesos de socialización, identificación y autodefinición como mujer, como mujeres son parte de las rutinas diarias, rutinas dentro de las cuales estructuran sus identidades de género¹⁷.

En dichos procesos de estructuración se ven involucrados diversos elementos, principalmente consideramos tres. El primero es la seguridad ontológica, que consiste en el control de la angustia a través de la repetición o rutinización de las prácticas. A las personas desde niñas(os) se les enseñan lo que se cree correcto e incorrecto dependiendo de su sexo y de su género asignado socioculturalmente, con lo cual se van constituyendo rutinas diarias y cotidianas donde se reproducen los patrones normativos del género:

Antes de que el niño o niña pueda etiquetarse a sí mismo como de un género o del otro, recibe una serie de claves preverbales. Por ejemplo, los adultos varones y hembras suelen tratar a los bebés de distinto modo. Los cosméticos que usan las mujeres contienen aromas diferentes de los que los niños aprenderán a asociar con los varones. Las diferencias sistemáticas en el vestir, el corte de pelo, etc., proporcionan a los niños claves visuales en su proceso de aprendizaje (Giddens, 2000:136).

En otras palabras, los procesos de socialización donde se reproduce lo que se cree corresponde a hombres o mujeres genera un mecanismo de confianza en uno mismo y en las demás personas (Giddens, 2011:85).

¹⁷ Como se ha planteado, el análisis de las identidades de género es complejo y por lo tanto requiere diversos conceptos que permita enriquecer dicho análisis. A partir de esto, la “teoría de la estructuración” –en conjunto con los aportes teóricos anteriores- nos brinda una serie de herramientas conceptuales para comprender y problematizar el desarrollo de las identidades de género en la vida diaria. De forma general, esta teoría parte de tres postulados: el primero es el “carácter activo, reflexivo de la conducta humana”, es decir, refuta aquellas posturas que sostiene que la conducta de los agentes es un reflejo de las estructuras, o responde sólo a las fuerzas de la sociedad. Como segundo postulado se establece la importancia del análisis del “lenguaje y las facultades cognitivas en la explicación de la vida social”; por último, se reconoce que “el decaído peso de filosofías empiristas en ciencia natural tiene consecuencias profundas para las ciencias sociales también” (Giddens, 2011:17). Es decir, lo valioso que esta teoría aporta a nuestro análisis consiste en partir de un agente, en nuestro caso, de mujeres situadas dentro de relaciones, estructuras y sistemas, como es el género donde ellas tienen la capacidad de influir – aunque de manera limitada muchas veces- en las prácticas sociales dentro de las cuales desarrollan sus identidades de género.

El segundo y tercer elemento respectivamente son la conciencia discursiva -la expresión verbal sobre las circunstancias del actuar- y la conciencia práctica o saber práctico -representado por las acciones del o los individuos (Giddens, 2011:45). Ambos elementos confluyen en el desarrollo de las identidades de género, donde las mujeres – en nuestro caso específico- registran el fluir corriente de la vida social, de su propia conducta y la de los demás dentro de los escenarios de interacción, es decir, realizan un proceso de “reflexividad” (Giddens, 2011:41) que les permite evaluarse y evaluar a las demás su competencia¹⁸ como mujeres y continuar actuando como tal.

Estos tres elementos constituyen un *continuum* en el día a día, donde las mujeres tienen la “aptitud para producir la diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes” (Giddens, 2011:51), en el sistema constituido por el género, a través de recursos como una forma de ejercer el poder.

***Recursos y constreñimiento, continuidades y rupturas en las identidades de género.**

Las identidades de género se construyen de manera tal, que las mujeres –y los hombres- son más que individuos que aprenden determinadas conductas y aceptan ciertas reglas sin posibilidades de modificación o cambio. Por el contrario, los agentes desarrollan su identidad de género mediante la reproducción de contenidos ya establecidos así como incorporando nuevos aspectos y prácticas.

La capacidad de influir y modificar los contenidos establecidos como femeninos y masculinos está siempre presente, puesto que partimos de agentes (mujeres) que forman discursos, conocimientos, con la posibilidad de establecer las normas como recursos¹⁹ que modifiquen las diversas estructuras del género: se genera conflicto a nivel de los agentes y contradicción a nivel de los principios estructurales (Giddens, 2011:227).

¹⁸ Por competencia se entiende la potencialidad, destreza de los agentes de decidir sobre sus acciones (Scribano, s/f::2) a partir de un conocimiento sobre sí mismos y los demás.

¹⁹ Al respecto, Giddens manifiesta que hay dos tipos de recursos de asignación y los de autoridad. Los primeros son “recursos materiales utilizados en la generación de poder, incluidos en el ambiente natural y en el espacio físico”, mientras los segundos se refieren a “recursos no empleados en la generación de poder que derivan de la posibilidad de aprovechar la actividad de los seres humanos” (2011:398).

Se presenta, de esta forma, relaciones de poder asimétricas entre agentes o entre sistemas o estructuras, en nuestro caso específico en las prácticas sociales que estructuran el género.

Al respecto, Giddens manifiesta:

El poder en sistemas sociales que disfrutan de cierta continuidad en tiempo y en espacio presupone relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contextos de interacción social. Pero todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores. Es lo que denomino la dialéctica de control en sistemas sociales (2011:52).

El constreñimiento social no elimina la acción ni la sustituye por una reacción, puesto que acción implica la capacidad del individuo de crear una diferencia, de transformar lo preexistente aun cuando los individuos se encuentren en una posición de subordinación.

Asimismo, el género no se organiza simplemente como un sistema cuyas estructuras se encuentran externas e impuestas a la acción humana²⁰ sino por el contrario, constituyen una intersección de presencia y ausencia de propiedades que posibilitan la existencia de prácticas sociales similares a lo largo del tiempo y del espacio (Giddens, 2011:54) formando “marcadores estandarizados” (Giddens, 2011:308), es decir, contenidos genéricos que forman parte del registro reflexivo cotidiano de las mujeres y como tal, de su identidad de género.

***Interacciones sociales y grupos de referencia.**

Las identidades de género –como se ha establecido- no son conocimientos que se aprendan de forma unilateral, o cuyos contenidos sean “naturales” e inmutables a través del tiempo. Por el contrario, las personas van desarrollándolas en el día a día, en

²⁰ Se trata de establecer que el sujeto no está por encima de la estructura, ni la estructura es la determinante de todas las acciones del sujeto, lo que se formula es una “dualidad”, donde sujetos como estructuras constituyen el núcleo de análisis.

la interacción con sus padres, en el juego por la tarde con los vecinos, en el trabajo, en fin, en cada actividad e interacción social que realizan.

Estas interacciones, claro está, se llevan a cabo bajo ciertas circunstancias dentro de muy variados contextos, donde va eligiendo los sujetos con los cuales se pretende interactuar: se escoge con quién platicar y a quién no hablarle, con quién salir a tomar un café y con quien no relacionarse; así a lo largo de la vida, ciertos individuos o conjunto de ellos se convierten en un referente estable – en cierto momento- de algunas acciones o normas, “suministran un sistema de referencia para la autovaloración y la formación de actitudes” (Merton, 1992:364), es decir, se establecen como “grupos de referencia”.

Al respecto Merton –y a partir de diversos trabajos consultados por él- delinea principalmente dos tipos de grupos de referencia: El “tipo normativo” que “fija y mantiene normas para el individuo”, y el “tipo de comparación” el cual “suministra una estructura de comparación en relación con la cual el individuo se valora a sí mismo y a los demás”²¹ (1992:364).

Al mismo tiempo, los grupos pueden ser de “referencia positiva” cuando el individuo toma las normas de los grupos como “base para la autovaloración”, mientras el grupo es de “referencia negativa” en los casos donde el individuo “no acepta las normas y por el contrario, formula contranormas” (Merton, 1992:382), teniendo presente que “no hay grupos de referencia en términos absolutos, los hay relativamente a un individuo y una circunstancia (Abreu, 2012:293).

Como agentes, las mujeres se encuentran relacionadas con diversos grupos de referencia, a los cuales pueden pertenecer o no, pero que de alguna forma son parte de los referentes que integran su identidad de género.

De forma general, los componentes conceptuales de los grupos de referencia: “individuos”, “colectivos”, “valores”, “circunstancias” y “evaluaciones” (Abreu, 2002:296) sitúan, dentro del análisis del desarrollo de las identidades de género, a las mujeres en contextos de interacción, los cuales les proponen y proveen referencias (sean estas

²¹ Cabe aclarar que un mismo grupo puede desempeñar las dos funciones para un individuo.

hábitos, reglas, costumbres, etc.) para su cotidianidad, que además, pueden ir cambiado conforma la vida de las personas.

-¿De dónde partimos?, ¿a dónde vamos?: Un primer acercamiento a las identidades de género.

Las identidades de género son procesos complejos cuyo abordaje requiere una perspectiva que permita una articulación teórica que dé cuenta de la realidad contradictoria que se vive.

El género como construcción sociocultural e histórica que parte de la diferencia biológica aparente de los cuerpos de las personas, constituye un punto inicial y determinante –pero modificable– para el desarrollo de las identidades de género.

No se trata de caer en el determinismo de conceptualizar el género como una categoría limitada a lo femenino y masculino, pues como lo han hecho notar diversos trabajos, sería minimizar la problemática los extremos sin considerar las variaciones. Sin embargo, el desarrollo y reproducción de lo que se considera femenino y masculino, respectivamente, constituyen las formas frecuentes en que se conceptualiza el género.

De forma general, la forma en cómo nos representan “los otros” y cómo nos representamos nosotras mismas a partir –y no únicamente- de nuestra diferencia biológica²² constituye nuestras identidades de género: un conjunto de características, atributos y normas que regulan, potencializan y restringen el actuar cotidiano.

Las identidades de género como procesos en los cuales las normas pueden constituirse en recursos para la modificación de la propia identidad como del sistema sexo/género. Las mujeres como agentes con la capacidad de dar cuenta de su actuar discursivamente pero con una conciencia práctica que puede diferir de ese discurso y sin embargo, continuar con las estructuras de subordinación del sistema patriarcal.

²²Nuevamente, cabe aclarar que la diferencia biológica, caracterizada por la anatomía externa es el criterio inicial para la designación social y culturalmente del género, y con ello toda la serie de características que implica, según otros elementos como la clase social, la edad, etc. Así mismo, se da el caso en que esta asignación inicial de género no corresponda con la anatomía con la que comúnmente se asocia.

Identidades de género que las mujeres desarrollan en las interacciones diarias con amigos, padres, desconocidos que se establecen como grupos de referencia dentro de una determinada sociedad y cultura. Se tiene entonces, un proceso de desarrollo de identidades de género constante, reflexivo y contradictorio, que presenta diversos matices y al mismo tiempo con ciertas continuidades que llegan a confundirse con características innatas, naturales propias para cada sexo/género.

Capítulo III

Etnografía, hacia la construcción de conocimiento.

En el presente capítulo se darán las bases metodológicas que guían la aproximación a la problemática del desarrollo de las identidades de género femenina de alumnas de primero de secundaria.

En la primera parte se aborda la relación entre el método y la denominada “objetividad científica”, estableciendo que dicha objetividad no reside en la separación sujeto-objeto, sino en reconocernos como sujetas y sujetos cuyo conocimiento está situado dentro de determinadas condiciones personales, sociales y académicas. Aspectos que no quitan validez, ni objetividad a la investigación, por el contrario, resignifican el proceso y el resultado.

La segunda parte comprende las características de la etnografía, situando a las mujeres adolescentes como sujetas cuyas prácticas y discursos se encuentran cruzados por la categoría género. Se detallan algunas técnicas que fueron utilizadas en el proceso de investigación, por ejemplo: la observación participante, la descripción, el diario de campo y la entrevista.

-Proceso de investigación: un método, una posición de enunciación

Mucho se ha escrito sobre metodología, métodos y técnicas de investigación desde diversas disciplinas, entre ellas la antropología, historia y sociología, por mencionar algunas. El debate que impera en esta producción se ha centrado en el tipo de enfoque, perspectivas y herramientas desde donde apropiarse del objeto o sujeto de estudio: lo cuantitativo vs lo cualitativo, positivismo vs hermenéutica, tratando de resaltar y sobreponer una perspectiva sobre la otra.

Por ello nuestro objetivo no se centra en establecer la pertinencia de una u otra perspectiva, sino de postular y enfatizar que no existe solo una forma de “entender aquello que se considere una explicación científica”, y que “la formulación de leyes donde las y los sujetos quedan reducidos a “objetos” (Ríos, en Blazquez 2010:181)

debe ser sustituida por análisis en los cuales se escuchen las voces que han sido omitidas y retomar situaciones que parecen ya explicadas y estudiadas.

La validez de la ciencia y del método no significa asumir que ésta se encuentra “libre de influencias políticas y socioculturales, o que los deseos e intereses de quien hace ciencia no influyen en su trabajo” (Blazquez, 2010:25).

Las y los investigadores desde el momento mismo de la elección y formulación del tema a investigar, nos encontramos desplegando nuestros gustos y preferencias sin por ello dejar de ser válida la problemática abordada. Ya que por más que se busque omitir el aspecto subjetivo de cualquier estudio, este se encuentra presente en todo momento, más aún cuando se trata de investigaciones enfocadas en sujetos sociales.

La investigación es un proceso que se conduce a través de relaciones:

[...] entre quienes investigan, entre quien investiga y lo que se investiga, entre quienes investigan y demás integrantes de la sociedad. Como otras formas de relación humana, la generación de conocimientos sucede en ambientes de poder social e interpersonal, en sociedades, y en el mundo ordenado, donde el poder se distribuye de manera desigual (Blazquez, 2010:37).

Se debe considerar que personal y grupalmente tenemos una historia y somos parte de relaciones de distinto orden: familiares, escolares y de trabajo; aun en el proceso de investigación estos factores se hacen presentes: ¿cómo abordamos la problemática?, ¿qué es lo que se decide estudiar?, el tipo de contacto con las o los sujetos de estudio, la forma en que ellas(os) nos permiten ese proceso de acercamiento, son algunos ejemplos.

Así, partimos del hecho de que “la persona que conoce está situada y por lo tanto el conocimiento es situado” (Blazquez, 2010:28). Es decir, el conocimiento de alguna forma refleja los gustos y preocupaciones de quién investiga y las condiciones socioculturales e históricas específicas durante el tiempo en el cual se realiza la investigación: no se puede definir la ciencia como libre de prejuicios (Blazquez, 2010:26), pero si reconocerlos y a partir de ahí reformular y cuestionar nuestros propios intereses y de alguna forma, los paradigmas establecidos.

Al respecto, Eli Bartra sostiene: “en toda investigación científica existe siempre un interés político o ideológico”, sin embargo, “la mayoría de las veces éste se encuentra oculto y se despliega, en cambio, la bandera blanca de la supuesta neutralidad del conocimiento” (2010:73).

El encubrimiento de los objetivos y la aparente “neutralidad” del investigador(a) son elementos que limitan los resultados y alcances de la investigación, de ahí la tarea de considerar que los intereses y la historia personal no es un obstáculo sino una oportunidad de brindar nuevas formas de acercamiento a lo estudiado, otras explicaciones y nuevas teorías.

***Investigación social**

Es necesario cuestionar los marcos epistemológicos dentro de los cuales se llevan a cabo las investigaciones; palabras como “objetividad”, “neutralidad” y “universalidad” se encuentra en un proceso de redefinición, proponiendo investigaciones y métodos que construyan puentes entre el sujeto investigador y el sujeto investigado.

Se trata de problematizar y al mismo tiempo entender los modos en que los “hombres y mujeres crean conocimiento, producen lenguaje, generan estructuras sociales y constituyen sus identidades” (Corres en Blazquez, 2010:111) dentro de contextos sociales, culturales e históricos, para lo cual utilizaremos la metodología cualitativa.

Para Gabriela Delgado, la metodología cualitativa consiste en:

[...] hacer descripciones muy detalladas sobre personas, situaciones, eventos, interacciones y comportamientos que son observables, respetando e incorporando lo que las o los participantes de la investigación dicen, piensan y sienten así como sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones [...] Su principal característica consiste en procurar captar el sentido que las personas dan a sus actos, sus ideas y al mundo que les rodea (en Blazquez, 2010:199).

Es decir, la investigación cualitativa da cuenta de los aspectos subjetivos, aquellos que en muchas ocasiones quedan subordinados a lo que parece observable y cuantificable.

Las experiencias comunes e interacciones diarias a veces visibles y otra no, se presentan como elementos de relevancia vital para la investigación.

Este tipo de metodología considera a “las personas en una perspectiva holística” (Delgado en Blazquez, 2010:199); el escenario, los grupos de referencia y las prácticas son parte del todo. Se exploran contextos a profundidad, buscando ir más allá de lo aparente, y cuestionando lo que parece ya establecido. Por ejemplo, la situación de las mujeres, que durante mucho tiempo fue descrita y estudiada sin considerar su voz, su discurso y su sentir, produciendo un “sesgo androcéntrico y sexista” (Bartra, 2010:75) en las investigaciones. En otras palabras:

[...] en lugar de ignorar, marginar, borrar, hacer invisible, olvidar o incluso deliberada y abiertamente discriminar el quehacer de las mujeres en el mundo, se busca indagar en dónde están y qué hacen o no hacen, y por qué. [...] Tampoco es que ahora haya que reivindicar lo que hacen las mujeres como necesariamente significativo y fundamental *a priori* (Bartra, 2010:75).

Existen diversas formas de observar y analizar la realidad, una de ellas la provee la metodología cualitativa desde la cual se ha postulado la necesidad de visibilizar a las mujeres, en aspectos que parecen ser irrelevantes, como las experiencias de vida. Y en nuestro caso particular, proponemos un acercamiento a las identidades de género femeninas.

De esta manera, la metodología cualitativa constituye una forma de acercamiento a la subjetividad de las y los actores y al contexto bajo el cual se desarrollan, retomando el discurso producido y las actividades diarias.

-Etnografía

Partiendo de nuestro objetivo de analizar los procesos mediante los cuales las adolescentes desarrollan una identidad de género femenina; y de manera más general, en continuidad con los estudios que buscan visibilizar las experiencias, vivencias e historia de las mujeres a través de la recuperación de su propio discurso, se utilizará el método etnográfico.

Históricamente la etnografía surgió en la antropología cultural, centrándose principalmente en sociedades a pequeña escala (Boyle, 2005:212). Sin embargo, su utilización no se limitó a esta área y actualmente es un método empleado en diversas disciplinas y con enfoques que sobrepasan el tradicional estudio de sociedades que se consideraban como “nuevas” y ajenas a la “civilización”, es decir, sociedades cuyos patrones culturales eran desconocidos desde una perspectiva occidental.

Para Hammersley y Atkinson la etnografía “es la forma más básica de investigación social” debido a que “guarda una estrecha semejanza con la manera cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana” (1994:1). No se trata de realizar sólo una descripción detallada de lo observado sino de analizar y establecer que existe algo más allá de lo aparente, la subjetividad de las personas expresada en la cotidianidad de las interacciones: la “descripción y análisis de las actividades cotidianas para entender los universos de sentido, las lógicas de la acción social del otro y de nosotros” (Guerrero, 2002:20).

Sin embargo, esta descripción es parcial e inacabada ya que “requiere hacer delimitaciones de distinto orden en relación con el objeto de la indagación, objeto que suele ser cambiante” (Castañeda, 2010:221); por lo tanto, la posibilidad de que aparezcan nuevos hechos que refuten los conocimientos que se consideran ya establecidos –como lo mencionan Hammersley y Atkinson- está siempre presente.

La etnografía como método de investigación se caracteriza, en un primer momento, por su naturaleza contextual y holística: ningún comportamiento puede extraerse de su contexto ya que adquiere significación y sentido dentro del mismo (Boyle, 2005:215).

La segunda característica es su carácter reflexivo, lo que significa reconocer que “somos parte del mundo social que estudiamos. Y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial. No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo ni, afortunadamente, ello es siquiera necesario” (Hammersley, 1994:11). Se trata de establecer que la historia, las vivencias y experiencias previas del o la investigadora antes y durante el proceso mismo de

investigación son una herramienta y no un obstáculo en el análisis que se pretende hacer.

La tercera particularidad la constituyen la perspectiva *emic* –perspectiva que el investigador tiene sobre la realidad- y la perspectiva *etic* –el marco teórico que se trae desde afuera (Boyle, 2005:219), ambas confluyen en el análisis e interpretación de la realidad, creando un balance entre la información que se recolecta de las y los sujetos a través de diferentes técnicas y el andamiaje conceptual que ayuda al examen de la realidad estudiada: una etnografía es “siempre más que sólo una descripción: es una explicación teórica” (Boyle, 2005:219).

***Proyecto etnográfico sobre las identidades de género.**

Una vez establecido que la etnografía constituye una forma de acercamiento a diversas realidades donde lo importante no versa en verificar grandes teorías o formular explicaciones generales, sino lograr punto de encuentro y desencuentro entre lo que sucede día a día y lo que parece ajeno a esa realidad, en visibilizar la experiencia, y en nuestro caso, la experiencia de mujeres adolescentes como un hecho interrelacionado con otras situaciones de vida.

De esta forma, nuestro proyecto etnográfico parte de las siguientes preguntas: ¿cómo desarrollan las alumnas de primero de secundaria su identidad de género femenina?, ¿qué referencias y disposiciones se convierten en esquemas de percepción y organización dentro de los procesos de estructuración en contextos sociales diferenciados por el capital cultural y económico de las y los actores?

+Técnicas en la producción etnográfica

Para la construcción etnográfica, nos valimos de las siguientes técnicas de investigación:

➤ Observación participante

Esta técnica implica la participación en el mundo social, sin importar el papel que se desempeñe, y reflexionar sobre los efectos de esa participación (Hammersley, 1994:12). No obstante, al realizar esta reflexión se debe tener presente la existencia de

posibles errores, principalmente dos: la abstracción individual que consiste en aislar a las personas de su “contexto interpersonal, histórico o/y físico”; y la deshumanización, es decir, la “tendencia a hablar o tratar a las personas como si fueran objetos, sin subjetividad” (Blazquez, 2010:24).

De esta forma, la observación debe consistir en un proceso mediante el cual se busca “entender lo que se mira dentro del contexto en el que tiene lugar, identificando a las personas involucradas en producir y reproducir, crear y recrear, inventar o transmitir el sentido cultural de aquello que experimentan” (Castañeda, 2010:230).

En nuestro caso particular, la observación participante se realizó en dos escuelas secundarias distintas, una de paga o privada y otra pública. La primera es el Colegio “Simón Bolívar”, integrado por 5 secciones: maternal, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. El colegio tiene como misión:

[...] desarrollar las capacidades, habilidades y personalidad de seres en proceso entre 3 y 15 años de edad.

Mediante la aplicación de métodos pedagógicos formales; la capacitación y actualización permanentes; el cuidado de la calidad de nuestros servicios, formamos ciudadanos reflexivos resolutivos y sensibles capaces de promover para sí y para su país una mejor forma de vida²³.

El costo de inscripción (anual) a nivel secundaria es de \$2,500.00 y la mensualidad es de \$2,600.00, colegiatura que da el derecho a comedor²⁴. Las clases se imparten en un horario de 7:45am a 5:45pm. Por la mañana se estudian las materias oficiales que dicta la Secretaría de Educación Pública (SEP), matemáticas, español, biología e inglés (este último en sistema AMCO); por las tardes toman materias extracurriculares como música, wushu y fútbol.

Estas particularidades condicionan el ingreso de las y los alumnos, ya que en un primer momento, no todas las familias cuentan con el dinero necesario para los gastos que

²³ Información fue tomada de la página web de la institución.

²⁴ Los costos se incrementan al considerar el precio del uniforme, que oscila entre \$600.00 y \$800.00, así como el precio de los libros, e instrumentos o artículos solicitados en los talleres. Además, anualmente se da un incremento en el precio de las colegiaturas.

implica asistir a dicha institución. Situación que se constata al observar el número de grupos, uno por cada grado.

El Centro Escolar “Profesor Gregorio de Gante” constituye la escuela pública; la cual cuenta con preescolar, primaria, secundaria y bachillerato en turno matutino y vespertino. A nivel secundaria, los grupos van de la letra “A” a la “E”, conformados por 40 a 45 alumnas(os) en primer año, de 35 a 40 en segundo y tercer año.

El horario es de 7 a 13:20 horas; los libros que se usaran en el curso son otorgados por la SEP, y la inscripción es de \$700.00.

Así, en la escuela privada se conformó un grupo de 8 adolescentes mujeres y en la pública, un grupo de 9 adolescentes mujeres, cuya edad oscilaba entre 12 y 13 años de edad. A continuación se especifican algunas características generales de cada una de ellas²⁵.

Secundaria mixta privada

- Paz (12 años)
 - Descripción²⁶: delgada, morena, callada y tímida.
 - Características familiares: su madre trabaja como secretaria en una dependencia pública y su padre es ingeniero en una empresa privada. Tiene un hermano menor de 9 años.
- Mónica (12 años)
 - Descripción: “chaparrita”, morena, delgada, cabello negro, amigable y honesta.
 - Características familiares: su madre es ama de casa y su padre empleado en una empresa privada. Tiene un hermano menor de 10 años.
- Carmen (13 años)
 - Descripción: tez apiñonada, cabello negro, chino y largo, complexión gruesa.
 - Características familiares: su madre es maestra en dos escuelas públicas en otro municipio, su padre es amo de casa; es hija única.
- Beatriz (12 años)

²⁵ Los nombres de las alumnas se sustituyeron por seudónimos.

²⁶ La descripción corresponde a la forma en que ellas mismas se describen junto con mi apreciación de investigadora.

- Descripción: tez blanca, cabello rubio, ojos color verde, estatura baja.
- Características familiares: su madre trabaja como fisioterapeuta eventual en un hospital, mientras su padre se desempeña como supervisor en una empresa privada. Tiene un hermano menor.
- Ana (12 años)
 - Descripción: Morena, cabello lacio y corto, delgada.
 - Características familiares: sus padres se encuentran separados. Su madre es maestra en una escuela privada y el padre es trabajador en una empresa privada; tiene un hermano menor..
- Camila (12 años)
 - Descripción: alta, tez blanca, ojos cafés, cabello largo, negro y lacio.
 - Características familiares: sus padres están separados. Su madre trabaja como secretaria y su padre se desempeña en una empresa privada; tiene un hermano mayor de 17 años.
- Perla (12 años)
 - Descripción: delgada, cabello negro y corto, tez morena.
 - Características familiares: su madre es maestra y el padre ingeniero, ambos trabajan. Tiene una hermana menor de 10 años.
- Sindy (12 años)
 - Descripción: tez morena, cabello chino, ojos grandes y delgada.
 - Características familiares: padres separados. Su madre trabaja como contadora en una empresa pública. Tiene dos hermanas mayores.
- Verónica (12 años)
 - Descripción: tez blanca, cabello largo y castaño.
 - Características familiares: su madre es ama de casa y su padre maestro. Tiene una hermana y hermano menores.

Secundaria mixta pública

- Marisol (12 años)
 - Descripción: tez blanca, cabello chino y castaño, complexión gruesa.
 - Características familiares: padres separados. Su madre es obrera y eventualmente masajista, su padre trabaja como personal de apoyo en el área de limpieza y

mantenimiento de una universidad privada. Tiene una hermana mayor, la cual se encuentra estudiando una carrera universitaria.

- Berenice (12 años)
 - Descripción: tez blanca, delgada, cabello castaño, largo y lacio, ojos color claro.
 - Características familiares: padres separados. Su madre es ama de casa y actualmente se encuentra en una relación, y su padre es empleado en un club deportivo. Tiene dos hermanos de 17 y 11 años respectivamente y una hermana de 5 meses.
- Alma (12 años)
 - Descripción: tez blanca, cabello negro y lacio.
 - Características familiares: padres separados. Su madre es ama de casa y su padre obrero en una empresa automotriz. Tiene una hermana menor.
- Mónica (12 años)
 - Descripción: Morena, cabello corto y ondulado
 - Características familiares: su madre es ama de casa y su padre es empleado en una empresa automotriz. Tiene un hermano y hermana mayores.
- Patricia (12 años)
 - Descripción: “bajita”, delgada, tez clara, cabello rizado, largo y negro.
 - Características familiares: su madre es ama de casa y su padre es transportista. Tiene dos hermanos mayores.
- Norma (12 años)
 - Descripción: cabello negro, largo y rizado, tez blanca y complexión delgada.
 - Características familiares: sus padres están separados. Su madre es ama de casa. Tiene un hermano y una hermana mayores.
- Sol (12 años)
 - Descripción: delgada, cabello castaño y ojos color café claro.
 - Características familiares: la madre es ama de casa y su padre plomero. Tiene una hermana menor.
- Vania (12 años)
 - Descripción: cabello negro, lacio y corto, tez blanca y complexión delgada.
 - Características familiares: su madre es ama de casa y su padre empleado en una empresa. Tiene una hermana menor.

- Coral (12 años)
 - Descripción: tez morena, complexión delgada y cabello negro y lacio.
 - Características familiares: padres separados. Su madre trabaja en una empresa pública y su padre trabaja por su cuenta. Su hermano mayor de 15 años dejó de estudiar.

La observación se inició en agosto de 2013 y terminó en marzo de 2014, dando una duración total de siete meses. En los primeros tres meses las visitas fueron 3 veces por semana en la escuela pública y 1 vez por semana en la privada; en los siguientes 4 meses fue de 4 a 5 veces por semana en la pública y 3 veces por semana en la privada. Esta distribución corresponde a los horarios otorgados por las instituciones educativas para realizar las visitas.

Sin embargo y debido a la relación que se dio con las alumnas, aún durante los meses comprendidos en el periodo abril-junio del 2014 se hicieron visitas esporádicas a dichas instituciones.

➤ Descripción

Consiste en un ejercicio narrativo que busca “desentrañar el conjunto de interrelaciones que le dan sentido y dotan de significación a lo observado” (Castañeda, 2010:232). El registro del discurso y de la acción dentro de su contexto: “quiénes estaban presentes y dónde, en qué momento y bajo qué circunstancias se producía la acción” (Hammersley, 1994:6).

Para esta investigación, la descripción consistió en dar cuenta de los patrones y conductas de las alumnas mujeres, las características de los espacios en los cuales realizaban algunas de sus actividades: platicar, comer, jugar, entre otras; su actuar cotidiano.

➤ Diario de campo

Como tercera herramienta tomamos el diario de campo, mediante el cual se aporta un relato continuo de lo observado así como de la conducta y sentir de la investigadora, dificultades y sentimientos personales (Hammersley, 1994:10). La realización del diario ayudó al posterior análisis del trabajo de campo, y por consiguiente al análisis final de la

información, misma se reorganizó dependiendo los hallazgos e intereses que iban surgiendo.

➤ Entrevista

Esta técnica se presenta como el medio por “el cual accederemos a los contenidos de significado” a través de preguntas que, por lo general, se “van creando en el momento y dependen de la respuesta del informante” (Infante, 2001:s/p). Es decir, la estructura de la entrevista es flexible, y muchas preguntas surgen conforme avanza la misma, en cierta forma es un diálogo entre el o la entrevistada y el o la entrevistadora.

Para esta investigación, la entrevista tuvo el objetivo de captar el conjunto de referencias y disposiciones que se convierten en esquemas de percepción y organización de la identidad genérica femenina, a través de tres aspectos propuestos por Tamayo y Wildner (2005:23): la oposición (otredad), la historicidad (experiencia, contexto y relaciones), y conflicto (tensiones y luchas). Ver cuadro 1

Cuadro 1

Aspectos de análisis		
Oposición u otredad (reconocimiento e identificación como mujer)	Historicidad (experiencia, contexto y relaciones familiares, escolares y de ocio)	Conflicto (tensiones y luchas)
<ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cómo te describes? ❖ ¿Qué es lo que más te gusta de tí? ❖ ¿Cómo es la relación con tu familia? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Te agrada tu escuela? ❖ ¿Qué actividades realizas después de clases? ❖ ¿Tienes amigas(os) fuera de la escuela? ❖ ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ❖ ¿Quiénes son tus mejores amigas o amigos? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Existe algún tema del que te de pena hablar con tus padres? ❖ ¿Sientes que has cambiado emocionalmente? ❖ ¿Qué significan para ti los cambios físicos? ❖ ¿Por qué crees que eres femenina?

Estos tres elementos nos permiten conceptualizar en cierta forma algunos aspectos claves en el desarrollo de las identidades de género femeninas.

➤ Historias de vida

Esta técnica proporciona un acercamiento más profundo a las vivencias de las personas, mediante un proceso de evocación y recreación se hace posible captar el sentido y significado de las vivencias y experiencias.

Para esta investigación se realizaron tres historias de vida, una correspondientes a una madre de la escuela secundaria privada y dos con madres de la escuela pública.

➤ Grupos focales (Focus group)

Los grupos de enfoque se pueden conceptualizar como una serie de discusiones guiadas acerca de temas o puntos que se consideran esenciales para la investigación. De forma general, se trata de grupos de discusión guiados por la o el investigador quien toma el papel de moderado(a), con el objetivo de que “surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar, 2011:52) a partir de la interacción que el propio grupo focal promueve.

En el caso particular de este estudio, se organizó un grupo focal con las alumnas de la escuela privada y otro con las alumnas de la escuela pública.

-Mi acercamiento como investigadora

Para los propósitos de esta investigación es necesario establecer que me reconozco como mujer, más allá del hecho de que mis órganos reproductores externos correspondan a ese sexo. También asumo mi género, femenino, y lo que ello conlleva: prácticas y discurso que reproduzco y con los cuales, al mismo tiempo, lucho, y transformo parcial o completamente respecto a cómo he de comportarme, qué debo decir, qué es lo que debo desear, qué debo de pensar.

Me posiciono desde aquí para escribir, para formular esta propuesta de análisis del desarrollo de las identidades de género femeninas.

De esta forma, la relación de estudio que se estableció con las adolescentes mujeres, se vio enmarcada en nuestra identificación como mujeres, no porque yo llegara y pronunciara: “soy una mujer”, sino porque ante sus miradas, mi cuerpo, mi forma de vestir, de actuar, así me presentaba:

El proceso de investigación es un proceso de concientización, tanto para los científicos sociales que realizan la investigación como para los sujetos investigados, es decir, de los grupos involucrados (Ríos en Blazquez, Coord., 2010:194.).

Es decir, la investigación es una relación de diálogo entre la o el sujeto investigador y los sujetos de estudio, donde ciertas características propician la crean de lazos de afinidad o rechazos.

Al trabajar con adolescentes mujeres esta situación se hizo presente. En primer lugar, el que ellas me reconocieran como una mujer quien, al igual que ellas, experimentó distintos procesos biológicos, culturales, económicos, etc., “propios de las mujeres” por ejemplo la menstruación o la fiesta de quince años, hizo que de cierta forma se identificaran conmigo.

En segundo lugar, la propia dinámica de trabajo estableció que no me vieran únicamente como la agente extraña que interfiere en sus rutinas diarias, sino como alguien interesara en recuperar sus vivencias. Y al mismo tiempo, una persona que se podía situar en su mismo nivel: no era una maestra, pero tampoco una adolescente como ellas, y sin embargo, era la persona a la que le podían contar situaciones que a nadie más le hubieran dicho.

El que yo me sentara en el piso para platicar con ellas (acción que hacía en la escuela pública), o en las palapas o el pasto (forma de trabajo en la escuela privada), de alguna forma eliminaba ciertas barreras de contacto que se pudieran presentar en un salón de clases, al estar detrás de un escritorio, o en el propio salón de clases.

Claro está, que la relación que se estableció con cada participante de la investigación adquirió sus peculiaridades puesto que el propio comportamiento de cada de una ellas era singular así como su situación de vida. Así, había quienes me preguntaban por ¿quiénes integraban mi familia?, otras a las cuales les interesaba ¿qué pensaba sobre

la homosexualidad?, y quienes se trataban de limitar a las preguntas o cuestiones que como investigadora me interesaba saber.

-¿De dónde partimos?, ¿a dónde vamos?

Existen diversas formas de observar y analizar la realidad, por ello, la pertinencia de utilizar determinado acercamiento metodológico depende de múltiples factores, entre ellos nuestro sujeto(a) de estudio, los objetivos de investigación, etc.

En nuestro caso particular, tomamos la etnografía como método de investigación debido a que nos permite un diálogo con nuestras sujetas de estudio, las alumnas de secundaria, con el fin retomar su discurso y prácticas diarias, su significado y la construcción de sentido en la cotidianidad, atravesada por diversas relaciones de poder.

Pero este proceso de investigación implica una relación sujeto(a)-sujeto(a) en la que “el proceso de conocimiento se establece como una relación dialógica” (Ríos en Blazquez, Coord., 2010:188). Es un proceso de conocimiento que impacta en los dos elementos que lo constituyen, en la investigadora como en los sujetos investigados.

Capítulo IV

Adolescentes e identidades de género: construcciones a través de la cotidianidad.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar el desarrollo de las identidades de género de las adolescentes estudiantes de la escuela pública y privada, considerando tres aspectos: discurso, prácticas y subjetividad.

De esta forma, el análisis se organiza en dos apartados, el primero dedicado a la escuela secundaria pública; y el segundo a la escuela secundaria privada, cada uno hace alusión a las especificidades y al mismo tiempo a las generalidades que comparten las alumnas adolescentes.

-Adolescentes: Escuela secundaria pública.

En el siguiente apartado se aborda el grupo de adolescentes del Centro Escolar, una escuela pública con “una tradición educativa de más de treinta años”. Actualmente cuenta con turno matutino y vespertino en todos sus niveles, desde preescolar hasta bachillerato. La secundaria matutina cuenta aproximadamente con 768 alumnas(os), divididos en tres grados y una planta docente de 29 profesoras(es).

Integración del grupo: El grupo está conformado por 9 alumnas de primero de secundaria. La finalidad de trabajar con las adolescentes radica en conocer y analizar su discurso, prácticas y subjetividad dentro de los contextos de acción que influyen en el desarrollo de las identidades de género femenina de las estudiantes.

***“¡Ay, qué feo!”**

Al platicar con las adolescentes y en su correspondiente entrevista, se destaca el desarrollo anatómico como fundamental en el desarrollo de sus identidades de género. Una anatomía distinta y nueva como parte de su género. Su cuerpo construido binariamente las sitúa en relaciones de poder dentro de las cuales el cuerpo femenino se encuentra subordinado no sólo al cuerpo masculino, sino a los significados y representaciones que implica.

Alma, junto con su hermana menor, vive con su madre. El padre se separó de ellas cuando iban en primaria, a partir de ahí se dieron encuentros ocasionales con él hasta el punto de no verse más y sólo recibir su apoyo económico.

Para esta chica, los cambios anatómicos fueron difíciles, en especial el crecimiento de sus mamas, que se dio principalmente entre el quinto y sexto año de primaria. Relata que al ver cómo sus pechos iban tomando otra forma, la invadían sentimientos de temor y angustia:

A mí, lo que me ha crecido son los senos.

Un día me vi cuando me bañaba y dije: “¡ay que feo!”...

Desde quinto año me comenzaron a crecer, y no me gustaba. Siempre que íbamos a un convivio me ponía un corpiño que me apretara duro para que nadie me viera. No me gustaba que me vieran.

Es que los niños son morbosos, aún ahorita se te quedan viendo cuando sales a educación física, te ven las piernas y todo.

Yo antes salía a jugar fútbol, siempre me ha gustado, pero llegó el momento en que no quería salir, era incómodo sentir que me veían...

El cuerpo se convierte en un “rasgo distintivo susceptible de oponerse” y operar como “sustrato del resto de las propiedades atribuidas a cada categoría establecida” (Córdova, 2008:42), dentro estas propiedades se encuentran las mamas, cuyo desarrollo refuerza la adscripción de las adolescentes a la categoría de lo femenino. Así, las mamas, al igual que los genitales, “actúan como significante de una serie de significados metafóricamente asignados” (Córdova, 2003:43), la alimentación materna, el cuidado de los hijos y la familia.

Para Alma, el crecimiento de sus mamas limitaba sus actividades, no poder disfrutar de actividades deportivas que desempeñaba antes, así como el cambio de conducta respecto a sus compañeros, quienes notaban su pecho. El desarrollo mamario reafirmó la asignación genérica que se hizo en su nacimiento: es una mujer.

En tanto, Marisol una chica para quien la primaria implicó abusos y burlas por parte de sus compañeras debido a su complexión robusta y su personalidad sumisa, comparte

con Alma su angustia por el crecimiento de sus senos, proceso desagradable. Un cuerpo que no quería tener:

... tampoco me gustó. Al inicio me dolía mucho pero después fue bajando el dolor. Bueno, desde sexto año me empezaron a crecer los senos y no me gustaba (mueve la cabeza y hace cara de disgusto).

... cuando había un convivio me vendaba duro para que no se notaran. Es que a mí me creció demasiado y mis compañeras no tenían. Además, me creció una más que la otra (refiriéndose a las mamas); mi mamá decía que era normal, igual el doctor pero no creo que haya sido así.

Los senos como parte de un cuerpo categorizado dicotómicamente y valorado dentro de un sistema patriarcal, adquiere características específicas que refuerzan la construcción genérica de lo femenino.

La representación de un cuerpo que no es para sí, que no es para ellas sino para el Otro. Las adolescentes experimentan un cuerpo que se convierte en “malo” cuando las características anatómicas las marcan como mujeres y las limitan en su actuar. Las mamas constituyen “marcas” que permiten establecer una “relación circular” donde el género “define el tipo de actividades y éstas definen al género” (Córdova, 2003:43). Alma dejó de jugar futbol por sentirse observada, incómoda cuando corría, cuando platicaba con sus compañeros, cuando hacía lo que le gustaba, decidió ocupar sudaderas holgadas y pocas veces utilizar escotes o ropa ajustada.

Así, el vendaje implica la resistencia de las adolescentes a la apropiación de su cuerpo por el Otro, representado por su familia, sus compañeras y principalmente sus compañeros quienes a través de su posición de dominación simbólica: como hombres poseen y poseerán a las mujeres, sus actividades, su cuerpo.

***La menstruación**

El inicio de la menstruación constituyó otro cambio significativo para las adolescentes, puesto que involucra la señal más clara del comienzo de un periodo diferente en sus vidas. Una etapa calificada por los padres como “peligrosa” por la atracción que sienten

sus hijas hacia otra persona; la posibilidad de un acto coital y un embarazo son algunas preocupaciones que se presentan con gran fuerza dentro de las familias, la escuela y en las alumnas.

Para Alma, la menstruación implicó que su madre agendara una cita con la ginecóloga para que ésta le brindara información de los cambios que vendrían en la adolescencia. La chica recibió una serie de pautas de cuidado personal y al mismo tiempo, advertencias sobre las posibilidades de quedar embarazada, advertencias reforzadas por la madre. Alma lo relata:

Entrevistadora: ¿Y cómo fue el inicio de tu menstruación?

Alma: Este, bueno yo empecé cuando estaba haciendo mi tarea y sentí que ya me había hecho del baño, fui al baño, revisé y ya le dije a mi mamá y me dijo “pues ya ponte una toallita”; y me llevaron con la ginecóloga y ya me dijo que me cuidara más, y ya.

Entrevistadora: ¿Cómo que te cuidaras más?

Alma: Porque ahorita ya tenía riesgos de salir embarazada si tuviera relaciones sexuales. Y es lo que también ya me da miedo.

Entrevistadora: ¿Por qué te da miedo quedar embarazada?

Alma: Porque estoy pequeña y no estoy preparada para esa responsabilidad.

Entrevistadora: Y tu familia, ¿qué te dijo?

Alma: Igual, mi mamá me dijo que me cuidara porque puedo embarazarme. Además, ¡duele mucho todo esto! (se agarra parte del estómago y el abdomen).

La menstruación constituye una propiedad única y específica de la representación que socioculturalmente se hace de las mujeres, junto con el crecimiento de las mamas. La menorrea sólo les ocurre a las personas consideradas como mujeres y es señal de que el desarrollo fisiológico de las adolescentes es adecuado, para cumplir diversas funciones asignadas a las mujeres, por ejemplo ser madre.

Para Sol, una chica callada y amigable, la menstruación llegó de sorpresa a pesar de que ya iba en primero de secundaria; no se lo esperaba. Cuando sucedió, le contó a su

mamá y ella le explicó cómo usar una toalla sanitaria, que tuviera cuidado de no mancharse.

Sol: Mi mamá me dijo que tenía que poner más atención en mi persona, cuidarme más.

Entrevistadora: ¿Qué te tienes que cuidar?

Sol: Primero no mancharme cuando haga ejercicio, y de los embarazos.

El género como construcción sociocultural encuentra su base en las diferencias anatómicas, y fisiológicas como la menstruación, las cuales sirven para la naturalización de prácticas y conductas como propias de mujeres, postulando la complementariedad de los cuerpos y la normatividad de la heterosexualidad (Lamas, 2002:53)

Los cuerpos de las adolescentes imponen formas de actuar, de pensar, de auto-representarse y ser representadas por los demás.

Estos cambios son escasamente hablados en las familias de las adolescentes, en el mejor de los casos, son sutilmente abordados en la escuela por las(os) profesores y las madres pero omitidos por los padres. Expresan las adolescentes que sus maestras de primaria cuando veían el libro de Ciencias Naturales, les decían que tanto las chicas como los chicos iban a tener cambios en su cuerpo, y que las mujeres menstruarían. No recuerdan ninguna plática profunda con sus padres sobre los cambios anatómicos y fisiológicos que ocurrirían.

***“Ya no son unas niñas”**

Con su ingreso a secundaria, hay un énfasis mayor en el abandono de su niñez: “ya no son los niños que iban en primaria”, suelen decirles las maestras y maestros cuando no entregan tarea, cuando no limpian su cuarto.

Al tiempo que se dan los cambios anatómicos y fisiológicos, las chicas son partícipes de “nuevas responsabilidades” con el cambio de nivel escolar. La secundaria, según la experiencia de las adolescentes, saber trabajar con diferentes maestros, ser cumplida, entre otras. Por ejemplo Patricia es una chica que además de asistir a la secundaria,

entrena por las tardes gimnasia, deporte que practica desde tercero de primaria y que le ha complicado alcanzar el rendimiento escolar esperado por sus padres:

Patricia: Yo... tuve otras responsabilidades.

Entrevistadora: ¿Cuáles?

Patricia: Con el cambio en la escuela, más trabajo, también ya no tengo mucho tiempo para estar en mi casa. Llego, hago algo de tarea, como y me voy a entrenar, regreso y ya...

Mi papá me dice que le eche ganas porque la secundaria es más difícil, que ya no estoy chiquita para que me anden haciendo las cosas y que tengo que poner atención a las clases.

Y mis hermanos me dicen que es muy difícil la secundaria.

Entrevistadora: ¿Se te ha hecho difícil?

Patricia: Sí, hay muchos maestros y dejan mucha tarea.

La frase “ya no estoy chiquita” implica este proceso de transición hacia una etapa de madurez, y el abandono de prácticas y acciones que no se consideran como propias para ser desempeñadas por las ahora adolescentes. En el caso de Marisol: “ya no soy una niña... ya estoy en secundaria y tengo que hacerme responsable”, refleja el mismo hecho, la exigencia social de comportamiento adecuado según su etapa etaria.

Pero en contraparte al discurso en el que se les plantea como “no niñas”, se encuentra el que las toma como “niñas”, así como es común para las adolescentes escuchar que ya no son unas niñas, igualmente frecuente es oír que “aún son unas niñas”:

Berenice: Mi mamá me dijo lo contrario, porque una vez me estaba maquillando y dijo: Todavía eres una niña, no puedes hacer eso.

Es una postura contradictoria el reconocerse y ser reconocidas como “niñas” o “adultas” sin quedar completamente comprendidas en alguna de estas dos categorías, en

algunas situaciones no tienen la edad y con ello, “madurez” suficiente para elegir o hacer mientras en otras se les reconoce su capacidad de decisión.

***“Darse a respetar”**

En el caso de las adolescentes, se hace presente una pauta de conducta, “darse a respetar”, es decir, no llevarse pesado con los hombres, comportarse como una señorita:

-Me dicen que me cuide y que me dé a respetar, que no me lleve pesado con mis compañeros- nos comenta Sol mientras platicábamos sobre los consejos que les daban sus padres respecto al trato con sus compañeros.

Al platicar con la madre de Patricia, me comentó que a veces le daba algunos consejos:

Madre: A Patricia le he dicho que “se dé a respetar con los chicos” pero que primero se debe respetar ella misma.

Entrevistadora: ¿Cómo debe entender Pau el “darse a respetar”?

Madre: Que no se lleve pesado con sus compañeros, que se respete ella para que la respeten los demás. Como apenas me enseñó una conversación en Facebook donde un chico le dice a su compañera que... es que deberás se pasan... que se lo va a meter como perrito, ¡y no sé qué más!

Aunque Paty dice que es broma, son cosas que no van, como le digo: No importa que sea broma, no quiero que tú te lleves así, ni que te hablen de esa forma.

Son cosas que ni los adultos decimos, ¡qué clase de cosas ve ese niño en su casa como para decir eso!

Por eso le digo que se dé a respetar.

“Darse a respetar” implica considerar que los chicos se llevan pesado, a golpes o groserías, dinámicas dentro de las cuales no puede entrar una chica, por lo tanto se debe cuidar la forma en que ellos las tratan. Debido a que son mujeres no deben comportarse de cierta forma y sí de otra.

Además, el discurso del chico que cita la madre, es violento en cuanto que reduce el acto sexual a una penetración animal y lo sitúa en una posición de dominación no sólo física sino simbólica respecto de la adolescente.

En otros casos, son las maestras quienes exigen dicha conducta: Una maestra se encuentra platicando, hasta llegar al punto de regañar a Patricia y su compañero por su comportamiento en clase, en especial la forma en que su compañero la trata, que al parecer de la profesora es irrespetuosa.

La maestra le pregunta a Patricia ¿por qué se lleva así con su compañero?, que ella es una niña y tiene que “darse a respetar”.

Patricia argumenta:

Maestra, yo no me llevo así con él, no sé por qué me empuja si yo no se lo hago.

La profesora le dice que si no se llevara así, él no la empujaría ni se expresaría de ella de la forma en que lo hace.

El chico sólo calla...

En este caso, parece que la causante de la conducta del chico es Patricia, a pesar de que ella justifica que no ha dado pauta para que su compañero se comporte de tal forma, y que si ha sucedido eso es por él y no por ella, la profesora no deja de culpar a Patricia; para ella la chica es la responsable porque no se ha “dado a respetar”.

Se considera a las mujeres como las responsables de las actitudes que los demás, en especial los hombres, tienen hacia ellas, y cuando suceden agresiones las causantes son ellas, a pesar de que no sea así, puesto que hay algo en su conducta que llevó a los demás a tratarlas mal, a no respetarlas: La maestra en ningún momento creyó lo que decía Patricia, en todo momento la cuestionaba y afirmaba que algo tenía que haber hecho ella para que su compañero la tratara así.

***El noviazgo**

El noviazgo es un aspecto de las relaciones sociales en las cuales se refleja el discurso sancionador respecto a cierta parte de su sexualidad, puesto que es prohibido o negado el permiso para tener novio por parte del padre (principalmente), la madre o ambos. La negación del mismo constituye una forma de sanción de ese tipo de relaciones, se anula el sentimiento de atracción y deseo que experimentan en diferentes niveles las jovencitas y se resalta el peligro de ser engañadas por los chicos y/o quedar embarazadas, como se aprecia en el siguiente fragmento:

Entrevistadora: ¿Tienen permiso por parte de sus padres para tener novio?

Berenice: Mi mamá dice que con tal de que no haga nada (mueve las manos como si abrazara a alguien). Mi abuelita y mi mamá sí, pero mi papá no.

Entrevistadora: ¿Cosas como qué?

Berenice: Tener relaciones...

Mi mamá dice que (el noviazgo) es un juego y mi papá dice que estoy todavía muy chiquita y luego más grande, unos hombres que son, así feos y nada más quieren jugar con los sentimientos.

Y te piden ¿cómo se llama?, tu primer ¿qué?, algo de... del sexo.

Entrevistadora: ¿"Tu primera vez"?, ¿"la prueba de amor"?

Mónica: Sí y dicen que si tanto los quieres que les demuestres con la prueba de amor.

Berenice: Aja, y eso me dicen, todo eso. Y que no quieren que pase por eso porque hay muchas chavas que a los dieciséis quedan embarazadas.

Mónica: Mi papá tiene un amigo, cuando su hija cumplió quince se embarazó.

Berenice, una chica nacida en Estados Unidos de Norte América, hija de padres mexicanos migrantes quienes se fueron en busca de mejores condiciones de vida y que tuvieron que retornar tras una fuerte crisis económica, expresa la concepción que sus padres tienen de los noviazgos, y como todo es considerado un juego, a pesar de que ellas lo vean como algo real.

La preocupación imperante para sus padres, y expresada por ellas, consiste en la posibilidad de quedar embarazadas, no poder seguir con sus estudios, no lograr “un mejor futuro”. En el caso de Berenice, su papá le ha dicho que primero tiene que terminar la universidad, tener una profesión y casa para que pueda “hacer lo que quiera”.

Los “novios”, según los padres, representan un peligro para las adolescentes, no son propios para esta etapa porque están “chiquitas” para tener una relación; ellas sólo deben dedicarse a la escuela:

Norma: A mí no me dejan porque estoy muy chica y me dicen que debo de estudiar.

Sol: A mí tampoco... es que una vez en una fiesta había unos niños que me estaban molestando, bueno preguntando cuál era mi nombre, yo le dije a mi mamá y ella le dijo a mi papá, y ya cuando llegamos a la casa, después de la fiesta, él me dijo que poco a poco tenía que ver cómo eran y me comenzó a decir cosas de los niños... que tenía que escoger bien.

Alma: Mi mamá no quiere que tenga novio porque piensa que voy a descuidar mis estudios, ella quiere que sea como ella y yo no soy ella, pero no lo entiendo (se muestra molesta).

Sin embargo, al tratar el tema del noviazgo se delinea un aspecto clave en las interacciones de las adolescentes, la relación de confianza con otras personas. Se conforma una relación de complicidad con la madre mientras el padre se convierte en el sancionador, el que de alguna forma prohíbe.

Coral, una adolescente que ese encuentra enfrentando la separación de sus padres y los problemas de alcoholismo de su hermano mayor, relata:

Mi mamá... me tiene mucha confianza y también yo le tengo confianza, le cuento todo lo que hago y así, pero mi papá no.

La madre es la confidente y más aún en los casos en los cuales los padres de las adolescentes se separan.

-Adolescentes: Escuela secundaria privada

En el presente escrito se abordará el grupo de adolescentes del Colegio Simón Bolívar, una escuela privada ubicada al norte de la Ciudad de Puebla. El Colegio está constituido por el nivel maternal, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; la secundaria cuenta con la modalidad de comedor, es decir, las y los alumnos ingresan 7:30am, comen a las 3:00pm y salen a las 6:00pm. Por la mañana se imparten las materias que dicta la Secretaría de Educación Pública, a partir de las 2:00pm el alumnado toma asignaturas complementarias como deportes, música, etc. En este nivel se encuentran inscritos 55 alumnos, divididos en tres grados; su planta docente nivel secundaria está conformada por 8 maestras(os).

Integración del grupo: Nueve alumnas de primero de secundaria conformaron el grupo de adolescentes con el cual se buscó un acercamiento a tres aspectos considerados como claves: la subjetividad, el discurso y prácticas, con la finalidad de construir un cuerpo narrativo que permita el estudio del desarrollo de las identidades de género.

***“Ya no soy una niña”**

Al realizar los grupos de enfoques y las entrevistas con las adolescentes, el tema de la menstruación se delineó como un aspecto clave en el desarrollo de sus identidades. Por una parte, la menstruación constituye un proceso fisiológico y cíclico que caracteriza al organismo considerado “propio de una mujer”; y por otra, la menstruación como símbolo de su feminidad.

Ejemplo de lo anterior es el caso de Carmen, hija única de un matrimonio donde el padre se hace cargo de todas las tareas domésticas, y la madre es la encargada de proporcionar los medios económicos para el sustento familiar. El hecho de menstruar para Carmen implicó ser reconocida por su padre como una “mujercita”:

Carmen: Me dieron ganas de ir al baño y que veo, y eran gotitas y entonces que me espanto y que digo no creo que sea, que lo dejo y más al rato sí...

Entrevistadora: ¿Te manchaste?

Carmen: Aja... entonces que le digo a mi tía “tía, es que ya”, y me dice “¡ah!”. Me metí a un baño y me enseñó a ponerme una toalla...

Y ya cuando regresé le llamé a mi papá y mi papá fue por mí y me dio mis rosas y ya lloramos y me estaba diciendo que “ya era su mujercita”.

Entrevistadora: ¿Tú porque lloraste?

Carmen: Porque me dio el sentimiento.

Entrevistadora: ¿Y tú qué le dijiste cuando te llamó su “mujercita”?

Carmen: Pues nada, me quedé sin palabras.

Entrevistadora: ¿Qué más te dijo tu papá?

Carmen: Mmm... que... ya comenzó una nueva etapa de mi vida y que yo la disfrutara bien y que cuando llegara un dolor o eso que pensara siempre...bueno que mi dolor se lo diera a la Virgen y ya se me iba a calmar.

Entrevistadora: ¿Tu madre qué te dijo?

Carmen: Me felicitó y me dijo que todo iba a estar bien...

La menstruación significó para sus familiares, como para ella, una nueva etapa en su vida a partir de su cuerpo, que se reconoce y reafirma como el de una mujer; para Lamas: “el entramado de la simbolización se efectúa a partir de lo anatómico y reproductivo” (2010:70), donde la construcción sociocultural del género se legitima y naturaliza. La menstruación es una marca de su preparación para desempeñar las funciones fisiológicas que se esperan de las mujeres, la procreación.

Al platicar con su padre, y retomar esta experiencia, relata que le llevó flores porque le “nació del corazón” darle un presente a su hija que de alguna forma “ya no era una niña sino una mujer”:

Entrevistadora: ¿Cómo una mujer?

Padre: Sí, ya se está preparando para cuando tenga su familia, y se haga responsable de ella misma. Su madre y yo siempre hemos considerado que tiene que ser una persona preparada, independiente... (Interrumpe la madre)

Madre: En eso tiene razón, yo perdí a mis padres joven y me di cuenta que no sabía hacer nada y ya iba en la universidad. Por eso a Carmen le designamos tareas de acuerdo a su edad, como lavar su ropa interior, tender su cama.

Cuando él me dijo que le había llevado rosas, me pareció un buen detalle, que la apoyara en esos momentos...

Yo hubiera querido estar pero estaba trabajando (lo dice con tristeza).

La anatomía y fisiología permite situar a Carmen dentro de una serie de representaciones y construcciones socioculturales a través de las cuales se le prepara para cumplir con lo que se considera “debe ser una mujer”. Al respecto Rosaldo plantea que la feminidad y sus atributos, independientemente de los que sean, “se perciben como algo dado por la biología, un paso natural en la vida de cualquier niña que se convierte en mujer y debe, por tanto, convertirse en madre y criar a sus hijos...” (Córdova, 2003:58).

La menstruación es sólo un paso en la larga trayectoria de sucesos que vendrán a reafirmar la feminidad de la adolescente. Para la madre de Carmen es “natural” imaginar a su hija casada y con sus propios hijos, bajo ese imaginario la educa; una señorita, futura esposa y madre que sea responsable. Por ello le enseña a lavar su ropa, limpiar y conforme pase el tiempo le designará más tareas.

De alguna forma, se trata de educar a Carmen dentro del conjunto de expectativas que socioculturalmente se esperan de ella, pero al mismo tiempo, expectativas que la madre tiene respecto a ella y que son el resultado de su propia historia de vida: la pérdida de sus padres cuando era joven y verse “incapacitada” para enfrentar ciertos retos que ella cree, bajo otra educación, se le pudieron facilitar.

El caso de Beatriz, la menstruación fue una señal de que ya no era una niña; cuando comenzó a menstruar, se encontraba en el colegio tomando la clase de Gushu. Al llegar a casa, le contó de inmediato a su familia pero no a su papá, ella lo relata así:

Le avisé a mi familia y me felicitaron, pero no le había dicho a mi papá y tenía miedo de decirle...

Pero mi mamá me dijo:

-Tienes que decirle, ¡tú tienes que decirle, no yo!

Entonces entré y le dije:

-Papá ya no soy una niña (hace una cara de sorprendida como imitando a su papá).

-¿Por qué?- me dijo él, no sé qué se imaginaba pero le contesté que ya me había pasado lo que les pasa a todas las mujeres, y ya me felicitó.

La primera menstruación constituye un elemento clave de identificación con la construcción genérica de lo femenino, para Córdova “las diferencias sociales entre hombres y mujeres son construcciones culturales que clasifican y exacerban las diferencias biológicas, convirtiéndolas en principios ordenadores de la vida social” (2003:33). La primera menstruación marca la vida de las adolescentes al constituir un suceso que sólo le ocurre a las “mujeres” y que además involucra una serie de conductas que hacen las mismas, como las visitas al ginecólogo, pláticas del autocuidado donde se habla de temas como la higiene personal pero también las relaciones afectivas, entre ellas el noviazgo.

Sindy, una adolescente cuyos padres se encuentran separados, compartió con Beatriz la experiencia de decirle a su padre que ya no era una niña, ante lo que él se sorprendió pero entendió “de inmediato” según palabras de Sindy, que le estaba hablando de su primera menstruación: él me pidió que le platicara cómo había sido y le conté que ya me había comenzado a “bajar”²⁷, y que necesitaba toallas sanitarias.

Pero este “paso de niñas a mujeres” es todo un proceso cultural de socialización y reproducción a través de diversas prácticas y discursos mediante los cuales “las personas nos convertimos en hombres y mujeres dentro de un esquema que posibilita

²⁷ La palabra “bajar” es comúnmente utilizada como sinónimo de menstruar.

la complementariedad de los sexos y la normatividad de la heterosexualidad” (Lamas, 2010:55).

Así, parte del discurso que envuelve la menstruación es el correspondiente a la maternidad: al abordar el tema de los malestares menstruales las adolescentes se quejan de cómo los dolores las limitan respecto a las actividades que pueden realizar. Sin embargo, se hace presente que todas las molestias tiene un objetivo, el de preparar sus cuerpos para la procreación.

Carmen sabe, porque le han dicho sus padres, que esos dolores significan que “tienes el privilegio de dar una vida”²⁸, argumenta que a diferencia de los hombres, “las mujeres llevan al bebé en su vientre y eso es un milagro”. Ella misma ha sido descrita por sus padres como una bendición puesto que esperaron muchos años para poder embarazarse, al grado de creer que no iban a tener hijas(os).

La madre relata con emoción:

Ya había pasado mucho tiempo desde que nos habíamos casado y estábamos intentando tener un bebé, las cosas no se daban; fuimos al doctor y todo estaba bien con nosotros. Llegamos al punto de ya no seguir intentando y preocuparnos; y fue cuando sucedió. Estaba embarazada... (con tono de voz triste) después seguimos intentando y ya no pudimos tener otro.

Esa interpretación del embarazo fue retomada por Carmen y la ha compartido con sus compañeras, conceptualizando así que la “vida es un milagro” y que ese milagro es gracias a las mujeres que tienen el destino de dar vida.

***“Nacemos para hacer cosas”**

En los diferentes momentos del análisis se hace notar la construcción de una conciencia discursiva y una conciencia práctica respecto al género, tanto en el que se les ha asignado (femenino) como del que se les trata de diferenciar (masculino). En la conciencia discursiva de las adolescentes, la concepción o embarazo es un aspecto

²⁸ En Carmen se delinea una fuerte visión religiosa de la procreación, puesto que en diversos momentos hace referencia a un ser supremo que de alguna forma tiene designios divinos para cada persona.

relevante puesto que implica la ilusión de trascender por medio de los logros de sus hijos; por ejemplo, Sindy expresa su deseo de ser madre porque siente que “nacemos para hacer cosas... si no hubiera nacido ese de la teoría...Benjamín Franklin, no estaría la electricidad. Tal vez, aún no la hubiéramos descubierto. Por eso es bueno tener hijos”.

La idea de tener hijos se presenta como una forma de trascender a través de los éxitos personales que ellos logren. Pero la “ilusión” y “deseo” se contraponen con el miedo a no poder procrear, porque hacerlo es una forma de no quedarse solas, de tener a otra persona a la cual entregarle parte de sí:

Camila: Yo no sé, pero si tuviera, tendría muchos hijos porque no me gustaría quedarme sola.

Beatriz: Yo también quiero tener un bebé, igual para no estar sola. Además que sea un niño, son más lindos y no tan complicados como las niñas.

Entrevistadora: ¿Qué significa “para no estar solas”?

Beatriz: Que te acompañan, te quieren y los cuidas.

Este “miedo a quedarse solas” es parte de los patrones socioculturales del género femenino, donde se considera que las mujeres tienen el “deseo natural de tener hijas(os)”, de ser madres para realizarse personalmente, de no ser así, se les estereotipa como “solas”, carentes de cariño y “fracasadas”. Carmen, reflexiona al respecto:

... la otra vez escuche una reflexión, donde se les repartían jabones a las artistas y en una semana podían hacer con ellos lo que quisieran. Entonces, que muchos los tallaron e hicieron patos, barcos, carros, camiones y ya. Y otros los dejaron así, tal y como se los dieron, porque no tenían tiempo y a otros les dio “x”, como ¿qué voy hacer con un jabón?, y ya.

La cosa era que los regresaran y varios los regresaron así, peculiares y otros se quedaron así como ¿por qué yo no hice nada con este?, si sé cómo hacerlo y tengo la posibilidad de hacerlo. Lo mismo pasa con nosotras, podemos criar a una gran persona, un gran sabio, hay quienes querrán y algunas que no.

Nosotros podemos hacer lo que deseemos y daremos cuenta de ello.

La reflexión que compartió Carmen con el grupo reconoce a las mujeres la capacidad de elegir entre procrear o no, pero al mismo tiempo, implica un discurso de control y sanción con frases como “¿por qué yo no hice nada con este?” y “daremos cuenta de ello”. Hay un discurso sancionador respecto del cuerpo, un cuerpo construido socioculturalmente por medio de prácticas y discursos como femenino.

“Yo si no pudiera tener me sentiría mal, la verdad sí quiero mucho tener bebés”, nos dice Brenda mientras las chicas mencionan que a veces algunas mujeres no pueden tener hijas(os) porque sufren de alguna enfermedad que se los impide. “Las mujeres tenemos algo para ser madres, para dar cariño a otra persona...” termina diciendo Sindy, en tanto que Beatriz afirma: “Yo no quiero estar sola, me gustaría tener dos hijos para que jueguen”.

La vida de las adolescentes, como mujeres, involucra a futuro el mandato de ser madres, un constreñimiento social que se hace presente en los discursos y desde los primeros años a través del juego.

***La socialización a través del juego.**

En el relato de las adolescentes, la niñez se recuerda con cariño y anhelo, una época en la cual las responsabilidades eran pocas y el tiempo de juego mucho. “Jugaba con mis *barbies* a que se casaban, y mi hermano con sus muñecos peleas”, menciona Camila. Posteriormente, Sindy cuenta que le pedía a los Reyes Magos muñecas y jugaba con ellas a la comidita: “era divertido tomar la tierra, mojarla y hacer pastelitos con ella”, todas las chicas asientan con la cabeza como si compartieran el mismo momento, y de alguna forma así fue, puesto que cada una de ellas relata alguna experiencia con los pasteles de tierra.

En un proceso de socialización como el juego, hay una reproducción de relaciones de poder, de las tareas designadas y esperadas de las mujeres, desde el momento mismo en que las niñas reciben *barbies*, juegos de té y los niños balones y muñecos. Los

juegos permiten “un entrelazamiento de sentido, elementos normativos y de poder²⁹” (Giddens, 2011:65), se enseña a las niñas los espacios y las tareas que deberán desempeñar en un futuro; ser madres, cuidar a los niños, hacer la comida, etc.

“Jugaba a que era la mamá y le daba de comer a mí bebé (nenuco), lo arrullaba y bañaba”, contesta Nancy al preguntarle: ¿a qué jugaba cuando era pequeña? En tanto Carmen comparte su desagrado por las barbies y su gusto por las muñecas, y confiesa que disfrutaba más jugar fútbol con sus primos:

Me gustaba llegar y jugar fútbol con ellos, aún hoy lo hago. También juego con mis amigos pero a mi mamá no le gusta porque dice que me pueden lastimar. A veces se enoja porque llego con raspones pero son accidentes, no es que me empujen o algo así.

La acción de jugar fútbol, no sólo con su familia sino con sus amigos a pesar de que la madre no esté completamente de acuerdo, al grado de recomendarle realizar otras actividades, sitúa a Carmen dentro de un conjunto de relaciones sociales³⁰ donde ella se reconstruye como agente a través de la apropiación de recursos. Carmen, discursivamente, tiene la posibilidad de practicar cualquier deporte y jugar con las personas que ella quiera, pero en la práctica, con cierta limitante, que sea uno donde no la vayan a lastimar, que juegue con niñas, porque no son “pesadas” y es menos probable que se lastime, según la percepción de la madre.

“A mí no me gusta que juegue fútbol... llega raspada o con moretones, la regaño, pero luego pienso que si eso le gusta... sólo le digo que se cuide”, comenta la madre, afligida pero convencida de que su hija toma en cuenta los consejos que ella le proporciona.

De esta forma, las adolescentes son reconocidas en ciertos contextos como “agentes aptos” puesto que llevan a cabo un “auto-registro reflexivo del gesto, movimiento corporal y postura y la coordinación mutua de una interacción por el tacto y el respeto de las necesidades y demandas de otros” (Giddens, 2011:112). La madre de Carmen

²⁹Giddens sitúa estos elementos como parte de la “determinación misma de los actos” que lleva a cabo el actor.

³⁰ Cabe destacar que las relaciones sociales “atañen a la postura de individuos dentro de un espacio social de categorías y lazos simbólicos” (Giddens, 2011:122).

acepta que su hija practique ese deporte porque ha demostrado ser responsable de su persona, y cuidarse de posibles agresiones.

Sin embargo, así como hay ocasiones en las adolescentes realizan actividades con las cuales los padres no concuerdan, hay otras que apoyan pensando que les darán herramientas para su desarrollo personal. Como el caso de Camila, quien apoyada por la madre se inscribió a clases de modelaje.

Camila: A mi mamá y a mí siempre nos ha entusiasmado la idea de que sea modelo. En una ocasión me tomaron fotos para anunciar una escuela, y desde ahí nos interesamos mucho... a veces también quisiera ser actriz...

Pero a mi papá no le gusta eso, dice que para ser famosa se tienen que hacer muchas cosas que no se deben. Mi mamá y yo creemos que no, y como conoce a una señora que se dedica a eso, le recomendó una escuela donde enseñan cosas relacionadas con el modelaje.

Entrevistadora: ¿Cómo se llama la escuela?

Camila: No recuerdo...

Entrevistadora: Dime, ¿qué otras cosas te han enseñado ahí?

Camila: Nos enseñan cómo comportarnos, cómo caminar y sentarnos; a veces nos dan clases de autoestima y nutrición. Nos dicen que lo importante es lo de adentro, que si nos sentimos bien, nos vemos bien. Que debemos usar poco maquillaje, porque estamos jóvenes y lo natural es mejor.

Entrevistadora: ¿Cómo tienes que sentarte y caminar?

Camila: Para sentarnos debemos estar derechas y con la piernas juntas, y de lado. Al caminar hay que estar derechas.

Así, la adolescente se está preparando para ser una actriz o modelo, y como mujer, aprende ciertos conocimientos relacionados con su cuerpo y su “postura”, cómo comportarse en diversas situaciones, qué decir y hacer en diversas “contextualidades” (Giddens, 2011:119).

Camila, al igual que otras adolescentes, lleva a cabo un proceso de “reflexividad”, es decir, registra las características sociales dentro de las cuales se desempeñan ciertas acciones y lo que significan socialmente (Giddens, 2011:41).

Por ejemplo, al preguntar ¿por qué hay que cerrar las piernas?, Camila responde que se deben cerrar porque se ven mal las mujeres con las piernas abiertas y más cuando hay otras personas o cuando se tiene vestido. Así, va aprendiendo, reforzando o modificando comportamientos, creencias, discursos, y prácticas al ser partícipe de una multiplicidad de contextos en los cuales decide hacer ciertas cosas y omitir otras, pero que de alguna forma quedan dentro de lo que se considera femenino.

Capítulo V

Espacio social: re-significación y re-producción de prácticas y discursos como parte de las identidades genéricas femeninas.

En el presente capítulo se tiene como objetivo comparar los contextos de interacción donde las adolescentes se sitúan como actoras que resignifican y reproducen ciertas prácticas y discursos que forman parte de su identidad de género femenina.

Se trata de establecer la relevancia de las formas de interacción así como de las condiciones socio-económicas y culturales en las cuales se desarrollan las adolescentes. Es decir, la construcción de un “espacio social” donde las actoras, se posicionan y relacionan en procesos de reconocimiento y distinción: procesos simbólicos.

Por ello, en la primer parte del capítulo se abordan las historias de vida de Coral, estudiante de la escuela pública y la de Camila, alumna de la escuela privada, las cuales presentan diferentes matices, conflictos personales y familiares que han determinado su autopercepción como mujeres, como adolescentes y como personas. Ambos casos se hacen relevantes porque se visibiliza la violencia que viven muchas mujeres, no sólo física o económica, sino la “violencia simbólica”. Así, cada mujer presente en estas historias se culpa, de cierta manera, de lo que ha vivido, de las agresiones que ha sufrido por “el hombre”, representado por el padre o el hermano.

Cada historia es única pero con matices que permiten tender puentes de entendimiento para establecer que ningún hecho de su cotidianidad queda aislado, y por el contrario, se intercepta con otros elementos estructurales.

En el siguiente apartado se trata el ideal de “ser alguien en la vida...”. Así a través de los relatos de Norma, Patricia y Berenice (adolescentes de la escuela pública) se desarrolla la idea de superación personal a través de logros propios, entre ellos el estudio. Esta idea es compartida de Beatriz y Sindy (adolescentes de la escuela privada) para quienes el asistir a la escuela, cursar una carrera no sólo les permitirá

obtener un trabajo, sino sobre todo, uno que les permita ganar dinero, mejorar el nivel de vida que tienen.

En ambos casos, hay un cambio en el papel que se espera de las mujeres (ya no tienen que dejar de estudiar o trabajar, según sea el caso), ahora pueden prepararse profesionalmente, ejercer su carrera, y en apariencia, lo que ellas deseen. Sin embargo, su idea de preparación, en la mayoría de los casos, va unida a la de la conformación de su propia familia: casarse, tener hijos, etc.

Posteriormente, se explora el tema de la atracción sexual, a partir de considerar la preminencia del modelo dominante de la heterosexualidad, el cual implica no sólo la atracción por el sexo opuesto sino el rechazo a alguna otra forma distinta a la anterior. La experiencia común de todas las adolescentes participantes del proyecto es sentirse atraída por los hombres, pero al mismo tiempo algunas se preguntan sobre ¿qué tan “normal” es sentirse atraída por el mismo sexo?

Dentro de mismo apartado, se aborda el papel de las escuelas como instituciones que poseen normas internas pero donde las adolescentes, como agentes, se apropian del espacio; en especial cuando se trata del noviazgo: su expresión por medio del acercamiento físico, besos, abrazos, etc.

-La violencia como parte de la cotidianidad: Madre, trabajadora y amante.

Coral es una adolescente que asiste a la escuela secundaria pública, cuyas prácticas y discursos se ven enmarcados por episodios de violencia. Violencia ejercida hacia la madre y que constituyó la causa por la cual se separaron sus padres³¹. Para ella, este periodo de separación estuvo lleno de tristeza y reclamos, especialmente dirigidos a su madre, quien a su parecer fue la culpable de que el matrimonio llegara a su fin:

Coral: Mi papá nos quería mucho, a veces se molestaba con mi mamá, se enojaba con ella porque llegaba y se ponía con su celular, eso no le gustaba; él creía que en su trabajo lo engañaba.

³¹ La madre relata que durante todo su matrimonio, 10 años aproximadamente, su esposo se mostró violento hacia ella, y cuando nacieron su hijo e hija, hacia ellos también.

Entrevistadora: ¿Tú crees que lo engañaba?

Coral: No sé, pero un día vi su celular y tenía mensajes con otros hombres y uno le decía “linda”, “preciosa” y que la quería, y creo que mi papá se dio cuenta de los mensajes, porque ¿eso no se le dice a cualquier persona o sí?

Entrevistadora: ¿Le preguntaste a tu mamá sobre los mensajes?

Coral: Sí, me dijo que eran de compañeros del trabajo que le decía de esa forma pero que no pasaba nada.

El discurso de Coral sobre la separación de sus padres se centra en el periodo en el cual su madre entra a trabajar y comienza a relacionarse con otros hombres. Omite la etapa anterior en la cual el padre los agredía e insultaba, en especial a su madre por cosas como la limpieza de la casa o cuando tomaba alcohol en las fiestas y se ponía violento con ellos.

Para Coral, las agresiones de su padre era algo normal porque él era el jefe de familia y de alguna forma le correspondía trabajar, divertirse, beber, etc. Lo extraño era el contacto y las relaciones que su madre tenía en el trabajo, que ella quisiera salir a tomar un café, pues aún sin decirlo, esas acciones no son “propias de una mujer casada.

Así, los reclamos de Coral son parte de la construcción simbólica respecto a lo que le corresponde a mujeres y hombres, como establece Lamas:

El género produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente y, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad, es usado para justificar la discriminación... (2002:135).

Por su parte, Sofía, madre de Coral, expresa que la relación con su esposo dejó de ser “sana” mucho tiempo antes de que comenzara a trabajar, por los gritos y golpes frecuentes que había entre ellos:

...nos trataba mal, cuando tomaba lo teníamos que cuidar porque era violento con otras personas pero también era violento con nosotros, y muchas veces me hacía sentir mal,

que no era buena madre ni esposa. Cuando había un problema con los niños yo era la culpable y la que lo tenía que resolver, él no iba a juntas o cosas así...

Pero ellos no lo ven -Coral y su hermano- no ven que yo sentía que no existía, me sentía como una basura. Su papá me pegaba y a ellos. Ante ellos fui la mala, la que los separó de su papá y me lo han dicho, “¡por tu culpa no estamos juntos!”, “¡tú engañaste a mi papá!”. Nada de eso fue verdad, tú sabes que en el trabajo los jefes suelen no ser tan formales y decirte “linda” o cosas así, pero eso no significa nada (lo dice con tono de preocupación).

La madre se siente culpable porque lo que sucedió con su familia choca con la representación que tenía sobre lo que era el matrimonio y la relación con su hija e hijo: cree que falló al no poder darle a sus hijos la familia que ella hubiera querido, le lastima saber que de alguna forma no se desempeñó adecuadamente como madre.

La construcción socio-cultural del modelo de madre y esposa que tiene Sofía, y la cual siente que no cumplió es parte de procesos de significación que norman su conducta, y la de muchas otras mujeres porque son estructuras compartidas. Estas estructuras reflejan la “lógica del género”, una lógica simbólica que tipifica arbitrariamente, excluyendo o incluyendo ciertas conductas y sentimientos, así como valores e ideas (Lamas, 2002:109).

Así, al relatar la forma en la que se ha comportado su hijo, Sofía siente culpa, y cree que él sólo sigue el mal ejemplo que recibió de su padre:

A las mujeres a veces nos tocan cosas muy difíciles, yo estuve con su papá hasta que puede y aguante pensando que era lo correcto pero no, ahora mi hijo, Antonio, se parece a su papá, me grita y no me obedece pero la verdad, es que no me siento con la capacidad de castigarlo. Trato de hablar con él, pero como no vive conmigo, a veces me ignora y se va a la casa de su papá, hay días en que no sé qué hacer, por más que trato no me escucha...

Sofía, como madre, se siente incapaz de ejercer algún tipo de autoridad hacia su hijo. Ella se justifica en que ha sido un golpe fuerte para él ver separados a sus padres,

además el que Antonio no viva con ella³² la hace sentir que lo ha abandonado; mientras los logros que ella ha conseguido: tener un trabajo, un ingreso que le permita costear los gastos y, principalmente, que haya roto una relación que la dañaba, al igual que a su familia, no la hacen sentir orgullosa. Por el contrario, son motivo de angustia y origen de un cuestionamiento constante: “¿hice bien en separarme?”.

Para la madre de Coral, es difícil y en cierto punto insuperable la situación que está viviendo con sus hijos, se atribuye la culpa de lo que pasa, piensa que algo hizo mal. Al respecto, Bourdieu establece:

... las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico (2000:49).

Bajo estos esquemas mentales, Sofía se juzga culpable porque aprendió que la familia siempre se mantiene unida, que las(os) hijas son primero.

Coral, tampoco reconoce el esfuerzo que le costó a su madre dejar a su padre para que ella y su hermano no vivieran dentro de un ambiente de violencia. No logra vislumbrar que su madre ya no soportaba las agresiones de su esposo cuando tomaba, ni el sentimiento de inferioridad que le provocaba la relación marital, el creer que no servía para nada a pesar de ser la encargada del cuidado de ellos y de todos los quehaceres domésticos:

Siento que mi mamá ya no nos pone atención, antes estaba más tiempo con nosotros, ahora no. Llega del trabajo y se pone con el celular... (Coral)

Lo que se formula es reclamo, casi exclusivamente, hacia su madre porque decidió separarse y no continuar casada, porque no encontró otra alternativa ante las conductas violentas de su padre, porque está trabajando y ya no les pone la misma

³² Cuando se separaron sus padres, Coral y Antonio tuvieron que decidir con quién irse, Antonio decidió vivir con su papá y Coral con su madre. Posteriormente Coral también decide vivir con su padre pero no se sintió “cómoda” porque él se iba a tomar con sus amigos y los dejaba, por esto Coral opta por irse con su madre.

atención. Para esta adolescente, la que falló fue la madre y no el padre violento que menospreciaba su trabajo en el hogar, y todo lo que hacía.

Pero este paso de esposa a madre soltera se dio en gran parte gracias a que encontró un trabajo, puesto que Sofía comienza a valorarse a sí misma de una forma diferente, situándose como una mujer autosuficiente y valiosa:

Lo que pasó es que al entrar a trabajar comencé a valorarme más, a darme cuenta que podía y que valía como persona. Que no era la “inútil” que me decía su papá, y que no era necesario estar con alguien que no me apoyara, y que por el contrario me lastimara (lo dice con tono de seguridad).

En el matrimonio siempre existieron problemas pero estos aumentaron cuando Sofía comenzó a trabajar: “Él siempre me celaba... pero cuando comencé a trabajar había más problemas, que porque utilizaba el celular o me iban a dejar mis compañeros de trabajo, ¿quién es?, ¿por qué vienes con él?, me decían su papá, y mis hijos”.

Coral percibe y reconoce el mundo de acuerdo a los modelos dominantes de madre y padre que se le habían enseñado, y ella había observado a su alrededor, conformando esquemas de percepción a través de los cuales buscaba comprender lo que sucedía en su familia: considera que su madre no cumplió con lo que se esperaba de ella, estar con su familia, serle fiel al esposo y no dejarlo.

Desde la perspectiva de Bourdieu:

Sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintivas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio (2000:38).

Por ello, a pesar de existir violencia física, verbal, psicológica en casa, para Coral no constituía una razón suficiente para que su madre se separara: “...a veces quisiera que estuviéramos juntos...”. La madre ante los ojos de Coral es la causante de que hayan dejado de ser una familia, y a pesar de que ya llevan más de un año de que no viven juntos, ella tiene la esperanza de que regresen, lo que le impide aceptar que su madre tenga amigos o salga con personas que se sienten atraídas por ella.

Lo común para Coral y su hermano era ver a su madre en el papel de ama de casa, dedicada a su familia: cocinando, asistiendo a juntas, soportando los gritos del padre y respondiendo a sus necesidades. A pesar de todo, cuando su madre consiguió un empleo las cosas se modificaron, lo que impuso una dinámica diferente en el hogar. Ahora Sofía no sólo debía cumplir con las exigencias de ser madre y esposa sino con las del trabajo: dejar comida, ir a la oficina, regresar y preparar la cena, oír los reclamos por su tardanza o por recibir llamadas telefónicas, etc.

Pero cuando la familia entra en la etapa de separación, Coral asume prácticas que siente que su madre ha dejado de hacer como por ejemplo cuidar a su hermano mayor (de 14 años):

Entrevistadora: ¿Cómo te llevas con tu hermano?

Coral: Bien, ahora es diferente porque ya no nos vemos tanto y a veces sólo peleamos.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Coral: Porque a veces es grosero con nosotras, le reclama a mi mamá que se haya separado de mi papá, que se dedique más al trabajo que a nosotros. Como él se quedó a vivir con mi papá comenzó a parecerse a él, toma y... a veces se droga, le ha gritado y casi pegado a mi mamá. Yo le digo que no lo haga pero dice que no pasa nada. Se alejó mucho de mi mamá.

Entrevistadora: Entonces, ¿tú lo cuidas?

Coral: Sí, le digo que no se junte con algunos chicos de la colonia porque tienen mala fama, y como ni mi mamá ni mi papá se dan cuenta cuando se sale, trato de aconsejarlo.

A veces me siento mal de que tome o se vaya con esas personas y quiero decirle a mi mamá pero no sé cómo, además él ya no me va a tener confianza y le puede pasar algo y nadie lo va a saber.

Coral, más que una hermana, ha pasado a ser la cuidadora –y de alguna forma, la madre- de su hermano; ella lo visita para saber cómo está, lo aconseja para que “no haga cosas malas”, se preocupa cuando llega tomado o cuando no llega.

Coral está aprendiendo que como mujer le toca cuidar a los demás, preocuparse por ellos mientras su hermano experimenta la supuesta libertad que le da el que su madre y padre trabajen, el ser hombre. Frecuentemente, Antonio toma en casa o con amigos, lo que ya le ha causado problemas con sus padres y su hermana, así como el consumo de drogas (mariguana). Coral se siente mal por los problemas de su hermano, y más porque él le dijo que se sentía sólo: “Siento que es la única forma con la que me puedo desahogar, ¡tú por lo menos tienes a mi mamá pero ¿yo?!, cuando llego a la casa mi papá está tomando o no está, ¿con quién puedo platicar?...” (Antonio).

Todo lo anterior, en palabras de Coral, la han llevado a lastimarse así misma: se realiza pequeñas cortadas en los brazos y en las piernas con un estilógrafo, una práctica comúnmente denominada como *cutting*:

Coral: A veces me siento muy mal, me siento sola y culpable de que mi hermano tome o se drogue porque sé que le hace daño (comienza a llorar).

Además, mi mamá me culpa porque dice que yo sé lo que hace y no le digo a ella, pero no entiende que el me pidió confianza... en esos momentos me corto los brazos...

Entrevistadora: ¿Te cortas porque te sientes culpable por lo que le pasa a tu hermano?

Coral: Sí, creo que yo soy la culpable de lo que le pasa a mi hermano, de que beba, todos me lo han dicho... si yo hubiera hablado a tiempo, decirles lo que pasaba con mi hermano a lo mejor el no estaría así.

Entrevistadora: ¿Sólo te cortas cuando peleas con tu hermano?

Coral: No, también cuando peleo con mi mamá.

Con cada cortada, Coral trata de externar su enojo, su tristeza y malestar familiar y personal; no sólo piensa en los problemas de la escuela, con las amigas, con los amigos sino en las peleas de sus padres, quienes a pesar de estar separados continúan discutiendo de quién es la culpa de que su hijo se porte mal, que haya dejado el tercer año de secundaria, que consuma drogas.

Coral desempeña el papel de hija a la que se le exigen buenas calificaciones en la escuela, de madre al cuidar a su hermano, pero al mismo tiempo, de adolescente que

se divierte con sus amigas y amigos y que se ve enfrentada a otros problemas ajenos al ámbito familiar, como los escolares o amorosos.

Sin embargo, toda la experiencia de Coral se ve enmarcada por la violencia que su padre ejerció sobre su familia y a pesar de que sabe que la madre era agredida física, económica y psicológicamente por su padre, hay momentos en que la culpa porque ya no están “juntos”: su madre era la responsable de buscar otra solución a los problemas familiares que tenían para no separarse.

Pero la “lógica del género” se re-produce en todas las clases bajo formas similares y diferentes. Es el caso de Camila, una adolescente estudiante de la escuela secundaria privada, quien se ha caracterizado por ser alegre y “abierto” en diversos temas como el de “los chicos”. No obstante, a pesar de toda la energía y alegría que irradia y de que “nunca ha sufrido violencia física” por parte de sus padres, la relación con su madre no es la mejor; se encuentra en un periodo de reclamos hacia ella y de distanciamiento del padre, al punto de no considerarlo como parte de su familia:

Entrevistadora: ¿Cómo está conformada tu familia?

Camila: Mi hermano, mi mamá y yo.

Entrevistadora: ¿Sólo ustedes?

Camila: Sí.

Entrevistadora: ¿Y tu papá?, murió, no lo conociste, se fue o separó de ustedes.

Camila: ¿Mi papá?... (hace una pausa prolongada), mi papá no vive con nosotros, casi no lo vemos.

Entrevistadora: ¿Están divorciados o separados?

Camila: En realidad nunca vivieron juntos, él llega a veces, por lo general una vez a la semana y no se queda a dormir... él tiene otra familia.

Entrevistadora: ¿Otra familia?

Camila: Sí, mi mamá es su amante (lo dice con tristeza).

Entrevistadora: ¿Cómo supiste eso?

Camila: Porque cuando fueron a sacar nuestras visas, en la embajada le preguntaron su estado civil y él dijo que era casado, y que tenía dos hijas, y con mi mamá me tiene a mí y a mi hermano.

Entonces al salir le pregunté a mis papás que ¿qué pasaba?, ellos me dijeron que me tenían que decir algo, y fue cuando me dijo que él tenía otra familia y dos hijas mayores que nosotros, una esposa y que había estado con mi mamá a pesar de que tenía esposa, pero que nos quería y que con su esposa ya tenía problemas y se iba a separar. Eso fue como hace dos años, y aún sigue con ella y sólo va con nosotros algunas veces a la semana.

Para Camila, que su madre sea la “amante” ha significado dolor y tristezas, desilusión respecto a su familia, puesto que la ausencia del padre en el hogar no es sólo resultado de su trabajo, sino de que tiene otra familia y con la cual pasa más tiempo de convivencia.

El padre de Camila representa el modelo hegemónico en el cual el hombre puede tener las mujeres que quiera, mientras éstas sólo le deben de ser fiel a él. Es un modelo permisible para el hombre y limitante y sancionador para la mujer: el hombre con muchas conquistas es un casanova, en tanto la mujer que establece relaciones amorosas con diversos hombres al mismo tiempo es una “cualquiera”.

Camila se muestra enojada, indignada por la actitud de sus padres:

Es feo saber que tu mamá es la amante, eso me dolió mucho. Dejé de hablarle durante un tiempo a mi papá y con mi mamá me distancié (lo dice con angustia)...

Yo le he dicho que no me gusta su relación, que lo deje, que si él la quisiera no haría eso, no estaría con ellos sino con nosotros.

Para ella ha sido complicado asimilar la idea de que ellos son su segunda familia; que cuando su padre se despedía era para irse con otras personas, con su otra esposa e hijas mientras ella era la hija de “la otra mujer”: su papá estaba engañando a su esposa mientras su mamá soportaba saber que él ya era casado.

En la vida de Camila comenzó un periodo de reclamos hacia la madre por no decirle la verdad, por seguir creyendo que dejaría a su esposa, por soportar tantos años de espera sin que nada cambiara, y se pregunta: “¿yo no entiendo cómo mis amigos no se enojan con su mamá?, yo sí me enojo”. Es decir, el problema es la conducta y decisiones de la madre, y no las del padre:

Entrevistadora: ¿Cómo fue ese periodo para ti?

Camila: Como le dije, estuve distanciada de mis papás. Estaba triste y no entendía qué pasaba, por qué nos habían engañado tanto tiempo, y si no hubiéramos ido a la embajada nos hubieran seguido engañando a mi hermano y a mí

Entrevistadora: Ahora, ¿cómo te llevas con tu papá?

Camila: Bien, a veces, cuando intenta regañarme o dar órdenes en la casa no me gusta, él nos quiere decir ¿qué hacer? y ¿cómo?, pero no tiene autoridad³³.

A veces le digo que él no tiene que decirme nada porque no ha estado con nosotras, pero no le digo más, porque además me da miedo que me grite, no sé. Simplemente llega y ya quiere que le hagamos caso pero las cosas no funcionan así.

Entrevistadora: ¿Tu mamá te ha dicho por qué está con él?

Camila: Ella dice que lo quiere —a pesar de todo- que nos cuida y ve que no nos falte nada, pero como le digo, yo quisiera que estuviera conmigo, que pudiera platicar con él, que nos apoyara no que sólo viene unas horas y se va (lo dice llorando).

Además, yo le he dicho a mi mamá que ella no tiene por qué aguantarlo, ni estar esperanzada a que vaya a vernos, a que quiera pasar tiempo con nosotros, eso no se merece mi mamá. La otra vez le dije: “Mami, tú eres muy linda, guapa, inteligente y trabajadora, ¡déjalo! (refiriéndose a su padre), ¡no te mereces lo que te hace!, mejor hazle caso a Martín, el sí te quiere”.

Camila no acepta que su madre siga esperando a que se divorcie su papá, a que él se dé cuenta de que quiere dejar a su esposa por estar con ella; no logra comprender por

³³ Cuando sus padres comienzan a pelear, Camila sube a su cuarto y se encierra para no oírlos, pero en algunas ocasiones ha escuchado como su madre le exige que vaya a verlos y pase más tiempo con ellos (con Camila y su hermano).

qué una mujer permite eso. No obstante, cuando está con su padre no sabe y tiene miedo de abordar el asunto, le da miedo porque simbólicamente existe una barrera, él es su padre y es hombre, cosas que parecieran no ser importantes y sin embargo, son elementales:

Los actos de conocimiento y de reconocimiento prácticos de la frontera mágica entre los dominadores y los dominados que la magia del poder simbólico desencadena, y gracias a las cuales los dominados contribuyen, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo, a su propia dominación al aceptar tácitamente los límites impuestos, adoptan a menudo la forma de emociones corporales... o de pasiones y de sentimientos... maneras todas ellas de someterse, aunque sea a pesar de uno mismo y como de mala gana, a la opinión dominante, y manera también de experimentar, a veces en el conflicto interior y el desacuerdo con uno mismo, la complicidad subterránea que un cuerpo que rehúye las directrices de la conciencia y de la voluntad mantiene con las censuras inherentes a las estructuras sociales (Bourdieu, 20:55).

Camila sabe que a su padre a pesar de todo no se le cuestiona, no se le reprocha porque además no existe la confianza entre ellos. La rabia que siente Camila hacia su padre, así como las dudas que ella tiene respecto a su situación con su otra esposa son calladas, a veces lloradas en su cuarto.

El padre de Camila representa el modelo tradicional de esposo, protector y proveedor de la familia, lo que hace que casi como “derecho natural” su familia le tenga que brindar respeto y obediencia por parte de la esposa y de la hija e hijo. El hombre se inviste de una autoridad “natural” y poder simbólico por el hecho de ser reconocido como hombre.

Entre tanto, la madre representa el papel tradicional de esposa, una mujer abnegada e incondicional de su esposo, pero que en ciertos momentos cuestiona su propio papel, por ejemplo cuando le reclama su ausencia, cuando sale con los hombres que la pretenden.

De esta forma, tanto en el caso de Coral como de Camila la violencia es parte de la cotidianidad de las vidas de las adolescentes, ejercida principalmente por el padre. Ya sea de una forma directa como lo son los gritos y agresiones físicas que se presentan

en el caso de Coral, o de forma sutil como el tener una “amante” y buscar controlar las actividades de su familia, como en el caso de Camila.

Por un lado, se observa como la madre de Coral durante casi 14 años desempeñó su papel de ama de casa dedicada y comprometida al cuidado de los demás, soportando humillaciones, gritos y golpes por parte de su esposo, hasta que comienza a trabajar y decide separarse.

Pero aún separada, su exesposo continúa pendiente de sus actividades, y cuando llegan a verse para platicar de Coral y Antonio, él le pide que regresen que ha cambiado al mismo tiempo que se enoja porque ella tenga amigos en el trabajo y se pone celoso de que salga con ellos. La madre de Coral continúa temerosa de los comportamientos que él pueda tener hacia ella y su hijo e hija puesto que es una persona violenta.

Por el otro, la madre de Camila a pesar de ser considerada socialmente una mujer exitosa, “bonita” (según palabras de la hija), con un trabajo en el que gana bien, con casa propia, es decir, cuenta con un “capital simbólico” que la coloca en una posición de ventaja frente a otras mujeres y hombres. A pesar de lo anterior, ella queda sometida a la autoridad simbólica del esposo. Ella ha aguardado, durante 15 años, el momento en el que el papá de Camila decida dejar a su otra esposa e irse a vivir con ellas, entre tanto él puede llegar a casa de Camila cuando lo quiera, ordenar y decidir, algunas veces sobre lo que opine la familia.

La madre de Camila, no sólo es violentada por su esposo sino por ella misma, ya que “los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse o para percibir y apreciar a los dominadores... son producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto” (Bourdieu, 2000:51): ha pasado tanto tiempo y la madre sigue en espera de que el padre de sus hijos llegue a vivir con ellos.

En general, se hace notar que la violencia no queda restringida a uno u otro contexto socioeconómico sino por el contrario, se presenta en todos los contextos bajo diferentes

formas: simbólica, familiar, económica, etc. pero al final es un tipo de violencia en el cual la figura patriarcal, masculina, heterosexual, es la dominante.

Así, dentro de estos espacios las adolescentes construyen prácticas y discursos que forman parte de su identidad de género. Por una parte, se encuentra el discurso de Coral donde se naturaliza la violencia como una práctica común y se confunde con una actitud pasajera y fácil de controlar, que se resuelve con arrepentimiento y momentos de cariño familiar. Coral comenta que llora mucho recordando cuando estaban juntos: “yo sé que no estaba bien que nos lastimara con sus gritos mi papá, que llegara borracho pero estábamos juntos”.

Para Coral lo importante era que su familia estuviera unida, sin importar la violencia que su padre ejercía hacia ellos; cuando habla sobre lo que ocurría con sus padres le da más importancia al hecho de que su madre comenzó a trabajar y cómo ella y su hermano sintieron que les dedicaba menos tiempo. Todos los reclamos y el enojo están focalizados a su madre porque de alguna forma falló.

En tanto, la violencia que su padre ejerció en la familia y continúa ejerciendo cuando se reúnen por alguna actividad³⁴, ha sido reproducida por su hermano, quien le ha gritado a su madre y empujado en diversas ocasiones; con su hermana pelea reiteradamente y ambos llegan a los golpes. Su madre cree que su hijo siente que tiene que ser “el hombre de la casa” por eso no deja que se acerquen a él y se comporta violento (se ha golpeado con amigos o con la propia familia materna) puesto como dice él, un “hombre no se deja”. Mientras ella continúa con la re-producción de los esquemas de percepción, apreciación y acción (Bourdieu, 2000: 53) histórica, cultural y socialmente compartidos: ahora ella es quien cuida al hermano, quien se siente culpable por los problemas que hay en casa...

Por otra parte, se encuentra el discurso de Camila, que cuestiona el papel de la mujer dependiente del hombre, esa mujer sumisa (representada por la madre) que espera del hombre amado un poco de tiempo y cariño. La adolescente exige una conducta

³⁴ La madre cuenta que en ocasiones deciden salir los cuatro como una forma de demostrar que los problemas “están superados” no obstante, su exesposo insiste en que pueden volver, y al ver su negativa, él le reclama y argumenta que ella ya tiene “otra persona en su vida”, “que se dedica a salir y descuida a sus hijos”.

diferente a la madre, que no se deje ante la actitud de dominación del padre, expresada en el mismo hecho de tener “una amante”. Es un discurso que se resiste a creer que la mujer cuando ama debe soportarlo todo, sin importar que sufra, sea engañada o sometida a la voluntad de la otra persona.

Camila reclama que su madre esté esperando a que las visite su padre y que cuando llegue le permita ordenar en la casa a pesar de que él no vive ahí, no convive con ellos y que el ingreso monetario del hogar sea a partes iguales: “A mí no me gusta que la trate así, que ella esté esperando a que deje a su otra esposa porque no lo hará, si yo fuera ella no lo permitiría, me iría. Entiendo que lo quiera y sea difícil pero él sólo la utiliza” (Camila).

Esta adolescente se sitúa como agente de su propia realidad, busca intervenir en ella a través de la exigencia de un cambio de prácticas de su madre, porque la relación de amante que mantiene le afecta también a ella, a las representaciones que Camila construye y reconstruye de su cotidianidad.

La dominación masculina se presenta en ambos casos a través de las prácticas, discursos y representaciones que cada adolescente realiza de las diversas situaciones que se encuentra viviendo. La evidencia más categórica de lo anterior se da en la formulación de los reclamos constantes que estas adolescentes les hacen a sus madres, en quienes recae la culpa de los problemas familiares mientras a las figuras paternas, respectivamente, se les tiene miedo.

Esta dominación simbólica atraviesa la vida de las adolescentes, desde sus interacciones diarias hasta la representación de los papeles que creen deben desempeñar hombres y mujeres, por lo tanto es un elemento que influye directamente en el desarrollo de su propia identidad de género.

-La aspiración a una vida mejor.

Dentro de la investigación, un discurso constantemente presente tanto en las adolescentes como en sus padres es el referente al “éxito” expresado en mejorar las condiciones socioeconómicas de ellas y de sus familias.

En las escuelas públicas, se presenta como el deseo de “ser mejores”, en especial desde la perspectiva de los padres quienes anhelan que sus hijas sean “alguien en la vida”, a pesar de las carencias económicas que estén viviendo y por sí mismas.

Ejemplo de lo anterior es el caso de Norma, una adolescente que ha destacado en la escuela con calificaciones altas, además de ser integrante de la banda de música de la escuela: “mi mamá me metió a banda para que hiciera otras cosas, aprendiera a tocar un instrumento, y conociera lugares”.

La banda de música es una forma de complementar su formación educativa y una oportunidad de viajar, actividad que no podría realizar de otra forma. Al platicar con su madre, ésta expresa lo orgullosa que está de su hija, la menor de cuatro hermanos y hermana:

Me siento muy orgullosa de Norma, es buena estudiante e hija. Siempre obtiene muy buenas calificaciones, además va a sus ensayos de banda y ha visitado distintos lugares de la República (Mexicana)... en un futuro me gustaría que fuera profesionista, tuviera su familia, que nada le faltara porque las cosas no son como antes.

A mí me fue bien porque me heredaron mis padres, eso me sirvió pero ahorita las cosas están difíciles, no puedes encontrar trabajo rápido, tienes que estar bien preparado.

Para la madre, la educación que recibe su hija es lo que le permitirá en el futuro lograr sus metas, sin embargo, unido a la aspiración de que Norma sea “la mejor”, su madre le exige excelencia académica, y cuando no obtiene únicamente dieces, la castiga, acciones que Norma no tolera:

Entrevistadora: ¿Qué pasa cuando tu calificación es de ocho o nueve?

Norma: Mi mamá me regaña, me dice que esas calificaciones no quiere, que debo sacar diez.

Entrevistadora: ¿Tú qué le dices?

Norma: Que no importa mi calificación sino lo que aprenda, que hay veces que no sé algo, y que eso le puede pasar a cualquiera pero ella es necia y dice que no. Ella no

entiende que también hago cosas en la casa, eso no lo toma en cuenta. Para ella lo más importante es la escuela y lo sé, pero me puedo equivocar ¿o no? (lo dice enojada).

Para Norma, al igual que para su madre, la escuela es importante empero, para la adolescente el ser buena estudiante no significa obtener en todo diez sino aprender las cosas, saberlas todo el tiempo no sólo en el examen.

Estos reclamos y presiones por las buenas calificaciones han llevado a Norma a cortarse con objetos afilados (por ejemplo el cutter o la navaja del sacapuntas) la muñeca derecha o izquierda puesto que no logra hacer que su madre entienda que la escuela implica más que un diez.

Norma: Esas peleas a veces me han llevado hacer cosas que no... (agacha la cabeza).

Entrevistadora: ¿Qué cosas?

Norma: ...cortarme

Entrevistadora: ¿Dónde te cortas?

Norma: En las muñecas o donde no se note.

Entrevistadora: ¿Por qué te cortas?

Norma: Cuando creo que nadie me comprende o me siento muy triste y sola me corto, eso me hace sentir mejor.

Entrevistadora: ¿Tu familia sabe?

Norma: ¡No!, ellos se preocupan por otras cosas, no me hacen caso.

La exigencia de buenas calificaciones por parte de la madre tiene como fundamento la idea de que sólo a través del estudio, reflejado en dieces su hija llegará “a ser alguien en la vida”. Pero para Norma esta exigencia junto con la creencia de que nadie la escucha o entiende son los detonantes que la llevan a cortarse: “A veces me siento sola, no puedo platicar con mi mamá o mi hermana, siento que me juzgan”.

A pesar de todo, Norma continúa esforzándose en la escuela, tratando de aparecer cada bimestre en el cuadro de honor: “Yo quiero tener una carrera, casarme bien y tener mis hijos”.

Junto a la aspiración que Norma tiene de estudiar una carrera se encuentra la de formar una familia: “que vayan a mi casa y los papás de mi novio pidan mí mano, que me case bien, con mi vestido de novia blanco, en la iglesia, que tenga una gran fiesta”.

Para esta adolescente lo “natural” es verse casada, formando una familia, de alguna forma parte de su futuro ya está previsto. Para Lagarde, “nacer mujer implica un futuro prefijado, y nacer en una clase específica... en una tradición religiosa determinada y vivir en un mundo analfabeto o letrado, tiene un peso enorme en la definición de vidas de las mujeres” (2001:51). El matrimonio y la maternidad son parte de ese futuro prefijado socio-culturalmente al cual deben llegar las mujeres, si no todas, si la gran mayoría.

Al preguntarle a Norma desde cuándo se imagina su boda, ella respondió que desde siempre, que no le gustaría ser como algunas chicas que sólo se van con su novio, no se casan y luego se dejan: “como dice mi abuelita, 'hay que salir bien de la casa, casarse de blanco porque significa que eres pura...' por eso quiero que sea blanco mi vestido, para que vean que soy pura”.

Norma aprendió que “pureza” significa no haberse casado antes con otra persona, estar embarazada o procreado hijas(os); y ha deducido que la virginidad ya no es tan esencial como antes: “lo de ser 'virgen' es importante pero si ya no lo eres, y no tienes hijos puede ser tu vestido blanco... eso digo yo” (se ríe).

Por medio de un “registro reflexivo” (Giddens, 2011:41), Norma ha experimentado las continuidades y modificaciones de ciertos esquemas de género como el de la virginidad, lo que le permite repensar toda una serie de mandatos culturales impuestos a las mujeres respecto a su sexualidad; como señala Lagarde: “Al nacer, la mujer tiene ya la marca histórica del género en su situación particular” (Lagarde, 2001:48).

En el futuro que Norma quiere para sí misma, se entrelazan la perspectiva de una “mujer independiente” al estudiar una carrera y el de esposa y madre, espera enamorarse de un hombre guapo, quien le de todo, pida su mano y tengan una familia: “me gustaría tener mis hijos, cuidarlos, pero que sean hombres porque las mujeres somos difíciles...”, termina diciendo Norma al preguntarle sobre cómo se ve en unos años.

Otro ejemplo de preparación académica de las adolescentes para lograr el éxito es el de Paulina. Hija menor de un matrimonio donde la madre se dedica a los labores del hogar y a atender una papelería, sus dos hermanos mayores asisten a la universidad y el padre se desempeña como transportista y regresa al hogar, generalmente, los fines de semana.

Al entrevistar a su madre, ésta expresa su preocupación por el futuro de Patricia, y considera que la escuela es el medio que le brindará a su hija las herramientas para ser una profesionalista. Pero en el caso de Patricia no sólo se trata de la escuela secundaria sino de su formación como gimnasta, deporte en el cual ha destacado a pesar del esfuerzo físico que implica para ella ir a la secundaria y después a gimnasia, así como económico por los gastos del deporte:

Madre: Para mí es muy importante que Patricia vaya lo mejor posible en la escuela. A veces le cuesta trabajo pero con un poco de esfuerzo mejora.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante que ella vaya bien en la escuela?

Madre: Porque uno necesita superarse y la escuela ayuda mucho en eso. Además, los frutos de su trabajo serán para ellos, yo como sea ya tengo una vida pero ellos (refiriéndose a sus dos hijos mayores y a Patricia) no tienen nada aún.

Entrevistadora: ¿Cómo le hace Patricia para la escuela y sus clases de gimnasia?

Madre: La verdad es que por gimnasia Patricia va mal en la escuela. Hay veces que llega, deja su mochila, hace un poco de tarea, y nos vamos a sus clases, y cuando regresa ya está cansada y sólo llega a dormir. Pero ella sabe que para ir a sus clases tiene que sacar mejores notas en las materias que va mal sino su castigo es no ir a gimnasia.

Para la madre, lo verdaderamente importante es el desempeño escolar de Patricia, pues este le permitirá ingresar a una carrera, tener un buen trabajo, mientras la gimnasia constituye un incentivo para que mejore en la escuela. Pero la percepción de Patricia es diferente, ella ve en la gimnasia una carrera, su futuro y lo expresa de la siguiente manera:

A mí me gustaría ser una gimnasta profesional, aunque para mi edad (12 años) ya tenía que haber participado en más competencias, pero sale muy caro, mi pelota me costó mil pesos, la cuerda entre seis cientos y quinientos pesos, el listón mil pesos, un leotardo otros mil pesos, más los gastos de los viáticos de los jueces y de los entrenadores.

A pesar de que la situación económica de la familia no le ha permitido a Patricia participar en todas las competencias que hubiera querido, ella tiene el deseo de, en un futuro, poder dedicarse a alguna actividad relacionada con la gimnasia. Por su parte, la madre cree que el nivel máximo que Patricia podría alcanzar en la gimnasia sería de profesora: “Yo sé que Patricia nunca será una profesional en gimnasia pero por lo menos podría dar clases de eso y ayudarse”.

Ante las palabras de su madre, Patricia no se desanima:

En mi casa luego mis hermanos me hacen burla y me dicen que la gimnasia no es un deporte, que mis papás nada más gastan para nada; a mi papá también le gustaría que practicara otro deporte. Un tiempo estuve en natación, era buena, fui a concursar pero aumentaron la mensualidad y regresé a gimnasia. La gimnasia es lo máximo para mí...

La familia de Patricia, a excepción de su madre, considera que gimnasia a diferencia del fútbol, natación, y béisbol no es un deporte. Menosprecian la actividad deportiva que decidió practicar porque en su perspectiva, no requiere de gran esfuerzo. La división de tareas así como de actividades, y en este caso de deportes, es parte de la construcción cultural del género, no sólo como lo que corresponde a mujeres u hombres sino de forma jerárquica, donde lo valioso es lo que se asocia a lo masculino: fuerza, virilidad, fortaleza; por ello la gimnasia no es considerada como por sus familiares hombres como un deporte.

Patricia practica gimnasia cuando le es posible, en los periodos que pueden pagar la colegiatura, los campeonatos y en los que no, se dedica sólo a la escuela secundaria.

Berenice es otra adolescente cuyos padres, en especial la madre, le piden que “vaya bien en la escuela”, esta exigencia reside en su experiencia como trabajadores migrantes en Chicago, EUA, donde nacieron ella y sus dos hermanos mayores.

Su padre trabajaba en el mantenimiento a casas y su madre laboraba en una fábrica, trabajos que les permitieron tener una situación económica estable hasta que el padre fue despedido y llegaron a la incertidumbre de no saber si tendrían dinero para la renta: el padre se quedó sin trabajo y la madre se convirtió en la única fuente de ingresos. Ante esto, decidieron que lo mejor era que el esposo se regresara a México con su hija e hijos, para ahorrar dinero y hacerse de un patrimonio, pero las cosas no salieron como esperaba la madre. Ella relata:

Yo me tuve que ir a Estados Unidos porque mi padre se gastó todo, no teníamos dinero para comer. Por eso cuando nos fue mal en Chicago, y el papá de Brenda se vino con ellos, yo me quedé para trabajar y que él ahorra para que tuviéramos una casa, algo de nosotros. Pero cuál fue mi sorpresa al llegar aquí, que no teníamos nada, que ¡él se había gastado todo!, y que además ¡me engañaba! (lo dice enojada).

La experiencia de haber viajado a otro país como migrante, con largas jornadas laborales, y ser engañada por su esposo, le hace desear y buscar la forma de que sus hijos y su hija no pasen por lo mismo:

Para Berenice quiero lo mejor, la vida en Estados Unidos no es muy buena y menos para los migrantes mexicanos, por eso creo que estuvo bien que nos viniéramos... aquí, trato de que no le falte nada, en la casa yo hago todo, a veces me ayuda pero muy poco. En realidad, su único trabajo es la escuela y tomar clases de alemán para que esté mejor preparada. De inglés ya no porque lo habla fluido.

La intención de la madre es que su hija esté “preparada” para los retos que la esperan, que Berenice sí tenga una carrera universitaria y no se vea en la necesidad de trabajar en condiciones deplorables.

Al preguntarle a Berenice qué piensa de la situación económica que vivían en Estados Unidos y de su viaje a México ella cuenta:

Allá vivíamos muy bien, teníamos nuestra casa, íbamos a la escuela, salíamos a jugar... pero las cosas cambiaron, mi papá se quedó sin trabajo y un día nos dijeron –sus padres- que veníamos a México de vacaciones pero no fue así, nos engañaron. Llegamos con mi papá y nos quedamos a vivir aquí, ya no vimos a mi mamá por unos años...

La situación económica y migratoria de la familia, hizo decidir a los padres que la mejor opción era regresar a México, sin embargo quien asumiría todo el cuidado de Berenice y su hermano ahora sería su padre mientras la madre aportaría económicamente. Este hecho constituyó para Brenda una ruptura en la relación que tenía con la madre, puesto que a pesar que ella se quedó para trabajar y como mutuo acuerdo de su esposo y ella, para esta adolescente su padre fue quien estuvo en los momentos más difíciles:

Entrevistadora: ¿Cómo te llevas con tu madre?

Berenice: Bien, bueno, no muy bien. A veces me enoja mucho con ella, es que no estuvo mucho tiempo con nosotros y es una mentirosa.

Entrevistadora: Mentirosa, ¿por qué?

Berenice: Primero porque no nos dijo que nos íbamos a quedar a vivir aquí, después porque cuando regresó vivimos un tiempo juntos y después se separó de mi papá y comenzó a andar con otra persona. Ahorita está embarazada de él.

Entrevistadora: ¿Cómo lo sabes?, ¿ella te lo dijo?

Berenice: No, lo leí en su celular, le decía al señor que estaba embarazada y todavía antes nos había dicho que ya no se iba a volver a embarazar porque ya nos tenía a nosotros. ¡Y lo hizo! (lo dice molesta).

Berenice relata muy buenos recuerdos de su estancia en EUA, pero su vida comenzó a cambiar a raíz de que vuelven a México. Su familia se separa y ella comienza a estrechar su relación con el padre como cuidador y protector mientras comienza a ver a

la madre como la proveedora y se aleja de ella, a punto de que todo lo que hace su padre lo ve como lo correcto mientras lo que su madre decide, lo cuestiona. “Yo sé que está mal, pero yo le he dicho a Berenice que su padre perdió nuestro dinero, que no supo ahorrar y se lo gastó. Ella sabe que tenía otra mujer, y no le reclama nada. Mientras yo quiero rehacer mi vida y se molesta. Ella y sus hermanos el día de mañana se irán, y ¿yo? (llora)... Mi madre dice que a la mejor Berenice está enamorada de mi pareja y tiene celos, que se le quitará con el tiempo, pero no sé...”, expresa la madre ante el agobio que le causa la conducta de Berenice.

Al preguntarle a esta adolescente si sabía que había problemas entre sus padres, ella responde que “sí”, y que su madre fue quién asustó a la novia de su papá (la amante de la que habla su madre) porque le pegó, mientras su padre ha sido una excelente persona; para ella no es importante que él haya gastado el dinero que se suponía debía ahorrar o que haya estado con otra mujer mientras su madre trabaja en EUA.

Las discusiones con su madre, el sentirse distancia y por el contrario, la aceptación de las acciones de su padre como algo sin importancia, son reflejo de opresión patriarcal de las mujeres, que como apuntan diversas autoras (entre ellas Lamas y Lagarde), se reproduce de distintas formas y una de ellas, es desde la condena que las propias mujeres hacen de la conducta de otras mujeres.

Así, al preguntarle que le ha dicho su padre respecto a su futuro, Berenice señala que la apoyará en todo lo que ella quiera, y que hará todo lo posible para que ella estudie en EUA, porque eso le abrirá muchas puertas.

Ambos padres le exigen a Berenice aprovechar la oportunidad de estudiar, que se prepare aprendiendo más idiomas, que considere que la escuela no es un juego sino su futuro, y como ciudadana norteamericana, beneficiarse de la oportunidad de estudiar y poder trabajar allá.

En lo que respecta a las adolescentes de la escuela privada, la exigencia de conseguir mejores oportunidades laborales que los padres se centra en la meta de estudiar una carrera que les permita obtener un trabajo donde su salario sea alto y les brinde reconocimiento social.

Para Beatriz, la pregunta de qué podría estudiar en un futuro se centra en la recomendación que le hizo su padre: “Debes estudiar algo que te deje dinero, que ganes mucho...”; con esta idea, Beatriz ha dejado a un lado el deseo de ser maestra y se ha enfocado en otras carreras, en las cuales cree que ganará más dinero:

Beatriz: Algo como administración de empresas, creo que estaría bien...

Entrevistadora: ¿Por qué administración de empresas?

Beatriz: Porque se gana bien. Antes yo quería ser maestra pero un día le dije a mi papá y a él no le agradó la idea, me dijo que una maestra no gana bien, que pensara en estudiar otra cosa.

Para el padre de Beatriz, es esencial que su hija estudie una carrera que sea bien pagada, para que ella pueda disfrutar de un “nivel de vida más cómodo”:

Nosotros antes teníamos mucho dinero, íbamos a desayunar a diferentes lugares todos los fines de semana, salíamos de vacaciones pero las cosas cambiaron a partir de que mi papá prestó dinero a un conocido y ya no lo pudo recuperar. Luego perdió el trabajo que tenía, estuvo buscando y sólo encontró en Telmex.

Es feo que trabaje ahí, a veces tiene que salir muy temprano y estar disponible cuando la empresa quiere. Llega enojado a la casa, cuando le va mal en el trabajo se desquita con nosotros, nos grita. Por eso no quiere que sea maestra, quiere que sea otra cosa para que gane bien.

No se trata sólo de estudiar una carrera universitaria sino de cursar una carrera que le permita a Beatriz tener un trabajo que le genere buenos ingresos y desde el cual pueda ser ella quien mande.

Al igual que otras adolescentes, ella piensa que parte de su futuro es el matrimonio, donde ella procreará y asumirá como parte de sus tareas el cuidado de su familia:

Yo me quiero casar con un hombre con el que me sienta segura, creo que eso es importante, sentirte segura... tener mis hijos, trabajar porque no me gustaría depender de él pero si se diera la situación en la que yo me dedicara a mis hijos, lo haría.

El futuro que espera tener Beatriz y por el cual está esforzándose en el presente, no se limita a ser una profesionista con un buen trabajo sino como parte de una familia, como madre y esposa:

Entrevistadora: Entonces ¿te gustaría ser madre y esposa de tiempo completo?

Beatriz: Como te digo, en parte no porque me gustaría ganar mi propio dinero, no depender de lo que otra persona me dé, y en parte sí porque la madre siempre debe estar con los hijos, y me gustaría verlos crecer.

Entrevistadora: En un caso hipotético, si tu esposo quisiera quedarse con sus hijos y que tú trabajaras, ¿lo aceptarías?

Beatriz: ¡Claro que no!, ¡¿cómo preguntas eso?! El hombre tiene que mantener, yo podría trabajar pero no para que él se quede en la casa a cuidar a los niños, eso no le corresponde.

Entrevistadora: ¿Por qué no?

Beatriz: No sé (ríe), pero eso no me gustaría.

La concepción de matrimonio que tiene Beatriz corresponde con lo que su mamá y papá le han dicho que debe ser el matrimonio y conforme la dinámica de su propia familia:

En mi casa mi papá es quien nos cuida, y el que aporta el ingreso. Mi mamá trabaja pero es para ayudarlo... por lo mismo pasamos más tiempo con mi mamá que sólo va a trabajar tres días, que con mi papá que trabaja toda la semana.

Beatriz ha aprendido que en el matrimonio, el papel que le corresponde al hombre es el de proveedor, el que cuida a la familia, mientras la madre es la que establece un lazo más cercano con las(os) hijos: su madre es la que se encarga de ellos y de la casa y como extra, ayuda económicamente a la familia.

De esta forma, Beatriz piensa en ser una profesionista, casarse y si la situación económica se lo permite, dedicarse a su familia donde disfrutará del resguardo de su esposo: “a los hombres les toca protegernos, cuidarnos... yo quiero alguien así, alto, güero de preferencia, con el que me sienta bien, segura...”.

Por su parte, Sindy, hija de padres separados y que actualmente vive con la madre, comparte con Berenice, la idea de que el estudio representa la mejor forma de conseguir sus metas: “Me gustan las cosas grandes, tener dinero y viajar”.

Pero no se trata de que Sindy estudie cualquier cosa, por el contrario ella se enfoca en áreas en las que se puede desarrollar y ganar dinero, piensa en carreras como administración de empresas o algo relacionado con la industria: “Yo antes quería ser doctora, pero a mi mamá le gustaría verme en otra cosa, me dice que yo daría para más”.

Ese “más” representa obtener un puesto de trabajo que, desde la perspectiva de la madre, la lleve a ganar mucho dinero. Al preguntarle sobre este aspecto, Sindy responde: “El dinero es importante porque da tranquilidad, a veces nos permite darnos lujos... es importante porque ayuda a que tengamos buena salud y de forma general, a sobrevivir”.

La idea de tranquilidad de Sindy se encuentra asociada con sus vivencias y con la situación de su hermana mayor quien se embarazó cuando iba en bachillerato y, ahora junto a su pareja y su bebé, ha vivido momentos de dificultad económica:

 Mi hermana lo está sufriendo, bueno no, sufriendo no es la palabra... creo que se ha dado cuenta que con mi mamá lo tenía todo, ahorita ella tiene que cuidar a su bebé y trabajar porque lo que gana su esposo no les alcanza...

 Parece que Diosito hubiera dicho “hasta aquí”, él le mandó a su bebé para que cambiara, antes se gritaba mucho con mi mamá, era muy rebelde, ahora se llevan mejor.

Su hermana constituye una referencia de lo que no quiere hacer en su vida y de lo que si quiere lograr, tener su casa, ganar dinero y, una parte importante, ser autónoma: “no me gustaría depender de alguien”, dice Sindy cuando relata cómo se ve en un futuro, y continúa, “sí me gustaría casarme pero no por eso depender de otra persona, me gustaría trabajar hasta que yo decidiera que ya no, para mí sería frustrante estar todo el día en la casa, a mí me gustaría más una relación como la de la maestra, ella y su esposo trabaja, tienen su dinero y disfrutan de las cosas..”

Sindy tiene deseos de estudiar una carrera que le de independencia económica y reconocimiento social, al mismo tiempo piensa en casarse pero no en dedicarse completamente a las labores domésticas sino compartir la educación, crianza de sus posibles hijos así como del trabajo doméstico: “el matrimonio forma un equipo en el cual ambos tienen que apoyar y trabajar”, dice Sindy.

En el futuro que esta adolescente vislumbra para sí misma, la cuestión de un buen trabajo en el que gane muy bien, es esencial y más importante que el casarse; no obstante, el formar su propia familia es una cuestión que le causa ilusión, siempre y cuando las tareas y responsabilidades sean compartidos por ella y su esposo.

De forma general, para las adolescentes de ambas escuelas la educación se convierte en un “recurso” que mejorará sus situaciones de vida. No obstante, la concepción de lo que esperan llegar a ser cuando terminen su carrera profesional es distinta, para las adolescentes de la escuela pública, el hecho de tener y ejercer una carrera profesional es en sí mismo gratificante, desean encontrar un empleo que les guste y enfocado a lo que hayan estudiado. Mientras para las adolescentes de la escuela privada, lo relevante es elegir una carrera que se considere “bien pagada”, que al mismo tiempo les permita mejorar su economía y les brinde reconocimiento y cierto estatus social, que ya tienen al ir a una escuela privada.

-Noviazgo y declaraciones de amor

En el presente apartado, se abordará la temática del noviazgo, visto desde la forma en que se declara un hombre a una mujer, tema que surgió a partir de que las adolescentes de ambas escuelas constantemente platicaban de sus compañeros y de cómo éstos “les llegaban a ellas y a sus compañeras”.

Dentro de las adolescentes de la escuela privada que comparten su experiencia se encuentra Camila, para quien la mejor forma en que el hombre se le puede declarar a la mujer es con detalles, románticamente:

Entrevistadora: ¿Qué es romántico para ti?

Camila: Cartas, flores, así me gusta.

Entrevistadora: ¿Se te han declarado de esa forma?

Camila: Sí, Andrés se me declaró con unas rosas, y le dije que sí.

Entrevistadora: ¿Qué otros detalles ha tenido contigo Andrés?

Camila: Me invita al cine, me ayuda con mi mochila, no sé... (ríe).

Para Verónica, los detalles son importantes en una relación porque demuestran el afecto que se le tiene a la otra persona, no obstante estos detalles deben ser del hombre hacia la mujer: al hombre le corresponde cortejar, enamorar a la mujer “deseada”.

Al preguntarle a Verónica si ella se le declararía al chico que le gusta responde: “¡No!, ¡¿cómo preguntas eso!?, una mujer nunca se le declara a un hombre”. La razón, según Karla, por la cual una mujer no se le declara a un hombre es porque “a las niñas” no les toca eso, sino a los niños. Ella ha aprendido que son los hombres los que se le declaran a las mujeres porque lo ha visto con sus amigas y vivido con sus familiares, una acción diferente chocaría con su experiencia cotidiana.

Al igual que ella, Perla cree que las mujeres no se deben declarar a los hombres. Piensa que a ellos les corresponde ser detallistas, amables y caballerosos con las mujeres; y expresa (con cara de asombro) que ella nunca se le declararía a un “niño”, que sería extraño: “¿Decirle a un niño que te gusta?, me sentiría rara al decirlo, mejor que ellos me digan...”

Perla sabe que puede corresponder, si así lo desea, las expresiones de afecto de otra persona, pero no ser ella quien las de.

A diferencia de Verónica, Perla, y Carmen expresa que si hubiera un chico que le gustara mucho, mucho, ella sí se le declararía: “Yo le diría que me gusta, y le preguntaría si quisiera ser mi novio pero ahorita no pienso en eso, veo que mis compañeras se emocionan pero a mí no me importa por el momento”.

Para Carmen, el sentirse atraída por otra persona es algo normal y la expresión del mismo no queda limitado sólo al hombre, las mujeres también pueden preguntar a la

persona que les gusta ¿si quieren ser su novio?, lo importante para ella es decirlo y no quedarse con la sensación de lo que pudo ser: “¡Qué tal si es el amor de tu vida y tú no le dijiste nada por pena, y nunca se vuelven a ver!, por eso es importante decirlo” (Carmen).

Paz es una adolescente que ya ha llevado a la práctica el declararse al chico que le gusta, experiencia que no quiere repetir por el momento:

Paz: Quería saber qué se sentía declarársele a un chico, además ya era el último día de clases y pensé que se le olvidaría en vacaciones.

Entrevistadora: ¿Cómo fue?

Paz: Nos preparábamos para salir, y como él es de otro salón, lo esperé y le dije que me gustaba (se ríe tímidamente).

Entrevistadora: ¿Él qué te dijo?

Paz: Nada (lo dice triste), que estaba bien, que no me preocupara.

Entrevistadora: ¿Sólo eso?

Paz: Sí, (se ríe) pero no se le olvidó y ahora ya no me habla como antes.

La curiosidad por saber qué se sentía declarársele a un chico fue sustituida por un sentimiento de tristeza al ver que la relación con su amigo no sería igual: “Siento que las cosas cambiaron, mejor no le hubiera dicho nada”. No obstante, de alguna forma se siente feliz porque se le declaró a un chico: “Fue emocionante, estaba nerviosa pero ya pasó”. Así, a pesar de que Paz ha escuchado que una chica no se le declara a los chicos, lo hizo, apropiándose de una conducta que se espera, de forma general, sólo de los chicos pero al mismo tiempo prefiere no contarle a nadie porque le da pena lo que hizo, es decir, continúa dentro validando el modelo dominante donde el hombre es el conquistador.

La idea de que las mujeres no se les deben declarar a los hombres también se encuentra presente en las adolescentes de la escuela pública.

Mirna relata que se le han declarado muchos chicos de diferentes grados, algunos de formas que considera románticas: “Me han escrito cartas para pedirme que sea su novia” (se emociona al decirlo); y otros de formas que no le gustan a Mirna: “...me choca que me envíen a sus amigos, ¿qué ellos no pueden venir y decir?”.

Para esta adolescente los hombres que se le quieren declarar deben ser directos, atentos y románticos. Al preguntarle cómo se debe declarar una mujer a la persona que le gusta, su respuesta fue: “¿Cómo crees que una niña se le declare a un niño?, eso no es posible, ¡no!”.

Como se aprecia, el aspecto afectivo no queda al margen del sistema patriarcal, conductas que parecen tan normales como la declaración del chico a la mujer, responde a reglas que permiten la continuidad de la subordinación de la mujer: se establece al hombre como el conquistador, el que puede poseer mientras la mujer es la conquistada, el objeto a poseer.

Vania comparte con las otras adolescentes la creencia de que son sus compañeros los que se le tienen que declarar:

Vania: Es padre que un chico llegue y te diga si quieres ser su novia, a mí me lo han pedido varios pero no todos me gustan...

Entrevistadora: ¿Qué pasa cuando se te declaran y no te gusta la persona?

Vania: Le digo que no. Pero ahorita hay un chico que sí me gusta, espero que se me declare (se muestra emocionada).

Entrevistadora: ¿Y tú por qué no te le declaras?

Vania: ¡Eso no! (se ríe), él se me tiene que declarar, yo sólo le daré unas señales de que me gusta.

Entrevistadora: ¿Cómo que señales?

Vania: Sonreírle, platicar con él. Además mis amigas me ayudan, ellas si le dicen que me gusta.

El cortejo es parte de esta nueva etapa que están viviendo las adolescentes, donde ellas parecen saber de forma innata el papel que socialmente les han asignado. Al platicar con la trabajadora social sobre el noviazgo³⁵, expresa que es una época distinta a la que ella vivió: “Ahora les interesa a las alumnas tener novio, andarse besando y hasta peleando por el hombre... como yo les digo, las mujeres estamos para que nos rueguen, no para rogar”.

Esta última frase de la Trabajadora Social establece que cualquier acción diferente a la esperada de un hombre y una mujer no es deseada y es mal vista por las y los demás.

De manera general, se observa que las adolescentes no se apropian del cortejo o del porque social y culturalmente no les corresponde. Su poder de decisión radica en decir “no” a cualquier propuesta de noviazgo, o sí según lo prefieran ellas. Sin embargo, no se aventuran a ser ellas quienes cortejen y mucho menos a ser ellas las que pregunten si quieren ser sus novios porque entonces se vuelven “fáciles”, “ofrecidas” y “desechables”. Para la mayoría de las adolescentes, a las mujeres les toca darse a desear.

Por la otra parte, y siendo una minoría, se encuentran las adolescentes que deciden declarársele a un chico o decirle lo que sienten por él, éstas chicas se constituyen como “transgresoras” de la regla, y se apropia de la práctica que parece destinada de forma universal y natural al hombre, el cortejo.

***La escuela y el noviazgo**

En el proceso de cortejo y noviazgo, la escuela como “un tipo de organización social que se concretan en un local que posee precisas características físicas” (Giddens, 2011:166). Es decir, la escuela como institución cuenta con su propia reglamentación

³⁵ Esta conversación se estableció a partir de que en la escuela se comienzan a sancionar que las y los alumnos se besen. Si alguna maestra(o) encontraba a una “parejita” besándose los tenía que llevar a prefectura o a Dirección General y ahí se decidía su sanción.

que le otorga un carácter serial a las prácticas y continuidad a través del tiempo; se forman rutinas a través de las cuales se fundamenta la vida cotidiana³⁶.

Así, encontramos discursos propios de la escuela privada respecto al noviazgo, donde sitúan a las alumnas como actrices capaces de decir “sí”, o “no” si lo desea, no obstante sancionan la expresión social del mismo.

La directora del nivel secundaria considera que las adolescentes no están completamente preparadas para tener novio y piensa que la escuela no es el espacio para él mismo:

Elas vienen aquí a estudiar, no para andar de novias... saben que lo tienen prohibido y que si llegan a ser encontradas besándose se les reprobará a los dos en la materia de Valores y ellos tendrán que decirles a sus padres la razón...

Sabemos que hay parejitas pero conocen las consecuencias...

La escuela tiene y aplica sus reglas, y éstas en cierta forma constriñen la interacción de las adolescentes, en especial cuando se trata de una relación de cortejo o noviazgo; no obstante los adolescentes continúan “llegándole” a sus compañeras³⁷, y las adolescentes que así lo deciden, aceptan ser novia de algún alumno. En el día a día, el discurso normativo de la institución queda rebasado por la práctica de sus actrices, en nuestro caso específico, de las alumnas.

En la escuela pública ocurre algo similar: tampoco se acepta que las y los alumnos establezcan relaciones de noviazgo, y se tiene prohibido darse besos, a quien se le encuentre realizando esta actividad puede ser expulsado de un día, sanción que se impuso debido a un problema que se tuvo con un grupo de primer año.

³⁶ Pero estas instituciones a su vez responden a las intersecciones socio-culturales, económicas e históricas de su desarrollo, puesto como ha quedado establecido, no es lo mismo abordar las prácticas sociales de una escuela pública que una privada.

³⁷ Mientras se llevaba a cabo la observación participante, un alumno de segundo año se le declaró con ayuda de sus compañeras(os) a una de las adolescentes entrevistadas. El alumno formó con hojas de papel que sujetaban sus ayudantes la pregunta: “¿Quieres ser mi novia? Esta acción no fue sancionada o reprimida, a pesar de que todas(os) los maestros lo vieron y de que no se permite tener novia(o) en la escuela.

Algunos alumnos y alumnas de dicho grupo se reunían en el receso, bajaban las cortinas del salón y jugaban con una botella a darse besos en la boca. Jugaron alrededor de tres semanas, hasta que la Trabajadora Social se enteró y fue hablar con las y los alumnos para que pararan con el juego. Al preguntarle a la Trabajadora Social lo que pensaba del juego que se había convertido en un problema, ella respondió:

Son unos “chamacos” que no saben lo que quieren, el problema es que los papás se enteran y vienen a reclamar de por qué la escuela permite eso, como si nosotros les dijéramos, “ve y bésate”.

Luego ya pasan las cosas y nos piden cuentas...

Lo que parecía un juego se convirtió en un problema porque podía ser una actividad que los demás salones hicieran, por eso era necesario detenerla, ser más duros con las sanciones para que el alumnado lo pensara antes. A pesar del castigo, las alumnas en diversas ocasiones expresaron haberse besado ellas o sus compañeras(os).

Las alumnas como agentes reflexivos deciden experimentar situaciones que cuestionan la autoridad de las y los docentes, mientras la escuela busca mantener en estos “contextos de copresencia” su autoridad, mediante un “acatamiento más o menos continuo” de las reglas.

Empero en la escuela pública, a diferencia de la escuela privada, hay un elemento que juega un papel importante en el ejercicio de la autoridad, el número de alumnas(os), frente al del cuerpo docente y personal de apoyo (prefectos y Trabajador(a) Social). Una maestra(o) se ve enfrentado a 45 alumnas(os), un prefecto a 200 alumnas(os) y una Trabajadora Social a 600 alumnas(os) aproximadamente³⁸.

Así, las alumnas experimentan un mayor margen de posibilidad para actuar y no obedecer la regla de la institución, relata Norma: “Los maestros ni se dan cuenta, la otra vez estaba con mi novio por las canchas y no nos vieron”.

Las maestras(os) saben que las alumnas y alumnos establecen relaciones de noviazgo a pesar de que no está permitido, pero su trabajo se limita a evitar que se exprese dicha

³⁸ En la escuela privada son 20 alumnas(os) para una maestra(o), 60 alumnas(os) para una psicóloga y prefecto.

relación en los espacios visibles, lo que de alguna forma deja en la invisibilidad el aspecto afectivo que viven las alumnas.

En ambas escuelas se observa la negación de la existencia del aspecto afectivo de las adolescentes, para algunas profesoras(es) es “sólo un juego de niños que no se saben ni bañar”, pero para las adolescentes constituye un proceso de experimentación, su primer beso, su primer novio, etc.

***“A mí me gustan los hombres”**

Como se ha establecido, el desarrollo de las identidades de género femeninas de las adolescentes es parte de la reproducción de un sistema de dominación patriarcal, donde la heterosexualidad es la norma imperante.

Al platicar con las adolescentes de la escuela secundaria privada sobre sus relaciones afectivas, en específico, el aspecto de los novios, ellas dan por hecho que lo “normal” es que a una mujer le guste un hombre. Expresa Beatriz: “A mí me gustan los hombres que se ven varoniles, que sean más grandes que yo y güeritos”.

Lo varonil es definido por Brenda como una actitud en la cual el hombre demuestra sus destrezas, por ejemplo su fuerza física y su caballerosidad porque para ella “un hombre debe de cuidar a la mujer”.

Para ella lo natural es la unión entre una mujer y un hombre porque es la complementación de capacidades, entre ellas, la reproducción:

Beatriz: Dios nos hizo hombres y mujeres por una razón.

Entrevistadora: ¿Cuál es la razón?

Beatriz: La más importante es que tengamos hijos, formemos una familia.

De nueva cuenta, el discurso que naturaliza las prácticas de la heterosexualidad se hace presente en la configuración de una meta a lograr, “el ser madre y padre porque para eso fuimos creados”.

Al ahondar sobre esta visión, se le preguntó que pensaban sus padres y ella sobre las uniones entre personas del mismo sexo, respondiendo que sus padres consideraban esas uniones como algo que no era natural, mientras ella decía respetar las decisiones que cada persona tomaba, pero que cuando veía a dos hombres tomándose las manos o besándose prefería ver a otro lado: “No me gusta ver como se besan, la verdad es que me causa un poco de asco...”

Su compañera Camila comparte esa sensación de extrañes ante las expresiones de afecto que se dan las parejas del mismo sexo: “A mí me gustan los chicos, yo creo que desde siempre me han gustado...”, es la forma en que Karla afirma que no es homosexual, lesbiana o gay.

Camila, según sus palabras, “no tiene problemas con los homosexuales”, bien podría “ser amiga de uno de ellos”, sin embargo cuando va por la calle y ve la forma en que se besan, no le agrada que lo hagan en público: “Creo que para ello hay lugares donde pueden besarse o hacer lo que quieran, no me gusta que lo hagan en cualquier lugar”.

Es decir, Camila sabe que existen parejas de personas del mismo sexo que demuestran el cariño que se tienen como cualquier otra pareja heterosexual, pero prefiere no verlo, como si con ello, las muestras de afecto que se dan las parejas homosexuales no existieran. .

Empero, hay otras adolescentes cuya percepción cambia respecto a la homosexualidad, por ejemplo Sandra a quien no le causa extrañes ver a parejas del mismo sexo: “Yo pienso que a un hombre le guste otro hombre no tiene nada de malo o a las mujeres, como mi mamá me dice, ellos pueden hacer lo que quieran mientras no te afecte a ti, y el que ellos se besen no me afecta”.

Por el contrario, las pocas veces que ha llegado a verlos, le ha causado cierta curiosidad respecto a la homosexualidad:

Sindy: ¿Cómo uno sabe que es homosexual?

Entrevistadora: ¿Por qué te lo preguntas?

Sindy: Es que no estaba leyendo en un libro que una chica les mandó una carta diciendo si era normal que a ella le pareciera bonita su compañera o que le gustaran algunas cosas de ella ¿es normal que a una chica le gusten algunas cosas de otra compañera?

Entrevistadora: ¿Tú qué piensas?

Sindy: Yo creo que sí es normal y no siempre significa que te guste tu amiga. Por ejemplo, a mí luego me parece que se ven bonitas mis amigas y no por eso me gustan como algo más...

Las preguntas que expresa Sindy en el fondo implican el temor que le da el que le gusten las chicas porque a pesar de que ella y su madre no expresan tener ningún rechazo hacia las persona homosexuales, a ella no le gustaría serlo.

La sociedad mexicana, al igual que muchas otras, la homosexualidad es una orientación sexual estigmatizada y desaprobada dentro de distintos contextos.

Así, Sindy, alumna de la escuela pública cuya familia está integrada por sus papá, mamá y una hermana menor, también se pregunta si es normal que “una chica se sienta atraída por otra chica”, y comienza a relatar que su amiga le ha dicho que le gustan las mujeres, ante lo que Sandra se sorprendió:

Creo que mi amiga está confundida, como tiene problemas en su casa, aquí busca llamar la atención, y por eso dice que le gustan las mujeres, además ha tenido novios, eso dice otra cosa ¿no?...

A Sindy no le agrada escuchar decir a su amiga que se tiene atraída por algunas mujeres: “Es extraño escuchar que una mujer se sienta traída por otra, yo la quiero mucho pero no me gusta imaginar cómo sería su relación con otra chica”.

Conclusiones

La identidad, como afirman Tamayo y Wlding (2005), se constituye de una dimensión “objetiva y una subjetiva”, se trata de conceptualizar la identidad no sólo como las formas más visibles de la misma, vestimenta, actitudes y de más manifestaciones públicas sino considerando lo que parece escondido, y tan personal que algunas veces escapa al análisis, las experiencias de vida, el discurso sobre su actuar diario así como lo que esperan hacer en un futuro: “la identidad de los sujetos se fabrica, se relata, se construye de manera incesante y se relaciona con un tiempo y espacios determinados”.

Esta identidad se “conforma a partir de una primera gran clasificación genérica femenino/masculino, que se organiza sobre los y las sujetos”, al tiempo que “se conjugan otros elementos de identidad como la edad, la clase social, su pertenencia étnica, religión...” (Lagarde, s/f:1).

Es decir, el género como una estructura, “reglas y recursos” que recursivamente intervienen en su propia reproducción así como en la de otros elementos (Giddens, 2011:396); referencias y contenidos genéricos que se reproducen a través de la articulación de las relaciones sociales en un tiempo y espacio concretos.

Se establece un conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales y universales que definen a las mujeres como tales, lo que al mismo tiempo significa su pertenencia a uno de las dos aristas que, arbitrariamente se cree, componen el género, femenino o masculino aunque en la práctica, las características que se asocian a uno u otro extremo son un *continuum* (Lamas, 2000).

Así, “a partir del momento de ser nombrado, el cuerpo recibe una significación sexual” con la cual, cada sujeto construye su feminidad o masculinidad (Lagarde, 1997:27), en el caso particular del estudio, las adolescentes se auto-reconocen como mujeres, y con ello se adscriben a un género, el femenino: cada adolescente ha aprendido y asociado lo que le corresponde como mujer, lo que es femenino y al mismo tiempo, se apropian de las restricciones y discursos para producir acciones que cuestionan lo que la visión dominante confiere a cada género, es decir, en el que la feminidad es sinónimo de

“sumisión, docilidad, obediencia, hipersensibilidad y dependencia de los vínculos afectivos y una excesiva preocupación por los demás” (García-Mina, 2010:5).

En lo que respecta a la familia, ésta constituye el primer contexto donde las adolescentes son socializadas y re-producen las características genéricas asociadas a lo femenino, y al mismo tiempo donde confrontan lo aprendido a partir de participación en otros contextos, el escolar por mencionar alguno. Las adolescentes van construyendo su propia percepción del mundo, de sus relaciones, de su persona. Sin embargo, en este desarrollo de la identidad de género, la madre constituye el referente más importante para las adolescentes puesto que es ella quien asume prácticamente todo lo relacionado con la educación de las y los hijos³⁹: la madre es la que acude a las juntas, la que se encarga del hogar, y cuidados de los integrantes de la familia.

La madre aparece referida en la mayoría de los discursos expresados por las alumnas, mientras hay una ausencia casi total del padre, así como en las actividades diarias que desempeñan las adolescentes. Las adolescentes hablan de su padre sólo en los casos de sanción así como cuando tienen problemas familiares.

Entre estos problemas destaca el de la violencia, de tipo simbólica (Bourdieu, 2000:53) en todos los casos, y física en algunos. Sin embargo, sea cual sea el tipo de violencia de la que se trate, éste se enfoca hacia las mujeres, especialmente a la madre: se le reclama el desempeño escolar de las y los hijos, su falta de dedicación en el hogar, y la desintegración familiar, dependiendo el caso.

Mientras el padre simboliza la autoridad, el que dice la última palabra en el hogar, el que llega estresado del trabajo y tiene el derecho de expresarlo.

En este contexto familiar se mueven las adolescentes, y son ellas quienes tienen fuertes reclamos hacia su madre y temor de su padre. Como lo establece Bourdieu:

El efecto de la dominación simbólica (...) no se produce en la lógica pura de las conciencias concedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los habitus y que sustentan, antes que las decisiones de la

³⁹ A excepción de una adolescente cuyo padre desempeña la serie de tareas comúnmente asociados a la madre.

conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de reconocimiento profundamente oscura para ella misma (2000:54).

Es decir, las adolescentes construyen a través de su experiencia y aprendizaje, esquemas bajo los cuales perciben su vida cotidiana, los que al mismo tiempo, responden al sistema de dominación donde el hombre y todo lo asociado a lo masculino se considera como superior a las mujeres, a lo femenino.

La dominación masculina permea en cada aspecto y contexto social donde las y los agentes se desarrollan, entre ellas el escolar: la forma en que se relacionan e interactúan las personas corresponde con la marca de género de la sociedad (Lagarde, 1997:32).

Las adolescentes se relacionan de forma diferenciada con cada integrante de la familia, con las personas que conocen, y con ellas mismas; organizan su experiencia de acuerdo a lo que socio-culturalmente se les ha dicho corresponde a las mujeres (y lo que corresponde a los hombres): como regalo, recibían muñecas con las cuales jugaban a la mamá y la hija, y juegos de té o de cocina para sentir que ellas, al igual que sus madres, hacían la comida; a usar vestidos y comportarse de cierta forma mientras los portaban; y que al ser mujeres eran menos fuertes que los hombres y por ello debían guardar su distancia. Éstas son experiencias en las cuales las adolescentes reproducen las tareas simbólicamente asignadas a las mujeres.

Las prácticas de las adolescentes son reglamentadas a través de discursos verbales del presente, o discursos que les dieron anteriormente y, sin embargo, aprehendieron, reflexionaron e hicieron parte de su actuar cotidiano. Las adolescentes comienzan su “ser mujer”; saben, a través de un proceso de “reflexividad” y a través de la constitución de *habitus*, que hay acciones que les corresponden y otras que no. Algunas se consideran triviales, como arreglarse para salir, y otras que parecen escapar a su propia capacidad de acción y quedan limitadas a lo biológico y a un destino predeterminado, y una etapa nueva en sus vidas.

El cuerpo construido sociocultural e históricamente, sitúa a las personas dentro de una de las dos categorías, hombres o mujeres: desde su nacimiento, la mujer, en su

situación particular lleva la “marca histórica del género”, que busca lograr “una sexualidad específica destinada a recrear formas específicas de procreación y de erotismo así como relaciones de poder caracterizadas por la asimetría, la desigualdad y la opresión genérica patriarcal” que se encuentra organizada en la sociedad (Lagarde, 2001:48).

Por ejemplo, la primera menstruación constituye para las adolescentes y sus familias un hecho propio del desarrollo de toda mujer, establece un antes y un después en la construcción de sentido de las adolescentes, una cosa de mujeres “resuelta” entre mujeres, hecha tabú en el mundo con los hombres: la primera en enterarse y con la cual las adolescentes sienten la confianza de platicar es la madre, las amigas, la maestra, porque son mujeres y las entienden.

La menstruación ratifica la diferencia entre lo femenino y masculino como muestra y signo de fertilidad biológica; la diferencia sustancial entre los sexos, pero convertida, como palabra y suceso simbólico en un indicio y en una marca que proclama, nombra y confiere maneras y modos de ser, puesto que significa que las niñas han dejado de serlo, o al menos como elemento discursivo, y se están preparando para una tarea futura, la maternidad.

El ser madre se establece como un hecho natural y universal, una tarea para la cual se les prepara mediante juegos y discursos, se escucha decir a las adolescentes, en especial a las de la escuela privada: “nacimos para ser madres”. Ven a través de las y los hijos, la forma en que las mujeres trascienden en la sociedad, por medio de su reproducción dejan una huella en el mundo.

Así, los modelos de sufrimiento y abnegación que ven en sus madres son resignificados en su conciencia práctica y discursiva. Hay una “dependencia vital de las mujeres en relación con el otro, es decir, las mujeres sobreviven por la mediación de los otros, y dependen, en la subordinación, de ellos” (Lagarde, 2001:97).

Un cuerpo que sitúa a las adolescentes y del cual se apropian y reapropian a partir del “conjunto de ideas sobre la diferencia sexual, lo femenino y masculino” (Lamas, 2002:57), en la cotidianidad.

El desarrollo de las mamas es otro ejemplo de los cambios que sirven para ratificar su pertenencia a cierto género, puesto que se trata de un aspecto que visibiliza, para la adolescente como para los demás, que “se está convirtiendo en una mujer”.

Este desarrollo es vivido de forma distinta por cada adolescente, para las adolescentes de la escuela secundaria pública (a diferencia de la privada) manifestaron haber vivido un periodo de extrañamiento ante el nuevo cuerpo que se está desarrollando, vergüenza por sentir las miradas de los demás, “puesto que el cuerpo es el punto de partida y de llegada de los signos sociales, una descripción de sus concepciones y sus usos, ligada con un análisis de la normatividad en que ese cuerpo se inserta y legitima” (Córdova, 2003:77). Las identidades de género femeninas se desarrollan bajo un sistema de dominación masculina, el cual permea cada institución, regla o práctica de las agentes.

Otra institución importante, es la escuela cuyas características específicas influyen en el proceso de estructuración del género puesto que refuerza y continúa el proceso de socialización de las personas dentro de esa estructura. Al respecto, en la escuela privada se formula un fuerte discurso respecto a la continuidad del modelo de la familia tradicional, madre, padre e hijas(os) como pilar de la sociedad.

La directora del nivel de secundaria se cuestiona la “funcionalidad” de cualquier otro tipo de familia, es decir, donde no se tiene al padre o a la madre porque “son un problema social”. Estos esquemas de percepción son expresados durante sus clases. Por su parte, los maestros también comparten esta idea: un maestro le dice a su alumna que le hace falta tener una figura paternal para que sepa obedecer y reconocer una autoridad; la alumna le contesta que no le hace falta nada, y que ella expresa lo que siente porque no se va a dejar, que su madre le enseñó a ser respetuosa y que eso no es lo mismo que dejarse por alguien más cuando no se tiene la razón.

Como agentes, las alumnas registran reflexivamente su actuar, las circunstancias en las cuales se desarrolla y a pesar de que los *habitus* que ha construido reproducen la situación de subordinación de las mujeres, no significa que ellas no puedan interpretar

de forma distinta su situación, la conciencia discursiva y práctica del Otro como la de ellas mismas.

En lo que respecta a la escuela secundaria pública, hay un discurso institucional enfocado a la prohibición del noviazgo y la forma en que se debe de comportar las adolescentes, “Las mujeres están para que les rueguen, no para rogar”, dice la Trabajadora Social a las alumnas.

No sólo se trata de comportamientos, puesto que involucra cierta forma de experimentar el deseo y el erotismo de las adolescentes, sin limitarse a esto. La sexualidad y el género responden en gran parte al sistema de dominación masculina: las mujeres esperan que “les llegue”⁴⁰ el chico que les gusta, que sea caballeroso mientras ellas pueden coquetear pero discretamente, no ser una “fácil”, una “zorra”, porque “la mujer está para darse a desear”. Una idea romántica, la del cortejo, oculta un mito fundamental: el del “yo conquisto” masculino.

Como parte del desarrollo de sus identidades de género femeninas, las adolescentes experimentan con su arreglo personal, se rizan las pestañas son que sus padres lo sepan, comparten el rímel y brillo, y tratan de llevar siempre con ellas un espejo para checar cómo se ven y cómo las ven los demás.

Levantarse, acomodar su cabello, tomar su uniforme en un día de clases, estar con sus amigas(os) en los recesos, acciones cotidianas que se constituyen en “rutinas” (Giddens), a través de las cuales las características asociadas a lo femenino se naturalizan, al grado de no poder conceptualizarlas de otra forma puesto que adquieren sentido en la situación particular de género de cada una de ellas.

La feminidad (y masculinidad) son ideales inalcanzables que buscan desempeñar las adolescentes como objetivos particulares, sin considerar su asignación como “atributos naturales, eternos y ahistóricos, inherentes al género y a cada mujer” (Lagarde, 1990:5). Se trata de demostrar que son mujeres, de reconocerse y ser reconocidas como tales.

⁴⁰ La frase “les llegue” es utilizada como sinónimo de “se me declare”.

De forma general, a partir de la asignación genérica, las adolescentes desarrollan su identidad de género femenina, lo que Lagarde define como un “conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que caracterizan de manera real y simbólica a cada mujer de acuerdo con su vida vivida” (s/f:2), donde confluyen dos elementos importantes, la clase social y la edad. Así, la práctica del género, su proceso de estructuración y la vivencia del mismo toma diversos matices de una misma gama, dependiendo tanto del “capital cultural” o “económico” que forma parte de la representación simbólica que construyen las adolescentes de su realidad y donde conforman sus *habitus*: a las adolescentes de la escuela privada se les prepara para destacar en la vida académica y social, la familia les exige ser las mejores porque esperan de ellas independencia en su actuar, pero al mismo tiempo, que formen su familia, tengan un esposo e hijas(os).

El mismo hecho de asistir a una escuela privada manifiesta, es señal de que recibirán una mejor educación que les brinde mejores oportunidades en cualquier esfera de su vida.

Las adolescentes se constituyen en agentes, participes del proceso de estructuración del género, a partir de lo cual, desarrollan una identidad de género femenina que comprende “esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes” (Bourdieu, 2008:33-34), que reproducen el sistema de dominación patriarcal.

Las identidades de género femeninas son procesos inacabados en constante desarrollo puesto que incorporan, desechan, resignifican, y producen nuevos esquemas de percepción en cuanto lo que se va considerando como propio o natural de cada género, en esta dicotomía sociocultural: femenino/masculino.

Bibliografía

Agustias, G. y Nestares, J. (2004) *Sobre las mujeres: Economía, Historia y Sociología*, España: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.

Arango, León, Viveros (Comp.) (1995) *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Colombia: Ediciones Uniandes.

Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina, Fondo de cultura económica.

Blazquez, N., (Coord.) (2010) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México, UNAM, Colección Debate y Reflexión.

Boyle, S. (2005) Capítulo 9: Asuntos Críticos en Los Métodos de Investigación Cualitativa, en *Asuntos Críticos En Los Métodos De Investigación Cualitativa*.

bell hooks, Brah, Anzaldúa, et al. (2004) *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños.

Butler, J. (2003) *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Córdova, Rosío (2003) *Los peligros del cuerpo: Género y sexualidad en el centro de Veracruz*. México: Plaza y Valdez.

De Beauvoir, S. (1972) *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Argentina: Siglo veinte.

De Lauretis, T. (1989) *La tecnología del género*.

Friedan, B. (2009) *La mística de la feminidad*. España: Ediciones Cátedra.

García, M. (Comp.) (2002) *Las nuevas identidades*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Kramer, L. (2005) *The Sociology of Gender*. California: Roxbury Publishing Company.

Lagarde, M. (1997) *Cuadernos inacabados, no. 25. Género y feminismo*. España: Horas y Horas.

Lamas, M., Compiladora (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

Lamas, M. (2006) *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

Lamas, M. (2006) *Feminismo. Transmisiones y Retransmisiones*. México: Taurus.

McDowell, L. (2000) *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. España: Ediciones Cátedra.

Money, J. y Tucker, P. (1975) *Sexual signatures on being a man*. EUA: Little, Brown Company.

Tamayo, S. y Wildner, K. (2005) *Identidades urbanas*. México: Cultura Universitaria, Universidad Autónoma Metropolitana.

Urrutia, E. Coordinador (2002) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: Aportes desde diversas disciplinas*. México: COLMEX.

Vargas, V. (2008) *Feminismos en América Latina. Su aporte a la política y a la democracia*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

-Fuentes

Abreu, Claudio (2002) La teoría de los grupos de referencia, <http://www.usc.es/revistas/index.php/agora/article/view/1063/993>, consultado: 01-04-2014.

Andrade, Alfredo (1999) La fundamentación del núcleo conceptual de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, consultado: 03-03-2014.

Arriagada, S. (2005) Identidad y juventud, https://www.u-cursos.cl/escverano/2004/3/197/1/material_docente/bajar?id_material=53865, consultado: 15-05-2013.

Briñón, M. (2007) Una visión de Género... es de justicia. http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Genero.pdf?download, consultado: 20-04-2013.

Biswas A. (2004) *La tercera ola feminista: Cuando la diferencia, las particularidades y las diferencias son lo que cuentan*. Revista Tiempo Cariátide, <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/sep2004/biswas.pdf>, consultado: 16-01-2013.

Butler, J. (1990) Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista, consultado: 01-11-2013.

D Atrie, A. (2005) Feminismo latinoamericano. Entre la insolencia de las luchas populares y la medida de la institucionalización, http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2005/fem_05_atri.htm, consultado: 01-09-13.

De Barbieri, T. (s/f) *Certezas y malos entendido sobre la categoría género*. 200.4.48.30/SeminarioCETis/Documentos/Doc_basicos/...genero/2.pdf, consultado: 26-07-2013.

De Barbieri, T. (1993) *Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica*. [www.identidades.org.mx/attachments/File/.../G.../05\)_debarbieri.pdf](http://www.identidades.org.mx/attachments/File/.../G.../05)_debarbieri.pdf), consultado: 01-04-2013.

Femenías M. (2007) *Esbozo de un feminismo latinoamericano*. Revista Estudios Feministas, Año/vol. 15, Núm. 001, Brasil, pp. 11-25.

García-Mina, Ana (2010). *La categoría "género": Historia de una necesidad*. historial.pastoralsj.org/sec_formacion/descarga.asp?id=136, consultado: 02-04-2013.

González R. (2007) *El espíritu de la época*. http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0989429/07_c03.pdf, consultado: 07-05-2013.

Hernández, Y. (2006) *Acerca del género como categoría analítica*. www.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf, consultado: 20-03-2013

Hammersley, H.; Atkinson P. (1994) *Registrar y organizar la información. Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica. [Http://metodos.files.wordpress.com/2011/03/hammersleyatkinson.pdf](http://metodos.files.wordpress.com/2011/03/hammersleyatkinson.pdf), consultado: 22-03-2014.

Hammersley, H.; Atkinson P. (1994) *¿Qué es la etnografía? Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Inmujeres (s/f) *Historia del feminismo II*. http://generodesarrollolocal.inmujeres.gob.mx/2011/sites/default/files/historia_del_feminismo.pdf, consultado: 25-03-2013.

Lagarde, M. (1990) *Identidad femenina*, [Http://www.hegoa.ehu.es/congreso/bilbo/doku/lau/IdentidadFemeninadeMarcelaLagarde.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/bilbo/doku/lau/IdentidadFemeninadeMarcelaLagarde.pdf), consultado: 04-03-2014.

Reguant, Dolores, (s/f) *Explicación abreviada del patriarcado*. <http://www.proyectopatriarcado.com/docs/Sintesis-Patriarcado-es.pdf>, consultado: 10-12-2013.

Reguant, D. (2007) *Explicación abreviada del patriarcado*, consultado:18-05-2014.

Sánchez R. (2004) *En el entramado de la modernidad: identidad, género y clase*.
<http://bdigital.uao.edu.co/handle/10614/196>,
<http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/196/1/T0003205.pdf>

Scott, J. (1990) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*.
<http://jovenesredlac.org/home/el-genero-una-categoria-util-para-el-analisis-historico/>,
consultado: 06-05-2012.

Serret E. (2000) *El feminismo mexicano de cara al siglo XXI*.
www.redalyc.org/articulo.oa?id=32510006, consultado: 04-04-2013.

Soledad, Arriaga (2004) *Identidad y juventud*,
https://www.ucursos.cl/escverano/2005/3/239/1/material_docente/?id=84806#o84806,
consultado: 09-10-2013.

Vargas, V. (2002) *Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio (Una lectura político personal)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/vargas.doc>, consultado: 05-09-13.

Velasco A. (2011) *Nuevos desafíos en la Teoría Feminista: Entre la libertad y la igualdad*. Revista Tales, No. 4, pp. 291-298.

Walker, R. (s/f) *Becoming the Third Wave*.
<http://heathengrrl.blogspot.mx/2007/02/becoming-third-wave-by-rebecca-walker.html>,
consultado: 28-03-2013.

Wollstonecraft Mary (1792) *Vindications of the Rights of Women*,
<http://www.bartleby.com/144/>, consultado: 08-03- 2013. 2221158842, lic andres mesa.