



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO

UNIDAD COAPA

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

“Etnografía de la vida sexual de estudiantes de bachillerato. Estudio de caso sobre género y resistencia juvenil en un contexto semi-rural de la Ciudad de México”

Tesis que presenta

Rocío Estrada Hipólito

para obtener el grado de

Doctora en ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Director de la Tesis:

Dr. DANIEL DIONISIO HERNÁNDEZ-ROSETE MARTÍNEZ

Ciudad de México, México

Agosto, 2018

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt”.

A quienes colaboraron con esta tesis

A quienes me acompañaron, a quienes me leyeron y a quienes me ignoraron

A quienes compartieron llorando y a quienes rieron también

A quienes estuvieron cerca, ya fuera con su presencia o con su indiferencia

A quienes me consolaron y a quienes me empujaron

A quienes están y a quienes se fueron

A quienes me brindaron inseguridad y a quienes me acercaron confianza

A quienes nacieron y a quienes los intentaron desaparecer

A quienes estuvieron ahí y a quienes permanecieron allá

A quienes me enseñaron y a quienes me hicieron dudar

A quienes me escucharon y a quienes ensordecieron

A quienes desde lejos estuvieron y estarán

A quienes dudaron y a quienes creyeron

A quienes vienen y a quienes nunca estuvieron

También a quienes estuvieron y no estuvieron

Resumen

Esta es una investigación de corte etnográfico que tiene como objetivo describir las creencias hegemónicas sobre género y su relación con las prácticas sexuales de estudiantes, mujeres y varones, de un bachillerato público en una comunidad semi-rural de la Ciudad de México. Está sustentada en el constructivismo social de corte fenomenológico, pues pretende entender los significados que la gente atribuye a su vida sexual cotidiana, objetivada a través del lenguaje. El trabajo de campo se realizó durante diecisiete meses, de agosto de 2012 a diciembre de 2013, y consta de 35 entrevistas a profundidad, 16 de ellas con mujeres y 16 varones; así como a tres profesores, entre ellos una autoridad educativa del bachillerato. Entre las interrogantes que guiaron el estudio destaca mi interés por comprender cómo se construye socialmente la idea de derechos sexuales y reproductivos en esta población. De manera más específica traté de responder de qué manera los estudiantes resisten a las normas establecidas en su ejercicio sexual y hasta qué punto el discurso escolar, e incluso los conocimientos inherentes al currículum escolar, inciden en las prácticas sexuales juveniles y los modelos de género de los jóvenes. Puse especial énfasis en comprender por qué algunos individuos reproducen normas y estereotipos de género y otros, al dudar de ellos, intentan caminos distintos. Describo las resistencias de estos sujetos al fijar posturas ante procesos sexuales que les causan mucha inquietud y fascinación, pero también miedo e indignación por parecerles injustos, ya que aluden a inequidades de género que pasan como legítimas especialmente cuando son naturalizadas por la comunidad. Algunos de los hallazgos sugieren que la aparición del bachillerato en la comunidad ha propiciado algunas confrontaciones entre las normas morales de la localidad y la apropiación que hacen los estudiantes de un discurso de corte más liberal sobre las concepciones en sexualidad. Estas fricciones, incluso, se pueden observar en las relaciones entre los estudiantes, esto tienen relación con el hecho de que, al interior del plantel educativo, existe divergencia sobre la forma en que algunos profesores intentan incidir en la construcción de relaciones sexuales menos desiguales entre los jóvenes. El ambiente escolar ha proporcionado a los alumnos la oportunidad de poner en duda conocimientos tradicionales sobre sexualidad, como la maternidad como condición natural de las mujeres. Detectamos que algunas de las dudas, miedos e insatisfacciones que existen entre los estudiantes entrevistados, propician actitudes críticas en torno a las relaciones sexuales tradicionales. El surgimiento de estos nuevos universos de sentido empiezan a verse como actos contraculturales ante los discursos predominantes sobre sexualidad. No es posible asegurar, de manera concluyente, que el bachillerato ha propiciado un cambio en las identidades sexuales, más bien parece que la educación sexual laica adquirida en parte en este medio escolar se refuerza de

los saberes y cuestionamientos inherentes a la interacción sexual que existe entre la población estudiantil, lo que se advierte es que hay un inquietante cuestionamiento a los estereotipos de género que anuncian la presencia de una ciudadanía sexual que parece negarse a seguir acatando los roles sexuales de una sociedad profundamente conservadora.

Abstract

This is a study with an ethnographic perspective aimed to describe students' (both men and women) hegemonic beliefs about gender and its relationship with their sexual practices. The students were enrolled in a public high school in a semi rural neighborhood in Mexico City. The study is based on social constructivism with a phenomenological perspective, therefore, the objective is to understand the meanings participants give to their own daily sexual life, which is objectivated through language. The field work was conducted from August 2012 to December 2013 and it consisted of 35 in-depth interviews. I interviewed 32 students, 16 women and 16 men. I also interviewed 3 teachers, the principal of the high school among them. My interest to understand how the idea of sexual and reproductive rights is socially constructed, guided this study. Moreover, I explored how students resist to the established norms for their sexual practices, and how far the educational discourse and the curriculum based knowledge influence the sexual practices and gender models of the youth. It was especially important for me to understand why some individuals reproduce gender norms and stereotypes, while others question them and therefore, try different ways. I describe the students' resistance, while fixing their position on sexual processes which worries them and fascinates them at the same time. But also cause them fear and anger because these processes seem unfair to them, due to the legitimized and naturalized gender inequalities in the community. Some findings suggest that the establishment of this high school in the community led to confrontations between the moral norms of the people and the appropriations students have made of a more liberal discourse about sexuality. These problems can be noticed even in the relationship between students. This, I propose, is caused by the fact that within the school, there are differences in the way teachers try to influence the construction of a less unequal sexual relationship. The environment in the school has given the students the opportunity to question traditional concepts such as maternity as a natural condition for women. I found that some interviewees' questions, fears and unsatisfactions have led to critical attitudes towards the traditional sexual relationships. The emergence of these new universes of meaning have begun to be perceived as contra-cultural actions on the predominant discourses about sexuality. It is not possible to assert, as a conclusion, that the dynamics in high school have led to a change in sexual

identities. It is possible that the secular sexual education learned at this level is strengthened by the knowledge and questions inherent to the sexual interactions among students. We can notice an unsettling questioning of the gender stereotypes that may assert the presence of a sexual citizenship that seems to fail to comply with the sexual roles of a deeply conservative society.

Índice

Introducción	17
Sobre el objeto de estudio y las interrogantes.....	18
Capítulo 1	21
Abordaje metodológico y conceptual	21
1.1 Abordaje metodológico	23
1.1.1 Método y Técnicas de investigación	23
1.1.2 Universo de estudio	24
1.1.3 Alcances y limitantes del estudio	31
1.1.4. Trabajo de campo	32
1.1.5 Ética y sexualidad en este trabajo	38
1.2 Abordaje conceptual.....	42
1.2.1 Juventud	42
1.2.2 Género y sexualidad	46
1.2.3 Tres vertientes imprescindibles en el estudio de la sexualidad	49
1.2.4 Género y erotismo	54
1.2.5. Resistencia	56
Capítulo 2	59
El bachillerato como otredad en la vida comunitaria de la localidad y en las identidades genéricas juveniles	59
2.1. Drogadicción y alcohol, ¿antes o después del bachillerato?.....	61
2. 2. Los efectos del bachillerato en las relaciones de violencia en la pareja	66
2. 3 El bachillerato, del estigma a la construcción de diversidades	68
2.4 Ser hombre o mujer en el bachillerato	70
2.5 Noviazgo e identidad entre estudiantes del bachillerato	77
Capítulo 3	81
Vestido, cuerpo y mirada en la construcción erótico afectiva estudiantil	81
3.1 Incitación y sanción en la conformación de la imagen femenina juvenil.....	83
3.2. Resistencia a las normas del vestir	89

3. 3. La mirada como herramienta de encuentro con el otro.....	94
Capítulo 4	101
Formación sexual juvenil en espacios diferenciados	101
4.1 El bachillerato en la formación sexual juvenil	103
4. 2 Los amigos del bachillerato en los avatares genéricos sexuales	111
4. 3. Lógicas y estrategias familiares en la formación sexual juvenil.....	119
Capítulo 5	127
Iniciación sexual, erotismo, resistencias y transformaciones subjetivas del género	127
5. 1 Inicio sexual.....	129
5.2 Inhibidores del inicio sexual y resistencias a la identidad de género	134
5.2.1 Los modelos televisivos en el debut sexual	134
5.2.2 Miedos al dolor, al placer y a la violencia en el inicio sexual	135
5.2.3 Transformaciones en el inicio sexual que quebrantan, afirman y resisten las construcciones subjetivas del género	139
5. 3. Inicio sexual y escolaridad	142
5. 3.1 Inicio sexual en el contexto escolar	142
5. 3. 2 Fajes y otros roces; placer y peligro en la sensualidad juvenil	149
5. 3. 3 Erotización de los espacios escolares y resolución de conflictos	152
.....	159
Capítulo 6	159
Construcción colectiva sobre el conocimiento y uso de los anticonceptivos	159
6. 1. Papel del bachillerato en la formación sexual de los jóvenes	161
6.1.1 Aprendizajes sobre métodos anticonceptivos en el contexto escolar. 161	
6.1.2 Papel del contexto escolar en el uso del preservativo	167
6.1.3 Perspectiva estudiantil sobre el uso de la pastilla anticonceptiva de emergencia	172
6.1.4 Resistencia estudiantil femenina en las relaciones de noviazgo	176
6.2 El uso del preservativo, la pareja y las decisiones.....	177
6.2.1 Sistema moral religioso y uso diferenciado del preservativo	178
6.2.2 Infidelidad y resistencia en el uso del preservativo	183
6.2.3 El deseo de vínculo amoroso como factor de riesgo en los encuentros sexuales coitales entre estudiantes	185

6.3 Los servicios de salud como vigilancia comunitaria de la sexualidad ante la mirada escolar	187
Capítulo 7	193
El bachillerato y los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes	193
7.1 Educación sexual, entre el conservadurismo y la laicidad.....	195
7. 2 El papel de los docentes frente al sistema moral local.....	197
7.3 Derechos sexuales y reproductivos y la fuerza de la realidad	201
7.4 Embarazo, derechos sexuales y trayectoria académica	204
7.5 ¿Interrupción del embarazo?	207
7.5.1 Embarazo y re-exclusión de género.....	208
7.5.2 Placer sexual femenino y condena religiosa	209
7.5.3 Penitencias sociales como estigma.....	210
7.5.4 Compromisos éticos más allá de la doble moral	212
7.6 Tradición judeocristiana e interrupción del embarazo	213
7.7 La perspectiva de estudiantes frente al embarazo juvenil	216
7.8 Bachillerato e Interrupción Legal del Embarazo	224
7.9 El bachillerato como espacio para relaciones distintas entre jóvenes	227
Reflexiones finales	235
Referencias bibliográficas	247

Introducción

Los estudios pioneros sobre sexualidad humana son de tipo biomédico y aportaron importantes hallazgos fisiológicos y anatómicos sobre el cuerpo. Sin embargo en el saber médico prevalecía un remarcado enfoque androcéntrico sobre el tema pues había una constante obsesión por entender el cuerpo de la mujer siempre en relación con la anatomía masculina (Gorbach, 2007). Un momento de ruptura con estas miradas se logró con el trabajo etnográfico sobre la sexualidad entre mujeres jóvenes de Nueva Guinea (Mead, 1963). Con esta obra se puso en duda la presunta naturaleza del temperamento sexual de las adolescentes, que entonces predominaba entre médicos y psiquiatras occidentales. Sin embargo, fue hasta bien entrados los años cuarenta, y con un trabajo de carácter filosófico, que Simone de Beauvoir (1999) logró articular un sustento ontológico sobre la sexualidad humana. Esta autora planteó por primera vez que la condición de ser mujer no es natural ni anatómica, sino adquirida socialmente y, por lo tanto, expresa el bagaje histórico con el que cada sociedad puede asignar a lo femenino estereotipos de tipo sexual que pasan por naturales. Este argumento no sólo abrió la posibilidad de visibilizar el papel de la historicidad en la definición del género, además dio la pauta para indagar hasta qué punto lo femenino es una construcción social que implica mandatos sociales susceptibles de ser modificados. Con base en este argumento epistémico surgieron los primeros estudios antropológicos y sociológicos sobre género.

En México, los estudios etnográficos con enfoques de género que vinculan las nociones de juventud y sexualidad son relativamente recientes, sin embargo ofrecen una basta perspectiva que profundiza en la relación entre cuerpo y género. Uno de los aspectos que parecen destacar es el peso de la vida religiosa en la construcción social del cortejo y del inicio sexual, pues han sido documentados como procesos en los que intervienen las identidades católicas (D'Aubeterre, 2000) y, no obstante que parecen tener mayor presencia en comunidades rurales y campesinas (Rodríguez y De Keijzer, 2002), también se

presentan en contextos urbanos (Szasz, 2000). Además existen estudios que analizan el proceso de enamoramiento en relación con la virginidad y que consiguen describir el inicio de la vida sexual entre jóvenes, destaca particularmente el trabajo de Hirsch (2007) porque da cuenta del enamoramiento y la noción de fidelidad sexual como ideales sociales que colocan en riesgo a las mujeres jóvenes, especialmente si se toma en cuenta la existencia de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y la notable negativa entre los hombres para usar condón.

Existen además aportaciones específicas en el ámbito de la investigación educativa que han logrado documentar las prácticas sexuales y su relación con la vida escolar en bachillerato, estos trabajos coinciden en señalar la remarcada indiferencia que los estudiantes tienen frente a temas como el embarazo y el consumo de alcohol (Hernández 2007). Pero también sugieren cambios importantes en las dinámicas del cortejo, pues se advierte el surgimiento de un protagonismo más activo de la mujer frente al erotismo¹ como un derecho, o bien, frente a la diversidad de parejas sexuales e incluso ante la modalidad de formas de vinculación amorosa, al punto en que hacen ver la idea de noviazgo como una práctica social aún vigente, pero rebasada por las nuevas formas de acompañamiento (Carranza, 2013). Entiendo que la sexualidad es un fenómeno cambiante, cuyo análisis etnográfico es apenas una descripción muy acotada de su transformación. Con todo, en este trabajo pretendo sumar a la discusión etnográfica sobre sexualidades entre estudiantes de bachillerato.

Sobre el objeto de estudio y las interrogantes

En este trabajo se describen las prácticas y creencias sexuales de estudiantes, mujeres y varones, de un bachillerato público. El propósito del estudio es dar cuenta de algunos aspectos de su vida sexual, como el noviazgo y su relación con el inicio sexual, la vida sexual activa y las actitudes frente a las ITS y el embarazo. Entre las interrogantes que guiaron mi estudio destaca mi interés por

¹ Entendemos por erotismo la relación humanizada de la sexualidad como juego de transgresión que niega la función reproductiva sometiéndola a la fantasía; es una poética atada a la corporeidad que incorpora la imaginación y la alteridad (Barrantes y Araya, 2002).

comprender cómo se construye socialmente la idea de derechos sexuales y reproductivos en esta población. De manera más específica me surgieron otras interrogantes a lo largo del estudio y tienen que ver con la vida sexual activa de mis informantes, entre otras cosas traté de responder de qué manera los estudiantes resisten a las normas establecidas en su ejercicio sexual y, por otro lado, hasta qué punto el discurso de las autoridades escolares e incluso los conocimientos inherentes al currículum escolar inciden en las prácticas sexuales juveniles y los modelos de género. Hice especial énfasis en comprender por qué algunos individuos reproducen normas y estereotipos de género y otros, al dudar de ellas, emprenden rumbos diferentes, o al menos intentan hacerlo, pese a ser severamente cuestionados. De tal manera que me aboqué a describir las resistencias de estos sujetos al fijar sus posturas ante procesos de la sexualidad que les causan mucha inquietud y fascinación, pero también miedo e indignación por parecerles injustos, como es el caso del machismo, y que en general aluden a las inequidades de género que pasan como legítimas especialmente cuando son naturalizadas por la comunidad. Algunos ejemplos de esto son la maternidad como mandato social o la fidelidad femenina y su contra parte de infidelidad masculina.

Aunque originalmente no había sido mi intención abordar temas relacionados con derechos reproductivos, las entrevistas dieron la pauta para incluir también algunos dilemas inherentes al aborto. Este resultó de particular interés, pues el contexto geopolítico de la comunidad en donde está el plantel da lugar a tensiones socioculturales pues, por un lado, persiste una visión del mundo apegada a tradiciones rurales y campesinas que, como lo plantean algunos estudios (López, 2017; Bartolomé, 2004) coinciden con identidades religiosas importantes, como el sistema de cargos y mayordomías de origen católico. Pero, por otro lado, el contexto comunitario forma parte del territorio jurisdiccional de la Ciudad de México que, desde 2007, permite la Interrupción Legal del Embarazo. De modo que en esta investigación también se describen los dilemas morales y existenciales que enfrentan los estudiantes respecto a su vida sexual activa y a la posibilidad de interrumpir o llevar a término un embarazo.

Un actor importante a considerar en este estudio es el bachillerato como institución educativa ya que, desde su aparición, fue visto con desdén por los habitantes pues algunos creían que traería al pueblo personas y costumbres no gratas. Aunque el nuevo plantel favoreció el desarrollo económico, pues surgieron papelerías y negocios de comida rápida y otras prácticas microeconómicas de impacto local, también se hizo énfasis en el consumo de alcohol y de marihuana. Si bien eran prácticas que existían antes de la llegada de este bachillerato, empezaron a ser atribuidas a la vida escolar de este plantel. Estas representaciones se fueron reforzando ante la presencia de grupos de estudiantes con prácticas sociales que aunque habían sido tan comunes antes de la llegada del plantel no siempre se reconocían abiertamente, es el caso de parejas teniendo relaciones sexuales en las milpas cercanas a la escuela. Pero también fue especialmente perturbadora la imagen de la embriaguez de mujeres jóvenes o la aparición de parejas de mujeres caminando de la mano consideradas estudiantes de este bachillerato.

Sin embargo, el bachillerato narrado desde la oralidad de los jóvenes que entrevisté tiene más el aspecto de un espacio de interacción muy intenso, en el que los estudiantes encuentran un foro para discutir sus creencias y hasta sus propias prácticas sexuales. Es decir, se convierte en un referente para reflexionar sobre sus problemas cotidianos, como por ejemplo las consecuencias en su vida de un embarazo temprano. Este proceso me resultó muy interesante, de modo que describo algunas de las diferencias que existen en la concepción de la sexualidad entre algunos sectores de la comunidad estudiantil y parte de los profesores del bachillerato, aspecto que en ocasiones puede ocasionar fricciones entre ambos grupos. Quiero con esto aclarar que, si bien mi investigación da cuenta de las creencias y prácticas sexuales entre jóvenes estudiantes, el trabajo procura rescatar la forma como esta institución escolar alcanza a los jóvenes y éstos, a su vez, se acercan o toman distancia de sus saberes.

Capítulo 1

Abordaje metodológico y conceptual

1.1 Abordaje metodológico

1.1.1 Método y Técnicas de investigación

Según Taylor (1987) la utilización de una metodología cualitativa constituye una manera de encarar el mundo empírico. Utilizar una herramienta de este tipo implica una visión constructivista que lleva a comprender a las personas dentro de su propio mundo de referencia. Por esta razón creemos que esta metodología es la más apropiada pues nuestro objetivo es comprender las significaciones que realizan los estudiantes de bachillerato en torno a su experiencia sexual.

El método que hemos elegido para sustentar este trabajo es eminentemente fenomenológico, pues constituye una plataforma epistémica que pretende entender los significados que la gente atribuye a su vida cotidiana ya que desde este espacio la expresividad humana es capaz de objetivarse por medio del lenguaje (Berger y Luckmann: 1991). Resulta imprescindible explicitar que las objetivaciones de la vida cotidiana están sustentadas en una significación lingüística, por lo cual rescatamos el empleo del lenguaje, pues, además, posibilita trascender del aquí y el ahora, debido a que tiende puentes para comprender la conciencia histórica de la sociedad (Berger y Luckmann: 1991).

El lenguaje nos ayuda a comprender que la cultura es una “ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 2003) donde la búsqueda de dicho significado en las interacciones simbólicas no es suficiente. Para interpretar los sistemas de sentido y significado de las construcciones simbólicas debemos considerar que quien las produce y las interpreta se encuentra situado en determinadas circunstancias socio-históricas. El proceso resulta dialéctico porque dichas circunstancias también inciden en las formas de construir e interpretar los significados.

En el desarrollo de este trabajo se tiene presente que dentro de las significaciones, objetivaciones y construcciones de la realidad cotidiana y de la cultura, existen tensiones originadas por situaciones asimétricas de poder específicas (Thompson, 1998) por lo que consideraremos los fenómenos culturales como formas simbólicas en contextos estructurados socialmente.

1.1.2 Universo de estudio

Se realizaron 35 entrevistas en profundidad a estudiantes y profesores, así como observación etnográfica en contextos escolares y extraescolares. También se llevaron a cabo pláticas informales con distintos actores de la comunidad. Para realizar las entrevistas a los alumnos menores de edad que solicitaron ser parte del estudio se consideró, como comentó la autoridad educativa en una de las primeras pláticas, la importancia de reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos. Traté de seguir la normativa escolar donde a los jóvenes se les forma para que sean responsables de sus actos y ejerzan su libre albedrío. Todas las entrevistas se transcribieron y se codificaron con el programa atlas.ti. Para ello se realizaron tres unidades hermenéuticas: Grupo I: varones, Grupo II: mujeres y Grupo III: Profesores.

Tabla de informantes.

Grupo I. Hombres estudiantes del bachillerato.	16
Grupo II. Mujeres estudiantes del bachillerato.	16
Grupo III. Profesores y profesoras que conviven cotidianamente con los alumnos y que poseen conocimiento de los elementos de las normativas de género que inciden en el desarrollo de las prácticas sexuales de los jóvenes.	3
Total	35

1.1.2.1 Lugar de origen e identidad de los informantes

Para los sujetos de este estudio la identidad adquiere por lo menos dos dimensiones: una interna y otra externa. La primera es en la que se juega, cotidianamente, la diferenciación e identificación entre los miembros de la misma

comunidad y en la cual se caracterizan dos grupos: los habitantes nacidos en el lugar, originarios², y los llegados de otros lugares: los avecindados.

Según Medina (2007), la cultura comunitaria que se encuentra en los pueblos originarios está sostenida por diversos aspectos, tales como el haber nacido en dicho territorio, participar en los ceremoniales, ser parte de los vínculos de parentesco troncales. Persisten los ciclos festivos como producto de un sincretismo de autoridades y formas de organización política y religiosa indígena y colonial³. El cumplimiento de estos requisitos reconoce a la gente su calidad de originario al tiempo que los diferencia de los avecindados.

Si bien es cierto que persisten ciertos rasgos de identidad como los que se han manejado históricamente, el que está vigente y es hegemónico en la vida cotidiana de nuestros informantes tiene que ver con la creencia de ser descendiente de los primeros pobladores que habitaron el territorio, es decir, ser nativo del lugar. En términos de Weber (1999), hablaríamos de un sentido de

² A decir de Romero (2009), los habitantes de los pueblos originarios son pertenecientes a sus espacios por nacimiento en un doble sentido, pertenecen al espacio y el espacio les pertenece. La pertenencia por haber nacido ahí, también incluye a las generaciones anteriores y está legitimada a nivel familiar y comunal, según la autora. En ese sentido, ser originario o no es un punto de referencia para nuestros informantes. Desde la etnografía (Medina, 2007; Romero, 2003) los pueblos originarios son concebidos como herederos de la cultura mesoamericana y comparten diversas características. Entre ellas tenemos que se localizan familias entrelazadas por vínculos de parentesco que, en su mayoría, son depositarias de la mayor parte del acervo cultural de la comunidad.

³ Para Medina (2007) otros elementos importantes de la conformación de los pueblos originarios es que el uso de las lenguas prehispánicas y el trabajo agrícola han permitido conservar y recrear la toponimia que actualmente subsiste. Además, la existencia de prácticas agrícolas remite a un sistema de creencias y conocimientos mesoamericanos. Sin embargo, dichas actividades se ven amenazadas por el crecimiento urbano y el desarrollo capitalista. No obstante, persisten por su importante valor ritual en el ciclo ceremonial basado en las diferentes fases del cultivo del maíz. Algunos festejos que componen el calendario anual son: las fiestas patronales, cuyas celebraciones hacen referencia al inicio o fin del ciclo lluvioso o bien a la constitución de los pueblos originarios; el ciclo de cuaresma, que incluye la celebración de semana santa y la fiesta de la Santísima Trinidad; el ciclo de inviernos que va del festejo de la virgen de Guadalupe al día de la Candelaria y que se asocia con el culto del maíz que culmina con su consumo en de tamales y atole, mismos que representan el cuerpo humano; ciclo de peregrinaciones, donde la de Chalma y la de la virgen de Guadalupe son algunas de las más importantes; el ciclo mesoamericano, que está estrechamente relacionado con el ciclo de cultivo del maíz, iniciando con la bendición de semillas el día de la Candelaria y concluyendo con la cosecha y su compartición en el festejo de día de muertos.

Se encuentra organización social originada tanto de las políticas agrarias gubernamentales como de las asambleas y de las comisiones de padres de familia de las escuelas, tales como las fiscalías, mayordomías, comisarios ejidales, bienes comunales, asamblea comunitaria, comisiones de festejos, los subdelegados y los coordinadores de enlace territorial.

Tanto la documentación histórica como la tradición oral han permitido conservar una memoria histórica, aspecto imprescindible en la identidad colectiva. Dicha identidad está relacionada con elementos mesoamericanos como con aspectos vinculados con el cristianismo; e incluso con la vida urbana.

El último aspecto que señala Medina es el relacionado con la articulación con diversos circuitos ceremoniales. Hace referencia a una organización social que condensa identidades mesoamericanas y novohispanas donde los ciclos ceremoniales de los pueblos entretienen para expresar unidad entre comunidades.

pertenencia que alude a la creencia de un origen común. Este primer grupo de colonos se asume como poseedor de todos los derechos por haber nacido en el lugar y defiende jerarquías sociales, económicas y políticas concretas (Restrepo, 2012).

En el discurso de la vida cotidiana el primer grupo de habitantes, el de los originarios, es acreedor a todos los derechos tales como hacer uso del panteón de la comunidad para enterrar a los difuntos, acceder al agua potable, participar en las asambleas comunales, beneficiarse de algunos recursos naturales propios del lugar y, además, se caracteriza por la defensa de los recursos naturales del uso indiscriminado que, supuestamente, hacen los que llegan a vivir ahí (avecindados)⁴ López (2012).

El segundo grupo, el de los avecindados, no tiene los mismos derechos, por ejemplo, durante la temporada de escasez de agua, es este grupo el más afectado.⁵ Además de que recurrentemente este grupo está asociado con la maldad y la delincuencia, específicamente se le ve como quien podría ser el causante de la mayor parte de las problemáticas que se presentan en la comunidad. Es poco probable que antes de investigar la causa de algún problema, se considere que el responsable es un integrante del grupo llamado originario⁶. No obstante, a pesar de las normas relacionadas con la distribución de recursos que regulan la vida cotidiana y los conflictos diarios atribuidos a los no originarios, las necesidades habituales demandan la flexibilización de las

⁴ Los pueblos del Distrito Federal, al igual que diferentes pueblos indígenas del país, han luchado porque se les reconozcan sus formas de gobierno tradicionales, sus derechos políticos y su autodeterminación (Medina, 2007). Sin embargo, los pueblos originarios han tenido una postura clara al respecto, pues, al encontrarse en su territorio hacen defensa de él y en ese sentido se distancian de los indígenas. Según los originarios, los migrantes indígenas aparecen como invasores de los territorios de otros. Los originarios, a diferencia de los indígenas migrantes que habitan la ciudad, reclaman que no se metan lo que les pertenece, haciendo referencia a su territorio. También funciona como una herramienta política en la lucha por los recursos gubernamentales entre estos dos grupos

⁵ Para mayor información Villalba A. (2016). "Escasez de agua potable: distribución desigual y formas de dotación. El acceso al agua y conflictos sociales en el Pueblo de San Salvador Cuauhtenco, Milpa Alta, Distrito Federal", Tesis de licenciatura, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

⁶ Más adelante se explica cómo este aspecto tiene vínculos directos con la construcción social que se hace de la comunidad escolar del bachillerato y, de hecho, se hizo desde antes de que comenzara formalmente el proyecto de construcción del edificio escolar del bachillerato.

reglas tácitas⁷ y en ocasiones poseer identidad de originario o de vecindado no siempre es determinante para acceder a servicios específicos.

Es preciso mencionar que este tipo de identidad interna tampoco se agota siendo o no originario de nacimiento. Hay quien por ejemplo, quienes a pesar de no haber nacido en el lugar de residencia, dicen sentirse parte del primer grupo: “pues yo que me siento originario de ahí, empecé agarrar las costumbres de ahí”. En la vida cotidiana, especialmente cuando se comunican personas desconocidas casi siempre se hace referencia al origen pues sirve para diferenciarse ante lo desconocido. En el caso de los jóvenes del bachillerato esta diferenciación pareciera ser un aspecto fundamental en su presentación ante sus compañeros. Decir: soy originario o no soy originario, es una referencia que casi nunca falta aunque en el transcurso de la vida académica este aspecto se vaya diluyendo poco a poco al punto de no implicar una diferencia tajante.

La otra dimensión externa que conforma la identidad y medio de diferenciación de otros está vinculada con la figura del ciudadano. En sus relatos los jóvenes recurren a él para mencionar que, a diferencia de aquellos, ellos sí conservan sus tradiciones. La valoración de la vida en el pueblo está relacionada con la tranquilidad que brindan los espacios sin urbanización y con el recato de las mujeres. Estos aspectos son contrapuestos a los que ubican como propios de la ciudad:

-es súper lindo, porque yo vivo en las partes de afuera donde todavía se ven cultivos, todavía se ven terrenos, donde no hay muchas casas, donde hay mucha tranquilidad. Y en el centro, en las noches, carros, carros, no puedes dormir (*Varón, diecinueve años, sexto semestre*).

Cuando los alumnos recurren a la figura del ciudadano para reforzar las características que los conforman como distintos, aspectos como lo originario o

⁷ Por ejemplo, me explicaron que, siguiendo el ejemplo de un pueblo vecino, se permitió que una señora vecindada enterrara su pariente difunto en el panteón de la comunidad. Para que pudiera hacer uso del panteón la señora vecindada tuvo que realizar faena en beneficio de la comunidad porque no tenía dinero para darle sepultura a su difunto de otra manera. La señora habitante de un pueblo vecino hacía referencia a que ellos sí lo permiten pero sólo cuando los vecindados ya llevan viviendo por lo menos cinco años en el pueblo y además cuentan con los recibos para comprobar que han cumplido con todas las cuotas que se solicitan para la realización de las distintas festividades durante el mismo lapso de tiempo. Ejemplos como este nos hace ver que las reglas tácitas, que excluyen de derechos a los pobladores vecindados, no siempre son inamovibles y que se adaptan a las necesidades de la vida cotidiana.

lo avecindado pasan a segundo término, pues la identificación interna tiene efecto sólo cuando se requiere hacer diferenciaciones al interior del grupo de pobladores. En esta medida, con relación al ciudadano, todos los pobladores adquieren los mismos atributos independientemente de que sean originarios o avecindados:

-las mujeres de allá usan más falditas y todo eso y andan más campantes de acá para allá; y aquí no porque aquí todavía, por decir en mi pueblo, todavía son más reservadas, se podría decir [...] Y casi no son así, andan más con pantalón (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Es necesario reconocer que estos supuestos límites/descripciones sólo son modelos que nos ayudan a intentar describir la realidad, ya que en la vida cotidiana es casi imposible distinguir límites tan específicos. Si bien existen claras disputas por algunos recursos entre originarios y avecindados, también es cierto que no todo el tiempo la relación se encuentra en tensión. Existen momentos claros en que estas tensiones cobran sentido y es en esos momentos cuando se apela a la calidad de originario para argumentar que se tiene más derecho a los servicios que los que no lo son.

En el contexto del bachillerato al no haber disputa por los recursos, ser originario no es argumento para sostener que se tienen más o menos derechos. Más aún, de alguna manera los jóvenes que no son originarios de la comunidad de estudio ya sienten serlo, quizá porque, a diferencia de sus padres, la mayor de su vida han residido en este lugar, lo que les ha hecho aprender el sistema de creencias y valores locales.

Todo esto no excluye que en todos los espacios distintos del bachillerato haya una construcción de la identidad ligada a lo externo y por tanto a lo indeseable. Si la mayoría de los informantes no son originarios de nacimiento su construcción como ajenos está implicando un grado de marginación, ellos y sus supuestas prácticas transgresoras son vistos como quienes rompen con la supuesta estabilidad de la comunidad.

Este aspecto se pudo observar en pláticas con tres personas, las cuales referían que con la instalación del bachillerato, habían encontrado fetos por ese rumbo y que se veía a muchas mujeres ebrias, lo cual, a decir de ellos, no estaba

nada bien; se veía mal y no era común anteriormente. Ciertos o no, los comentarios van marcando la identidad de los jóvenes estudiantes, se constituyen como personas desacreditadas frente a un mundo que no los respeta pues se apartan negativamente de las expectativas que se esperan de ellas (Goffman, 2003).

1.1.2.2 Procedencia y residencia familiar de los informantes

Para entender la identidad en los pueblos originarios Romero (2009) resalta la importancia de la experiencia de haber nacido en el lugar, la cual se expresa en un doble sentido: los habitantes pertenecen al espacio y el espacio les pertenece. Esta doble significación de la pertenencia es posible por la historicidad de las familias que han habitado la comunidad, no inicia cuando un hijo nace y vive en el lugar, tiene sentido por la larga historia, especialmente oral, que identifica a las familias como parte de un grupo social reconocido (Romero, 2009). Para nosotros resultó sorprendente encontrar que en nuestros informantes esta existencia de generaciones que legitiman la pertenencia no siempre resulta tan evidente entre los jóvenes.

Menos de la cuarta parte de los informantes describen que tanto sus padres como los abuelos son originarios del lugar y sin embargo algunos que no lo son, sienten serlo. Es decir, la gran mayoría de los estudiantes es migrante de segunda y tercera generación, sus padres no necesariamente pertenecen al lugar de residencia y llegaron a él respondiendo a distintas necesidades.

Los motivos de arribo a este territorio, al igual que los lugares de origen de los familiares y el de los propios informantes son diversos. Dentro de los motivos de migración prevalece la creencia de que llegar a la Ciudad de México, después de haber salido de algunos de los estados de la república, provee de mejores condiciones de vida:

- ¿Por qué se vinieron para acá?
- Pues para vivir un poco mejor y porque había más posibilidades de trabajo acá que allá (*Mujer, veintiún años, quito semestre*).

Conseguir un mejor trabajo, un lugar estable para vivir, mejorar la calidad de vida, encontrar mejor acceso a la educación, así como la pérdida de la

cosecha por el impacto de fenómenos naturales han sido los motivos de migración para varias personas que ahora habitan en la Ciudad de México (Estrada 2006). Persiste la creencia de que en la ciudad es poco probable que se repitan las carencias que se tenían en el lugar de origen.

Esto explica por qué la gran mayoría de las familias de los informantes de este estudio proviene de diferentes estados de la república tales como Aguas Calientes, Querétaro, Veracruz, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Morelos, Estado de México, Tamaulipas, Jalisco, Guanajuato, Guerrero y Michoacán. En algunos casos al menos uno de los padres o de los abuelos pertenece al lugar de estudio o ha nacido en la Ciudad de México.

Así mismo identificamos la migración de delegaciones como Coyoacán, Iztapalapa, Cuauhtémoc y Venustiano Carranza. Todos los informantes que anteriormente vivieron en otra delegación llegaron a esta a partir del interés de tener una vivienda propia y por conflictos en su domicilio anterior. En pláticas informales con adultos se menciona que el terremoto del 85 fue una de las causas que hicieron migrar a las familias a esta región. Sin embargo, ningún joven, quizá porque no vivió directamente las complicaciones originadas a partir del sismo, da cuenta de su migración relacionada con dicho acontecimiento:

-Nací en San Ángel y radicaba en Santo Domingo Coyoacán, pero actualmente me vine a vivir para acá porque ahí donde vivíamos era casa de mi abuelo y nos sentimos un poco incómodos. [...]

-¿De dónde son tus papás?

-Mi papá es de Guanajuato y mi mamá es de Coyoacán. El papá de mi papá era español, mi abuela sí era de aquí, nacional, de un pueblo que se llama Huandacareo, Michoacán. Y por parte de mi mamá los dos son de Guanajuato, de un pueblo que se llama Salvatierra (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Es posible que la elección de esta delegación como un lugar que facilita la obtención de una casa propia, esté relacionada con que es una de las más grandes y menor habitada en la Ciudad de México, por lo cual hay disposición de terrenos que, aunque oficialmente no están destinados para la vivienda, la gente utiliza para construir su hogar. Como señala López (2012), la venta de estos terrenos hace que la población vecindada crezca y con ello el conflicto entre los

avecindados y los originarios⁸ y, en esa medida, las configuraciones identitarias se van modificando.

En algunas expresiones sociales específicas, el número de avecindados supera al de los originarios, un ejemplo de ello son las reuniones para la construcción de un nuevo panteón en comunidades cercanas. En estos procesos son los avecindados los que generalmente toman las decisiones, ya que como directamente interesados, son los que acuden a las asambleas⁹. En el caso de nuestro estudio, no fue casual que la mayor parte de nuestros informantes pertenecientes al bachillerato se hubiera identificado con el grupo de los avecindados.

1.1.3 Alcances y limitantes del estudio

Si bien el presente trabajo se centra en aspectos eminentemente locales sobre las normativas de género y las prácticas sexuales de estudiantes de bachillerato, puede aportar aspectos para comprender los procesos genérico-sexuales que se desarrollan en contextos similares. En este trabajo se exponen temáticas que han sido poco exploradas en la delegación política donde se realiza el estudio y que cobran gran importancia en los procesos sexuales de los jóvenes estudiados porque como ya se mencionó, tiene una de las mayores tasas de pobreza y embarazo juveniles. De esta manera se visibilizan elementos que pueden ayudar a la comprensión de los porqués y cómo de las prácticas sexuales de la juventud.

Unas de las principales limitantes de este trabajo es que únicamente se da cuenta de algunas características de las prácticas sexuales de jóvenes heterosexuales, dejando de lado identificaciones genéricas distintas. Otra limitantes es que se profundiza en la comprensión de las prácticas de los estudiantes del bachillerato, dejando fuera a los jóvenes que no están escolarizado o que asisten a instituciones educativas distintas.

⁸ Es común ver letreros en distintos pueblos de esta delegación que hacen referencia a la venta de terrenos en facilidades. Los más baratos son que se encuentran fuera del casco urbano y que anteriormente estaban más dedicados a la siembra. Como es de esperarse, los domicilios que se encuentran más distantes del centro del pueblo son los que carecen de mayores servicios públicos.

⁹ Platica con comunero, agosto de 2016.

Como una investigación de corte etnográfico, una de las características principales es que los participantes no son un grupo representativo y que su diversidad no siempre respondió una selección a partir de criterios seleccionados inicialmente, sino al interés de algunos estudiantes por participar en el estudio después de conocer los objetivos del trabajo.

1.1.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó de agosto del 2012 a diciembre de 2013. Las primeras incursiones en campo fueron durante el primer semestre de mi doctorado y tenía la intención de ubicar las distintas escuelas del nivel medio superior en la zona. Visité varias, al tiempo que me entrevisté con las autoridades institucionales para plantearles el proyecto que tenía pensado. Todos me abrieron las puertas y dijeron estar interesados en que la institución a su cargo fuera la elegida. Durante la visita a los planteles algunos alumnos me comentaron de un bachillerato que se encontraba en uno de los pueblos más alejados del centro de la delegación y al que se le adjudicaba un estigma debido a un supuesto bajo nivel académico, ya que, dijeron, a él entran estudiantes que han sido rechazados de otras instituciones o aquellos que hace tiempo ya no estudiaban. Con estos referentes el bachillerato empezó a llamar mi atención de manera particular.

Recuerdo que varios adultos insistían que el pueblo en el que se encuentra el bachillerato era el que más conservaba sus tradiciones en la región. Comentaban que las mujeres todavía usaban el cabello largo y trenzado. Otros me dijeron que ahí todavía hablaban náhuatl y que había unas personas que se dedicaban a la enseñanza de este idioma.

En una de mis visitas al pueblo conocí al coordinador territorial, quien me platicó de algunas problemáticas que se habían generado a partir del funcionamiento del bachillerato. Me llamó la atención las referencias a los presuntos abortos entre estudiantes. En otra ocasión conocí a la secretaria, quien me dijo que había estudiado en el bachillerato de la comunidad y que ello le había abierto puertas para seguir estudiando. Entre las consecuencias positivas de su

experiencia es que pudo romper con un ciclo de violencia por parte de su pareja. Ahora estudiaba derecho en la UNAM.

El encuentro de todas estas historias me acercaba cada día más a elegir el bachillerato de esta comunidad como el espacio donde realizaría mi trabajo. Visité sus instalaciones; me recibieron las autoridades y les planteé mi interés. Me pidieron como requisito hacer la petición de manera formal ante las instancias oficiales y acudí a solicitar el permiso respectivo. Debido a algunos problemas relacionados con la administración del bachillerato no fue posible lograr el permiso inmediatamente. Como pasaban las semanas, e incluso los meses, mi director de tesis y yo contemplábamos la posibilidad de cambiar de institución para realizar el estudio.

Aunque los problemas administrativos para conseguir el permiso continuaban, yo me adentraba cada vez más en la comunidad. A principios de diciembre de 2012 obtuve el permiso y entonces visité al responsable del plantel. Platicamos y me recomendó presentarme al inicio del semestre (once de febrero de 2013). Así que cuando llegó la fecha del inicio escolar comencé la inserción en la vida estudiantil de los jóvenes, no me imaginé que entonces pasaría observando la vida escolar más de dos semestres.

Pero el inicio que tanto ansiaba no fue nada fácil. El director del plantel, en su papel de autoridad, me dio una visita guiada por la institución, cuya comunidad académica me miraban con cierto recelo. Después de esa presentación yo era vigilada por algunos maestros y alumnos, era tan incómodo que me sentía como una intrusa. Y supongo que en cierto sentido eso era cierto pues estaba, sin ser parte de su comunidad académica, en lo más íntimo del plantel.

Un día una maestra me invitó a una reunión de los profesores que atendían un grupo. La junta de maestros era con el fin de tratar los conflictos de sus alumnos. Al inicio la profesora me presentó con sus compañeros y solicitó me permitieran observar a los alumnos durante sus clases. Todos los presentes aceptaron excepto una maestra que llegó casi al finalizar la reunión. Cuando la profesora que me invitó le solicitó su autorización para que yo permaneciera en la reunión, aquella estalló en cólera diciendo que no podía yo hacer una

evaluación de los alumnos sin conocer las condiciones sociales de los jóvenes. Yo expliqué que ese no era mi fin y argumenté diciendo que yo no iba a evaluar, que estaba en el lugar precisamente para tratar de comprender algunos procesos formativos. A la profesora le dio un ataque de tos y tuvo que salir del salón. Yo propuse a los presentes salir del salón para que pudieran llevar a cabo su reunión con tranquilidad pero dijeron que no, que no era necesario e insistieron en que permaneciera en la reunión. Al rato regresó la maestra. Durante toda la reunión el ambiente se sentía tenso, sin embargo conseguí que algunos profesores me permitieran entrar a su salón a observar las interacciones de los alumnos. Al final de la junta la maestra que me había invitado me sugirió visitar a la profesora enojada con el fin de relajar la situación.

Yo no sabía si visitar a la maestra, creí que se sentiría acosada e invadida, así que decidí dejar que pasara un poco de tiempo antes de acercarme. Pero ella llegó un día conmigo, justo cuando me encontraba en el patio escribiendo mi diario de campo. Me preguntó sobre lo que escribía, incluso me pidió ver mi escrito. Yo accedí a mostrarlo, ella recibió mi cuaderno y a pesar de que le había autorizado que lo leyera, sólo revisó una o dos líneas. Me cuestionó el por qué escribía, yo le expliqué que para que no se me olvidaran las cosas, que para mí era imprescindible documentar de la forma más fidedigna posible. Creo que a partir de este episodio la maestra comprendió que mi objetivo no era vigilar, que no tenía nada que esconder y que, por supuesto, ni ella ni sus alumnos tenían nada que temer.

Algo parecido me ocurría en repetidas veces con los alumnos, se acercaban a mí preguntando que si era una alumna, cosa que sabían no era cierto. Advertí que su verdadero interés era ver lo que yo escribía en mi cuaderno. En estas pláticas les explicaba mi intención y ellos hacían lo posible por leer lo que yo escribía. Casi siempre accedía a que leyeran, eso les calmaba la angustia y me permitía acercarme a ellos. Incluso, cuando alguien más de sus compañeros se acercaba a preguntar, ellos mismos daban la explicación sobre mi trabajo.

A principio la relación con los alumnos con los que en primer lugar tuve contacto por medio del director del bachillerato no era nada agradable, seguían

viéndome con recelo. Si bien no pude lograr una entrevista con algunos de ellos sí traté de que la relación no fuera tensa. Con algunos de ellos lo más que obtuve fue jugar un partido de básquet o de fútbol. Las acciones para conseguir acercarme con otros jóvenes no fueron fáciles. Con algunos de ellos tenía que compartir el transporte a diario por una hora. La sensación de invasión de sus espacios era persistente. Estaba yo todo el día en la institución observándolos, y como si no fuera suficiente, también lo hacía en el transporte. Ellos me miraban y yo trataba de no hacerlo con ellos. En cambio prestaba atención a lo que decían.

Un día, después de tantas horas que pasábamos juntos en la parada para esperar el camión, uno de ellos me convidó de una bebida alcohólica que tomaban. A mí me sorprendió y no supe qué decir. Estiró la mano para darme el vaso y yo no pude hacer más que recibirlo. Cuando lo hice algunos exclamaron jubilosos. Pero yo, mientras sorbía, pensaba en que estaba ingiriendo una bebida alcohólica en plena vía pública; tenía nervios. Después pensé que los chicos podrían creer que yo era una alcohólica, pues la sanción social del consumo de alcohol es más severa en mujeres. Me preguntaba si había sido un error recibir el vaso, pensaba que eso podría haberme acercado a ellos de una manera no tan favorable para el trabajo. Por otra parte, ninguno de los jóvenes que a diario confluían en la parada era menor de edad. Todos los informantes del estudio que tenían menos de dieciocho años pertenecían a las familias de la comunidad donde se encuentra el bachillerato, por lo que no requerían de transporte público para asistir a la escuela. Sin embargo este hecho fue lo que me abrió las puertas a ese grupo de amigos.

El consumo de alcohol entre los jóvenes es cotidiano, varias veces acompañé a los jóvenes en sus reuniones, algunas en las calles. Mi mayor temor era que algún profesor o habitante del pueblo me reconociera como parte de los que se embriagaban en la calle y eso me cerrara algunas puertas. Este hecho me angustiaba y necesité comentarle a mi director de tesis. Él me sugirió no acompañar más a los jóvenes cuando se alcoholizaban, pero en ocasiones las sugerencias son rebasadas por la realidad. No pude renunciar a escuchar los

dolores más profundos de algunos informantes cuando, entre sorbo y sorbo de cerveza, narraban las peripecias de su vida en torno a su sexualidad y a su ser hombres y mujeres. Me costó tanto llegar a ese grado de confianza que no podía no escucharlos. Había un pacto de solidaridad para transitar los complejos procesos en los que los estudiantes manifiestan sus emociones más íntimas.

Todo este proceso me obligó a cambiar los objetivos del estudio. A principio tenía pensado estudiar los significados de las prácticas sexuales de los estudiantes varones. Posteriormente consideré que hacía falta hacer investigación relacionada con el género masculino. Fue a partir de escuchar las pláticas entre ambos sexos que comprendí la necesidad de ampliar el estudio a las mujeres. Creo que la función relacional resulta vital para comprender dichos procesos.

La persistencia en el trabajo de campo me permitió internarme en las relaciones juveniles de forma que, por un lado, los jóvenes no se sintieran invadidos en su intimidad y que, por el otro, me permitieran comprender las dinámicas de sus prácticas sexuales, de modo que logré conocer aspectos íntimos, algunos relacionados con complejos procesos de conflicto identitario y otros de sentimiento de odio hacia sus familiares más cercanos. A partir de este proceso de convivencia con los jóvenes comprendí que ganarse la confianza de un joven no es nada fácil, pero una vez que se ha logrado puedes acceder a espacios privados y eso es, sin duda, de un mayor compromiso. El límite es precisamente el que los jóvenes controlan, ellos deciden qué y cómo compartir sus experiencias y sobre todo, les explique que serían entrevistas anónimas y confidenciales lo que incluía el compromiso de que la información que proporcionaban no les dañaría (Figuroa, 2017; 1999).

Para realizar las entrevistas a los estudiantes tuvieron que pasar varios meses de iniciado al trabajo de campo. Varias fueron las razones. La primera es que por la complejidad del tema debía tener más información sobre las posibles implicaciones al abordar la temática con cada uno de los estudiantes (Figuroa, 2017). Necesitaba información que me diera luces de cómo hacerlo, hasta dónde profundizar y orientarme un poco sobre qué temas no debía tocar. En segundo

lugar, necesitaba encontrar, en mayor profundidad, elementos para comprender, de manera más fina, aspectos que los jóvenes implican en sus prácticas sexuales. Haber realizado las entrevistas en los últimos meses de trabajo de campo, sin duda, me permitió recolectar información muy distinta a la que hubiera logrado si las hubiese realizado en las primeras semanas o meses.

Las entrevistas, sin embargo, no fueron fáciles. Estuvieron llenas de emociones y sorpresas. No es que los jóvenes estén dispuestos a hablar abiertamente de temas íntimos y que sólo esperen a que alguien les pregunte para desbordarse en su mar de palabras. Ni siquiera es que sea común que lo hagan y que no les cause dificultad intentar hacerlo. Generalmente yo se los solicité y esperé a que ellos me dijeran que estaban listos. Algunas de las entrevistas duraron más de dos horas aunque según algunas recomendaciones académicas esto no es muy adecuado (Robles, 2011; Taylor, S. y Bogdan, R., 1987). Sin embargo, en ese momento asumí que no me interesaba cumplir los estándares. Pero además, lo más contundente fue la postura de los informantes, quienes a pesar del cansancio solicitaban seguir hablando. Desde mi punto de vista se trató de un proceso donde, si bien los jóvenes sabían que las entrevistas serían parte de un proyecto de investigación y que se mantendría la confidencialidad, para algunos de ellos implicó un proceso emocionalmente complejo. Es muy posible que ese proceso fuera la primera vez en que intentaban nombrar diversas experiencias de agresión de todo tipo: sexual, física y emocional en medio de un contexto de dolor, angustia y coraje principalmente. Hubo instantes en que las palabras no podían articularse y, como lo sugiere Figueroa (2017) reiteré la libertad de interrumpir la entrevista y la búsqueda de información para asegurar cierto equilibrio emocional de los informantes. Sin embargo con movimientos de cabeza ellos me decían que no, hacían pausa para encontrar condiciones de habla y proseguían. Al final varios se sentían desgastados, supongo que por todas las emociones experimentadas, y algunos incluso agradecieron la escucha.

En ese sentido es importante reconocer que el director del plantel me proporcionó espacios en los que las entrevistas pudieron desarrollarse en un

ambiente de respeto y confidencialidad. De no haber contado con estos lugares no habría sido posible lograr tan valiosa información y, sobre todo, se podría haber expuesto la integridad de los jóvenes. En una ocasión incluso, el maestro me compartió su cubículo personal.

1.1.5 Ética y sexualidad en este trabajo

En este trabajo es imprescindible tener presente que la sexualidad es considerada como una actividad eminentemente humana que atraviesa diversos aspectos de la conformación del sujeto. Por un lado está relacionada con una dimensión ontológica, ya que la constitución del ser comienza con un cuerpo sexualizado. El sujeto lo es a partir de su sujeción a determinada normativa social. El sujeto es los significados que se han construido en torno a su cuerpo y sus relaciones erótico afectivas. Por otro lado la sexualidad se ha construido como un aspecto estructural que está ligado a una jerarquización entre los cuerpos que la ejercen; “el género constituye la sexualización del poder” (Hierro, 2003: 46).

Desde esta lógica, para los sujetos de este estudio la sexualidad es un aspecto que toca desde su ser social hasta sus más íntimos resquicios corporales y subjetivos. Es un aspecto de la vida entretejido con su carne, sus huesos, sus deseos y sus miedos. Es un elemento que se desarrolla de la manera que puede en un contexto en el que si bien la normativa está presente, también lo está la capacidad del sujeto para contravenirla; claro, tratando de evitar la expulsión del orden social.

Además, he hecho lo posible porque la participación en este estudio no ocasione problemas a los informantes ni vulnere su integridad emocional y moral. Es por ello que he decidido, como en otros estudios (Hernández-Rosete, 2018; Rodríguez y De Keijzer, 2002), cuidar a lo máximo posible la identidad de los participantes, así como las relaciones sociales dentro de la comunidad. Para ello consideré que

no bastaría con emplear nombres ficticios. Fue necesario omitir nombres propios, de manera que en el momento de documentar los hallazgos se optó por omitir de los segmentos testimoniales

cualquier nombre propio que pudiese identificar a la persona o a su comunidad. (Hernández-Rosete, 2018).

En el caso de este estudio, además necesité considerar que los informantes y la misma institución pidieron se les devolviera la versión escrita de la investigación, lo que precisaba prever cualquier conflicto a causa de la confusión entre nombres de los integrantes de la comunidad escolar y la omisión de datos que ayudara a identificar al bachillerato.

Por ello, en este trabajo apelo a una ética de la sexualidad en la que los sujetos han decidido cómo nombrar sus procesos y han elegido qué decir de ellos, lo que implica reconocerles como titulares de sus derechos y proveer las condiciones que están a nuestro alcance para que las asimetrías de poder que se ponen en juego en la relación entrevistado-entrevistador eviten que la búsqueda de información contravenga los mismos derechos; para eso existe un reconocimiento efectivo de la capacidad de agencia de los informantes¹⁰.

De esta manera, lo explícito de las prácticas sexuales de ninguna manera está relacionado con lo pornográfico, en el sentido de que sólo “se describe la dinámica corporal de un encuentro amoroso” (Hierro, 2003:42). Tiene la intención de acercarnos a la posición política, simbólica y moral que asumen los sujetos a partir de la compleja significación de sus actos sexuales. Hablar de sexualidad de manera explícita es una forma de describir cómo los conflictos relacionados con la práctica sexual son vividos como una experiencia en la que el sujeto pone en juego su cuerpo y la estabilidad emocional de su ser, ya que interviene toda una normativa moral que da sustento a su identidad.

Además esta postura deja ver la puesta en acto de las inconformidades respecto a la norma e incluso todas las implicaciones del forcejeo entre esta y la resistencia, lo que sin duda también cuestiona el ser del sujeto. En este proceso se abre espacio a la transformación de la sexualidad, ya que las normas morales impuestas pueden ser cuestionadas teniendo como referencia una conciencia moral más autónoma y donde el fin hedonista es el objetivo principal; entendido

¹⁰ Para mayor comprensión ver apartado Trabajo de campo.

este como la pretensión de alcanzar un estado, aunque no permanente, sí libre de displacer (Hierro, 2003).

Por eso en este trabajo se alude a una ética en la que los actos no conllevan un significado moral intrínseco, sino que son significados a través de sus relaciones y sus consecuencias. Es una ética que asume una dimensión social, es decir no es natural y es inmanente a la experiencia de la vida cotidiana humana, siempre en diálogo con los distintos discursos y realidades cuyo fin es la praxis (Zorrilla, s/f).

Es una ética que atiende a la importancia del discurso sobre derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos fundamentales no porque se crea que son la panacea que desaparecerá las desigualdades sociales. Ni siquiera porque se imagine que tienen una base fundada en la inclusión, en la justicia social y que atiendan las necesidades de todos y cada una de las formas de vida humanas. Se apela a ellos porque a través de distintas vías constituyen un paradigma que atraviesa la vida cotidiana de los estudiantes de esta investigación.

El discurso de los derechos humanos llega a los jóvenes a través de las redes sociales, de los medios de comunicación y, sobre todo, del bachillerato. En este espacio es donde hacen mayor resonancia en los jóvenes como parte de una forma de relaciones ideales que les hacen llegar los profesores y que tienen resonancia porque es vista como la posibilidad de asumir decisiones, que casi siempre son negadas, sobre el cuerpo propio en los temas de la sexualidad y la reproducción (Pérez, 2014) .

Los derechos sexuales y reproductivos adquieren relevancia entre los jóvenes porque existen aspectos que nos hablan de inequidades, injusticias y distintas restricciones en las prácticas sexuales, particularmente contra las mujeres, dando como resultado la naturalización de la violencia, el embarazo a temprana edad, la obstrucción de proyectos de vida por obedecer a un imperativo social sobre la reproducción donde además existe todo un dispositivo cultural para que estas inequidades, injusticias y violencias se reproduzcan ya que no

existen las condiciones necesarias para diversificar la posibilidad de los deseos y proyectos de vida de los jóvenes.

No defiendo la idea de que hablar de derechos humanos implique que de facto sean alcanzables. Sé que las posibilidades de su ejercicio se encuentran vinculadas con aspectos ideológicos, económicos y simbólicos. Sin embargo, como claramente apunta Cervantes (2001) en las sociedades desiguales las relaciones de los sujetos con la producción y distribución de riqueza inciden directamente en las opciones para construir proyectos de vida y ejercer las voluntades:

En el ejercicio de sus voluntades y en la construcción de sus proyectos de vida, los sujetos crean y recrean las estructuras de opciones y sus determinaciones, así como su propia inserción en la producción y distribución de la riqueza social (Cervantes, 2001: 48).

La ética por la que apuesta este trabajo es una ética que apela por la templanza que incluye el cuestionamiento del propio comportamiento y la legitimación social e intersubjetiva de la voluntad en un contexto situado de parte de los sujetos (Foucault, 1996; 2004). Se vislumbran prácticas sexuales que apelan a un estado de la moral en donde el análisis de sí es un aspecto fundamental (Foucault, 1996).

Es aquí donde el sujeto como trayecto, entendido como un proceso y no como estado, crea la relación entre ética y sexualidad (Zorrilla, s/f). Se desarrolla una ética que se basa en la experiencia y elaboración de uno mismo donde el sujeto se construye como sujeto con una práctica moral (Foucault, 1996):

las normas morales impuestas pueden ser cuestionadas: “¿debo?, ¿por qué debo?”, y se requiere justificación para obligar a su comportamiento. Entonces se levanta la necesidad de legitimar la propia acción ajustada (justificada) frente a la propia conciencia; posteriormente frente a los demás y la divinidad, si así lo requiere nuestra creencia. Reflexionar éticamente es decidir mediante razones lo que en cada momento es preferible hacer. La ética de la libertad va formando la conciencia moral autónoma. La decisión ética puede ser diversa de la moralidad tradicional y a pesar de ello legítima, pues se está en posición de ejercer los propios criterios de justificación social. (Hierro, 2003: 22-23).

Desde este referente es fundamental comprender que el sujeto moral se constituye a partir de modos de subjetivación y una práctica de sí (Méndez, s/f) donde los sistemas de diferenciación social median en la relación del sujeto con la comunidad y donde el ejercicio específico de los derechos es resultado de la capacidad personal enmarcada por las opciones generadas a partir de las desigualdades y diferencias sociales (Cervantes, 2001).

Los sujetos de este estudio, en tanto sujetos sociales que construyen su actuar han decidido, informadamente, cómo, qué y cuándo compartir sobre las experiencias de sus prácticas sexuales a partir de sus significaciones. Son ellos quienes en este proceso social colectivo, construyen y reconstruyen el significado de sus experiencias. Son ellos quienes dejan ver sólo lo que deciden. Ellos tienen la capacidad de procesar, significar y filtrar, a partir de determinada intención, la información de su vida que desean compartir y cuál no. Ellos con el dolor y la exposición de sus resquicios más privados han apostado a manifestar sus experiencias para llevarlas al ámbito de lo público y ponerlas a debate. Quizá, con la esperanza de que el colectivo logre trascender los sistemas en que todos, hombres y mujeres, adultos, jóvenes y niños han callado y sufrido sus carencias, sus sufrimientos y sus dolores. Nosotros escuchamos lo que nos dicen sabiendo que lo que nombran remite a la complejidad de su intimidad que se resiste a no cambiar.

1.2 Abordaje conceptual

1.2.1 Juventud

Algunos autores (Urteaga y Sáenz, 2011; Margulis y Urresti, 2008 y Margulis, 2001) sostienen que la categoría social de juventud aparece en Europa en el siglo XVIII y hace referencia a las características naturales que distinguen a niños, jóvenes y adultos. La juventud es una etapa en que las instituciones sociales imponen normativas al sujeto (Morch, citado en Urteaga y Sáenz, 2001) desde una visión que implica reconocer a la adultez como una etapa ideal y claramente definida. Por contraste, el joven es considerado como sujeto en falta e incompleto. En este trabajo recurro a la categoría joven porque los sujetos de

este trabajo no necesariamente ven la adultez como una aspiración y porque, como se demuestra en diferentes capítulos, las y los jóvenes tienen intereses, preocupaciones y conflictos específicos. Es decir, no necesariamente se preparan para vivir toda la complejidad de la vida adulta, la propia ya lo es suficiente; son seres completos.

Al finalizar el siglo XIX e iniciar el XX la juventud se construye a partir del concepto de adolescencia, específicamente en la concepción como una etapa de moratoria social y de crisis (Urteaga y Sáenz, 2011; Margulis y Urresti, 2008). La moratoria social (Erikson, 1986) es uno de los aspectos que tradicionalmente se han vinculado con la categoría de juventud a partir de los siglos XIX y XX y se hace referencia a la posibilidad de postergar responsabilidades sociales tales como la inserción en el campo laboral y la reproducción biológica de los jóvenes. Surge con ello la oportunidad de dedicarse al estudio y a la capacitación (Margulis y Urresti, 2008).

Para Urteaga y Sáenz (2011) esta moratoria es una etapa donde las reglas sociales son suavizadas, en ella los jóvenes experimenten un proceso de preparación para la vida adulta entre los límites del espacio privado que brinda la familia y el público donde se debe demostrar una preparación apta para la vida adulta. Las transiciones juveniles son asociadas con el término de una carrera académica, la formación de una nueva familia en un hogar distinto al de los padres y la obtención de un empleo (Urteaga y Sáenz, 2011; Urcola, M. 2003). En el caso de algunos de los informantes de este trabajo la moratoria social no describe la postergación al trabajo asalariado ni al compromiso económico, pues desde niños algunos jóvenes se han visto involucrado en actividades comerciales. Sin embargo sí les ayuda, en algunos casos, a diferenciarse de los adultos a través de sus prácticas sexuales que no siempre están vinculadas con el vínculo conyugal y la reproducción. Así mismo esta moratoria, aunque vinculada con la asistencia a la escuela, no siempre tiene como objetivo principal la conclusión de una carrera académica. No obstante, la asistencia al bachillerato también está caracterizada por un buen número de madres de familia de tal forma que la identidad juvenil es bastante compleja pero ayuda a la identificación de

casi toda la población independientemente de la edad y de ser o no padres y madres de familia; varios alumnos se asumen como jóvenes a pesar de tener hijos y trabajar.

Definir la juventud en términos de edad no es suficiente. En tanto construcción cultural, la juventud sugiere una identidad social y por tanto se encuentra atravesada por diversos aspectos tales como el género, la clase social, el contexto histórico, entre otros. Hace referencia a una identidad, entendida como un proceso en acción, es decir, no se trata de características inertes para intentar definir a un conjunto de sujetos, se refiere a dimensiones activas que nos acercan a la comprensión del contexto desde el cual los sujetos ejercen sus prácticas (Margulis, 2008). Para Margulis y Urresti (2008), es útil reconocer que el concepto de generación puede ofrecer pautas para comprender los significados que los jóvenes dan a su vida cotidiana. Especialmente si comprendemos la generación como una época con características específicas en que cada individuo socializa y construye, junto con sus contemporáneos, el significado de su vida.

La juventud también puede ser vista como parte de un sistema institucional que margina a los jóvenes, los deja fuera de la toma de decisiones más importantes al tiempo que produce dependencia hacia los adultos y hacia las mismas instituciones. Recordemos que, como diversas categorías, la juventud aparece como una necesidad de clasificación social (Margulis y Urresti, 2008) que conlleva desigualdades, exclusiones y la construcción de una normativa para regular prácticas y formas de pensar desde el interés de determinado grupo social. Alude a unos márgenes impuestos por los adultos desde los cuales se pretende controlar a los jóvenes (Duarte, 2001) de acuerdo al contexto sociohistórico del momento. Así, para Feixa (1999) existe una caracterización histórica de lo que se podría considerar juventud y contiene elementos que responden al contexto histórico del momento y por tanto está construida desde determinada posición de poder. En esta investigación este aspecto induce a los sujetos a adaptarse a las normas morales que sostienen un sistema de prácticas sexuales aceptables generalmente establecido por los adultos. La coacción

proviene principalmente de dos contextos en los que los adultos tienen una posición privilegiada: el local/familiar y el escolar. Aunque estos contextos no son finitos, ni del todo coherentes, como se verá a lo largo de los capítulos, cada uno se muestra como el más aceptable.

Para Margulis y Urresti (2008) la familia, entendida como una de las principales instituciones que inciden en la construcción de las juventudes, asigna un lugar a cada integrante de la familia y es ahí donde variables como el género y la edad toman especial significado por la convivencia cotidiana con las generaciones de padres, hermanos y abuelos (Margulis y Urresti, 2008). En este trabajo si bien las distintas generaciones dentro de una familia son un referente en la conformación de las propias identidades y sus respectivas prácticas, la convivencia con los compañeros pertenecientes al contexto escolar también posibilita un intercambio de ideales y creencias que abonan a que la construcción de la subjetividad sea un proceso en constante movimiento y reconfiguración. Así mismo, se puede observar cómo esa asignación de género que se hace dentro de una familia se resiste dentro de la propia familia.

En ese sentido, hablar de jóvenes en este estudio requiere disponerse a comprenderlos como sujetos no incompletos, con un cuerpo, objetivos, problemáticas, pasiones, deseos y estéticas propias. Particularmente resulta atinado no olvidar que la pretendida asignación de su identidad es una forma de distribución del poder (Bourdieu, citado en Urteaga y Sáenz, 2011) y que sin embargo esa misma identidad les proporciona elementos propios de resistencia cultural y social (Taguenca, 2009). Es necesario, también, tener presente que existe una amplia diversidad de grupos juveniles y que cada uno tiene aspectos que comparte con otros pero existen aspectos que les son únicos (Reguillo, 2000).

Entre los aspectos que son característicos entre los jóvenes estudiantes que asisten al bachillerato están aquellos que se refieren a procesos subjetivos, y que van más allá de los relacionados con el ámbito escolar. Los procesos subjetivos de este grupo de jóvenes incluyen prácticas de reflexión y de autorregulación que son posibles a partir de su relación con otros (Weiss, 2008).

Los procesos de reflexión y acción de la sexualidad de los jóvenes son el motivo de este trabajo.

1.2.2 Género y sexualidad

En este trabajo son fundamentales las categorías de género y de sexualidad, ya que es desde ellas que desarrollamos nuestros propios objetivos. Ambas son los lugares desde los cuales los sujetos de esta investigación tienen la posibilidad de existencia. El dispositivo de la sexualidad y el género son capaces de permear todos los resquicios de la intimidad más protegida. No obstante, la fuerza de la resistencia hace que las concepciones y prácticas más sedimentadas caigan, se disloquen y se abra con ello la posibilidad de lo excéntrico. El género y la sexualidad se encuentran presentes a lo largo de varios capítulos.

Para Foucault (citado en Weeks, 2005) la sexualidad hegemónica es una idea de origen burgués que aparece en el siglo XIX con el fin de diferenciarse de la inmoralidad y de la promiscuidad de otras clases. A partir de este siglo la sexualidad adquiere gran relevancia para médicos, estudiosos de la filosofía y la religión, de tal forma que surge la sexología como ciencia específica para su estudio. La sexualidad tiene un carácter histórico cuyo proceso de construcción se va moldeando en medio de relaciones de poder. Si bien actualmente algunas disciplinas como la psicología, la medicina y otras han incidido en la forma de regulación sexual, la Iglesia y el Estado han tenido un interés recurrente en este proceso (Weeks, 2005).

En sus inicios el estudio de la sexualidad tuvo un enfoque esencialista porque fue vinculado específicamente con el enfoque biológico que atribuía satisfacción y colocaba a los sujetos como autómatas de sus impulsos internos (Weeks, 2005). Además, dicho enfoque parecía tener como referencia únicamente un modelo masculino de sexualidad.

Hoy en día son pocos los que sostienen dicha idea. Se ha generalizado la concepción de la sexualidad como un constructo cultural (Butler, 2006; Weeks, 2005; Amuchástegui, 2001). Foucault (1988) señala cuatro aspectos que históricamente han funcionado a manera de productores de un dispositivo de la sexualidad, a saber, la histerización del cuerpo de la mujer, la pedagogización

del sexo del niño, la socialización de las conductas procreadoras y la psiquiatrización del placer considerado como perverso. Según el autor, estos aspectos producirán el dispositivo histórico de la sexualidad entendida como:

una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimiento, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y poder (Foucault, 1988: 129).

Si bien “la sexualidad es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales” (Foucault, 1988: 154) este sistema no logra los mismos resultados en cualquier contexto. La sexualidad no tiene un dominio totalizador y opera en espacios complejos, superpuestos y a veces contradictorios. Existen tres estructuras de dominación directamente relacionadas con la incidencia del dispositivo de la sexualidad que es pertinente considerar en la comprensión de toda actividad sexual, a saber: raza, clase y género (Weeks, 2005).

En cuanto a la clase, es imprescindible considerar que la idea de sexualidad es originada a partir de los intereses de la burguesía al necesitar diferenciarse de otras clases que eran tenidas como promiscuas o bajas (Weeks, 2005; Foucault, 1988). Con las pretensiones colonizadoras de occidente se impuso a las culturas no occidentales una idea de la sexualidad de manera que actualmente se puede tomar como verdadero lo que occidente definió como sexualidad (Weeks, 2005). Sin embargo, no quiere decir que todo el comportamiento esté estrictamente apegado a la norma pues la sexualidad está imbricada con diversos aspectos, pero sí es necesario tener en cuenta que como una manera de demostrar la incidencia de la visión de clase en la sexualidad, en algún tiempo, se ha creído que las prácticas sexuales de las clases pobres están más cercanas a la naturaleza, atribuyéndoles un carácter de inferioridad (Weeks, 2005). En el caso de la comunidad de estudio, la sexualidad de los estudiantes, y de la población en general, es vista por los maestros como no aceptable. Esta creencia surge a partir de un etnocentrismo que les hace sentir que sus formas culturales son superiores. No obstante los pobladores, también instalados en una posición etnocéntrica, creen que en el contexto escolar se fomenta una

sexualidad despreciable, y asumen que la de su localidad es mejor, como se verá en los capítulos tres, ocho y nueve, principalmente.

Respecto a la raza, Weeks (2005) comenta que a finales del siglo XIX las diferentes corrientes sobre sexualidad calificaban las prácticas sexuales de la gente no blanca como salvajes y e inferiores. Refiere a antropólogos que si bien estaban en contra del evolucionismo, mostraban las prácticas sexuales de estos grupos como alejadas de la civilización. Algunos sexólogos apoyaron prácticas eugenésicas argumentado que las razas inferiores eran “una amenaza para el futuro de las razas imperiales de Europa” (Weeks, 2005:196).

Respecto al género, la sexualidad funciona como un aspecto legalizador de la organización de la desigualdad a partir de una supuesta diferenciación natural entre hombres y mujeres. Para establecer el poder político del género debe aparecer ligado a un origen natural o divino, fuera de la construcción humana. Por eso, debemos tener en cuenta que el género no es sólo una categoría analítica sino que además permite entender que los estereotipos sexuales implican relaciones de poder (Scott, 2013). Por lo tanto los modelos de sexualidad, dentro de un sistema patriarcal, son diferenciados para cada género y a su vez están vinculados. Estos modelos han servido a la sociedad para controlar la sexualidad femenina (Weeks, 2005). Para Scott (2013: 289) el género entendido como categoría analítica está conformado de dos partes.

En la primera el género “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y está comprendido por cuatro elementos que aparecen interrelacionados” (Scott, 2013: 289): a) Símbolos culturales con representaciones múltiples sobre la idea de mujer en el cristianismo occidental que en ocasiones pueden ser contradictorias y opuestas. b) Producción de conceptos que, a través de interpretaciones de los símbolos, pretenden normar y controlar las posibilidades metafóricas. Las normativas pueden enfrentar resistencias pero la que predomina es tenida como la única posible, producto del supuesto consenso social. c) Posturas políticas e inclusión de instituciones y organizaciones sociales para explicar los mecanismos de la

permanencia de la noción binaria del género. d) Identidad subjetiva de género con relación a las prácticas sociales y las representaciones culturales (2013).

La segunda parte de la definición de Scott (2013: 289), dice “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” y explica que el género es un campo de poder que ha funcionado de manera persistente en diversos sistemas culturales. De hecho el género es una forma de estructuración y percepción de la vida en general; funciona como legitimador del poder.

En el caso de estos estudiantes las posturas son variadas, hay quienes asumen sin mayor conflicto la identidad de género en algunos aspectos de la vida cotidiana pero en otros muestran una fuerte oposición. Para otros jóvenes es perfectamente claro que la identidad de género es una construcción desigual y de jerarquías con la cual están en total desacuerdo. También existen aspectos del sistema patriarcal que a unos jóvenes les causa indignación y a otros les parecen normales. Es decir, existe una variedad amplia de posturas y formas de vivir el género.

1.2.3 Tres vertientes imprescindibles en el estudio de la sexualidad

Para Minello (2005) en el estudio de la sexualidad es conveniente tener en cuenta tres vertientes teóricas: el sistema sexo/género, la sociología del cuerpo y el dispositivo de la sexualidad. La primera porque, como ya se señaló en el apartado anterior, el género, diferenciación cultural y relacional derivada de una supuesta diferencia sexual, es un sistema que está presente en todas las relaciones. Además considera el plano imaginario social del sexo y del género y exige la consideración de la reciprocidad de la política y la economía (Minello, 2005).

La segunda vertiente hace énfasis en el cuerpo de hombres y mujeres como dimensión de la sexualidad y como objeto construido por la historia, las sociedades y las ideologías. Trasciende la dualidad del cuerpo como objeto empírico o teórico. Es un cuerpo unificado donde:

por un lado se reconozca (e) no solo el fenómeno biológico sino también el ser un cuerpo construido bajo la influencia de fuerzas socioculturales externas y, por otro, se mantenga(iene) tanto su

aspecto teórico y abstracto, así como la situación de un cuerpo empírico, concreto (Minello, 2005: 42).

En la época prehispánica el significado del cuerpo estaba asociado con la templanza como un aspecto fundamental para el bien comunal y las expresiones corporales ligadas al erotismo no eran vistas como pecaminosas (Rosales, 2010). Es en la Colonia cuando los evangelizadores imponen el significado del pecado a los placeres del cuerpo y se instaura así una hegemonía de los placeres corporales. Para el cristianismo la noción de pecado carnal está vinculada con la de un cuerpo que, tocado por el demonio, incita a la concupiscencia (Rosales, 2010). Desde esta postura el único placer natural impuesto por dios es el que tiene como fin perpetuar la especie y todas las prácticas sexuales que no tengan esta meta son inmundas y libidinosas (Rosales, 2010). Actualmente y hasta nuestros días, las identidades sexuales están relacionadas con el significado cultural atribuido al cuerpo; el deseo y el placer son pecados, peligros y suciedades del cuerpo (Rosales, 2010).

A decir de Foucault (1992), hasta el siglo XVIII el cuerpo es el principal blanco de tormentas y persecuciones; ya en el siglo XIX surgen nuevas formas de normalizarlo y encausarlo. En ese sentido, debemos concebir el cuerpo no como una estructura finita y rígida, sino como un proceso continuo que, aunque responde a generalidades, también se construye con las particularidades de su contexto dando paso a múltiples posibilidades (Silva y Barrientos, 2008).

Como el cuerpo está moldeado por el contexto sociocultural, también funciona como medio de relación con el mundo así como de vía de expresión de sentimientos, gestos; es fuente de las formas de seducción y de la apariencia (Le Bretón, 2002). No obstante su estudio ha estado enfocado a sus aspectos más racionales por lo que otros como han sido relegados (Loayza, 2013). El estudio del cuerpo también construye al propio cuerpo, ya que aunque a primera vista nuestra mirada de él parece ser tan evidente, lo que observamos de él es sólo el producto de determinada construcción teórica y social:

El cuerpo está construido socialmente, tanto en lo que se pone en juego en la escena colectiva como en las teorías que explican su funcionamiento o en las relaciones que mantiene con el hombre al que encarna. Su caracterización, lejos de ser unánime en las

sociedades humanas es asombrosamente desafortunada y plantea muchos problemas epistemológicos. El cuerpo es una falsa evidencia: no es un dato evidente sin el efecto de una elaboración social y cultural (Le Bretón, 2002: 27-28).

En ese sentido lo que es nuestro sexo es producto de procesos sociales contruidos a partir de dar por hecho que hay una naturalidad en el cuerpo. Sin embargo hay quien sostiene que hablar del sexo a partir de la fisonomía del cuerpo resulta ser producto de una construcción a través de un paradigma de género (Fausto-Sterling, 2006; Butler, 2002). Fausto-Sterling (2006) asegura que una persona es hombre o mujer desde una construcción y decisión social y que la ciencia no es quien define el sexo teniendo como evidencia el cuerpo sino que es nuestra propia construcción de género, ya que los paradigmas sobre los cuales entendemos el género tienen repercusiones directas en la forma que concebimos el sexo mismo.¹¹

Butler (2002) concuerda y propone que la misma identificación del sexo como parte del cuerpo es producto de una construcción, de tal manera que hablar de sexo es una quimera pues no hay forma de llegar a él sin la intermediación discursiva de la construcción de género. En este sentido el sexo es absorbido por el género:

El "sexo", al que se define como anterior al género, será en sí mismo una postulación, una construcción, ofrecida dentro del lenguaje, como aquello que es anterior al lenguaje, anterior a la construcción. Pero este sexo postulado como anterior a la construcción se convertirá -en virtud de haber sido postulado- en el efecto de esa misma postulación, la construcción de la construcción. Si el género es la construcción social del sexo y sólo es posible tener acceso a este "sexo" mediante su construcción, luego, aparentemente lo que ocurre es, no sólo que el sexo es absorbido por el género, sino que el "sexo" llega a ser algo semejante a una ficción, tal vez una fantasía, retroactivamente instalada en un sitio pre lingüístico al cual no hay acceso directo. (Butler, 2002:23).

¹¹ Incluso, cuando los médicos encuentran cuerpos en los que sus parámetros no son del todo satisfactorios para determinar si una persona es hombre o mujer a partir de su sexo tienden a mutilar el cuerpo o a administrar tratamientos hormonales con el fin de justificar su decisión científica y así determinar si un sexo pertenece a un varón o a una mujer (Fausto-Sterling, 2005).

Para esta autora las normas que regulan el sexo -aspecto que a través de repeticiones y sedimentaciones discursivas se ha dado por natural en el cuerpo, tienen un efecto performativo que construye la materialidad de los cuerpos (Butler, 2002). Para Butler (2002) los aspectos que se ponen en juego en la materialización de los cuerpos son los siguientes: la materialidad de los cuerpos es un efecto de la dinámica de poder ya que está relacionada con las normas y significados que producen tales efectos materializadores; la performatividad de los cuerpos es un proceso en donde se reitera el discurso con el fin de producir, regular e imponer significados determinados; el sexo es una regla que administra a los mismos cuerpos; un sujeto se conforma corporalmente en el proceso de asumir un sexo y, por último, este proceso está directamente relacionado con una identificación de los modelos que produce el discurso heterosexual, lo que equivale a aprobar algunas identificaciones y a excluir otras.

Para mantener determinado poder, así como la división y las desigualdades entre los géneros es preciso controlar los cuerpos que se salen de la norma (Sterling, 2006). Por tanto, la diferencia del cuerpo femenino se construye como erótica al tiempo que funciona como instrumento de dominación masculina (Mackinnon, citada en De Lauretis, 1993). De esta forma se constituyen las características propias de cada cuerpo.

La tercera vertiente es necesaria porque el dispositivo de la sexualidad funciona como una red estratégica que puede establecerse entre los discursos, instituciones, enunciados científicos, proposiciones morales y filosóficas para manipular las relaciones de fuerzas de poder que a la vez producen y soportan un saber que les ayuda a soportarse a sí mismas. Además incluye la “anátomo-política” y la “bio-política” en tanto producción de un cuerpo social para ser controlado, identificado y producido (Foucault, citado en Minello, 2005).

Según Foucault (2007) el sexo, punto imaginario, ha cobrado relevancia en el dispositivo de sexualidad; de hecho puede decirnos lo que somos, ya que desde aquí se organizan los cuerpos e, incluso, sus placeres. Es desde aquí que podemos acceder a lo que somos como sujetos en el sentido de estar atados a

nuestra identidad a partir de la conciencia que tenemos de sí mismos (Foucault, 1988).

La ciencia ha tenido un papel imprescindible en la construcción de estas sujeciones. Tomando algunas analogías del saber biológico se construyó todo un discurso del saber de la sexualidad humana que por su calidad de científico, suponía ser verdadero (Foucault, 2007). Este discurso científico hizo énfasis en establecer una normativa sexual y definió los aspectos que conforman el dispositivo de la sexualidad:

Era igualmente una ciencia subordinada en lo esencial a los imperativos de una moral cuyas divisiones reiteró bajo los modos de la norma médica. So pretexto de decir la verdad, por todas partes encendía miedos; a las menores oscilaciones de la sexualidad prestaba una dinastía imaginaria de males destinados a repercutir en generaciones enteras; afirmó como peligrosos para la sociedad entera los hábitos furtivos de los tímidos y las pequeñas manías más solitarias; como fin de los placeres insólitos puso nada menos que la muerte: la de los individuos, la de las generaciones, la de la especie- [...] pretendía asegurar el vigor físico y la limpieza moral del cuerpo social; prometía eliminar a los titulares de taras, a los degenerados y a las poblaciones bastardeadas. En nombre de una urgencia biológica e histórica justificaba los racismos de Estado, entonces inminentes. Los fundaba en la "verdad" (Foucault, 199: 67-68).

Aunados a dicha técnica del saber, hubo procesos discursivos que posibilitaron la construcción de la sexualidad como un dominio. En este dispositivo de la sexualidad los discursos tenían y tienen como objetivo no la prohibición o el silenciamiento del cuerpo, sino su control a través su penetración, normalización y regularización en cada uno de los espacios posibles (Foucault, 1998).

Esta forma de significar el cuerpo mediante el dispositivo de la sexualidad hace establecer, entre otras cosas, una sexualidad heterosexual como coherente, ya que tener un cuerpo que se ha relacionado con lo masculino o con lo femenino nos da como resultado una supuesta identidad de hombre o mujer, es decir una identidad de género (Amuchástegui, 2001). Es más, la identidad de género es tan fundamental que no hay persona que pueda construir una existencia socialmente aceptada si no es dentro de las normas establecidas

incluyendo determinadas maneras de desear, sentir, y de relacionarse socialmente (Amuchástegui, 2001).

Esta forma avasalladora de control basada en la imposición de determinadas posibilidades del cuerpo, de la sexualidad y de la vida misma trae consigo un similar conjunto de resistencias dentro del mismo dispositivo. Entre el poder y la resistencia existe entonces una intensa interacción de manera que uno puede incidir en el otro y viceversa. De esta forma la resistencia puede ser vista como una forma de dibujar posibilidades que impiden la naturalización de vínculos de dominación; resistir es una forma de poder (Molina, 2005).

Específicamente cuando aparecen nuevos significantes culturales se abre la posibilidad de inteligir que las categorías hombre y mujer y las formas y movimientos del cuerpo y sus relaciones no tienen un significado definitivo. Existe la posibilidad de resistencia y de resignificación incluyendo las negaciones y exclusiones que se han dado históricamente (Scott, 2013). Por ejemplo, a pesar de que por un momento podemos imaginar cierta estabilidad binaria entre los cuerpos y sus significados, nada asegura que la construcción como hombres o mujeres será únicamente por medio de cuerpos con pene y vagina, respectivamente (Butler, 2007).

1.2.4 Género y erotismo

El erotismo¹² es una construcción social vinculada con las especificidades de lo biológico y lo social (Hurtado y Sandoval, 2011). En ese sentido, el erotismo masculino y el femenino toman distintos rumbos, pues mientras el cuerpo del hombre concentra la mayor capacidad de sentir placer en sus órganos genitales y rechaza la posibilidad del placer en otras partes de su cuerpo, la mujer pareciera

¹² Se entiende el erotismo como una dimensión de la sexualidad que va más allá de la reproducción y que está directamente vinculada con la capacidad humana de experimentar deseos, placer, fantasías, etc. (Campero, 2013). Para Bataille el erotismo es una actividad eminentemente humana pues el humano es la única especie que hace una búsqueda psicológica independiente de la reproducción. Para el autor la actividad sexual del hombre es erótica siempre y cuando mueva la vida interior, es decir, cuando se cuestione el ser. El erotismo es la deconstrucción de las formas regulares que norman nuestra vida que fundamentan el orden discontinuo de los individuos; es un proceso meditado que nos lleva más allá de los límites de lo prohibido. Como actividad humana, transgrede las prohibiciones a la vez que conserva la animalidad. Siguiendo a Bataille, para Barrantes y Araya, (2002) en el erotismo se involucran la dimensión epistemológica y la ontológica, la primera porque se juega el contacto o aprehensión del otro y la segunda porque los seres se disuelven.

tener anestesiados los genitales y con ello también bloquea la capacidad de explorarse ella misma con fines placenteros (Hurtado y Sandoval, 2011). Estos procesos se conjugan para acceder a un ordenamiento corpóreo erótico que, repetido insistentemente, construyen un contacto erótico basado en el coito que trabaja por mantener las relaciones de poder (Campero, 2013). No olvidemos que la relación sexual pensada en términos de penetración y sostenida en el binarismo activo-pasivo representa la polaridad dominador-dominado, vencedor y vencido (Foucault, 1998 b).

Mackinnon (citada en De Lauretis, 1993), al referirse a un texto de Berger, sostiene que el monopolio heterosexual del poder masculino es determinante en la constitución del cuerpo femenino como objeto pues la mirada de la mujer hacia sí misma es producto de un sistema en el que ella sólo existe en referencia a la mirada masculina porque se encuentra en un contexto de desigualdad cultural y porque el control de su cuerpo se ha construido como algo erótico. De esta forma la mujer se mira constantemente para inspeccionarse desde la mirada que supone haría de ella el hombre y con ello se reproduce como un objeto. Dicho de otra manera, el deseo de la mujer está construido de tal forma que la misma mujer desea su aniquilación porque la subordinación se erotiza como femenina (MacKinnon, citada en De Lauretis, 1993).

En este trabajo, estos aspectos pueden verse a lo largo de diversos capítulos pero se pueden apreciar con mayor contundencia en el cuatro y en parte de seis. En los sujetos de nuestro estudio, además la mirada que hacen las mujeres desde el ojo masculino que las mira incluye la sanción que el dueño del ojo y del mismo sistema patriarcal haría cuando el cuerpo no correspondiese a lo dispuesto por el dispositivo sexual. De forma que se apelaría al discurso y al saber disciplinador para hacer coincidir el cuerpo. Pero justo en el ejercicio del poder del dispositivo sexual aparecen los conflictos y las resistencias a las formas de organizar los cuerpos y sus relaciones.

De Lauretis (1993) llama lo excéntrico a una posibilidad de resistencia. Para la autora lo excéntrico es característico de las sexualidades femeninas que están fuera de la norma, aquellas que se asocian con la exageración, la

perversión y la inversión en su relación erótica. Butler (2002) llama a este proceso subversión y en ella se aprovecha la debilidad de la regla para intentar desafiar las prohibiciones hegemónicas.

Como veremos a continuación, el erotismo de nuestros informantes si bien se expresa por medio de determinadas prácticas sexuales que responden a un erotismo que privilegia el deseo masculino (Kessler y Mackenna, citadas en Viera, 2013), en él ocurren actos subversivos en los que los sujetos consciente o inconscientemente construyen distintas formas de vivir su sexualidad.

1.2.5. Resistencia

La resistencia en este trabajo no tiene por objeto describir cómo se contraviene el poder de un sistema específico, sino comprender una situación de experiencia particular que no se ajusta del todo a la normalización de una norma que constriñe. Sobre todo pretendo explicar en qué puntos específicos algunas fallas de la norma permiten la construcción de opciones distintas a la norma.

En este trabajo, la resistencia es comprendida no desde una pretendida legitimidad *a priori*, sino desde una condición específica de búsqueda para transformar una realidad de opresión (Molina, 2005) teniendo en cuenta que la “fantasía de un perfecto totalitarismo, en la cual no hay vida fuera de las relaciones de dominación, no se acerca en lo absoluto a la situación real de cualquier sociedad en su conjunto” (Scott, 2004: 110).

Parto con Foucault, (2007) de que el poder está constituido por diversas relaciones de fuerza –provenientes de todas partes-, que se encuentran en constante transformación y producción. Las relaciones de poder aparecen en forma de apoyos, opuestos, contradicciones, inversiones y demás, hasta formar redes o aislamientos; cuentan con estrategias que las hace efectivas en forma de hegemonías sociales, aparatos estatales, por ejemplo, y en ocasiones ocasionan bifurcaciones dentro del cuerpo social.

Por tanto, las resistencias se encuentran en todos los puntos dentro la red de poder, nunca en una posición exterior. Son móviles, transitorias, se reagrupan, producen rupturas, rompen, conforman. Al igual que las relaciones de poder,

atraviesan a los sujetos, a las instituciones sin localizarse únicamente en ellos ni en un lugar específico. No obstante, es la confluencia estratégica de los puntos de resistencia lo que posibilita un cambio (Foucault, 2007).

Foucault (Citado en Butler, 2002) apunta que las leyes, como normas reguladoras pretenden prohibir ciertas prácticas pero la construcción de dicha prohibición ofrece la ocasión discursiva para la resistencia y la autosubversión de dicha ley. Es decir una norma que pretende regular o prohibir puede producir una oposición y contravenir con ello la acción que pretende restringir.

En el caso de la construcción de género y las prácticas sexuales, podemos entenderlas como una producción socio cultural e histórica, no como roles esencialmente biológicos producto de la naturaleza, pues esa pretendida naturalidad es inducida artificialmente. Es decir, no existen prácticas sexuales o roles de género biológicamente determinados por la naturaleza (Butler, 2006). Más bien, son el resultado de actos performativos, los cuales hacen referencia a un poder hegemónico discursivo que intenta producir lo que nombra y en cuyo proceso produce seres abyectos que alude a espacios inhabitables de la vida social (2002).

En ese tenor, Butler (2003) sostiene que el poder no es estático, se reconstruye y aunque está fundado desde la episteme cultural existe la posibilidad de resistencia y transformación social que requiere más que una concentración intensa a partir de un mismo fin, precisa prácticas anómalas y subversivas, lo mismo que la creación de seres abyectos para producir una rearticulación y expansión de las relaciones sociales cotidianas.

En este sentido, las formas de resistencia dependerán de los recursos con que cuente el sujeto, ya sean materiales, morales, económicos o políticos. Es por eso que en las prácticas cotidianas los sujetos de este trabajo resisten de manera diversa a la hegemonía manifiesta de distintas formas: en los noviazgos; en las relaciones con sus padres, con sus maestros, con sus mismos compañeros; en las formas de aprender sobre sexualidad; en las formas de vivenciar su cuerpo y sus prácticas sexuales; etc.

Es por eso que nos remitimos al trabajo de Petchesky (2006) cuando propone un marco de referencia menos dicotómico entre adaptación y resistencia como medio para comprender la forma en que los sujetos hacen conciencia de sus derechos o de su autoridad para tomar decisiones. Para la autora existen diversas estrategias que los sujetos usan para resistir a una normativa y sólo pueden comprenderse desde un contexto específico; de modo que una acción que puede verse como adaptativa, en otro contexto es vivida como una clara oposición a la regla.

Las formas de resistencia son complejas y van más allá de cierta lógica en la que desde fuera se aprecia una discordancia entre las acciones y palabras de las personas. En las conductas pueden existir sedimentos de valor moral arraigados que si bien no son verbalizados, sí representan un desafío a las normas para la realización de los imperativos morales y sociales.

Desde esta óptica, se pueden identificar variadas formas de resistencia: desde aquellas que aparentan una adaptación a las normas y que en el fondo son una forma de conseguir algunas ventajas en las formas de relación comunitaria y doméstica, hasta aquellas en las que se expresa una abierta confrontación para defender un derecho. De esta manera, las estrategias de resistencia, interactivas y condicionantes, se pueden comprender porque se desarrollan en contextos específicos de poder donde los propios sujetos negocian a partir de circunstancias, recursos y necesidades específicos; más allá de la lógica de los investigadores (Petchesky, 2006).

A lo largo de todos los capítulos, pero específicamente el último, en el sexto y en el cinco se pueden observar procesos claros de resistencia materializados en la formas de relación social dentro del contexto escolar, en el arreglo del cuerpo; en las discusiones públicas entre grupo de pares, en los diálogos íntimos y, sobretodo, en algunas prácticas sexuales.

Capítulo 2

El bachillerato como otredad en la vida comunitaria de la localidad y en las identidades genéricas juveniles

En este capítulo doy a conocer parte del contexto en el que se instaló el bachillerato en la comunidad. Se identifican dos posturas encontradas entre algunos grupos de la localidad, así como otras relacionadas con los beneficios que trajo la instalación de esta escuela de nivel medio superior. Además se describe el impacto del bachillerato para algunos habitantes que han pasado por sus aulas y las transformaciones que van adquiriendo las significaciones de la institución educativa en la vida de la comunidad.

2.1. Drogadicción y alcohol, ¿antes o después del bachillerato?

Aunque el bachillerato da servicio a toda una delegación política en la Ciudad de México, físicamente se encuentra en una de las comunidades donde según los lugareños se conserva más la tradición cultural. Desde el inicio del trabajo de campo estas referencias fueron realizadas tanto por los mismos habitantes de la comunidad como por los de comunidades vecinas. Según comentarios de distintas personas la conservación de las costumbres está directamente relacionada con el hecho de que la gente no abandona su comunidad ni llega mucha gente de otros lugares a residir ahí. Además, reconocen que el cultivo de algunos alimentos les hace mantener una economía local en donde las relaciones vecinales juegan un papel importante.

Para algunas personas del lugar, la inserción de una institución educativa de nivel medio superior en la comunidad ha traído un reajuste en las formas de reproducir la vida cotidiana pues desde el inicio del proceso de construcción del inmueble hubo posturas encontradas entre los habitantes que apoyaban y los que se oponían a dicha construcción. Para un sector de la población el bachillerato representaba una clara amenaza a las tradiciones y la supuesta pureza de la comunidad ya que los nuevos alumnos traerían el vicio y la delincuencia al lugar donde no existían. Para otros la instalación del bachillerato representaba una oportunidad de seguir estudiando, sobre todo para aquellas familias que carecen de recursos suficientes para que los hijos se desplacen a lugares donde se da el servicio y para adultos que no pudieron estudiar cuando fueron jóvenes.

En el testimonio de una de las autoridades del pueblo pude apreciar que ella es una de esas personas que no estaba de acuerdo con la instalación del bachillerato en la comunidad, pues condena acciones que atribuye a estudiantes de esa institución. También plantea que para consolidar la instalación del bachillerato hubo acuerdos entre los pobladores pero que, con el paso del tiempo, la gente estaba arrepentida de haberlos hecho:

A principio la gente quería que el bachillerato se construyera en la comunidad pero ahora no todos están felices, ha aumentado la drogadicción y el alcoholismo. Si bien antes del bachillerato ya existía ingesta de alcohol, ahora ya no es tan discreta como anteriormente. Como ejemplo, en la semana un grupo de jóvenes estudiantes alcoholizados venía golpeando a gente del pueblo y a un chico de la comunidad hasta le tumbaron los dientes. Con ayuda de policías y algunos vecinos se detuvo a uno de los chicos golpeadores y fue remitido a la delegación. También se informó al bachillerato para que se sancionara al alumno¹³.

La visibilidad del consumo de alcohol es un tema que ha alterado la cotidianidad del lugar según los informantes pero, sobre todo, la que se atribuye a personas no originarias del lugar. Aunado a ello, a los alumnos del bachillerato se les hace responsables de violencia en los espacios públicos la cual no siempre es demostrable pero sirve para crear una opinión negativa de los estudiantes.

Las autoridades del bachillerato identifican que la comunidad mira a los integrantes del bachillerato con recelo y producto de ello se les atribuyen actos violentos. Por ejemplo, cuando se le preguntó a la autoridad del bachillerato sobre el mencionado incidente aclara que los jóvenes aludidos no eran alumnos de esa institución, que incluso los agresores ya habían sido identificados como personas que molestaban a los estudiantes de la escuela. De hecho uno de ellos era habitante del pueblo y ya se había informado a las autoridades delegacionales correspondientes para evitar la agresión hacia el alumnado¹⁴.

Cuando llegué a realizar trabajo de campo a la comunidad me pude percatar de que no sólo existían narrativas que daban cuenta del malestar de

¹³ Registro en el diario de campo, 17 de abril de 2013.

¹⁴ Registro en el diario de campo, 18 de abril de 2013.

algunos lugareños por actos cometidos por supuestos alumnos del bachillerato, se apreciaba cierta molestia con vecinos cercanos a la institución. Se hacía alusión al consumo de alcohol, a conductas delictivas, así como al rompimiento de las normas relacionadas con la regulación de la sexualidad. En el siguiente testimonio es importante hacer énfasis en que la informante sugiere la colusión entre la comunidad escolar y los mismos vecinos en el quebranto de estas normas. No obstante reconoce que algunas acusaciones pueden no tener fundamentos y ser producto de la animadversión hacia el bachillerato:

Desde que se iba a hacer el bachillerato había gente que no apoyaba el proyecto. Pensaban que iba a llegar gente con otras costumbres y hasta podrían llegar drogadictos. Actualmente se observa que los muchachos fuman. La gente se escandaliza cuando ven a las mujeres borrachas. Si ven ebrios a los hombres no tanto porque ya están acostumbrados, pero ver a una mujer borracha no es normal. Dice la gente que ha habido colgados y suicidios¹⁵ por las milpas; aunque la informante no lo puede asegurar. Se comenta que aproximadamente hace un año se encontró un feto tirado sobre el camino a la institución. También dicen que la gente que tiene negocios de comida y bebida cerca del bachillerato vende alcohol a los estudiantes, hay quien comenta que hasta les rentan el cuartito para tener relaciones sexuales. La informante cree que aún existen esos servicios, pero no está segura, lo que sí le consta es que han encontrado a maestros teniendo relaciones sexuales con alumnas. Un día encontraron a un maestro de lengua náhuatl, vecino del pueblo, teniendo relaciones sexuales con una alumna.¹⁶

Ante las percepciones de rechazo las autoridades educativas reconocen que a los ojos de los habitantes del pueblo son los responsables de los problemas de alcoholismo y drogadicción de la población¹⁷. Los profesores cuestionan cómo esas problemáticas que se les imputan son fomentadas por los mismos pobladores e incluso sostienen que ya existían antes de la instalación

¹⁵ En una nota del 22 de mayo de 2013 que daba cuenta de una tasa alta de suicidios entre niños y jóvenes de esta delegación, el Jefe de delegación mencionó que en la región no había oportunidades para los jóvenes, ya que no se contaba con centros comerciales, cines, ni teatros. Además añadió que estas condiciones se agravaban con las precarias condiciones laborales la población (producción y venta de nopales, entre ellas) (Bolaños, 2013).

¹⁶ Registro de la conversación con una informante historiadora en el diario de campo; 24 de septiembre de 2012.

¹⁷ Más adelante revisaremos otras problemáticas que son atribuidas al bachillerato.

de la institución educativa. Manifiestan que les parece lamentable que haya problemáticas entre bachillerato y comunidad y que ésta no reconozca su responsabilidad en las problemáticas:

-Bueno, esto es triste porque en general la población no tiene una buena relación con el bachillerato, su percepción está un tanto distorsionada y creen, precisamente porque no se han tomado la molestia de venir a conocernos, que nosotros estamos fomentando el vicio entre los estudiantes, creen que el bachillerato es responsable de una serie de problemáticas sociales que la gente no tiene la capacidad de percatarse de que ya estaban aquí desde antes del bachillerato y que van a seguir, aún después de que el bachillerato, si llega a pasar, se retirara. Algunas veces participé en unas mesas de vinculación entre la comunidad y el bachillerato en donde tratábamos de establecer proyectos, planes, para la seguridad de los estudiantes, para mejorar el alumbrado público. Entonces ahí se ventilaban todas las problemáticas [...] Si tú te das cuenta, los chicos van y consumen el alcohol en tienditas que están cerca del bachillerato, es más en la subida hay un letrero que dice: se vende pulque. Y lo que la gente de la comunidad no tiene la capacidad de percibir, es que precisamente son ellos, los habitantes del pueblo, los que están haciendo negocio con los estudiantes, son ellos los que les están vendiendo el pulque y las bebidas alcohólicas, no nosotros. Entonces que nos expliquen cómo es que nosotros estamos fomentando el alcoholismo entre los estudiantes. Ellos son los que tienen las tiendas y saben dónde están y no han decidido hacer un operativo para que venga, ¿qué te gusta?, pues la policía en cuestión y les clausure el negocio. Porque hasta donde yo sé, tiene que haber un perímetro en el cual no pueda haber bebidas alcohólicas alrededor de una escuela (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

A pesar de la divergencia de apreciaciones, ha habido encuentros entre actores de la comunidad y del bachillerato para resolver problemáticas que les afectan a ambos sectores pero por falta de una relación cordial y respetuosa no han logrado acuerdos. Recordemos que en la fundamentación del proyecto educativo del Instituto de Educación Media del Distrito Federal (IEMS-DF) se señala que “Las políticas educativas están obligadas a partir de la vida cotidiana de la gente, de los contextos en los que están inscritos las comunidades y los diversos campos sociales para deducir de allí programas y acciones de carácter

general, cuyo principio sea atender a la diversidad con un criterio de equidad¹⁸". Sin embargo una de las principales problemáticas, según los profesores, es que se da por hecho que los problemas son ocasionados por la gente que viene de fuera:

-por lo que he escuchado que hasta el de la territorial, dicen que vino a invitar a los chavos, a exhortarlos, que si no son de aquí que no se vengan no tomar ni a drogar, o sea, que es difícil ahorita. (*Profesora del bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

A decir de las autoridades del bachillerato, ellos han tenido la mejor disposición para entablar una relación respetuosa y de cooperación con la gente de la comunidad pero no ha dado frutos. Hay gente que sigue viendo al bachillerato como un espacio ajeno y no sólo eso, también es visto como indeseable, como un agente que vicia un estado puro de los habitantes¹⁹.

En lo personal pude ser testiga de que, efectivamente, los pobladores venden las bebidas alcohólicas a los estudiantes y de que muy cerca de la institución se encuentran estos establecimientos que mencionan los profesores. En algunos de ellos se deja consumir las bebidas dentro de la casa, específicamente en el patio, donde se encuentra el negocio. En los establecimientos que se localizan sobre una de las calles que conduce al bachillerato se permite a los alumnos, sin importar sean del lugar o de pueblos vecinos, consumir las bebidas en la puerta de la tienda. Cuando pasan los policías basta con que los estudiantes escondan la botella de la bebida para evadir problemas. Evidentemente los policías no tienen interés por sancionar la violación de las normas, pues de querer hacerlo sería fácil argumentar el hecho, ya que el estado de ebriedad de los jóvenes es evidente. Durante el tiempo que realicé el trabajo de campo jamás observé que las bebidas alcohólicas se consumieran dentro de las instalaciones del plantel educativo.

Estas tensiones en las que están incluidos alumnos, profesores y los mismos habitantes dan cuenta de que el bachillerato ha trastocado la intimidad

¹⁸ Fundamentación del proyecto educativo del IEMS. Disponible en <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>

¹⁹ Conversación con autoridad del bachillerato registrada en el diario de campo el 24 de mayo de 2013.

de la comunidad, y que la construcción social de la maldad siempre está vinculada con el que no es oriundo del pueblo. Generalmente la gente que es originaria del pueblo tiene sus domicilios en la parte central de la población, quienes llegan de otros lugares se establecen en las orillas de la comunidad, en una de ellas se encuentra el bachillerato, esto hace que la relación entre los vecinos y los estudiantes sea vinculada con actos delictivos.

Una informante dice que todos los rumores de que los estudiantes realizan actos vandálicos no son ciertos, que hasta ahora se ha demostrado que los estudiantes no son responsables de los actos que se les imputan, que más bien la gente les inventa cosas porque no los quieren²⁰. La identificación de la maldad en el otro hace poco posible que se reconozca la propia responsabilidad en la construcción de las problemáticas de la comunidad pero también da cuenta de la dificultad para asimilar las nuevas formas de relación juveniles que desbordan las maneras comunes que hasta entonces se habían establecido donde aspectos como la regulación de la sexualidad y del consumo de estupefacientes eran invisibilizados por responder a determinada normativa.

2. 2. Los efectos del bachillerato en las relaciones de violencia en la pareja

Las visiones y efectos del bachillerato en la comunidad son variadas y también existen otros habitantes que reconocen en él una oportunidad real para estudiar y con ello mejorar su vida. Especialmente encontré a mujeres que dicen estar agradecidas con la institución porque anteriormente no existía la posibilidad de estudiar la educación media superior para las familias de bajos recursos. Estas personas, que por cierto en su mayoría son amas de casa, dicen que al bachillerato pueden asistir porque llegan caminando sin necesidad de gastar en pasajes y porque tampoco tienen que pagar colegiaturas.

Dos factores que influyeron en que, las ahora señoras, no pudieron estudiar el bachillerato cuando eran más jóvenes fueron la maternidad a temprana edad y la escasez de recursos económicos. La actual cercanía del

²⁰Testimonio de comerciante registrado en el diario de campo el 24 de septiembre de 2012.

bachillerato y los horarios accesibles han posibilitado que varias madres de familia estudien e incluso algunas han concluido carreras a nivel licenciatura. Psicología, derecho y medicina son algunas de las carreras que las exalumnas del bachillerato han logrado concluir. En algunos casos este proceso ha permitido a las mujeres romper con la relación de violencia que tenían con sus parejas²¹.

Un ejemplo de esta situación es la que comenta una de las madres de familia, egresada de la institución que se encontraba en la Coordinación Territorial durante mi visita, quien describe que la forma en que se da la violencia hacia las mujeres en el pueblo es sistemática. Esta forma de violencia es compleja porque las mujeres no denuncian y porque los familiares se involucran y justifican que un hombre golpee a una mujer. De esta manera la violencia se va reproduciendo de generación en generación de forma que se pretende verla como normal:

-Yo ahora estudio derecho en la UNAM, aquí hay mucha violencia en contra de las mujeres, las señoras no dicen que son golpeadas aunque luego ya andan todas golpeadas. Cuando mi pareja me pegaba mis cuñadas me decían que me aguantara porque mi esposo era el hombre y yo les decía que no tenía por qué soportarlo. Cuando mi mamá veía que su hijo se peleaba con su pareja quería meterse y apoyarlo, pero yo le decía que no se metiera, que eran problemas de la pareja y no de ella. Pienso que en la violencia a las mujeres las madres tienen mucho que ver porque así educaron a sus hijos. Ahora le digo a mi esposo que no se atreva a tocarme porque si no está en el bote es porque no quiero que mis hijos se traumen de ver a su padre en prisión, prefiero que el señor esté libre y trabaje para que me dé dinero para los gastos de los hijos²² (*Madre de familia egresada del bachillerato*).

Hacer énfasis en esta problemáticas es trascendental porque en muchas ocasiones este tipo de relaciones de pareja son el mayor referente para las relaciones entre los jóvenes. La violencia está construida como una forma de vivir donde las mujeres experimentan maltrato y desigualdades sin que tengan

²¹Conversación con informante registrada en el diario de campo el 24 de septiembre el 2012.

²² Testimonio registrado en el diario de campo el 17 de abril de 2013.

derecho a revertirlas. En este proceso, el bachillerato puede ser un espacio donde a partir de las relaciones de los jóvenes con otros jóvenes y con los mismos profesores, los estudiantes sean capaces de mirar como violentos algunos actos familiares que durante su vida han sido significados como normales. Para algunas personas estudiar en este bachillerato les ha permitido adquirir otras herramientas para tejer redes más allá de la comunidad que posibilitan tomar decisiones para mejorar su vida personal y, sobre todo, posibilitar que sus hijos conozcan otras formas de relacionarse.

2. 3 El bachillerato, del estigma a la construcción de diversidades

A partir de los comentarios donde se atribuyen delitos y vicios a los alumnos del bachillerato y de otros aspectos, se ha creado una imagen que deriva en la idea de una institución con poco rigor académico. Desde dentro del bachillerato también se miran algunas características que van conformando esta imagen. Una de las profesoras que tiene mayor antigüedad en el bachillerato comenta que “hay casos complicados de alumnos: como son chicos que no hacen examen para ingresar al bachillerato llega de todo²³”. Según la profesora, “muchos no saben ni escribir, tienen problemas de segmentación en la escritura; algunos más han sido detectados con problemas de aprendizaje y retraso mental”²⁴, de hecho parte del personal de la institución me hizo saber que la gente conoce a la escuela como “el bachillerato de los burros”.

Un informante, trabajador del bachillerato, explica que la institución acoge a jóvenes de bajo desempeño educativo, a aquellos que han estado desvinculados de la vida académica por varios meses o años y a alumnos que han sido expulsados de otras escuelas por problemas de conducta o por su bajo nivel académico. Para este informante, la institución sirve de contenedor del alcoholismo y la drogadicción porque al ingresar a la escuela los jóvenes dedican gran parte de su tiempo a actividades deportivas y si no lo hicieran así, se

²³Testimonio de maestra registrado en el diario de campo el 18 de febrero de 2012.

²⁴Testimonio de maestra registrado en el diario de campo el 18 de febrero de 2012.

encontrarían en alguna parte del pueblo ingiriendo bebidas alcohólicas y drogándose.²⁵

Estas apreciaciones, tanto de dentro como de fuera de la institución, son un aspecto importante a la hora de que los jóvenes eligen dónde estudiar. Algunos han postergado su ingreso al bachillerato porque creen que no vale la pena, incluso hay quien ha dejado de estudiar al no conseguir inscripción en una institución de su agrado ni considerar al bachillerato de la comunidad como una buena opción. A pesar de ello varios jóvenes se han sobrepuesto a las críticas, con su estadía en la institución han transformado sus percepciones y ahora consideran que se les brinda una buena educación:

- ¿Antes de entrar aquí ibas a otra escuela?
- No, dejé de estudiar un año porque no hice mi examen para una prepa y dejé de estudiar un año.
- ¿Por qué no te metiste aquí?
- No sabía de la escuela.
- Y eso que eres de aquí.
- Bueno, sí sabía pero muchos me decían que era muy mala, que no te enseñaban bien.
- ¿Y ahora cómo ves, que sí es muy mala?
- No, sí es buena, sí la vi, me gustó y me quedé. Y ahorita voy bien (*Varón de quinto semestre, dieciocho años*).

Para los estudiantes la convivencia escolar es una parte trascendental en la construcción de las significaciones sobre la institución donde estudian. Hay estudiantes para quienes el tránsito por la institución ha implicado más allá del encuentro y reconocimiento de una figura académica acreditada que les permita continuar una formación académica; han hallado en el bachillerato una oportunidad para convivir con diversas perspectivas de concepción del mundo:

- estoy maravillado por el intercambio de ideas tan diferentes que encuentro en la convivencia con personas de distintos lugares, me emociona terminar mi educación media superior para conocer nuevas experiencias con personas aún más diversas que podría encontrarme en la universidad²⁶.

Los estudiantes ven en el bachillerato un espacio para experimentar relaciones que les ofrecen distintas formas de ver la vida, incluso es un espacio

²⁵Testimonio de profesional del bachillerato registrado en el diario de campo el 19 de febrero de 2012.

²⁶Testimonio de estudiante registrado en el diario de campo el 15 de agosto de 2013.

para cuestionar sus propias formas de pensar. No obstante, en la institución educativa también convergen sujetos sociales con posturas ideológicas que en ocasiones pueden llegar, incluso, a contraponerse a las mismas ideas de apertura y diversidad que a ellos les parecen importantes. Este proceso representa un constante reacomodo y apropiación de ideas que de a poco van constituyendo una nueva forma de estar en el mundo.

La estancia de los jóvenes en el bachillerato puede transformar sus propias apreciaciones. Weiss (2012) sostiene que el bachillerato puede ser visto como espacio de vida juvenil en tanto lugar para la convivencia, para enfrentar la soledad, para convivir con los iguales, para estudiar, para encontrarse con su pareja, para pasar el tiempo, o como el espacio en que los jóvenes se construyen, aprenden y viven cada día.

En ese sentido, las significaciones del bachillerato, así como las relaciones que los jóvenes entablan con los distintos actores del contexto escolar, van dando sentido a su asistencia a la institución educativa y abriendo caminos para la construcción de formas de convivencia menos conservadoras; algunos estudiantes incluso imaginan la vida universitaria. Por supuesto que estas significaciones no son definitivas e, incluso, pueden verse como contradictorias a lo largo de la vida escolar de un estudiante pues implican un constante proceso de conflicto entre determinada estructura de pensamiento y todas aquellas ideas distintas que de alguna manera desequilibran dicha estructura.

2.4 Ser hombre o mujer en el bachillerato

Sin duda la forma de entender los conceptos siempre está directamente relacionada con las experiencias de vida. Esto queda aún más claro cuando, para hablar de hombres y mujeres, es indispensable hacer referencia al patriarcado, entendido como un sistema que se fundamenta en relaciones asimétricas de poder en el que ser hombre o mujer tiene connotaciones de superioridad e inferioridad, respectivamente, y por las cuales se pretende legitimar el dominio de los varones sobre las mujeres en todos los espacios de la cotidianidad (Duarte, 2006). En la vida cotidiana el significado que asumimos para cada género puede

aparecer de manera abierta o inconsciente, así lo observamos cuando a los estudiantes se les pidió que enunciaran lo que para ellos es ser hombre y/o mujer.

Así mismo, en cada contexto particular las construcciones de género toman lógicas específicas, entre las diversas posturas que encontramos en la comunidad que estudiamos se relacionan con aspectos tales como el machismo, desigualdad de derechos, cuerpo, entre otros. Para comprender lo que para los jóvenes es ser hombre o mujer es preciso tener claro en todo momento la importancia de un contexto específico. Es decir, la construcción del género ocurre *en situación*, con relación a alguien y/o dentro de un grupo social con características específicas. Durante la investigación, en la mayoría de estas elucidaciones para nombrar los fundamentos de la identidad de género se pudo apreciar que existen contradicciones y que muchas veces los jóvenes mismos se daban cuenta de que los modelos de género apalabrados no siempre ayudaban a explicar lo que experimentaban pues los hechos siempre desbordaban sus paradigmas.

Para profundizar en este aspecto comenzaremos abordando los aspectos que los estudiantes asumieron como naturales dentro de la constitución de género, los cuales siempre estaban relacionados con supuestas diferencias físicas y fisiológicas. Tanto hombres como mujeres coincidieron en que las diferencias entre aspectos como la voz, las caderas, el cabello, los senos, la espalda y los genitales son importantes, y hasta determinantes, para comprender lo que es un hombre o una mujer. Por ejemplo, dicen:

-no sé, no tengo pechos grandes, tampoco muchas nachas, tengo el pelo más corto; que me puede crecer como a una mujer, pero no tanto (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*)

-pues por ejemplo por sus testículos y por su pene, también por eso lo puedes reconocer, por la voz, porque hay hombres con voz gruesa y hay mujeres que no... casi todas las mujeres no (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Sólo las mujeres mencionaron la menstruación y la reproducción como características propias del género:

-mira, una mujer es la que tiene senos, la que tiene a los bebés, es la que tiene menstruación (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Para los varones la fuerza y el trabajo son características a partir de las cuales se diferencian de las mujeres a la vez que configuran su ser masculino. Es importante resaltar que ambos aspectos, que al principio fueron pensados como característicos de los hombres, fueron cuestionados en la misma enunciación por los mismos varones:

-un hombre es el que encuentras que está trabajando en cosas pesadas, que una mujer no puede hacer (*Varón, diecinueve años, tercer semestre*).

Cuando se les solicitó algún ejemplo reviraron:

-¿Cómo qué?

-Tal vez cargar bultos... pues sí, hay mujeres que cargan bultos, ¿entonces como qué...? a un hombre lo vas a reconocer por su cuerpo (*Varón, diecinueve años, tercer semestre*).

En el discurso pareciera que los aspectos que definen y diferencian a mujeres y hombres parecen estar claros para los jóvenes, pero cuando se pide que abunden, que pongan ejemplos, no lo son tanto. Poner ejemplos de alguna certeza implica aprehender algún fragmento de la vida para demostrar que la afirmación es correcta. Sin embargo en este caso, más allá de corroborar la afirmación se complejiza y aquello que parecía un buen argumento parece perder validez.

Cuando se intentaba explicar diferencias entre los géneros se buscaba un aspecto que, al ser vinculado con lo material, pudiera ser incuestionable como argumento para explicar mejor la idea. Por ejemplo cargar bultos pesados para explicar aspectos relacionados con lo masculino no siempre daba cuenta de ser un aspecto propio de los hombres, entonces se recurría a un aspecto físico del cuerpo para sustentar lo dicho; quizá porque apelar a la supuesta naturalidad de la diferencia física del cuerpo es un aspecto que, hasta el momento, es incuestionable para los jóvenes.

Algunos jóvenes, siguiendo la misma mecánica, llegaron a otros resultados. Cuando vieron que su afirmación no se demostraba con su ejemplo dijeron que hay mujeres que realizan trabajos más pesados que los hombres. Aquí no sólo invalidaron la idea de que el hombre es quien realiza los trabajos más pesados, constataron que los trabajos que se vinculan con las mujeres por

supuestamente ser menos pesados pueden ser realmente más difíciles porque son más extensos:

-las mujeres pues igual, hacen todo el trabajo que hace un hombre y hacen más. O sea, sirven al hombre y todo el día están en chinga, y el hombre nada más se va a trabajar y con el trabajo tiene, dice que se cansa (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

Como se puede apreciar, en primera instancia los jóvenes buscan cómo explicar las diferencias de género a través de ciertas características físicas y fisiológicas pero cuando se escuchan se dan cuenta de que sus dichos no siempre les ayudan a concretar su propósito. En este momento de discrepancia aparece un conflicto que de manera inmediata es minimizado y se prosigue en el discurso para confirmar las aseveraciones.

Como la referencia los rasgos fisiológicos y físicos no les resultó ser útil para definir lo que implica ser hombre o mujer, las jóvenes aludieron a dos espacios que les ayudaron a explicar la forma en que viven el género: la familia y el bachillerato. Respecto de la familia comentan que tanto los quehaceres como los permisos que se desarrollan en el hogar siempre están atravesados por el hecho de ser hombre o mujer. En este proceso se aprecia una constante fricción entre las identidades genéricas y una lucha por desnaturalizar las desventajas entre una y otra:

-mi hermano pues sí es de pásame eso; -y yo: -pues párate tú, tú puedes, tienes tus pies, tienes tus manos-. Y le dices: -no. -Ay, como si no fueras mujer (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Generalmente son las mujeres las que manifiestan desacuerdo por lo que se ha establecido como propio de su género, pues se viven en desventaja. Algunos estudiantes varones también logran percibir el fondo del desacuerdo de las hermanas por recibir un trato diferenciado en el ámbito familiar pero cuando se trata de defender sus privilegios este es el punto que prevalece y vuelven a naturalizar las desigualdades:

-en el caso de mi mamá no las deja salir tarde y pueden llegar a las nueve si salen con nosotros con un hombre... A mí sí me deja salir en la noche. Luego dicen -¿pero por qué sí lo deja salir en la noche?- -Porque él es hombre- dice. Dicen -¿pero qué?, no tiene nada qué ver-. Pues sí, casi corremos el mismo riesgo pero

ellas por el simple hecho de ser mujeres corren más riesgo
(*Varón, veinte años, sexto semestre*).

En el ámbito familiar las jóvenes tienen mayor oportunidad de cuestionar los privilegios normativos cuando la discusión sucede entre iguales. Cuando hay intervención de alguna autoridad, en este caso la madre, la desigualdad de las reglas es menos susceptible de ser visualizada y la reproducción de los roles de género persisten en la práctica con pretendida naturalidad. Los cuestionamientos a los discursos y las prácticas que construyen la identidad de género a partir de la desigualdad tienen mayor cabida cuando las discusiones ocurren entre hermanos y está ausente una autoridad familiar. De esta forma, para las mujeres la identidad de género se construye precisamente desde la desventaja y la resistencia.

En el ámbito del bachillerato las jóvenes también dicen que una característica propia de los varones es el machismo, sin embargo no se juega de la misma manera que en la casa. Dentro del plantel educativo, igual que sucede en el contexto del hogar, el relato de las experiencias favorece la comprensión sobre cómo funciona el género en su vida cotidiana, con el apalabramiento se abre la posibilidad de analizar y cuestionar las formas en que se desarrollan las prácticas desiguales entre hombres y mujeres:

-¿Qué otras características son propias de los hombres?

-El machismo, cuando jugamos fútbol los hombres nos dicen no, ustedes no deberían de jugar; eso es machismo; que porque somos niñas deberíamos estar jugando con nuestras muñecas
(*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

No obstante, en el bachillerato las jóvenes tienen más oportunidad de poner a debate abierto estas desigualdades porque, a diferencia de lo que sucede en sus familias, la autoridad no siempre coopera en la reproducción y naturalización de las desigualdades. En el espacio escolar se provee de apoyo a las jóvenes y se propicia que las relaciones entre jóvenes favorezcan el reconocimiento y defensa de derechos y con ello la desnaturalización de los privilegios para unos y desventajas para otros. En este contexto las estudiantes logran apropiarse de espacios que tradicionalmente han estado asignados a los varones y los llenan de un valor simbólico que las hace visibilizarse como

mujeres a partir del cuestionamiento de desigualdades en la vida cotidiana escolar:

-él sí nos apoya en que podemos jugar fútbol, y por eso también nos dejó pintar las canchas de rosa. Porque nosotras también tenemos derechos, los mismos derechos que los hombres (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Cabe señalar que no defiendo que las jóvenes tengan que acudir a alguien para apropiarse de algunos derechos pero sí que el bachillerato es un espacio en el que las jóvenes se sienten escuchadas y apoyadas por la autoridad y este hecho hace que se resignifiquen los roces con los varones y su misma identidad de género. Además, una diferencia importante con el contexto familiar en este proceso, es que los cuestionamientos aparecen en el plano público, se hacen visibles porque se reconoce que las relaciones entre hombres y mujeres son sociales y no solamente personales o/y familiares y se deja claro que tampoco son equivalentes (Izquierdo, 1998).

Si bien los procesos culturales logran que por un momento los sujetos perciban que las valoraciones de las actividades humanas se perciban con existencia propia, los procesos sociales engendrados en el contexto del bachillerato humanizan y ponen en entredicho algunos de los aspectos que tradicionalmente se han asignado a los géneros (Castañeda, 2006). El valor de aprehender la importancia de las desigualdades para definir la identidad de género en lugar de recurrir a aspectos fisiológicos o físicos complejiza las significaciones en torno a lo que significa ser hombre o mujer para los estudiantes, de modo que los hace aparecer como sujetos de la cultura.

Masculinidades desde la perspectiva de los hombres

Si bien de momento no tenían una clara diferencia entre hombres y mujeres los varones decían tener certeza entre diferentes posibilidades de asumir la masculinidad. Les fue necesario identificar valoraciones, exigencias y particularidades ya no entre los dos géneros, sino entre tipos de hombres, específicamente entre hombres solteros y casados. En los varones solteros, como es el caso de la mayoría de los estudiantes, se hizo énfasis en la

autonomía económica y en el compromiso con la trayectoria académica como aspectos constitutivos de la masculinidad:

-ser un hombre es echarle ganas a la escuela, sustentarse uno mismo con su trabajo y si hay responsabilidades en la casa pues también ayudar. Ahorita es lo que la mayoría de nosotros deberíamos hacer, echarle ganas a la escuela (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Para caracterizar al grupo de los casados la proveeduría y la paternidad son características fundamentales. Según los informantes, para que un varón sea un hombre con la autoridad moral suficiente deberá ser capaz de proveer los recursos necesarios en el hogar y los relacionados con el arreglo personal de la pareja; esta característica está vinculada con la capacidad de sostener un control sobre la mujer.

Para los varones casados, además la sexualidad adquiere otro sentido, no se justifica el estado civil como vía para tener sexo, éste debe materializarse en la paternidad y ello implica dejar de hacer cosas que son asociadas con los varones solteros, por ejemplo el esparcimiento sin pareja ni hijos:

-Para mí definición de hombre en cuestión de la familia, si yo no quiero que trabaje mi esposa tengo que saberle atender sus gastos, su ropa, vestirla, calzarla; de la misma manera sustentar sus estudios. Comportarme como una persona madura en cuestión del ámbito familiar. Porque si digo –yo soy el hombre de la casa-, pero no trabajo, entonces no tiene congruencia. Y si me voy a juntar, obviamente tener la noción, la madurez o la responsabilidad de saber a lo que eso lleva. No nada más hacerlo por dormir calentito o por tener sexo cada noche. Eso es lo de menos relevancia porque hay un montón de prostitutas en la calle si eso es lo que quieren. Saber que voy a trabajar diario, voy a mantener a mi esposa, voy a comportarme como un persona que ya piensa y si voy a tomar, moderadamente, responsablemente. Porque a veces muchos se juntan, tienen una responsabilidad, hijos o esposa y quieren salir como solteros y dejan a sus hijos ahí. (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Como la proveeduría es asunto fundamental para los casados aparecen nuevas exigencias, una de las más importantes es que un hombre en esta condición no puede ni debe faltar al trabajo y en caso de consumir alcohol, aspecto que es muy común y en ocasiones parte de la vida cotidiana, debe hacerlo de manera moderada. Ser hombre casado incluye adquirir madurez y

menos oportunidad para la equivocación porque se cree que se tiene la capacidad de prever y evita conflictos.

Llama la atención que dentro de las responsabilidades de un hombre casado aparezcan las necesidades de las parejas que deciden estudiar, lo que hace pensar en que los jóvenes están contemplando hacer pareja con estudiantes muy probablemente del mismo bachillerato. Esto implica, además, que la unión de pareja no sea significada como el término de la carrera académica o como consecuencia de un embarazo.

El ejercicio de los varones al tratar de definir las características propias entre los géneros les llevó a considerar que podría no haber unas realmente claras. Durante la entrevista varios jóvenes pusieron a prueba sus argumentos en torno a la identidad de género y notaron que es un proceso no definitivo y en constante construcción (Hall, 2010).

Poco a poco el bachillerato se va introduciendo en la vida cotidiana de los jóvenes, de modo que les permite complejizar sus identidades genéricas. Muy posiblemente la convivencia en el bachillerato está influyendo para originar resistencias a las desigualdades y los privilegios que se intentan naturalizar en la vida cotidiana y demanda nuevas exigencias a las identidades genéricas de los jóvenes.

2.5 Noviazgo e identidad entre estudiantes del bachillerato

En el caso de las relaciones de noviazgo pertenecer a cualquiera de alguno de los géneros, implica recurrir a determinados argumentos, el poder es uno de ellos. Para que los varones puedan ser reconocidos como hombres verdaderos requieren demostrar, ante los demás varones, que son quienes ejercen la autoridad en la relación de pareja, entendida como una forma de representar superioridad y por lo tanto sometimiento de la mujer. Una de las implicaciones de esta supuesta superioridad exige desconocer los vínculos afectivos hacia la pareja:

-las tratan mal y dicen –no, pues yo mando en la relación; los hombres son más burlones en una relación, no admiten los sentimientos que son. Por decir, si le dicen –ay sí güey, tu novia

te trae babeando, te anda mandando, tu patrona, se empieza a burlar de la mujer (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

La vinculación sentimental masculina con las mujeres es un signo de debilidad ante los ojos de los varones, pues, lo relacionan con sometimiento. Es como si para mantener la virilidad en el noviazgo el varón debiera ejercer violencia y falta de interés con su compañera. Tener un tipo de relación en la que no prevalece el sometimiento en la pareja, a los ojos de los varones, pudiera dar indicios de debilidad y por tanto de una masculinidad dudosa.

Las mujeres dicen que para los varones es imprescindible que los compañeros sean testigos de que en la relación el hombre somete. Cuando sucede lo contrario hay una especie de sorpresa por no responder a las expectativas de grupo. Para el grupo de varones ver actuar a uno de los suyos de manera diferente puede llevarlos a ver al compañero como fuera de las características que los identifican como grupo o, quizá, a replantearse las formas que identifican al grupo y con ello a cuestionar su propia identidad:

-si uno piensa así cosas padres de una chava, ellos se empiezan a sacar de onda, como que diciendo: cómo puedes decir eso y así.

- Como -le voy a llegar y le voy a dar rosas a la chava. Y ellos empiezan así de -no güey, que ella te ruegue o así. Para sentirse más hombres, para sentirse importantes y para que vean todos sus amigos, para sentirse aceptados entre ellos.

-Y tú, ¿cómo ves eso?

-Mal porque no es sí mismo. O sea no piensa por sí mismo y en lo que verdad quiere (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Para las jóvenes esta forma de actuar de los hombres es señal de una necesidad suprema de ser aceptados por sus pares (Oliva, 2018) incluso al grado de contrariar los deseos legítimos de sus parejas. Las estudiantes aseguran que en las relaciones de pareja la forma de actuar de sus compañeros es más resultado de una presión de grupo de varones que les asegura una pertenencia que de un deseo propio. El sentido de pertenencia obliga a hombres y mujeres a responder a determinadas normativas en diversos sentidos y de acuerdo a los grupos sociales de los cuales forman parte.

Las relaciones de noviazgo se ven insertas en un sistema de valores correspondientes al género y a la comunidad, de forma enfática al bachillerato,

en el que hay exigencias a las que se debe responder. Un aspecto a considerar en este proceso, y de manera específica en este caso, es el hecho de que a excepción de dos estudiantes, la mayor parte de los informantes había conformado parejas con los mismos compañeros de la institución.

Como se mencionó en párrafos anteriores, el bachillerato permite generar algunos cambios en las relaciones de los estudiantes, mismos que a su vez generan otras problemáticas. Quizá como consecuencia de la pretensión de equidad de los derechos entre hombres y mujeres algunos varones comentan que esta tendencia a mostrar ejercicio del poder frente a los demás no es exclusiva de ellos pues también hay mujeres que dicen que ellas mandan en una relación de pareja:

-su hermanita está chiquita, se entiende, me dijo –¿quién manda en la relación? Y ella luego le dijo –yo. Nadie manda, -le dije-, es una relación, la relación es de dos; ni ella es dueña ni yo soy dueño. Y así como que la pensó y dijo –no, nadie manda. Pero si yo hubiera sido otra persona, que se cree, de esos machistas, le hubiera dicho –yo mando y ella hace lo que yo diga (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Una posible explicación por la cual la disputa por el poder forma una parte importante en las relaciones de estudiantes de este bachillerato es que, a partir de los discursos sobre equidad de género que se escuchan en distintos medios de comunicación, así como en la misma institución educativa, las mujeres se encuentran en una lucha por sus derechos teniendo como único referente el de los varones y sin condiciones necesarias para reflexionar acerca del contenido ontológico y político que implica las desigualdades y la pretensión de libertad (Gargallo, 2006; Gross, 1987) . A partir de la idea de lucha por tener los mismos derechos que los varones, las mujeres no asocian el sometimiento de la mujer como una característica que mengua la dignidad de todas las personas. No obstante, la pretensión de igualdad puede servir como requisito en la experiencia por la lucha hacia la autodeterminación de la mujer en todos los aspectos de su vida (Gross, 1987).

Desde antes de su puesta en práctica el bachillerato llegó a trastocar la cotidianidad de la comunidad porque aparecía como otredad que cuestiona por

similitud o por diferencia la identidad que parece como uniforme y sólida. El bachillerato es otro que con el cuestionamiento hace tambalear la aparente estabilidad de la vida comunitaria y por ello se convierte en amenazante, en enemigo, en marginal (Falcón, 2008).

Con su funcionamiento esta institución educativa ha propiciado un abanico de significaciones desde dentro y fuera que van desde su ligazón con las violaciones a las normas morales hasta su vinculación con herramientas que frenan la violencia de género. Por atender a jóvenes con desventajas educativas el bachillerato ha sido catalogado como una institución educativa deficiente y en algunos casos ha implicado el retraso en la escolaridad de algunos jóvenes, mismos que al ingresar a ella cambian su visión.

En las relaciones entre jóvenes la convivencia en el bachillerato ha impuesto nuevas exigencias en las identificaciones de género y en las prácticas sexuales juveniles, mismas que no siempre corresponden con los sistemas de clasificación social (Margulis y Urresti, 2008) que para los jóvenes han diseñado los adultos (Duarte, 2001).

Capítulo 3

Vestido, cuerpo y mirada en la construcción erótico afectiva estudiantil

En el capítulo describo cómo la mirada y el vestido del cuerpo van construyendo las formas particulares del cuerpo sexuado y de los modelos de género. Posteriormente explico algunas maneras en que las estudiantes se posicionan ante las exigencias sociales por asumir un determinado tipo de vestuario y hacerlo coincidir con formas específicas de clasificación de las mujeres. Se hace énfasis en las resistencias a los juicios morales derivados de la manera de vestimenta de las jóvenes. Finalmente doy cuenta de procesos en los que mujeres y varones, a través de la convivencia y la confianza, atraviesan un proceso de transformación de su relación de pareja y de la significación de la mirada en los cuerpos y en el erotismo.

3.1 Incitación y sanción en la conformación de la imagen femenina juvenil

El vestido y la mirada son dos aspectos importantes en la construcción de la identidad de género y sexual de los informantes de este estudio; según los jóvenes se relacionan con otros como la seducción, el acoso, el morbo, y la decencia. Hablar del vestido y la mirada resulta bastante diverso y complejo ya que, por un lado, la mirada es el lugar desde donde se constituye la identidad como alteridad que le da consistencia al ser y, por el otro, el vestido representa un discurso que es leído por el otro: funciona como envoltura del cuerpo a través de la cual se afronta la mirada del otro, ya sea para complacerlo, pero también para desafiarlo (Hernández y Campos, 2010).

Para los jóvenes de este estudio la forma de vestir representa un rasgo fundamental de distinción entre varones y mujeres. Algunas de las características del vestido que permiten esta diferenciación entre los géneros son la dedicación y el cuidado empleados en el arreglo personal:

- ¿Cómo podrías diferenciar a las mujeres?
- Luego se reconoce a un hombre o a una mujer, porque un hombre se viste como caiga, y la mujer casi combina todos sus colores (*Varón, diecisiete años, quinto semestre*).

Se cree que la forma de vestir de los varones es menos normada, lo que puede interpretarse por lo menos en dos sentidos: no necesitan poner mucho interés en ello o tienen libertad de hacerlo a su gusto. De hecho no se dice mucho

de la forma de vestir de los varones, sólo algunos informantes comentaron que no ponen mucho interés en su vestimenta:

-porque luego nos da flojera (*Varón, diecisiete años, quinto semestre*).

No encontré alguna normativa que los varones debieran seguir en su forma de vestir, parecía no haber sanciones. O quizá es que la aparente ausencia de sanción se debe a que la forma de vestir descuidada es acorde con las normativas de género, es decir, ser varón implica un aparente descuido en su vestimenta.

El hombre puede vestir de una manera que parece descuidada, sin combinar los colores de su ropa y, aunque sólo de manera parcial, sin utilizar prendas adjudicadas a la mujer. A una mujer se le exige que su vestimenta sea diferenciada de la de los varones para que no se hable mal de ella, se demanda que las jóvenes representen determinada imagen que logra construir las como mujeres:

-vístete bien, como debe de ser una señorita. Y también mi otro abuelito me empezó a decir que cómo me iba a venir con bermuda, que no era niño para andar usando bermuda y que me vistiera bien que porque una señorita debe estar bien, si no qué iba a decir al rato la gente (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

A las jóvenes se les exige que cumplan con un supuesto rol; la idea de que “una señorita debe estar bien” sugiere que, según las normas, una mujer joven debe tener un aspecto agradable para los demás a través de la vestimenta. La mujer es concebida como una imagen atractiva aprobada por el conjunto social y la misma idea de atracción es representada de manera específica. Verse como señorita implica usar el vestido como medio de seducción donde mostrar lo que se ha construido como atributo físico es esencial (Hernández y Campos, 2010):

-Se deben de vestir bien, se deben arreglar como es una señorita: pintada, con vestiditos, con pantalones, con ropa ajustada, más que nada, coquetamente ¿no?, sí, coquetamente debe de ser la señorita, con sus playeritas pegadas o así, bueno, coquetamente (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Algunas mujeres han introyectado modelos específicos de lo que, en general, es un cuerpo deseado, tratan de igualar el suyo al modelo hegemónico de belleza y para lograrlo se valen del uso de determinadas prendas de vestir. La pretensión de igualación de este modelo hegemónico de vestimenta es usada por las jóvenes para captar la mirada y el interés de su pareja o de alguien que les gusta:

-por ejemplo yo me visto de una forma que diga: ay, pues este pantalón se me ve un poco ajustadito, se me ve bien ¿no? Y pues esta blusa se me ve bonita... porque también la ropa hace que te sientas a gusto o no. Y ya tú te pones algo que dices: ay no manches pues con este me veo bien y pues sí le voy a gustar y me va a ver ¿no? Es que hay formas, porque si traes pantalón o así, dices ay, me va a ver, pues no te va a ver tanto como cuando te pongas una falda. Si te pones así otra ropa vas a decir: ay no manches pues no le gusto, o me siento muy incómoda con esta ropa o me voy a comparar una ropa con la que me sienta cómoda para verme bien para gustarle a alguien. Hay chavas que dicen: ay quiero un novio ya, ya tiene que no tengo novio y ya necesito un novio y es cuando empiezan así a vestirse bien (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Como el vestido es una herramienta vital de seducción y el cuerpo se materializa con su ayuda surge la idea de un vestido-cuerpo seductor que implica mostrar la figura del cuerpo o alguna parte de él que socialmente se ha significado como un símbolo de erotismo para atraer la mirada y representar una imagen para ser reconocida como mujer. El cuerpo femenino como objeto de deseo necesita adquirir importancia como tal por la misma persona y por los demás (Alemany y Velasco, 2008):

-a lo mejor les gusta enseñar.
-¿Cómo para qué les gusta enseñar? ¿Cuál sería su intención de enseñar?
-Pues no sé, tal vez tener novio o algo así (*Varón, dieciséis años, primer semestre*).

Algunas estudiantes pretenden apropiarse a la perfección de este discurso, de hecho la forma de vestirse conforme a las normas se convierte en la única forma aceptable de vestir para ellas. La vestimenta no sólo regula las normas para definir el género de las mujeres y los varones, sino que instaura las características que definen la imagen de lo que es una mujer y un varón. En el

siguiente testimonio se aprecia cómo una joven está de acuerdo con la idea hegemónica de vestimenta de la mujer y hace lo posible para lograr que su cuerpo sea semejante al modelo:

-Me gusta arreglarme mucho, o sea, que tenga bonitos zapatos, bonito pantalón y de blusa; y que me vean maquillada, sí me gusta mucho. Porque pues no sé, siento que te ves bien ¿no? que una mujer arreglada se ve bien, por eso me gusta así (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

El maquillaje y la ropa que usan las jóvenes responden a modelos en los que el cuerpo de la mujer es construido como entidad erótica. Esta representación del erotismo instaura en el cuerpo femenino un depositario de deseo sexual al utilizar prendas que dejen ver las formas del cuerpo para agrandar la mirada masculina y margina otras formas de erotización. En ese sentido, las miradas de los otros son una parte que alimenta un modelo de mujer como objeto de deseo sexual (Mackinnon, citada en De Lauretis, 1993).

No obstante existe una ambivalencia inserta en la lógica cotidiana del vestido, mientras por un lado se exige a las jóvenes ser atractivas mostrando su cuerpo, por otro se les acusa de provocativas (Hernández y Campos, 2010). El uso hegemónico del vestido construye los cuerpos femeninos a partir del deseo masculino pero también excluye y castiga las formas que no se ajustan a sus parámetros.

Para reproducir la normativa y no ser excluidas ni estigmatizadas las jóvenes que pretendan ser clasificadas como decentes deben exponer su cuerpo veladamente, es decir, deben mostrarlo cubriéndolo. Se puede observar la eficacia de estos sistemas que incitan pero también castigan la sexualidad de las mujeres por medio del control de su cuerpo vestido cuando las jóvenes realizan acciones tendientes a ocultar alguna parte de su cuerpo porque, de no hacerlo, serían nombradas como mujeres abyectas.

-luego yo sí me pongo una falda o un short y luego sí digo: ay pues me da pena. Pero pues ya ¿no? Estoy con mi novio y ya cuando se me quedan viendo me pongo algo que me tape más (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Para las jóvenes, el cubrimiento del cuerpo, en el afán de deslindarse del escarnio social, produce conflictos entre la pretensión de manifestar su

sensualidad y la posesión de una baja autoestima relacionada con el desagrado de alguna parte del cuerpo. Para algunas jóvenes el hecho de que las mujeres no se sientan atractivas hace que no se atrevan a mostrar su sensualidad por medio de atuendos que consideran propios de lo femenino. Incluso algunas adquieren prendas que desean usar pero en algún momento desisten de hacerlo o minimizan su uso por temor a ser sancionadas o acosadas:

-yo conozco una amiga que igual se compra sus vestiditos y sus falditas pero dice: es que no me gustan mis pies, es que se me quedan viendo, mejor no me las pongo. Sólo se las ponen de vez en cuando (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Las jóvenes creen que un aspecto que explica el hecho de que las mujeres sientan que su cuerpo tiene aspectos ligados a la fealdad son los modelos que llegan a ellas por medio de los medios de comunicación. De esa forma se imponen las imágenes de los cuerpos que son deseables al tiempo que dichos modelos se van legitimando. Es así como el vestido y el cuerpo tienen diferentes connotaciones, pueden ser objeto de erotización, marcan reglas para indicar lo que es deseado y lo que no y, además, estos significados son origen de las violencias causadas por las mismas formas de erotización y de la construcción de determinados modelos estéticos hegemónicos. Varias estudiantes se sienten agredidas al escuchar que sus compañeros les hacen comentarios porque, según ellos, se ven atractivas:

-¿Y qué es lo que cuidan de su cuerpo las mujeres?

-Su gordura, hacen dieta, que no engorden. Porque sienten que se ven mal, cuando ni siquiera se ven mal.

-¿De dónde sacarán que se ven mal?

-De la tele, porque muchos de los programas de esos sale de que si te tomas este té vas a bajar tantos kilos y también porque sienten que hay más ropa para las flaquitas que para las gorditas (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

El sostenimiento de modelos hegemónicos de erotismo implica la construcción de cuerpos vestidos que cumplen con las normativas que los hacen aparecer como cuerpos deseados. Paralelamente se construyen las figuras de aquellos que aparecen como excéntricos, los que resisten y pretenden situarse fuera de dicho sistema de significación. Esos cuerpos que, ayudados por el vestido, se materializan para satisfacer los modelos hegemónicos de belleza

entran en un sistema de violencia patriarcal que los coloca como inferiores y sometidos.

Las jóvenes que se viven como atractivas a menudo se quejan de que los hombres las miran con morbo y que además son acusadas de ser ellas las que provocan la supuesta mirada morbosa con su forma de vestirse. Ellas argumentan que elegir su vestimenta es un derecho y que su elección no justifica la forma violenta en que los hombres las miran:

-Lo que incomoda son los hombres que se te queden viendo. Y hay personas que dicen, tú eres la que hace que ellos te queden viendo por cómo te vistes. Y no, creo que nosotras somos libres de vestirnos como queramos, pero pues los hombres siempre van a estar ahí viendo (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Pero los otros cuerpos, aquellos que intentan constituirse fuera del sistema patriarcal en tanto cuerpos no deseados tampoco se viven fuera de violencias. Aunque en apariencia no son cuerpos deseados el hecho de ser cuerpos femeninos los colocan como vulnerables al acoso. Para las mujeres que no sienten ser atractivas, las manifestaciones de erotismo que hacen sus compañeros refiriéndose a su cuerpo les causa incomodidad. Incluso sugieren que su cuerpo y su forma de vestir no corresponden a lo que se ha significado como atractivo. De esta manera las jóvenes también se desmarcan del modelo de mujer en el que el cuerpo se materializa para satisfacer un modelo hegemónico de feminidad. No sentirse atractiva y reforzarlo con su forma de vestir puede ser una manera de defensa de otras formas de violencia²⁷:

-¿Y si tú sintieras que sí estás bonita?

-Pues a lo mejor me vestiría diferente.

-¿Entonces dices que te molesta porque tú crees que no estás buena y ellos te dicen que sí estás buena?

-Sí, eso me molesta solamente, porque yo no me considero así (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

En este estudio pudimos encontrar otro grupo de jóvenes que identifica estereotipos de vestimenta ligados a la feminidad donde sus cuerpos no son

²⁷ Esta joven explica que la femineidad está relacionada con la forma de vestir: “-¿A qué te refieres cuando dices que se ven más femeninas, a qué le llamas ser más femenina? -Pues a su forma de vestir, las chicas que son como más femeninas se visten con sus faldas, con sus shorts, algo que les marque su figura. Y las que no son tan femeninas siempre vienen este... no sé, les gusta venir más ligeras, más tranquilas en su forma de vestir” (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

reconocidos como atractivos ni como no atractivos. Este grupo de jóvenes reclama una forma distinta de vestir que satisface su elección y se deslinda de los estereotipos hegemónicos. Esta decisión apela a una interacción de pareja en donde el cuerpo y su vestido no sean los elementos de origen de la relación y donde sean posibles otros aspectos de interacción. Ellas reivindican su elección y desdeñan los rumores que pudiera causar su forma de vestir:

-no me importa lo que me digan porque yo sé que así es mi estilo, así me gusta y así soy (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Incluso asumen posturas en las que se incluyen nuevas maneras de vivir la femineidad porque principalmente rompen con la idea de asumir las reglas para ser agradables y aprobadas por los otros. En estos casos los jóvenes pretenden que la aceptación por parte de los otros incluya el respeto a sus decisiones y, sobre todo, exigen que los otros también se atrevan a asumir nuevas formas de existencia de la femineidad. Inclusive saben que esta postura les puede relegar de posibles relaciones amorosas pero, al menos en teoría, están dispuestas a asumir las consecuencias de su elección:

-a veces digo, pues el que me quiera me va a querer como soy ¿no? como me vista. Y si un hombre no me quiere ni modo (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

En cualquiera de las decisiones y circunstancias en que los jóvenes eligen su vestido es necesario tener presente que “la ropa es en todas las culturas más que un simple medio de proteger el cuerpo; es, evidentemente, un instrumento de exhibición simbólica, una manera de dar forma externa a la crónica de la identidad del yo” (Giddens, 1997). De esta forma podemos observar que el vestido y la mirada son dos elementos fundamentales en la conformación de la identidad de género y que las constantes resistencias y adhesiones que los jóvenes viven están directamente relacionadas con la producción, recreación y rompimiento de las normativas sociales acordadas.

3.2. Resistencia a las normas del vestir

Las formas de vestir y las significaciones que de ellas realizan los estudiantes del bachillerato pretenden ser una manera de nombrar y ordenar las distintas manifestaciones sexuales y de género juveniles; especialmente las de las

mujeres. Para los jóvenes existen dos maneras de vestir que están directamente relacionadas con la forma de ser de las mujeres: las decentes y las que no lo son. Como es obvio, estas formas de esquematización no son funcionales ni sostenibles para nombrar de forma acertada la gran variedad de maneras de ser de las estudiantes y por ello causan roces entre los compañeros. Algunos estudiantes reconocen la precariedad de estos modelos porque han experimentado que las formas de vestir de sus compañeras no describen su comportamiento sexual ni su moral:

-Hay chicas que se visten muy decentitas, [...] por decir, con sus pantalones, sus camisas, bien comportaditas, pero cuando las tratas, les gusta andar con uno y con otro de aquí para allá. Y por decir, hay otras chavas que se visten más acá, con falditas, escote, pelo suelto pero son más decentes, no les gusta andar de aquí para allá. O sea, se fijan solamente, se puede decir, en su pareja (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Si bien algunos jóvenes asumen que hay ciertos aspectos que no tienen relación entre la forma de ser y la forma de vestir de sus compañeras persiste una tendencia a clasificar a las estudiantes a partir de esta falsa relación. Las jóvenes confrontan los juicios de sus compañeros y encuentran que están relacionados con un modelo utilizado generalmente por los adultos y que no es acorde con su edad ni con su tiempo. Es decir, a las jóvenes les parece que las clasificaciones de la conducta sexual y moral a partir de la forma de vestir no son acordes con los estudiantes del bachillerato porque suponen que sus juicios debieran estar relacionados con las ideas más liberales que perciben en el bachillerato²⁸. Refieren que es normal escuchar de los adultos este tipo de juicios sancionadores porque fueron educados sobre otros valores pero les parece inaceptable que sus compañeros del bachillerato tengan este tipo de ideas:

-le he preguntado, cómo distinguen a una mujer que sí es de la vida alegre, -para que no se oiga mal-, de una que no. Y me dice -yo creo que también la forma de vestir-, dice, -se visten bien provocativas y que no sé qué-. Y yo le dije -pues estás como... como que pareces mi papá, cómo hablas-. Y dice -por qué-. Le digo -pues sí oye, no manches, tú estando aquí en la escuela y

²⁸En repetidas ocasiones escuché en las clases hablar a algunos profesores sobre los derechos sexuales de las mujeres y cómo, especialmente las mujeres, recibían con beneplácito esas ideas, mismas que usaban para contrarrestar los discursos agresivos de sus compañeros.

piensas así, estás mal ¿no?-. Le digo –a ver, ve al centro y a ver habla a una mujer que veas con una minifalda y un short hablando con uno y después con otro, y ¿vas a decir eso?-. -No pues que no-. -¿Entonces? Y me dice –ay, ya mejor me voy-. Y ya no me supo explicar, ni me dijo bien un porqué (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Independientemente de que varias jóvenes no están de acuerdo con los convenios que socialmente han dado por sentado que la forma de vestir está relacionada con su conducta sexual, estos cobran efecto en la forma de vestir al grado de que varias han decidido dejar de usar un tipo de vestido para estar a salvo de violencias específicas. Hay otras que han decidido llevar la confrontación al plano de los hechos, es decir, sostenidas en el discurso de que el vestido no puede definir la conducta sexual de una persona, cotidianamente emprenden afrentas a la norma establecida. Las jóvenes visten con ropas que son vinculadas con una conducta sexual desaprobada para hacer comprender que el problema de las clasificaciones está precisamente en dichas normas y no en su forma de vestir; sostienen que su forma de ataviarse no es un problema porque no le causa daño a nadie y aseguran que el conflicto es que la asocian con la maldad. Las jóvenes que se reconocen como mujeres que han decidido elegir su vestimenta confrontando la norma y asumiendo sus implicaciones sostienen que:

-hay personas que se visten recatadas, sí, esa es la palabra, y las personas que se visten así como yo: -¿ay, ya viste esa vieja?, se viste bien mal-. Y cosas así pero pues a mí me da igual. No les afecta en nada, todavía que robara o cosas así pues sí me afecta o a la sociedad, pero vestirse así, pues no, no afecta a nadie.
-¿Y qué piensa la gente de las personas que se visten como tú?
-Como yo, pues me han dicho muchas cosas pero pues la verdad no soy así; de que –ay, es bien zorra y quién sabe qué tanto me empiezan a decir. Creen que porque me visto así, me visto muy... ¿cómo se podría decir la palabra?, no sé, que me visto diferente o raro [...] (*creen*) que soy diferente a ellos, que tengo otras ideas y que son malas (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Algunas estudiantes incluso logran detectar una falta de léxico para nombrar aquello que aparece en forma de acusaciones que se hacen a sus compañeras y a ellas mismas. Este hecho les hace desligarse de los modelos hegemónicos de sexualidad con mayor facilidad y dejarlos frágiles a la mirada de

los otros. En la medida en que las jóvenes encuentran escasez argumentativa para sostener la clasificación de las personas a través de su vestido y sus prácticas sexuales, su posición política se refuerza y dejan ver en el otro una carencia léxica y simbólica para nombrar su realidad. En este caso se puede hablar de una resistencia que exige una resignificación de los valores sociales y por lo tanto de una rearticulación y expansión de las interacciones sociales que dan origen aquello que anteriormente simplemente no existía:

-Pues me dicen que porque me visto así soy zorra. Se supone que una zorra es la que se vende en la calle... vende su cuerpo a los hombres.

-¿Una prostituta?

-Ajá. Pero pues obviamente nada que ver, porque pues yo no me vendo o cosas así. Yo creo que no saben definir la palabra para poder describir lo que yo soy, porque zorra pues no soy; eso obviamente no lo soy (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Cuando las estudiantes son agredidas por su forma de vestir las acusan de ser prostitutas, ellas se lo explican diciendo que la gente no posee las palabras para nombrar lo que ellas son y sostienen que los agresores usan calificativos que no las definen pero identifican que tienen la intención de agraviarlas. El principal argumento de las mujeres para confrontar el calificativo que se les ha asignado es demostrar que su forma de vestir no describe sus prácticas sexuales y que estas van más allá de lo que es identificado como prostitución, ya que de su ejercicio sexual no se deriva alguna ganancia monetaria. Con este argumento se descolocan de los calificativos que son usados para violentarlas y exigen a sus agresores creatividad para nombrarlas al tiempo les hacen evidente su precariedad y con ello el lenguaje que pretendía lastimarlas no causa el daño esperado.

Pero más allá de demostrar las miserias léxico-culturales, las jóvenes hacen notar que si no existe la forma de nombrar lo que es una mujer joven que tiene relaciones sexuales sin remuneración económica independientemente de su manera de vestir, menos existe la forma de designar a las mujeres que han decidido mostrar su cuerpo a través de determinado tipo de vestimenta y con ello hacer una afrenta clara a la normativa sexual, de género y moral. Estas mujeres no tienen cabida en la sociedad en tanto no existe lenguaje que las nombre; es

como si ellas no pudieran existir siendo lo que son y se pretendiera que sólo existieran desde la violación de la norma o en la violencia que provoca la norma.

Una estudiante sugiere que su resistencia tiene un sentido, ya que así como cabe la posibilidad de normalizar las sanciones por las formas de vestir también es factible normalizar las formas más sensuales del vestido sin que tenga connotaciones negativas. La estudiante propone que entre más se use una forma de vestir no tan reservada, mayor será el número de mujeres que se atreverá a usarla porque su normalización ayudará a borrar la barrera en la que las mujeres imaginan que se ven mal y son mal vistas por los otros:

-Pues yo creo que sí, es más como que... su autoestima ¿no? Sí, como que lo tienen muy bajo y como que dicen –no, yo no me podría vestir bien y así, me vería mal-. Yo creo que son los que piensan así pero pues ya te ven así que te vistes y ya también lo harían porque les daría esa confianza, yo digo eso (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

La forma de vestir pretende ser un medio más de control de la sexualidad y del cuerpo de la mujer. En la comunidad de estudio se llevan a cabo debates en los que se cuestionan los modelos construidos que descalifican las formas de vestir de las mujeres. En estos debates las mujeres hacen ver, principalmente a los varones, que sus prejuicios les hacen emitir juicios desde la lógica de un sistema que sanciona y que es discordante con las visiones juveniles sobre sexualidad. Las jóvenes, en acto y en discursos, enfrentan abiertamente las descalificaciones proponiendo que sus compañeros tienen valores anticuados y fuera de contexto.

En este proceso es imprescindible hacer énfasis en que transformar los paradigmas en los que hemos vivido toda la vida no es fácil y quizá tampoco necesario, en muchos casos. Los sujetos pueden darse cuenta de algunas inconsistencias entre lo que creen y lo que es, pero ello no implica un cuestionamiento y transformación radical. Es posible que para los jóvenes el vestido sea insuficiente y contradictorio al tomarlo como referente para clasificar las formas de ser de las mujeres, pero no precisamente muestran necesidad de cuestionarse dichos modelos, asumen que sólo existen aquellos que por años han querido ver. Los paradigmas juveniles para nombrar la realidad no son

transformados totalmente, de alguna manera siguen manteniendo relaciones que le dan sentido a las creencias.

Quizá de momento, los jóvenes tampoco tengan las condiciones para reestructurar su psique y dar paso a nuevas concepciones que permitan establecer o, por lo menos, imaginar relaciones sostenidas en valores distintos; mismas que, además, las mujeres viven como imprescindibles. No obstante, el cuestionamiento que se emprende entre los pares es importante porque más allá de que en lo inmediato las jóvenes intenten que sus compañeros eviten hacer juicios a la ligera se puede estar demandando, aún sin ser plenamente conscientes, nuevas formas de relación con los varones y con ellas mismas.

3. 3. La mirada como herramienta de encuentro con el otro

La mirada es un tema recurrente en la cotidianidad; “¿viste cómo me vio?, casi me come con la mirada, me barrió con la mirada, míralo bien, me vio morbosamente” son algunas de las expresiones más frecuentes en las pláticas de las mujeres entrevistadas. En, y con la mirada se juegan muchas cosas, desde la forma en que una joven muestra su agrado por observar a alguien: “voy a mamacear al de mate”²⁹ hasta los sentimientos de acoso cuando otros miran invasivamente alguna parte de su cuerpo.

Hombres y mujeres reconocen que la mirada y la forma de vestir juegan un papel importante cuando se trata de flirteo, los jóvenes comienzan mirando e identificando que el otro los mira; necesitan también de algún compañero que les ayude a comprobar que las miradas del otro pueden relacionarse con la atracción:

-Pues yo, ahorita que ando con esta muchacha pues al principio como que me quedaba viendo y yo la quedaba viendo. Llegué yo aquí de valiente a hablarle. Y pues así fue, nos fuimos conociendo hasta ahora que ya somos novios. Aunque ya nos habían dicho otras personas que ella quería conmigo y yo con ella (*Varón, veinte años, tercer semestre*).

²⁹ Comentario de una alumna a sus compañeras informándoles que iba a entrar a la clase de matemáticas porque quería ver al profesor. Registro en el diario de campo. Dos de mayo de 2013.

Ya en los encuentros sexuales íntimos la mirada adquiere otro sentido, ya no sólo puede ser herramienta de enamoramiento, implica asombro, intimidad, nerviosismo. A medida que la relación amorosa entre los jóvenes se complejiza y profundiza, la mirada adquiere otros significados. Es importante enfatizar que los encuentros sexuales de los estudiantes de este estudio en repetidas ocasiones se llevan a cabo en fiestas y terrenos deshabitados y oscuros, por lo que se puede decir que la mirada del cuerpo desnudo no es algo común. Generalmente las condiciones del lugar y del tipo de relaciones sexuales no brindan la posibilidad de contar con un espacio cómodo e íntimo donde los cuerpos aparezcan desnudos. Es fácil imaginar que en algunas ocasiones ni siquiera hay desnudos:

-nunca he estado con alguien así como que... con todas las luces, así que nos veamos. -¿Ha sido como en la oscuridad siempre? - Ajá, o con poca luz (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Son pocas las parejas que cuentan con un espacio propio para sus encuentros sexuales y, curiosamente, son estas parejas las que hablan de vergüenza al mirar y ser mirados por su pareja. Como se aprecia en el siguiente testimonio, en ocasiones los motivos de la vergüenza son distintos entre hombres y mujeres. Para ellas la pena está relacionada con la acumulación de grasa en determinadas zonas del cuerpo y en el caso de los varones un aspecto que causa inseguridad es el tamaño de su pene porque este órgano es asociado con su virilidad. La incomodidad surgida de la mirada en los encuentros íntimos está relacionada con la imposibilidad de responder a la estética de una imagen hegemónica de cuerpo:

-Entonces a ella le daba pena por su panza o su pancita. Uno como hombre piensa –no manches yo como hombre no tengo mi pene tan grande o tan chiquito, o sea no sabes cuál es el protocolo del pene o cómo puedes hacer que se satisfaga ella, eso es más que nada lo que pasa ahí (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Hombres y mujeres refieren que les da vergüenza y/o nerviosismo encontrarse desnudos con sus parejas porque, entre otras cosas, no están acostumbrados a encuentros sexuales privados y porque sus prácticas sexuales

se caracterizan por ser furtivas y efímeras. La desnudez es un ámbito desconocido que coloca a los jóvenes en estado de pregunta y posibilidad:

-fue mi primera vez estando con una mujer así desnuda completamente, digo –en la madre, ¿qué chingá hago? (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Llegar a la desnudez de los cuerpos casi siempre requiere de un proceso emocional prolongado en el que la confianza es un elemento fundamental. Sólo a través de este aspecto la mirada cambia de significado en el proceso de desnudez del cuerpo porque no es común que otra persona mire el cuerpo propio ni se sabe qué y cómo mirar el de la pareja. Los primeros encuentros de los cuerpos desnudos son encuentros de la desnudez atravesados por la incertidumbre y la incomodidad:

-Pues no sé me daba pena que viera mi cuerpo o que me tocara y también como que miedo porque no sabía realmente cómo era. O sea nunca lo había experimentado y sí tenía un poco de miedo pero yo ya estaba decidida porque, como te digo, fue con alguien que ya estoy encariñada y pues lo quiero y me sentía bien en ese momento, tenía mi confianza y me siento bien hasta ahorita.

-¿Qué cosa te daba pena de tu cuerpo?

-Toda porque nunca me había visto nadie.

-¿Y el cuerpo de él te causaba pena?, ¿él cómo se sentía? ¿No le causaba pena que lo vieras?

-Pues sí, creo que sí también, pero también así como que me daba pena verlo (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Para algunos estudiantes a medida que conviven con sus parejas la vergüenza de ser mirados desnudos va disminuyendo, especialmente en los casos donde convergen la mirada y la privacidad cotidianamente; las inseguridades se aminoran y las parejas pueden experimentar nuevas formas de erotismo. En este proceso se coloca la mirada en otro contexto porque ya no sólo se está expuesto a la vergüenza y la inseguridad que provoca la desnudez de los cuerpos. Ahora la mirada puede ser utilizada para observar el erotismo de los cuerpos, poco a poco lo ajeno del cuerpo de la pareja y del propio se hace cotidiano y se disfruta:

-¿A ti no te da pena que te vean desnudo?

-Pues con ella no, pero así personas así, sí. Así con ella digo –ah, pues qué chingá, ahorita que ya estoy con ella casi año y medio

pues ya no, hasta luego a veces luego sí, hasta me toma fotos
(*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

En este proceso la angustia de la mirada disminuye porque se ha resistido al imperativo de responder a una imagen hegemónica de cuerpo. La convivencia y la confianza van adquiriendo relevancia y la mirada y el erotismo se transforman. Considerar la importancia de la mirada y la confianza en los encuentros sexuales es un punto imprescindible para comprender que el proceso implica el encuentro de la desnudez. En este proceso el cuerpo y la mirada aparecen desde diferentes ópticas: desde la comparación con los modelos de femineidad que pretenden imponer los medios de comunicación, la inseguridad y vergüenza que representa la mirada del cuerpo desnudo, y desde las formas de resignificar el cuerpo como resistencia a modelos de género hegemónicos; así la mirada acompaña la transformación de la relación de pareja y ésta resignifica la mirada.

En síntesis, para los jóvenes el cuerpo y su vestido representan una parte fundamental en sus relaciones con los demás. Marcan un punto de referencia en la construcción de la identidad de género, pues ser hombre o mujer exige cumplir determinadas formas del vestido. Así mismo, como apunta Giddens (1997), vestir el cuerpo va más allá de representar protección física, implica simbolizar la existencia del yo. En este sentido, los jóvenes son significados a través del vestido, por lo que éste deja de ser una mera protección.

Para las jóvenes de este estudio el vestido además de ser una forma de defensa también representa un significado ambivalente dentro del mismo sistema, ya que mientras por un lado construye un cuerpo femenino como objeto de deseo, por el otro sanciona dicha construcción. El vestido incluso puede ser un pretexto para el acoso. En el sistema de clasificación las formas del vestido construyen y envuelven a las mujeres decentes y a las abyectas. Sin embargo, las mujeres construyen nuevas formas del vestido que les permiten transgredir las normas morales y adaptar dichos modelos a sus necesidades sensuales y sociales.

Con todo, el vestido también representa una forma de barrera simbólica, pues, contiene y detiene otras dimensiones de la sexualidad. Por ejemplo, si bien

el vestido no puede dar cuenta del conocimiento del cuerpo propio y menos del de la pareja, entre los jóvenes que se encuentran sexualmente en espacios privados la falta de él aflora otros aspectos del cuerpo. Muchos de ellos directamente relacionados precisamente con la identidad de género, en la que el vestido es sólo un punto de referencia.

La desnudez, representa la exposición de un cuerpo sin envoltura física y obliga a seguir respondiendo a los preceptos del género desde un lugar casi siempre ajeno. La desnudez nos enfrenta a lo desconocido del cuerpo del otro, pero, sobre todo, a lo desconocido del propio cuerpo donde la cercanía entre los cuerpos reactiva vértigos que confrontan la identidad. Para Pinardi (2014:121): “La desnudez, [...] antes de ser del Otro es siempre mía, es mi desnudez, y por ello fisura, quiebra, porque detiene en una experiencia intraducible a conceptos, [...] La desnudez del Otro es la posibilidad de acceder a la propia desnudez, es vulnerabilidad.”

La angustia y el miedo que viven los informantes de esta investigación cuando enfrentan la desnudez en los encuentros sexuales pueden representar la exposición al desconocimiento del cuerpo propio y al de la pareja; donde sin embargo, el cuerpo no deja de estar constreñido por determinados valores. En este contexto los jóvenes se cuestionan sobre su identidad, sobre lo que deben hacer con ellos y con el otro. La desnudez es un encuentro con lo desconocido teniendo como intermediario un objetivo erótico, donde, además, los jóvenes se encuentran con otro cuerpo que posiblemente tampoco es reconocido por su dueño.

Figuroa (2013), sostiene que en encuentros sexuales la limitada posibilidad de acciones lúdicas a través de distintas partes del cuerpo empobrece las experiencias eróticas de los varones y vulnera su salud. El autor sugiere la necesidad de conocer el cuerpo a través del diálogo y la reflexión sobre las partes que no nos tocamos y con ello procurar que nuestro cuerpo deje de ser un extraño para nosotros mismos (Figuroa, 2013).

En ese sentido, los encuentros sexuales también representan posibilidad de conocerse a sí mismos y al otro. Pinardi (2014) citando a Lévinas, refiere la

trascendencia del encuentro con el otro, la importancia de una existencia transitiva en la que la separación ontológica permite la conexión con el otro hasta conformar un entre nosotros. Para la autora es “[/a] desnudez del Otro la que fisura y puede diluir el “yo” en el “entre-nosotros””, (Pinardi, 2014:120).

A partir del encuentro íntimo con el otro, los jóvenes están en posibilidad de reconstruir su propio ser y su relación con la otredad. Para autores como Restrepo (2010) el tacto es el verdadero encuentro entre dos personas; el tacto a través de la caricia, que además se caracteriza por la disposición del otro, de su cuerpo, de sus reacciones y de sus deseos, es una práctica cogestiva que implica acariciarnos a nosotros mismos al tiempo que producimos el cuerpo del otro y que el otro nos produce. En este proceso de relación corpórea, el mismo cuerpo se reconfigura, es una oportunidad de encontrarnos con nuestro cuerpo de manera distinta de como lo hemos hecho anteriormente. Cuando la significación del cuerpo cambia, se transforma también el erotismo y se construyen nuevas formas lúdicas sexuales. Entre conocer y no conocer el cuerpo hay un proceso complejo que algunos estudiantes han transitado y otros que están por hacerlo.

Capítulo 4

Formación sexual juvenil en espacios diferenciados

En este capítulo describo cómo la escuela, la familia y los amigos son tres de los espacios donde, relacionados con aspectos como la pornografía y los medios de comunicación, los jóvenes adquieren conocimientos acerca de la sexualidad. En el contexto escolar son abordados los conocimientos relacionados con los métodos anticonceptivos como herramientas para evitar embarazos y para promover la protección de infecciones de transmisión sexual. El discurso sobre la igualdad de derechos sexuales entre varones y mujeres es otro de los aspectos que más se evidencian en este contexto dentro de algunas de las clases que abordan la temática. Como se verá más adelante, aunque en el contexto escolar aparece esta temática, son pocos los profesores que hacen referencia a la paridad entre los géneros. En lo que respecta a la familia, en algunas tienen lugar las recomendaciones sobre el uso del preservativo para evitar un embarazo pero, en definitiva, no se habla de derechos sexuales ni reproductivos.

Entre los amigos el tipo de referencias a la sexualidad están caracterizadas por el género. En el caso de los varones son recurrentes las pláticas en las que los jóvenes exhiben sus conquistas y aquellas en las que el albur es parte fundamental de la convivencia. En cuanto a las mujeres se puede apreciar que entre los temas más preferidos se encuentra el inicio sexual y las fricciones con la pareja y los amigos varones.

4.1 El bachillerato en la formación sexual juvenil

Dentro del bachillerato podemos identificar tres espacios donde el tema de la sexualidad tiene cabida: las materias de algunos profesores, la orientación que ofrece el servicio médico de la institución y las pláticas informativas de otros organismos que asisten al plantel tales como el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (InmujeresDF).

Las materias más identificadas con la discusión de estos temas son “filosofía porque ahí te pone a reflexionar” (*Varón, diecisiete años, quinto semestre*); “laboratorio, porque la maestra fue la que nos explicó de la sexualidad, [...] del condón, cómo usarlo, tanto como el del hombre como el de la mujer” (*Varón, veintiún años, quinto semestre*); “en biología te enseñan las partes del cuerpo, tanto femeninas como masculinas; te enseñan los principales estímulos

de la mujer y del hombre, te enseñan los métodos anticonceptivos” (*Varón, veinte años, sexto semestre*); “me han hablado, que tanto el hombre y la mujer son iguales y que las relaciones sexuales y la sexualidad son normales [...] primero la que nos platicó fue la maestra de artes y el maestro de historia” (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*); “en POE [...] [la maestra] nos dio lecturas sobre embarazo preadolescente y cosas así, [...] para que nos cuidáramos” (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

El abordaje de temáticas relacionadas con la sexualidad dentro del bachillerato no solamente se circunscribe a los contenidos curriculares, de hecho algunos profesores no revisan la temática aunque esté incluida en sus contenidos curriculares; posiblemente porque no tienen los conocimientos indispensables o porque moralmente se les dificulta hablar de ella. Quienes responden a las demandas curriculares se abocan al estudio fisiológico y abordan la temática como problema de salud pública. Quienes lo hacen independientemente de que sea parte o no de los programas de su materia, abordan la temática desde la igualdad de los derechos entre hombres y mujeres y respondiendo a posicionamientos políticos personales y a sus capacidades y disposición para compartir con los alumnos.

Desde esta perspectiva el conocimiento y el ejercicio de la sexualidad juvenil se ven influenciados por una relación extracurricular entre algunos profesores y estudiantes en el que se insertan afinidades e identificaciones subjetivas más allá del plano profesor- alumno. Estas experiencias pueden tener una significación especial para los jóvenes porque son vividas como más cercanas a sus intereses, afectos y necesidades; de hecho algunos las señalan como las que más han influido en su vida sexual:

-Un profe sí me habla lo que es, hasta me habla de tú, y con groserías, me dice: pues no mames, cuando cojas protégete, y si no te vas a proteger hazlo con responsabilidad. O sea, ha hablado de hombre a hombre conmigo. Te digo que no tuve papá y a él como que lo siento, no como mi papá porque sé que no es mi papá, como alguien que me ha orientado a ser lo que ahora soy (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Este testimonio sugiere que en la adquisición de los conocimientos propicios para el ejercicio de la sexualidad y cuidado de la salud sexual no sólo intervienen aspectos cognitivos. En ocasiones las identificaciones subjetivas con los profesores juegan un papel imprescindible en las significaciones y hábitos que desarrollan los jóvenes.

Otros aspectos que influyen en el aprendizaje de temáticas relacionadas con la sexualidad están vinculadas con problemáticas de formación docente y culturales propias del lugar. Al igual que comenta Luisi (2013), en esta investigación encontré que los profesores no siempre están preparados para impartir esa temática. El siguiente maestro hace énfasis en que el abordaje de este tema es complejo y en él se insertan aspectos culturales y políticos que en ocasiones pueden representar conflictos entre el bachillerato y las familias de los estudiantes. Así responde el informante cuando se le pregunta si en el bachillerato existe alguna materia en donde se estudie el tema de la sexualidad:

-Sí, sí la hay, está biología, que es cuando se comienza a ver la célula con la cuestión de mitosis y meiosis, se aborda el tema, se aborda en biología dos, propiamente ya es el objetivo tres y cuatro donde se abordan las prácticas y creencias que tiene un adolescente sobre la sexualidad. También en los cursos de filosofía se llega a bordar un poco, en ética abordan lo de la moral y se meten un poquito en sexualidad. [...] Es un tema difícil que no todos conocen y como docente, pues hay muchas veces que no se está preparado para abordar el tema. Te actualizas en cuestiones de derechos humanos y de equidad de género, peleas la igualdad, pero, y creo que un tema que sigue muy relegado es el de la sexualidad. [...] Entonces a mucha gente le da como miedito meterse a esas cosas. Y eso implica que también tenemos una carga sociocultural que al momento que le quieres explicar al chavo te da miedo, no sabes. Y también el miedo de que cuando lo llegas a dar, cómo te lo va a tomar el otro. Y no te quieres meter en broncas, porque siempre va a haber algún chico o alguna chica que les diga a sus padres que les estás hablando de sexo y cómo es el asunto. Y van a venir y te van a decir que tú no te debes de meter en eso, que es falta de respeto, que la cultura, que los usos y costumbres, etc. Entonces sí es algo que llega a impactar, el cómo dar, impartirlo y generalmente, te digo, no nos preparamos, somos pocos a los que nos interesa esa parte (*Profesor del bachillerato, once años de servicio en la institución*).

A pesar de que en la currícula se pretende una formación que comprenda conocimientos y creencias vinculadas al contexto social y cultural propio, existen aspectos de orden subjetivo que son determinantes en el asunto y que no siempre son valorados como tales. Los aprendizajes sobre sexualidad van más allá de los objetivos curriculares pues el compromiso de los maestros para abordar estos temas es fundamental en los aprendizajes de los alumnos. Es por ello que los conocimientos y posiciones de los jóvenes frente al tema de la sexualidad se vinculan directamente con las valoraciones propias del contexto y con la disposición de los profesores para tratar la temática. Los programas pueden estar sustentados en bases sólidas pero nunca serán suficientes ya que aunque se pretende considerar los aspectos culturales en la formación sexual de los alumnos existen algunos obstáculos, precisamente culturales, que impiden concretar estas intenciones.

Cuando un profesor está dispuesto a abordar la temática más allá del plano curricular no necesita más que ser receptivo de la disposición, necesidades e intereses de los alumnos y tener sensibilidad para encontrar la forma en que su propuesta pueda ser escuchada por los alumnos. Cuando esto ocurre los posibles conflictos derivados de las molestias de las familias por hablar a los jóvenes de sexualidad pueden quedar en segundo plano y así dejar de ser un obstáculo.

Obviamente que así como en la institución escolar se pueden salvar algunos obstáculos para ampliar la formación sexual de los jóvenes también se puede influir para reforzar algunas normas morales de corte conservador que imperan en el contexto local de los estudiantes. La capacidad de influencia en la relación maestro alumno es un tema que podría ser estudiado más a fondo para comprender con precisión cómo esta influencia interviene en la formación sexual de jóvenes estudiantes de bachillerato.

En lo que corresponde a la orientación que brindan el InmujeresDF y el servicio médico del plantel, algunos jóvenes refieren que dichos espacios son un elemento importante en la adquisición de conocimientos sobre sexualidad. En estos servicios principalmente se enseña a los jóvenes la forma correcta de usar

el preservativo como medio para evitar infecciones de transmisión sexual y embarazos. También se les habla de los diferentes tipos de anticonceptivos y se asume que el conocimiento de ellos es suficiente para prevenir embarazos:

-que nos debemos de cuidar, que hay muchas protecciones, que no debemos de ser tontos, que ahorita para que salgas embarazada que es algo como que muy tonto porque habiendo muchos métodos anticonceptivos es muy tonto que salgan embarazadas las niñas de ahora (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Al finalizar cada sesión que da el InmujeresDF se regalan preservativos masculinos a los jóvenes. Los jóvenes también pueden acceder a ellos por medio del servicio médico del bachillerato, donde sólo deben registrarse en una lista que sirve como evidencia de que los preservativos, financiados con recursos públicos, llegan a los usuarios. El acceso a los preservativos en la bachillerato hace que las recomendaciones para prevenir tanto embarazos como ITS sean más factibles de llevar a cabo, pero tampoco las aseguran.

A pesar de que lo que parece la primordial preocupación de la institución educativa sea la prevención de embarazos en la formación sexual de los jóvenes se descuidan aspectos cognitivos primordiales. Por ejemplo, aunque es de fundamental importancia en la vida sexual de los jóvenes la información sobre el ciclo menstrual apenas se menciona y por tanto las jóvenes tienen mucha confusión al respecto. El siguiente testimonio es de una madre de familia de 24 años, alumna del bachillerato, que hace referencia a su desconocimiento sobre el ciclo menstrual, menciona que los conocimientos que tiene al respecto los ha adquirido en la escuela pero no le han sido del todo claros:

-pues no sé, conforme a lo de la escuela, a lo poco que he entendido porque muy bien, no sé (*Mujer, veinticuatro años, cuarto semestre*).

En otra ocasión una pareja de amigos, un varón y una mujer, preguntaban sobre la posibilidad de embarazo durante la menstruación.³⁰ A partir de estas experiencias, se observa una problemática complicada porque a pesar de que se pretende que con la información que se da a los jóvenes sean capaces de evitar

³⁰ Conversación con un alumno y una alumna de quinto semestre registrada en el diario de campo el 3 de noviembre de 2013.

un embarazo no se atiende la complejidad de los aspectos fisiológicos involucrados en el proceso.

Pareciera que las pláticas que brinda el servicio médico de la institución y las organizaciones gubernamentales como el INMUJERESDF desdeñan la complejidad que implica la cultura juvenil, donde los estudiantes son más que autómatas que al tener una relación sexual usarán un preservativo por el simple hecho de que en la escuela les dijeron que debían de hacerlo si es que no se querían embarazar.

Estas situaciones alertan, en dos sentidos, la necesidad de mirar aspectos que han sido desdeñados y que representan una importancia sustancial en la formación de los jóvenes. Por un lado atendiendo la complejidad de aquellos conocimientos que no quedan claros a los jóvenes y, por otro, la importancia de la coherencia en el compromiso del bachillerato si es que se pretende que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas en su vida sexual. Es importante señalar estas carencias porque para los estudiantes el bachillerato sigue siendo un referente importante y en ocasiones es el único espacio en el que se habla de estos temas.

Para superar estas problemáticas algunos estudiantes proponen que los espacios en que se llevan a cabo las reuniones para tratar temas sobre sexualidad debieran ser más sistemáticos y vinculados con los intereses y procesos de los jóvenes. De hecho consideran que sería una forma de conseguir mejores resultados. Según el siguiente informante, el proceso de apropiación de los aprendizajes en temas de sexualidad debiera equiparse a otros procesos de aprendizaje vitales en la vida de los sujetos tales como aprender a caminar. En este tipo de aprendizajes es fundamental un acompañamiento sistemático hasta que el individuo adquiere autonomía para desenvolverse por sí mismo:

-Como te digo, sí nos dan pláticas, pero estaría bien que fueran semanales, como ahorita, pero nada más van a ser tres semanas, yo digo que fueran semanales, así se ve el resultado. Fíjate, para que hagan algo yo digo que es mejor que lo hagan constantemente y ahí sí se ven resultados, lo van dejando poco a poco. Nada más están enseñando un camino ¿no? Entonces ya cuando la gente diga yo ya sé lo que tengo que hacer pues lo sueltas; como bebé chiquito. Estás enseñando a caminar y ya lo

dejas ir solo. Y así, yo digo que sería cada semestre, cada año que entran los chavos (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

En este sentido, la propuesta del alumno coincide con la de Ollis y otros (2013) en la imperante necesidad de que la formación sexual de los jóvenes sea un proceso sistemático y contante de manera que se cuente con el acompañamiento de la institución educativa para asumir los retos que les imponen sus relaciones cotidianas en materia de sexualidad. Esta posibilidad haría indispensable que los profesores abordaran enfoques más integrales de modo que los estudiantes podrían comprometerse con su conocimiento y sus prácticas sexuales, pues estarían estrechamente ligados a su cotidianidad y necesidades.

A pesar de todas las dificultades señaladas los jóvenes aprecian cambios sustanciales en las posturas que asume el personal que les da la información sobre métodos anticonceptivos en el bachillerato. Refieren que anteriormente se utilizaban plátanos o pepinos para demostrar el uso del condón, ahora se utilizan modelos de penes, generalmente elaborados en plástico, y diseñados para la enseñanza de la correcta colocación del preservativo.

Además, reconocen la importancia de que, a diferencia de lo que se ocurre en muchas escuelas (Rojas y otros, 2017), durante los talleres se promueva la práctica de habilidades y autoeficacia en parejas, por lo que los estudiantes no se limitan a observar, como ocurría anteriormente. Es decir, se propicia que los estudiantes se posicionen como sujetos activos de su aprendizaje y que comprendan que la protección de la salud durante las relaciones sexuales requiere que sean más activos, especialmente las mujeres. Además este tipo de ejercicios cuestionan las prácticas en las que sólo uno de los sujetos implicados en los encuentros sexuales tiene la capacidad y responsabilidad de cuidar al otro, lo que coadyuva a sentirse más seguros y a incidir responsablemente en la pareja al tomar acuerdos y ejercer acciones en sus prácticas sexuales:

-yo creo que las pláticas que antes daban eran como que un poquito más restringidas, porque de repente traían un plátano o cosas así, ¿no? Y ahorita en las pláticas que han venido ya traen lo que es un pene pero de madera o así. Entonces ahí ya te dicen

agarra así y tienes que deslizarlo. Entonces pues por ellos es que ya sé cómo.

-¿Esas pláticas dónde las dan?

-Las llegaron a dar aquí, en la escuela (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Si bien en el bachillerato no existe un sistema que asegure la adquisición de conocimientos y herramientas necesarias para la preservación de la salud sexual de los estudiantes y que evite embarazos a temprana edad, para algunos es el lugar en el que pueden encontrar personas con mayor apertura para hablar de temas relacionados con la sexualidad. Incluso los estudiantes viven la experiencia escolar como un espacio de confianza a diferencia de, como los mismos jóvenes señalan, el espacio familiar

El trato del tema de la sexualidad en el bachillerato es complejo: si bien se tiene un proyecto educativo con determinados principios éticos y pedagógicos que pretenden una educación adecuada a las necesidades de los estudiantes, este no siempre se lleva a cabo ya que, en gran parte, no siempre hay disposición de los maestros para lograr dichos objetivos. Cuando se habla de los maestros como actores esenciales para el logro de aprendizajes es necesario contemplarlos con todos sus ideales, posturas políticas, preparación y prejuicios, ya que tener presentes estos aspectos dará una mejor comprensión del tipo de aprendizajes que se lleva a cabo en el bachillerato cuando hablamos de educación sexual.

En ese sentido, quizá haya necesidad de hacer comprender a los profesores que, si bien cada quien tiene sus propias creencias, existe un propósito claro del compromiso como institución educativa pública que considera empatar las necesidades de los jóvenes con el conocimiento de sus características culturales particulares. Esto no quiere decir que los profesores dejen atrás sus creencias, tabúes y mitos pero sí que reconozcan que si se desea que los estudiantes construyan herramientas para reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje en torno a la sexualidad es fundamental que los identifiquen como parte de su propio contexto (Valencia y Solera, 2009) y no del de los alumnos. Además es urgente que tengan presente que, como docentes y trabajadores del

Estado, están obligados a brindar una educación laica y que contribuya en el desarrollo armónico de las capacidades de los estudiantes³¹.

Si los alumnos conciben al bachillerato como un lugar de apertura para dialogar sobre la sexualidad, sería importante que los profesores reconocieran cuáles son los obstáculos propios que les impiden brindar una formación sexual adecuada a las necesidades de los alumnos y comprender las problemáticas que los alumnos viven en sus relaciones cotidianas y que van más allá del conocimiento del uso de métodos anticonceptivos.

La sexualidad es un campo amplio que interviene de manera fehaciente en casi todas las actividades de los sujetos y en el caso de los jóvenes existen temáticas específicas que son de su particular interés y no necesariamente los docentes lo tienen claro (Zuleta, 1985, citado en Valencia y Solera, 2009). Retomar el concepto de sexualidad y las necesidades juveniles de manera amplia, podría devenir en relaciones académicas insertas en vivencias reales para originar de manera asertiva los aprendizajes y las capacidades que se contemplan en los planes y programas de estudio del bachillerato.

4. 2 Los amigos del bachillerato en los avatares genéricos sexuales

En algunas investigaciones se ha encontrado que es con los amigos con quienes los jóvenes más hablan de temas relacionados con la sexualidad, especialmente sobre los vinculados con las infecciones de transmisión sexual y uso de anticonceptivos (Gayet y otros 2002). Para los jóvenes de este estudio los conocimientos sobre sexualidad y el uso del preservativo tienen mayor cabida en la escuela donde se explica varias veces cómo prevenir una ITS hasta que, al menos en teoría, no les quedan dudas. Esto hace que entre amigos no siempre resulte un tema fundamental pues al parecer la escuela es el referente de mayor importancia.

Esto no significa que en el bachillerato se agoten todas las dudas respecto de su sexualidad, existen aspectos que a los estudiantes les son importantes y

³¹ Artículo tercero constitucional.

de los cuales en la escuela no se habla o sólo un poco. Algunos de los temas de los que a los jóvenes les gustaría hablar son los vinculados con el ejercicio sexual y las complicaciones del género en las prácticas sexuales pero ni entre amigos estas pláticas se llevan a cabo de manera profunda. Generalmente las pláticas entre compañeros están relacionadas con las proezas que se realizan cuando se tienen relaciones sexuales. En estos relatos, como se ha encontrado en diversos estudios (De Keijzer, Ayús y Tuñón, 2005), prevalece la demostración de las supuestas capacidades sexuales del varón para dejar claro, a los amigos que le escuchan, que se es un hombre verdadero y de esta manera los amigos legitimen la virilidad del joven.

En nuestro caso encontramos que los jóvenes identifican que en las conversaciones que ocurren entre amigos en la escuela poco, o casi nada, se habla de las preocupaciones, miedos y dudas que los hombres tienen respecto a su desarrollo sexual con la pareja. Específicamente se callan las angustias que les provoca no saber qué hacer en un encuentro sexual, quizá porque de manifestar este sentir se estaría poniendo en duda su virilidad:

- ¿Y con tus amigos? ¿No aprendiste eso, no hablaban de eso?
- No, nada más decían, que la puse así, o que me la mamó y se la mamé. Y no me dicen: –no, le mamé arriba y así y así. Ellos te platican todo pero no tan explícito, y no te dicen pues: -pues que así se siente más, no (*Varón, veinte años, sexto semestre*).
- Pues llegué ahí todo se me olvidó y digo: ¿qué le voy a hacer, qué, que... qué pedo? Y luego fíjate, así de los nervios así te lo digo... no, no, o sea, no pasó nada, Te juro que hasta no me funcionó. O sea, no tuve erección, así nada, o sea no (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Estas experiencias que para algunos jóvenes resultan particularmente importantes en su vida, son poco compartidas entre amigos y cuando son causantes de algún problema se suelen vivir en solitario. El aprendizaje sobre el papel de los varones en las prácticas coitales es uno de esos aspectos que los jóvenes enfrentan sin el apoyo de sus amigos.

Uno de los hallazgos que más llamó nuestra atención fue que para enfrentar esta problemática algunos estudiantes recurren a la consulta de libros y videos para aprender la formas en que, creen, deben proceder con su pareja

en un encuentro sexual. Es importante señalar que el libro a que el estudiante del siguiente testimonio hace referencia se encontraba en la biblioteca del bachillerato y que lo consultó en soledad porque eso le hacía sentir más comodidad:

-yo no sabía dónde estaba el clítoris, dije –ah, caramba. Ya empecé a leer y ahí te enseña. De hecho vi un tutorial en YouTube [...] de cómo puedes hacer sentir a una mujer, o sea, las posiciones. Y hay uno en el que dice que si vas a hacer sexo oral, le empiezas a besar todo el cuerpo, la oreja y todo, y ya te vas bajando y te vas directamente al clítoris que es una parte de arriba, están los labios inferiores y ahí. Dije: ah, pues ahí. Tiene como año y medio que leí eso y ya empecé a aplicar y pues sí. Te digo que se empezó a venir, como dos o tres veces. Y la primera vez que se vino dijo: es que creo ya me oriné. Le dije: no te orinaste, te viniste (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Otro de los libros que acompañan a los jóvenes en estos procesos y quizá uno de los más consultados es el kamasutra, aunque puede ser recomendado por algún amigo, la consulta del libro siempre se hace individualmente. En el caso de las recomendaciones de libros estas sólo vienen de amigos en los que se tiene mucha confianza. Es posible que esto de cuenta de la poca facilidad de los varones para hablar de temas fundamentales relacionados con la sexualidad.

No obstante, los varones tienen otras formas de vivir la sexualidad y el hecho de que no hablen con tanta facilidad no quiere decir que no desarrollen procesos reflexivos de su experiencia. Por ejemplo, con la asistencia al bachillerato algunos grupos de jóvenes han aprendido que existen varias formas de desarrollar su vida sexual y sus relaciones con el género que antes no conocían. En la convivencia cotidiana los jóvenes comparten las formas en que han experimentado y asumen los roles de género e identifican en sus amigos formas distintas de hacerlo. Varios se ven seducidos por la forma en que sus compañeros viven algunas formas de ser hombres o mujeres ya que identifican diferencias fundamentales entre los modelos de género que durante años han dado soporte a su vida y otros que les parecen más atractivos y acordes a sus expectativas; claro, sin que ello quiera decir que tengan la capacidad para transitar de unos a otros de manera inmediata.

Por ejemplo en el siguiente testimonio el joven hace ver que tiene amigos que, de cierta manera, asumen su sexualidad y su género de forma distinta a la mayoría de los jóvenes de su edad. Uno de sus amigos es padre de familia a sus diecinueve años, modelo cultural asumido como normal y otro de sus amigos ha decidido seguir siendo soltero a sus veintitrés años. Este último, a pesar de romper con el rango de edad en que regularmente los jóvenes se asumen como jefes de familia, sigue pensando en cómo desarrollar de mejor manera su rol proveedor, una característica distintiva del género masculino (Bonino, 2002):

-la mayoría de mis amigos ya son mayores, tengo un amigo de veintitrés años que hasta la fecha sigue soltero y tengo un amigo de diecinueve que ya es papá. Es como dice: es que no mames vieja, no, hay que mejor ser alguien en la vida, echarle ganas, ya cuando tengamos algo con qué sostener pues órale, mientras somos unos pobres pendejos. Eso que ni qué (*Varón, diecinueve años, cuarto semestre*).

Estos hallazgos dan cuenta de que la asistencia al bachillerato facilita a los jóvenes construir relaciones amistosas con personas con distintas formas de vivirse hombres o mujeres. La diversidad de modelos en el ejercicio del género y la sexualidad viabiliza la elección, o por lo menos la percepción, como un proceso social que se construye y no está dado *a priori*. En esta medida se crean nuevas expectativas y los conflictos derivados del intento de cumplir un rol de género hegemónico pierden cierta rigidez.

En el caso de las mujeres, quienes sí hablan abiertamente de diversos aspectos relacionados con la sexualidad, las creencias que van construyendo están formadas por la apropiación de información proveniente de la escuela, de su familia y de sus propias experiencias, así como de las de sus amigas y amigos. Es común que en la socialización de información entre las jóvenes se abra el paso al cuestionamiento de ideas que se dan por ciertas y que han sido transmitidas de generación en generación, mismas que en la práctica no se sostienen pero tampoco desaparecen del todo. Es común que en este proceso las jóvenes muestren incertidumbre y socialicen sus dudas entre amigas para intentar resolverlas. Así se demuestra en el siguiente testimonio donde una joven

se pregunta sobre la pertinencia de tener relaciones sexuales en los días de su menstruación:

-pues no, hasta eso no he hecho esa pregunta de por qué es malo. Yo digo que no ¿o sí?, bueno, porque muchas de mis amigas me han comentado que han tenido relaciones sexuales en sus días y no les pasa nada. Pero no sé qué genera, ahora sí que la verdad no sé por qué dicen que es malo. (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

Resolver las dudas no siempre resulta tarea fácil, para las jóvenes implica confrontar y tomar posturas ante las creencias que durante mucho tiempo han regido sus vidas y que ahora como sujetos sexuales activos se ven necesitados a modificar. En algunos casos las jóvenes creen que la información que se maneja entre los iguales no es del todo confiable debido a una supuesta falta de experiencia, para ellas los padres son los más aptos para darles información pues se cree que los amigos hablan sin saber o sin analizar lo que dicen. Resistir a los acuerdos sociales en que se han establecido las normativas es complicado porque la misma noción de juventud está conformada desde una posición subalterna. En ese sentido las experiencias de los compañeros no son fiables:

-Pues yo digo que ellos no te dan a veces la información adecuada porque ellos son jóvenes y se les hace muy fácil decir –no, pues has esto y lo otro-, y pues supongo que mi mamá tiene más experiencia en ese tema y no habla nada más a lo estúpido (*Mujer, dieciséis años, tercer semestre*).

Sin embargo, las experiencias personales poco a poco toman fuerza y las decisiones de las jóvenes pueden implicar confusiones, rompimientos y cambios importantes en su vida. El bachillerato, como espacio propiamente juvenil y de diversidad, puede ser un elemento que de alternativas distintas a las que se tenían antes de ser parte de la institución. Es un espacio de encuentro en el que los jóvenes transitan conflictos similares y en que las confusiones pueden hacerse más intensas y por lo tanto existe mayor posibilidad de transformación.

Aprender con los compañeros sobre las violencias en la pareja

Principalmente en las pláticas entre las estudiantes aparece el tema de la violencia vivida en sus relaciones de pareja. En algunos casos a la distancia, y en otros en el presente, las estudiantes cuentan algunos de los episodios donde han experimentado violencia y se han visto intimidadas:

-No dejaba que fuera yo a ver a mi mamá que porque ahí yo veía al otro y me rompía la ropa, me jaloneaba, me gritaba, así un chingo de cosas me hacía (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

En estas exposiciones las alumnas comparten los conflictos que han tenido con sus parejas y algunos de sus logros en la defensa de lo que reconocen como sus derechos. La expresión de las batallas libradas contribuye a la construcción de una colectividad que acompaña los desafíos de las jóvenes. Las historias compartidas suelen ser sentidas por todas y dan fuerza y esperanza, además, marcan rumbos deseables entre las compañeras lo que posibilita la comprensión de que no todo está dicho en la violencia de pareja y que gran parte de lo que puede suceder es resultado de la forma en que las jóvenes se relacionen con la violencia de sus compañeros:

-Yo también igual, empezaba a tener problemas con mi novio porque me gusta ponerme blusitas escotadas³²
-¿y te saliste con la tuya verdad?³³
- ¡Sí, a huevo, sí, que no mame!³⁴

Después de haber vivido procesos violentos de pareja todas las jóvenes coinciden en que es necesario hacer frente a los abusos de los varones y que en la vida cotidiana de la pareja lo que ellas puedan hacer será fundamental en la relación. Incluso las jóvenes dan cuenta de episodios en los que se demuestra cómo la profundización de la violencia puede llegar a coartar su libertad y vulnerar su estado emocional. Se hace énfasis en que dicha violencia puede, incluso, lastimar las redes familiares. Con ello se pretende hacer comprender a las compañeras que aún en los estados más violentos de la relación de pareja es posible construir escapatorias:

³² Plática grupal.

³³ Plática grupal.

³⁴ Plática grupal.

-ya hasta tenía miedo, si salía a la tienda y no veía que estaba yo en la casa se me armaba. Y la pinche tienda nada más está a la vuelta güey³⁵

Las charlas sobre experiencias de violencia, como aspecto unificador de las identidades de género casi siempre concluyen con recomendaciones donde se hace saber que la posición de que se apropien será imprescindible para marcar el tipo de relación que vivirán. Las estudiantes hacen hincapié en que si se permite ser violentadas, el otro asume que la compañera está dispuesta a ser objeto de violencia, en cambio, si en cualquier situación de pretendida violencia se deja claro al sujeto agresor que hay límites que no se pueden violar tan fácilmente la violencia se puede frenar. En las pláticas entre mujeres todas identifican al varón como opresor y ellas como quienes resisten y construyen alternativas:

No dejen que les prohíban nada porque vale madres”³⁶.

Otro espacio donde los jóvenes hablan de violencia en la pareja es en las reuniones donde hombres y mujeres consumen alcohol. En estas prácticas los jóvenes suelen traer a colación la forma en que vivieron la violencia de pareja entre sus padres cuando ellos eran niños:

-Yo a los once años supe que mi jefe era una mamada. Mi jefe era bien culero con mi jefa y yo sí muchas veces se lo dije. Yo a mi papá... yo veía qué putizas le ponía a mi jefa, yo lo conocí y yo vi que mi jefe era una mierda con ella. Yo de los once años a los 23 sólo una vez he visto a mi papá, al que me procreó, de ahí para acá, yo conozco una sola persona que vive con mi jefa. Y creo que más respeto al wey ese que vive con mi jefa que a mi jefe. [...] Yo voy a visitarlo no porque tenga muchas ganas de verlo, yo voy por obligación, porque me manda mi jefa. Mi mamá dice: -es tu papá. Pues sí, es mi papá pero ¿crees que a mí no me duelen las putizas que le daba a mi jefa wey? [...] Yo le decía a mi jefa, yo cuando me case, chingo mi madre si yo algún día le pongo la mano encima a mi pareja. Nel, si yo lo viví contigo y con mi papá, conmigo no va a pasar eso³⁷

Cuando los jóvenes se atreven a expresar este tipo de experiencias, que hasta la fecha les siguen causando dolor, se reconocen a sí mismos y a sus

³⁵ Plática grupal.

³⁶ Plática grupal.

³⁷ Estudiante varón, 23 años, sexto semestre. Plática entre amigos el 24 de mayo de 2013.

madres como víctimas de violencia de varones adultos. Su condición de afectados les hace pensar en proyectos de pareja distintos a los que vivieron con sus padres, especialmente con la intención de que sus hijos no sufran lo que ellos cuando fueron niños. Estas pláticas entre amigos suelen ser bastante dolorosas pero en todas se manifiesta solidaridad y muy regularmente se reconocen en los dichos del otro, aspectos de la experiencia propia. La violencia experimentada en la familia y contada entre los compañeros funciona como un punto de reflexión y proyección de intenciones de pareja más cordiales. Visualizar la violencia intrafamiliar permite asumirse como sujetos con compromiso social para intentar prevenir la violencia en espacios específicos (Alfonso, 2006).

En estos procesos colectivos y públicos emerge un discurso políticamente correcto tanto de hombres como de mujeres que posiblemente repercuta en las relaciones de pareja ya sea por convicción o porque los compañeros pueden aparecer como observadores y sancionadores de las conductas reprobables de los amigos, y más cuando se ha expresado abiertamente que se desea construir formas de relación distintas a las de sus padres. El cuestionamiento de las formas violentas de relación de los padres y abuelos casi siempre sirve como referente para contener y orientar las prácticas sexuales de los estudiantes y el recuerdo del dolor puede ser un motor para lograrlo.

Los jóvenes, aun reconociendo al agresor en las relaciones de poder, no logran visualizar que las violencias entre los géneros son de tipo estructural. Difícilmente relacionan las experiencias de violencia experimentadas en la infancia con las violencias que viven en la actualidad. Mucho menos consideran que dichas violencias dan cuenta de formas de relación familiar en las que todos los integrantes se ven perjudicados y que pueden ser el síntoma de una incapacidad de relacionarse de manera distinta.

No obstante, estas reflexiones colectivas son la oportunidad para que el grupo de compañeros conciba sus dolencias como parte de un sistema construido socialmente. En este proceso los aspectos que para algunos son naturales, para otros pueden no serlo y, en esa medida, los jóvenes pudieran

hilar ideas para construir una noción de la violencia como un proceso histórico eminentemente colectivo que, de momento, ha comenzado a hacer visible, al menos para las jóvenes, que su actuar es indispensable en la reproducción y freno de la misma.

4. 3. Lógicas y estrategias familiares en la formación sexual juvenil

Socialmente el contexto familiar es tenido como uno de los espacios más seguros y el que provee las mejores herramientas para la vida a los seres humanos. Sin embargo en materia de sexualidad, una característica fundamental del ambiente familiar es la exclusión de los niños en las pláticas de este tipo. Se cree que la edad de los niños no es apta para que aprendan sobre temas que, supuestamente, son propios de personas mayores. Los niños, por supuesto, tienen dudas sobre temas de sexualidad y se dan cuenta de que sus padres no les contestarán si les preguntan. A sabiendas de ello, los infantes despejan sus dudas con un integrante de la familia con el que sienten mayor confianza:

Mi hermana me dijo: –¿por qué el hombre cuando termina eyacula?- Ya le expliqué: –él es así, esa es la normalidad de un hombre. Le digo a mi mamá: –qué crees, Gaby me preguntó así, y pues sí le respondí con la verdad porque ya debe saber, pues ya va a menstruar, le digo, ya debe de saber. Y me dijo: – no, es que no le debes de hablar de eso a tu hermana porque aún está chica. Yo: –no, sí está chica, pero ya más o menos ya va a entrar a la secundaria y ya debe de saber (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Los estudiantes de este estudio a menudo consideran que cuando alguien tiene la capacidad biológica de reproducirse es el momento adecuado para saber sobre temas de sexualidad. Es posible que esta asociación provenga de la educación formal de los jóvenes a través de los enfoques biologicistas que se adoptan en la educación escolarizada, y que los conocimientos adquiridos por los estudiantes puedan ser usados como trampolines para apropiarse de una concepción de sexualidad más amplia. Una visión en la que se considere que los encuentros sexuales de las hermanas menores no necesariamente deben estar vinculados con embarazos y sí con otro tipo de experiencias. De esta manera se

coadyuva a que las experiencias de las nuevas generaciones puedan ser menos restringidas.

Como se puede observar, ante el silencio de los padres la composición familiar es un elemento importante a considerar en el aprendizaje sobre sexualidad en las familias de los informantes. Como gran parte de los jóvenes vive en familias extensas es común que sin la intervención de los adultos, las primas y las hermanas de la misma generación convivan cotidianamente y compartan sus experiencias sobre temas de sexualidad. Pueden hacerlo platicando o viendo libros y videos:

-Una de mis tías tenía un libro donde te explicaba todo ¿no? lo de la sexualidad, de las posiciones y todo, lo del sexo oral. Ahí venía un documental y en ese documental todo eso del sexo oral. Pues teníamos como once años, bueno, yo tenía como diez. En ese tiempo sí decíamos -no manches, qué asco. O cuando veíamos que les hacían así a las mujeres más grandes, que tenían relaciones sexuales, también decíamos –no manches, ¿a poco a nosotros así nos van a hacer? Y así pensábamos nosotros [...] Yo siento que primero las personas que lo hacen pues a la primera vez les causaría pena ahí, y dirían no, es que nunca le he hecho y eso sentirían ¿no? Pero ya después de practicarlo ya se ha de sentir diferente.

-¿Qué crees que se sienta después?

-Pues ya lo haces con más naturalidad ¿no? (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre.*)

La falta de explicación por parte de los adultos y la curiosidad de niños y jóvenes hacen que los estudiantes encuentren alguna respuesta a sus preguntas y se formulen interrogantes sobre su vida sexual futura. En el momento que la información es socializada, los niños y los jóvenes se van formando ideas de lo que es la sexualidad y también identifican conceptos que sin contextualización pueden causar episodios de aversión hacia algunas prácticas sexuales, mismos que van desapareciendo con el desarrollo de la vida sexual. En esta búsqueda es claro que los jóvenes desde su temprana edad se reconocen como sujetos sexuados.

La confianza entre primas y hermanas ayuda a que circule la información que posiblemente los adultos no recomendarían por creer que atenta contra las buenas costumbres o porque consideran que sus hijas son pequeñas y no

necesitan saberla. Algunas jóvenes reconocen que la socialización de información con sus primas les ha dejado aprendizajes imprescindibles en su vida. Por ejemplo, han aprendido la forma en que se usa la pastilla anticonceptiva de emergencia y los cuidados que se debe tener al ingerirla. Estos aprendizajes, aunque no necesariamente pudieran ser muy aprobados por los adultos, sí son herramientas que ayudan a preservar la salud y los proyectos de vida de los jóvenes:

-Ellas me enseñaron mucho, de la pastilla del día siguiente, hay otra para abortar que no sabía.

¿Cómo se llama esa?

-No me acuerdo pero hay una pastilla que es para abortar (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

La negativa de los padres a compartir puntos de vista sobre temas de sexualidad con sus hijos está acompañada de miedos y la carencia de herramientas indispensables para acercarse a los niños y a los jóvenes. Dentro de la familia la tarea no es fácil y en algunas ocasiones los papás se ven presionados a responder a determinadas necesidades familiares. Las exigencias y el crecimiento de los hijos les hacen cambiar de concepciones y posturas frente al aprendizaje de sus hijos pues no reconocer a los hijos como sujetos sexuales tampoco es algo fácil. En algunos casos los cambios de concepciones de los padres y los aprendizajes dentro de la familia están relacionados directamente con la acción de las mujeres, pues son quienes tienen mayor acceso a la relación con la madre y, quién a su vez, es menos ajena a los intereses sexuales de sus hijos. Una madre puede educar de distinta forma a varias de sus hijas debido a que las más grandes son generadoras de cambios que suponen benéficos para sus hermanas menores. Este cambio posibilita que los aprendizajes de cada integrante de la familia aporten condiciones indispensables para la transformación de las concepciones sobre sexualidad de los padres y de los otros integrantes de la familia:

-Pues en mi caso al principio mi mamá era como muy cerrada en ese aspecto. A mis hermanas las más grandes, sí nunca les enseñó. De hecho mi hermana cuando tuvo su primera menstruación no sabía qué era eso. Y mi mamá ya después le dijo –mira, que es esto y el otro. Pero pues si al principio le hubiera

dicho, -mira, las mujeres todas pasan por esto-, pues yo creo que mi hermana no se hubiera espantado ¿no? Entonces mi hermana cuando creció, ya se había casado, le fue diciendo a mi mamá – mira, habla con tus hijas así, diles que eso pasa y el otro-. Y entonces mi mamá ya fue cuando nos empezó a hablar a nosotras, las más chicas, de esos temas. Pero pues yo creo que fue por mi hermana también que mi mamá se abrió un poco a ese tema (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Los cambios que al principio pueden originar conflicto porque se exige a los padres nuevas formas de actuar y no necesariamente se tiene una forma precisa de conseguirlos, demandan la atención de necesidades que antes no se podían ver. De manera que resulten más afables y útiles para los parientes cercanos, los sujetos aprenden en colectivo a resolver experiencias que en algún momento les han originaron problemáticas. Los familiares más jóvenes se insertarán en un contexto donde estos aprendizajes recientes ofrecerán nuevas oportunidades, quizá más libres de prejuicios y sanciones morales y menos angustiantes. Pese a esto algunos testimonios dan cuenta de un proceso en el que madres e hijas, principalmente, poco a poco logran avanzar en el tratamiento del tema:

-casi no hablamos de eso porque pues sí nos da pena a las dos todavía (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Los jóvenes se percatan de lo difícil que es para los padres hablar de sexualidad y creen que si algunos logran hacerlo es porque desean que las hijas tengan experiencias mejores a las de ellas:

-yo creo que las experiencias que viven ellos pues yo creo que no serían muy gratas y no quieren que a sus hijos les pase algo, entonces pues desde pequeños les empiezan a enseñar (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Además, algunos estudiantes creen que el hecho de que para los padres sea complicado hablar de sexualidad con sus hijas está relacionado con la imposibilidad de reconocerlas como sujetos eróticos. Los jóvenes afirman que los padres prefieren creer que sus hijas no tienen necesidades sexuales y que, desde una visión judeocristiana, siempre serán puras, que ningún hombre tocará sus cuerpos antes del matrimonio y que seguirán siendo vírgenes:

-¿Y por qué les costará mucho hablar sobre sexo?

-Porque siempre te han visto de chiquita y piensan que siempre vas a ser niña y nunca vas a crecer o cosas así, o les da miedo. Miedo a que su hija tenga relaciones o cosas así. [...] Pues creo que a todos los papás les da miedo hablar de eso. [...] Pues supongo que porque les da miedo pensar que su hija ya no es virgen o que ya fue tocada por un hombre o cosas así (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

La apreciación de las jóvenes da cuenta de la importancia de la religión en las concepciones paternas y, por consecuencia, en el peso que esta tiene en la familia. En este sentido, la dificultad para hablar sobre sexualidad parece mayor en familias donde los preceptos judeocristianos son más fuertes. Se habla de sexualidad desde un sistema moral que sanciona la posibilidad de disfrute sexual de las mujeres e inculca temor. Este sistema moral claramente está vinculado con la ideología que trata de formar una imagen de la mujer como un objeto de reproducción y de deseo:

-Por parte de mi casa mi papá me decía que si yo tenía relaciones sexuales...

-¿Tu papá?

-Ajá, mi papá y mi mamá.

-Que cuando me penetrara un hombre y fuera virgen iba a sangrar, que si un hombre te tocaba mucho los senos te los hacía aguados y también parte de los glúteos, que también te los hacía aguados (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

En la educación de este tipo de familias se observa que uno de los mayores temores de los padres es no poder controlar el deseo sexual de los hijos. En la pretensión de conseguirlo enseñan a las hijas que ser vírgenes es valorado socialmente, en especial por el varón, y que éste tiene forma de saber si lo son o no. Se crea en las hijas una idea culposa y restrictiva de lo que es la sexualidad, lo que equivale a hacerles saber que su pareja está en el derecho de evaluar y sancionar sus prácticas sexuales. En el fondo los padres saben que sus hijas no necesariamente obedecerán las normas que tratan de inculcarles y por medio de amenazas pretenden controlar algunas manifestaciones de erotismo, que no necesariamente están relacionadas con el coito, pretendiendo implantar en sus hijas un sistema sexual en el que las jóvenes sean sus mismas vigilantes.

En el caso de los varones este tipo de familias recurre a discursos religiosos para señalar que las relaciones sexuales fuera del matrimonio son

reprobables y que antes del matrimonio los jóvenes deben conservarse vírgenes. No obstante, al igual que en el caso de las mujeres, los padres no confían totalmente en la eficacia de los discursos religiosos para controlar la sexualidad de sus hijos y preocupados por la posibilidad de que adquieran la responsabilidad de un embarazo contradicen sus propios discursos. Frecuentemente esos padres, sin decir que autorizan los encuentros sexuales de sus hijos y el uso de preservativos, los alertan a cuidarse:

-por un lado sí me dice que me cuide pero por otro lado no, por la iglesia, porque es malo tener relaciones sexuales (*Varón, veinte años, tercer semestre*).

Los jóvenes que integran estas familias viven una sexualidad difícil porque las mismas recomendaciones de los padres son contradictorias y excluyentes entre sí. No obstante, entre jóvenes y niños, siempre hay formas de ejercicio de la sexualidad que escapan de las manos y restricciones de los adultos, aun cuando se piense que no hay mejor consejo que el de los padres.

En ese sentido, la influencia de los amigos es fuerte y a menudo se desdeñan las opiniones de los jóvenes, e incluso se trata de que sus comentarios sobre sexualidad no parezcan confiables. Para lograrlo los padres tratan de cancelar la legitimidad de los dichos de los jóvenes aludiendo falta de madurez y estigmatizando a quienes expresan algún tipo de comentario de forma no convencional:

-Pues a veces cuando se emocionan o así, equis cosa, dicen – voy a tener orgasmos-, o algo así y como que me sacó de onda y a veces sí le pregunto de eso a mi mamá pero me dice que esas son tipo tonterías de adolescentes porque se supone que eso no se debe de decir tanto así en público porque digamos que ya quedarías como una vulgar o no tienes decencia para hablar de eso (*Mujer, dieciséis años, tercer semestre*).

Los juicios que hacen los padres pudieran estar relacionados con angustias propias pues no analizan la veracidad de los comentarios de los jóvenes, y mucho menos los reconocen como personas con derecho a manifestar sus deseos sexuales, pareciera que su fin es sancionar las transgresiones a los acuerdos sociales que imposibilitan hablar de deseos sexuales. Posiblemente la dificultad para hablar de sexualidad con sus hijos hace que algunos adultos

descalifiquen sin argumentos válidos los conocimientos y expresiones de los jóvenes pues les implican incomodidad.

Como se puede apreciar, los procesos de educación sexual dentro de la familia son difíciles pues está establecido un sistema moral que castiga la sexualidad juvenil sin reproducción. Sin embargo los padres no son ajenos a la falta de efectividad de dicho sistema y a las violaciones que de él pueden hacer sus hijos pero tampoco desisten de querer controlar empleando distintas estrategias. Les preocupa especialmente que sus hijos adquieran un compromiso relacionado con la procreación y tratan de prevenir, aun cuando ello contradiga sus propias reglas. Comúnmente son los propios estudiantes, hermanos y primos, los que brindan herramientas para que los familiares más jóvenes cuiden su salud y tengan experiencias sexuales lo más alejadas posibles del sistema restrictivo de la mayoría de los adultos.

Capítulo 5

Iniciación sexual, erotismo, resistencias y transformaciones subjetivas del género

5. 1 Inicio sexual

El inicio sexual es un proceso que alude a un complejo entramado de raíces sociales que tienen repercusiones en la vida actual y futura de los sujetos. Es identificado históricamente como una práctica asimétrica de poder y como un proceso de acceso desigual a los recursos materiales y simbólicos (Grimberg, 2002).

Algunos autores (Vilela y Nakamura, 2009; Ayús y Tuñón, 2007; Welti, 2005; Grimberg, 2002; Godelier, 1986) proponen que el inicio sexual está vinculado con ritos de paso en los que se experimenta la transición a un estado superior y donde se supone que el sujeto tendrá nuevos reconocimientos y determinado prestigio social, así como nuevas responsabilidades. Citando a Genep, Turner (1988: 101-102) define los ritos de paso como:

-ritos que acompañan cambios de lugar, estado, posición social y edad [...] se caracterizan por tres fases, a saber: separación, margen (o limen, que en latín quiere decir <<umbral>>) y agregación. La primera fase (de separación) comprende la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo, bien sea de un punto anterior fijo en la estructura social, de un conjunto de condiciones culturales (un <<un estado>>), o de ambos; durante el periodo <<liminal>> intermedio, las características del sujeto ritual (el <<pasajero>>) son ambiguas, ya que atraviesa un entorno cultural que tiene pocos, o ninguno de los atributos del estado pasado o venidero y en la tercera fase (reagregación o reincorporación) se consuma el paso. El sujeto ritual, ya sea individuo o colectivo, se halla de nuevo en un estado relativamente estable y, en virtud de ello, tiene derechos y obligaciones *vis a vis* otros de un tipo claramente definido y estructural; de él se espera que se comporte de acuerdo con ciertas normas dictadas por la costumbre y ciertos principios éticos vinculantes para quienes ocupan posiciones sociales en un sistema de tales posiciones.

En estos ritos los iniciados son seres liminares y, como tales, sus características son ambiguas porque no se encuentran insertos en ningún sistema de clasificación determinado. Específicamente en los ritos de iniciación los sujetos aparecen como seres desposeídos, incluso sin vestimenta alguna, o con ropas muy sencillas en señal de que carecen de un status (Turner, 1988). En este proceso su actitud debe ser sumisa, de obediencia, y soportar cualquier acción

que los debilite. Es decir deben llegar a un estado mínimo de sujeción y desnudez, de tal forma que puedan ser reconfigurados con características que necesitarán en el desarrollo de su nuevo estado. En este tránsito desaparece cualquier status entre los iniciados y ocurre una especie de compañerismo. (Turner, 1988).

El sujeto liminar es receptor de la sabiduría de quienes poseen un estatus superior, debe experimentar agresiones, especialmente fisiológicas, las cuales simbolizan la destrucción de su viejo status y además funcionan como una forma de prevenir que abuse de su nueva situación sobre otros más desvalidos y de hacer consciencia en que sus actos deben ser acordes a los intereses comunitarios (Turner, 1988).

Los “rituales de iniciación incorporan elementos narrativos permeados por las relaciones de género que, en nuestras sociedades y culturas contemporáneas, funcionan como sucedáneos de los protocolos rituales en las culturas documentadas por la antropología clásica” (Ayús y Tuñón, 2007: 336). El rito de la iniciación masculina está compuesto de discursos, escenarios, marcos, normas y sujetos, y se lleva a cabo en varios episodios: planeación del inicio sexual, la práctica misma y la narración de la experiencia, regulada por la perspectiva propia del actor y la del grupo que alentó el proceso y tiene como propósito legitimar el proceso de construcción de la masculinidad del iniciado (Ayús y Tuñón 2007).

La iniciación sexual además está relacionada con el reconocimiento y la aceptación del iniciado como miembro de un grupo de varones que reconoce un status de hombre de verdad, un varón heterosexual, pues la homofobia es parte imprescindible en la construcción de la identidad sexual (González y otros, 2007). No obstante, la consumación del hecho no necesariamente corresponde con las inquietudes del iniciado, sino con las exigencias, presiones y expectativas del grupo de amigos (Ayús y Tuñón, 2007; González y otros, 2007; Amuchástegui, 2001).

El debut sexual es un proceso en el que el joven demuestra su virilidad por medio de la erección y la penetración vaginal (Amuchástegui, 2001) y aunque pueden ser vividas con miedo, estupor y vergüenza, permiten a los varones

adquirir conocimientos para su posterior vida sexual (Ayús y Tuñón, 2007). En algunos contextos, sobre todo rurales, se sigue recurriendo a la contratación de los servicios de trabajadoras sexuales para el inicio sexual de los varones (Ayús y Tuñón, 2007; Grimberg, 2002; Amuchástegui, 2001). Esto incluye que la mujer enseñe al varón las reglas del proceso, incluso le informa sobre sus obligaciones de hombre ante esta práctica. Específicamente nos referimos a que la trabajadora sexual instruye al joven sobre la manera en que debe enseñar y dirigir a su pareja para que ella acate sus órdenes y deseos en el plano sexual (Ayús y Tuñón, 2007).

Otro aspecto fundamental en el inicio sexual es el desafío al mismo miedo, pues a menudo los varones deben poner en riesgo su integridad, por ejemplo al mantener relaciones sexuales sin uso del preservativo, si pretenden alcanzar un mayor status (Amuchástegui, 2001; De Keijzer, 2001).

Para Amuchástegui (2001), en el caso de las mujeres el inicio sexual se puede apreciar una visión judeocristiana donde persiste la valoración de la virginidad como signo de pureza y prestigio. Para la autora existen dos imágenes femeninas que son trascendentales para entender la sexualidad contemporánea. Una es, precisamente, la virgen de Guadalupe, símbolo del proceso de construcción de la identidad del culto a la madre que los españoles impusieron como forma de control sobre la población indígena. En esta imagen se congregan reglas en torno a la sexualidad y a la virginidad femeninas que han sido hegemónicas en la población de nuestro país. La otra es la Malinche, amante de Cortés y que en la historia es identificada como traidora al pueblo, aparece como “criatura sexual cuya condición seductora llevó a su civilización a la ruina” (Amuchástegui, 2001: 76).

Estas imágenes mexicanas conforman una dualidad parecida a la de la religión católica: Eva y María, cuyas características representan valores morales opuestos: madre pura y virgen y la ramera, voluptuosa y traicionera (Amuchástegui, 2001). La mujer pura, buena, y decente deberá ser virgen necesariamente, aún después de ser madre. Las mujeres con una actividad sexual más activa son consideradas como detractoras de las reglas morales.

En las mujeres la virginidad juega un papel equiparable con el caso de los hombres pero en sentido inverso. Si con la penetración y eyaculación los varones adquieren status, ellas lo pierden

Para que una mujer que ha perdido su virginidad recupere su prestigio, el hombre involucrado debe reparar el daño a través de un proceso conyugal. En caso de que el hombre no acceda a reparar el daño de esta manera, la mujer es estigmatizada de modo que le resulta casi imposible acceder a una nueva relación de pareja. Por su parte, con la negativa a reparar el daño provocado, el varón es considerado como cobarde y experimenta desprestigio de género (Amuchástegui, 2001).

Las mujeres que no consiguen casarse después de haber perdido la virginidad representan una amenaza social porque su sexualidad no es controlada y precisamente la unión conyugal tiene esa función (Amuchástegui, 2001). Según algunas creencias las mujeres solteras necesitan ser vigiladas pues al ya no ser vírgenes podrían tener un deseo desbordado de relaciones sexuales y provocar a los varones. De esta manera la sexualidad de las mujeres es estigmatizada y condenada.

En determinados contextos las valoraciones desiguales sobre la sexualidad propician que los sujetos, principalmente las mujeres, transformen los roles de género y los significados de su misma sexualidad (Welti, 2005). En el inicio sexual se imbrican significados tradicionales donde confluyen las normas sociales establecidas y los usos que de ellas hacen los sujetos. Algunos trabajos nos dan cuenta de una transformación de los significados tradicionales de este proceso donde algunas jóvenes acceden a iniciarse sexualmente cuando la pareja ejerce poder sobre ellas solicitando la prueba de amor (Welti, 2005), otras más lo hacen para evitar que sus parejas busquen a otras mujeres para satisfacerse sexualmente (Vilela y Nakamura, 2009).

La iniciación sexual y con ella la pérdida de la virginidad no tiene un significado único, aunque a las mujeres se les asigne un papel pasivo, en contextos estrictamente normativos, también pueden utilizar en su favor las normas establecidas. Esto no significa que estos disentimientos de la norma

conlleven prácticas más democráticas. Por ejemplo, algunas jóvenes buscan perder la virginidad con alguien específico porque sienten atracción sexual o porque quieren que sea su esposo (Grimberg, 2002, Lara, 2012) ya que con este hecho se activa una normativa social que obliga al varón a casarse con la joven (Amuchástegui, 2001). Esta visión, sin embargo reproduce la idea de que existe en el varón una pulsión sexual que no puede controlar y lo pone como víctima de los deseos de la mujer. Además de que con ello se figura una mujer como alevosa y no se reconoce su derecho a elegir con quien mantener vínculos sexuales teniendo al deseo sexual como el mayor argumento de su decisión.

Con toda la complejización que advierte la importancia de la desigualdad de géneros podemos encontrar que actualmente, en determinadas comunidades, los jóvenes se inician sexualmente con sus parejas sentimentales, pues la virginidad no tiene el mismo significado que antaño y en ocasiones, además adquiere un significado más secularizado (Lara, 2012; González y otros, 2007). En algunos contextos, especialmente urbanos, el inicio sexual está vinculado con prácticas sexuales no necesariamente (Welti, 2005). Incluso Vilela y Nakamura (2009) han encontrado que para algunas mujeres el amor ya no es requisito para iniciarse sexualmente, aspectos como la confianza les parecen más imprescindibles. Además algunas jóvenes dicen estar en desacuerdo con la normatividad que vigila y sanciona el inicio sexual femenino y no lo hace con los varones (Grimberg, 2002).

Los significados atribuidos al inicio sexual no son estáticos, se van transformando por diversos factores empujando, a su vez, transformaciones en los roles de género. En el proceso sobre iniciación sexual actual ocurre un proceso de erosión del poder instituyente de la supremacía masculina sobre la mujer (Ayús y Tuñón, 2007; Grimberg, 2002; Kaufmann, 1997) que se vincula con las características de lo que actualmente significa ser hombre o mujer.

La escolaridad en el inicio sexual

Autores como Menkes y Suárez (2003) y Welti (2005), sostienen que la escolaridad es un aspecto que influye directamente en el inicio sexual: a menor

escolaridad el inicio sexual ocurre a edades más cortas. Por ejemplo, en nuestro país los jóvenes que viven en los estados del sur tienen menor escolaridad y se inician sexualmente más pronto que los que viven en el norte (Welti, 2005). Según este autor, además, la escolaridad favorece el uso del preservativo, ya que un joven con más años de asistir a la escuela tiene más conocimientos sobre dónde conseguir un preservativo y cómo utilizarlo correctamente (Welti, 2005).

Pero la escolaridad no sólo tiene influencias directas en la edad y el uso de protecciones en la penetración vaginal, a menudo también ayuda a transformación de las significaciones que conlleva este proceso. Para Rivas, (2005: 152) la escolarización favorece un “proceso de atomización social que permite cierta independencia de los vínculos comunitarios y crea la posibilidad de que el sujeto individual aparezca desligado del ámbito colectivo posibilitando relaciones distintas”.

En nuestras informantes la escuela está adquiriendo relevancia en el inicio sexual, particularmente en el uso del preservativo implicando con ello una desvinculación entre inicio sexual y embarazo. Incluso, como se verá más adelante, se puede apreciar la aparición verbal de elementos relacionados con el placer. Así mismo, aspectos relacionados con el liberalismo, concretamente el discurso sobre derechos sexuales y reproductivos, influyen en las determinaciones de algunos jóvenes al defender que las decisiones sobre su cuerpo son únicamente de incumbencia propia. De la misma forma, se puede considerar el cuestionamiento de significados relacionados con las valoraciones de género a partir de la virginidad. Si bien el peso de la virginidad no desaparece del todo, se cuestiona su validez y se defiende la integridad de las personas que ya se han iniciado sexualmente.

5.2 Inhibidores del inicio sexual y resistencias a la identidad de género

5.2.1 Los modelos televisivos en el debut sexual

El inicio sexual es un acontecimiento importante para los participantes de esta investigación y uno de los temas que más se aborda entre el grupo de amigos, especialmente entre las mujeres. En las pláticas entre amigos se escuchan voces

de aquellos que ya se iniciaron y de los que aún no lo hacen pero aprenden de las experiencias de quienes ya lo hicieron. Empezaremos hablando de quienes no se han iniciado sexualmente y comentan sobre sus expectativas, deseos e inquietudes ante su debut sexual.

A diferencia de los estudiantes que ya se iniciaron, para los que no lo han hecho existe una concepción romántica de lo que es el debut sexual. En este sentido, cobran significado los referentes televisivos donde el amor es la base principal sobre la cual se desarrolla el debut y a través del cual surge una promesa de idilio perfecto e infinito. Los fundamentos del ofrecimiento se materializan en el uso de símbolos ligados con el romanticismo pero que la realidad anula:

-Las personas que son vírgenes quieren a fuerzas que sea en un lugar especial, un hotel, que las atiendan como si fuera novela. Ellas se basan en las novelas que ven. Cuando tienen su encuentro les ponen flores, veladoras, todo eso. Ellas sueñan con eso cuando la realidad es otra (*Varón, quince años, segundo semestre*).

Para llevar a cabo un encuentro sexual de esta manera se requiere de recursos económicos de los cuales los estudiantes no siempre disponen porque dependen económicamente de sus padres y los que trabajan reciben un salario precario que no les permite pagar un hotel. Además, la mayor parte de los jóvenes vive en familias extensas, lo que hace que las casas rara vez se encuentren disponibles para que puedan usarlas como espacios apropiados para concretar un inicio sexual acorde a los modelos televisivos. Este deseo funciona sólo como ideal porque las condiciones reales en las que se desarrollan los encuentros sexuales son muy distintas. Es por ello que el debut sexual generalmente se lleva a cabo en fiestas, parcelas de cultivo, o en la casa de algún integrante de la pareja y generalmente responde a imprevistos donde el amor tampoco es el detonante principal.

5.2.2 Miedos al dolor, al placer y a la violencia en el inicio sexual

Un elemento que se manifiesta en distintas formas entre los que no se han iniciado es el miedo. En el caso de las mujeres uno de los temores más

recurrentes es al dolor causado por la penetración vaginal. En las pláticas entre compañeras varias jóvenes expresaron que sus amigas les han comentado que la penetración vaginal es dolorosa, lo cual les provoca miedo y les aleja del inicio sexual. Sin embargo en los dichos de sus compañeros también aparecen otros elementos más ligados a los imaginarios de manera que el miedo al dolor se vincula con otro: temor a una supuesta insaciabilidad sexual posterior a la primera penetración vaginal.

Específicamente las jóvenes creen que pasado el dolor provocado por la penetración vaginal vendrá un deseo incontrolable de seguir siendo penetradas: “ay pero ya cuando pasa el dolor dicen que una quiere más y más”³⁸. Este miedo de las mujeres se relaciona con el temor que, en otro contexto, los varones resumen como temor a querer tener relaciones sexuales de manera incontrolada, específicamente dicen que les da miedo no poder poner un límite a la necesidad de tener coito. Creen que el deseo de satisfacción sexual recurrente no es normal e incluso les asusta porque es visto como una enfermedad:

-a mí sí me da miedo querer coger a cada rato y no poder parar, dicen que cuando alguien es así se llama nifomanía o ninfomanía, algo así se llama; dicen que es una enfermedad y sí me da miedo la neta (*Varón, diecinueve años, cuarto semestre*).

En ambos casos, hombres y mujeres, este proceso podría dar cuenta de un temor al disfrute sexual que posiblemente vaya acompañado de una avidez de afrenta a las normas sociales que lo constriñen. Esta seducción culposa al rompimiento de la normativa social puede ser originada por una tensión entre las normas morales que regulan la sexualidad de la comunidad y algunos discursos provenientes del bachillerato donde se hace énfasis en la necesidad de romper la represión sexual que provoca la falta de satisfacción. Esta tensión podría ser tan intensa porque promete un goce no experimentado que siempre aparece como un lugar idílico producto del desacato. Puede, además, vivirse como peligrosa porque aquello que es vivido como excesivo obliga a los sujetos a construir una prohibición para frenar el deseo latente.

³⁸Plática con un grupo de alumnas registrada en el diario de campo, 21 de agosto de 2013.

Otro de los miedos de las mujeres es que, con el fin de que le reconozcan su virilidad, después del encuentro sexual el varón haga público el acto, de hecho es un aspecto que para las mujeres puede implicar la inhibición del debut sexual. Si bien las jóvenes observan aspectos que les parecen indispensables en sus parejas para iniciarse sexualmente, la posibilidad de que el joven comente con otras personas un aspecto que a ellas les parece debía ser privado les hace recular:

Me decía –no, pues con tal exnovia hice esto o el otro- dije –¡no!, o sea, al rato yo no quiero que diga de mi eso con otra novia. Pero al momento que cuando estaba con él o que nos veíamos, al momento de tocarme, de agarrarme o de apretarme, pues sí, como que me quedé con las ganas de experimentar (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

La exposición pública del inicio sexual de las estudiantes tiene implicaciones agresivas para las jóvenes, especialmente porque la narración abierta de detalles del encuentro íntimo, muchas veces tergiversados, tiene por objeto denostar la calidad moral de la mujer y sobresaltar la dominación masculina. Las narraciones del inicio sexual por parte de los hombres son un mecanismo con el que se construye la imagen de la mujer como un ser indigno y mancillado y el varón aparece como triunfante:

-esa persona te puede tachar de lo peor porque ya te tuvo o puede divulgar que estuvo contigo (*Mujer dieciséis años, tercer semestre*).

Para las mujeres esto representa un problema porque esperan que su inicio sexual sea un secreto íntimo y romántico pero descubren que públicamente la pareja significa el encuentro sexual como un mero acto de dominación. Cuando esto sucede las mujeres se muestran dolidas porque la persona en quien confiaron las expone en detrimento de su honor, e incluso pueden llegar a arrepentirse por haberse iniciado. Esto no implica que para los varones el inicio sexual únicamente esté vinculado con este significante, pero sí se demuestra que es uno de los más importantes, al menos en el contexto público.

La pérdida de honor derivada de la manifestación pública del quebranto de la virginidad representa enfrentar un estado de vulnerabilidad pues como ya no se es virgen se cree que la mujer ya no es respetable, públicamente las

jóvenes quedan expuestas a un mayor acoso sexual y moral. Una mujer que no es virgen es una mujer a la que cualquier hombre cree poder acceder con el objeto de satisfacerse sexualmente:

-bueno yo creo que es difícil para las chicas que ya tuvieron [penetración vaginal] porque a veces los hombres ya saben que ya tuvieron y ya creen que a la chica solamente la van a utilizar para eso, para tener relaciones y ya (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

En este sentido, el inicio sexual de las mujeres también puede causar algún tipo de inseguridad para sus parejas varones, ya que creen que sus compañeras son susceptibles al acoso y seducción de otros hombres. De esta manera, las jóvenes temen a las formas de reacción de sus parejas, principalmente porque pretenden controlar aspectos como el erótico. Las jóvenes llaman a esta reacción masculina, compromiso, el cual consiste en que ellas se sientan presionadas en la pretensión de su compañero para controlar algunos aspectos de su vida.

Cuando una mujer no accede a la pretensión de control de su pareja se pueden originar connatos de violencia física. Ante esta posible situación, varias mujeres prefieren inhibir el inicio sexual pues rechazan ser utilizadas como propiedad del varón. Resulta importante observar cómo las jóvenes no cuestionan el actuar de los varones y prefieren encontrar herramientas para evitar los riesgos a su integridad. Es decir, de alguna forma justifican el actuar masculino:

-yo creo que en eso de cuando te metes con una persona te comprometes mucho con ella porque: -no, pues ya estás conmigo, ya hiciste esto conmigo y ya-. Como que te prohíben muchas cosas: el chavo se porta muy celoso contigo, hasta llegan a golpes (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

Pero no solo ocurre eso, como algunas mujeres creen que la virginidad puede ser el principal elemento que les une a sus parejas, perderla implica la posibilidad de que sus parejas anulen el interés en ellas. Como la mujer no está dispuesta a verificar si ese temor es no fundado, prefiere evitar el acto que la llevaría a conocer el desenlace. Es por eso que varias jóvenes eligen administrar su virginidad para tener cierto control de la estabilidad de la relación. En este

sentido, el autocontrol de su inicio sexual representa una forma de gobernar el interés de los hombres hacia ellas, al tiempo que les ayuda a poner restricciones a lo que les parece amenazante:

-(tengo miedo) a tener relaciones y que ya al siguiente día me deje, y ver que nada más buscaba eso en mí (Mujer, dieciocho años, tercer semestre).

Las valoraciones que se desprenden del debut sexual representan conflictos tanto para mujeres como para varones pero, sin lugar a dudas, son ellas quienes al encontrarse en mayor desventaja están en condiciones de resistir, resignificar y transformar las valoraciones sociales establecidas. Es lamentable que en algunas ocasiones las jóvenes aun no encuentren las formas para darse cuenta de que las agresiones derivadas del inicio sexual son decisiones de los varones y no parte de su naturaleza (. No obstante, es importante reconocer que su indisposición a ser violentadas es parte vital para trascender la naturalización de la violencia masculina. Si ellas están dispuestas a evitar la violencia es posible considerar que los varones pueden estarlo también. Es decir, si bien la relación de pareja construida en un contexto patriarcal pretende naturalizar la opresión de las mujeres teniendo la virginidad como un recurso para lograrlo, al oponer resistencia las estudiantes ejercen una fuerza en sentido inverso. No aceptar la violencia como natural es un paso fundamental para reconocer que quien la ejerce, en cierta medida, decide hacerlo.

5.2.3 Transformaciones en el inicio sexual que quebrantan, afirman y resisten las construcciones subjetivas del género

La presión de los amigos para que el inicio sexual de los varones ocurra es recurrente en la comunidad, a menudo se invita a los jóvenes a acudir a lugares donde se ofrecen servicios sexuales, pero las condiciones no son del todo favorables para concretar los intentos. A diferencia de lo que encontró Amuchástegui (2001), acudir a iniciarse con una trabajadora sexual no siempre representa una alternativa para los jóvenes de esta comunidad. Factores como el escaso acceso al sexo-servicio, ya sea por lejanía geográfica o insuficiencia económica, o distancia simbólica con la ciudad, son obstáculos para concretar el

debut sexual de los jóvenes. Los varones también argumentan, el temor a las ITS porque asumen que las trabajadoras sexuales son más proclives a este problema:

-Hay veces que no tienes relaciones y aquí te dicen: te vamos a llevar a la Merced a que tengas tu primera vez allá. Pero también te pones a pensar de que allá las mujeres han tenido muchas relaciones y que pueden tener enfermedades. A mí sí me ha dicho uno que otro chavo: -vamos y allá te estrenas y no sé qué tanto-. Y me puse a pensar: no, y qué tal y me infecto y llego a tener un virus. Y nada más les digo: -ah sí, cuando quieran-, pero nunca he ido (*Varón, tercer semestre, veinte años*)

Pero más allá del miedo a las ITS los servicios de las trabajadoras sexuales, para los jóvenes representan incomodidad y desconfianza porque dicen no sentir algún tipo de atracción y porque se han hecho una imagen de ellas como personas con características desbordadamente eróticas y hasta temibles. Para los varones el inicio sexual con una trabajadora sexual implicaría no asegurar el control del poder masculino, lo que no ocurre con alguna compañera de su generación:

-¿Por qué no irías con una prostituta?

-Porque me sentiría incómodo porque no la conozco cómo es, cómo está, si está cuidada, aunque va a ser con condón pero no siento nada de atracción a ella. No sé cómo sea, cómo se comporte, cómo sea su acción del sexo. [...] Ahora sí que yo le diría tranquila que va a ser mi primera vez, yo todavía no entro en nada de esto de onda. Me pondría nervioso (*Varón, veintiún años, quinto semestre*).

En el ámbito privado los varones dejan ver que el reconocimiento de la masculinidad no es el único aspecto que confluye en su inicio sexual. Como los jóvenes buscan compartir elementos como la atracción y la confianza con quien se inician sexualmente, los servicios sexuales de las prostitutas no representan una opción viable. Sin embargo, en el contexto del bachillerato de estudio no siempre resulta fácil encontrar una pareja con la que se comparta confianza y esté dispuesta a tener relaciones sexuales. Como comenté más arriba, la pérdida de la virginidad está inmersa en un sistema moral y de dominación que hace más difíciles los encuentros sexuales entre jóvenes.

Además, al desechar el servicio de las trabajadoras sexuales, el miedo al embarazo siempre aparece como una preocupación de los jóvenes, específicamente porque no están habituados a tener consigo un preservativo y porque tampoco confían totalmente en él. Desde el punto de vista de las mujeres el miedo no sólo es al embarazo temen también a la respuesta de la pareja ante esa posibilidad. Asumen que comúnmente el varón no adquiriría responsabilidad alguna en la crianza de un hijo y que ellas tendrían que hacerlo solas, y no lo consideran justo. Las estudiantes no contemplan la interrupción del embarazo como una solución a ese problema y significan la crianza como un aspecto insoslayable que, además, les representa una carga que no están dispuestas a asumir:

-la que carga con los hijos es la mujer y los hombres bien gracias y siguen su vida como si nada (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Algunos hombres también temen al embarazo y deciden postergar el rito de paso que los ayudará a consolidarse como hombres verdaderos; uno de los aspectos más importantes para los jóvenes de esta edad (Amuchástegui, 2001). A diferencia de los que creen las mujeres, los jóvenes no siempre viven la posibilidad de embarazo sin presión o preocupación y si bien su inicio sexual es parte de su constitución como hombres verdaderos, el temor al embarazo adquiere mayor relevancia en algunos casos. El miedo al embarazo y con ello la postergación del inicio sexual masculino en los estudiantes de este estudio puede formar parte de una transformación de la constitución de género en los varones:

-tengo miedo de que quede embarazada; puedes usar condón, pastillas, pero, ¿y si fallan? (*Varón, diecinueve años, sexto semestre*).

Si bien el inicio sexual representa un rito de reconocimiento de la masculinidad, encontramos que para nuestros informantes también conlleva significados vinculados con la intimidad, el poder, la atracción física, la violencia y el amor. Por esto el inicio sexual con prostitutas incluye no solamente reconocerse como alguien sujeto a los supuestos saberes de otro sino el encuentro con otro que puede ser amenazador en el sentido de imaginarlo

vinculado a una erotización poco controlable o transmisor de infecciones graves y sobre todo como un agente femenino con el que peligra la construcción simbólica de poderío masculino.

Los procesos de inicio sexual entre los jóvenes de este estudio también se ven atravesados por las experiencias relacionadas con las formas comunes en que hombres y mujeres han enfrentado el embarazo. Algunas mujeres ya no quieren más ser las únicas responsables de la crianza de los hijos y los hombres no solamente piensan en su reconocimiento como varones, también contemplan el compromiso que se asume al tener una relación sexual de la cual pueda resultar un embarazo.

Pero, cómo trascender esos roles donde históricamente se ha dado por hecho que la mujer es quien finalmente asume un embarazo. En una reunión académica, Juan Guillermo Figueroa sugería que uno de los aspectos que podría influir en que los varones tiendan a alejarse de la pareja cuando deviene un embarazo es el hecho de que este proceso se nombra como sustantivo y no como adjetivo. Es decir, se habla de embarazo y no de embarazada. Al significar el embarazo como sustantivo y materializarse exclusivamente en el cuerpo de una mujer, el varón puede desligarse de él casi con natural facilidad. En cambio, si se significara como adjetivo dicho estado no recaería exclusivamente en el cuerpo de las mujeres y se facilitaría un vínculo mayor con el varón pues la mujer estaría embarazada y él sería parte de ello.

5. 3. Inicio sexual y escolaridad

5. 3.1 Inicio sexual en el contexto escolar

Los motivos de inicio sexual entre los estudiantes podrían explicarse desde dos lógicas, principalmente: los que están ligados al erotismo y cercanos al contexto escolar y los que tienen como base el amor y la confianza entre la pareja, estos generalmente suceden en las casas de los jóvenes.

Los inicios sexuales juveniles que se desarrollan en las inmediaciones de la escuela se caracterizan porque las personas se conocen, generalmente son compañeras de la institución, aunque ello no implica que se tenga una relación de noviazgo. El amor no siempre es el principal motivo para iniciarse

sexualmente, aunque sí existe algún tipo de atracción o de simpatía por la otra persona. A menudo el encuentro sexual es precedido por alguna plática o miradas constantes que pueden expresar consentimiento en el cortejo. Los encuentros sexuales si bien no necesariamente se concretan en el espacio escolar, sí es en él donde se comienzan los primeros acercamientos.

Para los jóvenes el acceso al inicio sexual requiere de decisión para aventurarse y luchar por lograr un deseo propio de la edad y estar conscientes de que proponerlo puede implicar rechazo, lo que exige sensibilidad para saber si la compañera está dispuesta y, sobre todo, precaución para evitar un problema que los posiciona como acosadores. Al respecto, los varones han construido un sofisticado patrón de interpretación de las señales de las mujeres para saber si existen condiciones indispensables para acceder al inicio sexual. Este sistema de interpretación ha sido construido a partir del análisis de las experiencias de los varones y en él se asume que ellos son quienes siempre están dispuestos a conseguir el encuentro sexual.

En este sistema de interpretación es fundamental que la mujer sea quien proporcione las primeras señales de consentimiento, los varones deben estar alertas para no interpretarlas incorrectamente. Las señales son específicas: la joven intentará acercamientos corporales, un tanto desinhibidos, a determinadas partes del cuerpo del varón. Para los estudiantes eso es señal de que la joven también busca un encuentro sexual, por lo que disminuye la posibilidad de rechazo y se incrementa la probabilidad de conseguirlo:

-Estábamos afuera del plantel [...] El chiste fue que fuimos a dar una vuelta al deportivo y empezamos a platicar. Me empezó a besar, se me llegó a aventar, (*mis amigos*) me decían: -si empieza ella primero así como que a tentar tu pantalón y tu cinturón quiere tener algo más-. [...] -Se me aventaba mucho y pues ya. [...] Se nos subió la calentura, nos prendimos (risa). Y ya fue nuestra primera vez allá arriba, en el deportivo (*Varón, veinte años, tercer semestre*).

Si bien el sistema de interpretación que los varones han sistematizado como parte de un aprendizaje colectivo no es del todo seguro, sí es útil en la pretensión de conseguir el inicio sexual con una reducida posibilidad de agravio. Estos conocimientos colectivos se transmiten de compañero a compañero y su

eficacia los consolida y dan cuenta de las herramientas que los jóvenes construyen para comprender señales de erotismo y consolidar el encuentro sexual.

Como ya mencioné, el amor no es la causa fundamental en los inicios sexuales de los jóvenes, lo cual no quiere decir que juegue un papel sin importancia. El siguiente testimonio sugiere que las jóvenes esperan encontrar el amor en la relación sexual y al no hallarlo suele aparecer una sensación de malestar. Quizá basadas en los ideales televisivos que suelen vincular el inicio sexual con el amor romántico, las jóvenes deciden iniciarse creyendo que su debut sexual les proveerá de él pero en ocasiones encuentran dolor, insatisfacción y arrepentimiento:

-Fuimos a tomar y él quería conmigo, entonces pues yo no sabía qué onda. Y ya estábamos muy alcoholizados y empezamos, fue en un terreno. Pero no, no me gustó nada. [...] o sea ni lo quería, ni él me quería, nada. O sea nada más fue por pura calentura [...] yo pensaba que iba a ser algo bonito, con alguien que yo en verdad quisiera y sin en cambio no fue así. [...] no fue con el que yo quería y no me gustó, fue horrible, nada más sentía dolor (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Confirman con esto, la idea de que iniciarse sexualmente en una relación amorosa hará que la experiencia del inicio sexual resulte agradable. Los jóvenes se dejan llevar por el erotismo aun cuando el sistema de género les ha hecho creer que para que este proceso sea agradable no deben prescindir del amor. Después del inicio los jóvenes, principalmente las mujeres, se sienten insatisfechas y atribuyen su estado a la falta de amor (Valdés y otros, 2004). En nuestros informantes, si el erotismo apreció como el principal fundamento de su decisión al iniciarse sexualmente, el amor aparece como faltante para lograr el ideal deseado.

En el caso de los inicios sexuales que se realizan en la casa la lógica que se sigue entre novios es el amor, principalmente sirve para que la mujer no sienta ser usada como objeto de la satisfacción sexual del varón, es por ello que el erotismo no tiene mayor cabida. Las mujeres están seguras de que el amor y la confianza en su pareja son suficientes en su inicio sexual y una muestra de ello

es que se lleva a cabo en la casa de uno de los jóvenes, lo que, además, es muestra de seguridad:

- Fue en su casa, yo sentía que sí lo hacía porque sí quería estar conmigo y no por placer.
- ¿Y tú, por qué lo hacías?
- También, porque lo quería mucho.
- ¿Qué diferencia hay de hacerlo por placer y hacerlo porque te quiere?
- Por placer pues nada más para sentir bien y sentir placer, y con amor no, porque con amor yo siento que lo haces con más amor y más cariño y más si amas a esa persona siento que vas a sentir mejor ¿no? a que lo hagas por puro placer.
- ¿Si lo haces por placer no se siente bien?
- Sí, o sea, sí se sentirá lo mismo pero pues nada más lo haces por querer hacerlo y con amor no (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

En el inicio sexual entre novios no siempre hay manifestaciones de insatisfacción sexual, se desdibuja la pasión y el erotismo fundamentalmente es alimentado de imágenes sentimentales (Daros, 2014). También se contempla, aunque no es el fin, la posibilidad de un embarazo; cosa que no resulta problemática para las mujeres porque creen que su pareja les proveerá de lo necesario para la crianza del hijo. En este tipo de debut tampoco se hace referencia al dolor causado por la penetración vaginal, quizá porque la presencia del amor romántico y la confianza en la pareja pueden ayudar minimizarlo o simplemente porque son lo más importante.

5.3.2 Virginidad y vigilancia materna

La postura familiar ante el inicio sexual de las jóvenes es variada y puede comprenderse desde distintos puntos de vista tales como la experiencia de otros hijos y la forma del vínculo con la religión. En familias donde las jóvenes tienen hermanas mayores con hijos y sin pareja, las estudiantes pueden comunicar su debut sexual sin aparente problema porque precisamente se concibe que la mujer, casada o no, debe cumplir un papel reproductivo. Es natural y esperado que la hija se inicie sexualmente para posteriormente reproducirse. En el siguiente caso incluso hubo lugar para bromear haciendo referencia a significantes explícitamente sexuales donde pareciera que el inicio sexual da otro

estatus a las jóvenes. El inicio sexual permite que se pueda hablar abiertamente con ellas sobre sexualidad pues las estudiantes no son más sólo hijas, están en posibilidad latente de ser madres:

-le digo -mamá-, -¿Qué? -Es que quiero decirte algo: ya me acosté con (*mi novio*)-. Me dice -sí, ya me había dado cuenta. Le digo -¿y cómo te diste cuenta?-. Me dice -pues porque ya no hueles igual, sí, antes olías como a lechita cortada- Le digo -¿qué, entonces ahora huelo a leche de (*mi novio*) no? Me dice -pues sí hija, ya hueles a mujer- (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

No obstante, en la mayor parte de las familias la concepción de la virginidad es distinta, sin que ello quiera decir que no se espera que la mujer tenga hijos. Como para las generaciones anteriores la pérdida de virginidad representaba el quebranto del honor, este significado sigue teniendo efecto en algunos estudiantes. Las jóvenes experimentan algún tipo de angustia derivada de la preocupación de que las madres se enteren de que han dejado de ser vírgenes ya que, de alguna forma, se les ha hecho que socialmente no es correcto iniciarse sexualmente sin haberse casado. Este hecho deja ver que en la relación entre madre e hija existe un toque de vigilancia normativa en el que las hijas otorgan a la madre un poder extraordinario que las obligaría a confesarle su inicio sexual sin permitirles considerar que es un asunto privado.

Para las estudiantes es poco probable soslayar esta sujeción familiar y moral, ya que al vivir en la casa de los padres es casi imposible vivir al margen de ese sistema de significados. Como la idea de ser virgen sigue operando en la educación que los padres dan a sus hijos, a las jóvenes les inquieta que su madre sepa de su inicio sexual y las pueda violentar, pues para las madres puede representar un agravio familiar. Las estudiantes asumen que el inicio sexual representa la falta a una de las normas que podría sobresaltar en exceso a la madre e incluso podría darles motivos para agredirlas. Da la impresión de que la virginidad de la mujer funciona como propiedad familiar o al menos como un bien que no hay que perder y que de hacerlo provocaría alteración en la familia. Las jóvenes no sienten ser libres de tomar decisiones sobre su cuerpo y están seguras de que su madre asume un papel de vigilante de su virginidad:

-Miedo a que mi mamá se diera cuenta, eso sí me daba mucho miedo que se diera cuenta; porque me iba a pegar y todo eso si yo le decía que ya había tenido relaciones, en ese momento sí tenía miedo (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Es muy probable que las diferentes posturas frente al inicio sexual estén relacionadas con lo que espera cada familia de las hijas y con las condiciones económicas y religiosas específicas de cada una de ellas. Podemos reconocer que, en determinadas familias, el inicio sexual puede ser un indicador que alerta a los padres sobre la posibilidad de que sus hijas abandonen sus estudios ya que no existe evidencia de que existan condiciones sociales que faciliten a las jóvenes ser activas sexualmente sin presión para que formen parejas o tengan hijos. Mucho menos las hay para que, siendo sexualmente activas, puedan seguir estudiando sin representar un estigma para la familia al no casarse ni tener hijos. En algunas familias se espera que las jóvenes estudien y, desde esta perspectiva cultural, el inicio sexual puede ser visto como un obstáculo para lograr dichos objetivos. En otras familias existen necesidades económicas que conllevan una presión para que las hijas salgan del núcleo familiar implicando con ello disminuir los gastos de sustento de la familia y, en ese sentido, el debut sexual es un indicador de que la hija pronto formará una nueva familia y disminuirán los gastos económicos que los padres destinan a la familia.

Así bien, la virginidad en el inicio sexual se encuentra en tránsito de superar los vínculos ligados a la moral cristiana. Para los informantes si bien puede significarse como un valorpreciado por la familia, también da cuenta de su relación con procesos de escolaridad. En ese sentido, en este estudio coincidimos con Sánchez y otros (2011) en que si bien para los jóvenes las relaciones de noviazgo como aspecto favorecedor del inicio de la vida sexual es importante, la escolaridad adquiere mayor peso como elemento fundamental en los proyectos de vida. La pérdida de la virginidad favorece la posibilidad de embarazo y este a su vez es mirado como un factor que trunca la escolaridad juvenil.

5. 3.3 Castigo divino e inicio sexual

Un elemento que puede tener incidencia directa en las decisiones y formas de vivir el inicio sexual de algunos estudiantes es la religión, algunas familias son muy cercanas al cristianismo y en su cotidianidad los preceptos religiosos rigen sus vidas. Para los jóvenes las palabras de los líderes religiosos son de gran influencia en la forma de significar sus prácticas, incluso son incuestionables y pretenden normar el actuar sexual de las personas aunque no siempre lo logran como quisieran.

Las normativas cristianas tienen gran importancia para los jóvenes porque suelen ser contrarias a sus intereses y prácticas, particularmente aquellas que se relacionan con el ámbito de la sexualidad. La incidencia de estos preceptos, si bien no logra detener las prácticas sexuales, sí logra conflictuar a los estudiantes porque sus experiencias sexuales son significadas como transgresoras. El hecho de que las relaciones sexuales ocurran fuera del matrimonio constituye un acto aterrador para los jóvenes porque son vistas como un acto pecaminoso que les hace vivir el inicio sexual con culpa y temor por haber infringido las normas cristianas:

-cuando tuve mi primera relación sexual, como que yo tengo comunicación, no sé, yo sentí que algo se desprendió de mí, que ya no iba conmigo. Me entró un miedo cuando tuve mi primera relación sexual que ya ni podía dormir; a que me pasara algo, a que me fueran a matar. No sé, me entró un miedo que no se explica ese miedo. Sí me dio mucho miedo esa vez (*Varón, veinte años, segundo semestre*).

Al ser desarrollado en contra de la normativa cristiana y moral el inicio sexual conlleva diversas problemáticas para los jóvenes pues creen ser acreedores a un castigo divino (González y Molina, 2017), incluso contemplan merecer la pérdida de su propia vida. A pesar de que los días pasan sin que llegue ese castigo, algunos aspectos de la vida personal se ven amenazados, la tranquilidad es arrebatada y se vive en constante temor. Si bien sólo encontré un caso de este tipo, se puede apreciar que las repercusiones pueden causar grandes estragos en la vida sexual de las personas pues la inserción en un

sistema de creencias cristianas amenazantes puede incluso minar la capacidad sexual y emocional de los jóvenes (Sánchez y otros, 2010).

Es difícil participar de prácticas sexuales armoniosas cuando se cree que la integridad está en constante peligro, lo que puede implicar un constante conflicto entre los deseos eróticos y la amenaza a la vida, situación que evidentemente tenderá a perturbar la estabilidad emocional, y posiblemente física del sujeto. Las creencias que en la escuela se construyen entre los compañeros son una alternativa importante en la vida de los jóvenes educados en el cristianismo, pues contrastan las significaciones de sus prácticas sexuales con las de sus compañeros.

La tensión que surge en el estado emocional de los jóvenes causada, por un lado, por la amenaza de los discursos religiosos y, por otro, por la socialización de las experiencias sexuales de los compañeros sin que llegue un castigo a su cuerpo puede comprenderse como una forma de afrenta a las normas morales familiares y como una disposición abierta a la constitución erótica del sujeto. Es decir, el hecho de que en la iniciación sexual los jóvenes expongan su estabilidad emocional y se atrevan a arriesgar la vida y el cuerpo en forma de pago por haber desobedecido ciertas normas nos puede dar cuenta de un intento de re-sujeción causado por la supremacía de las necesidades propias de un sujeto que comienza el proceso de compartir su vida sexual con otra persona.

En el caso de los informantes la reincidencia en la violación de las normas morales a través de la consecución de la vida sexual puede dar cuenta de la falla del ejercicio de la disciplina y demuestra cómo existe una resistencia que no permite doblegar el espíritu ni el cuerpo y defiende la lucha de los derechos donde incluso se arriesga la vida (Useche, 2008).

5. 3. 2 Fajes y otros roces; placer y peligro en la sensualidad juvenil

Los contactos coitales no son las únicas formas de convivencia íntima entre jóvenes: permanentemente los estudiantes buscan nuevas experiencias y construyen procesos para hacerse de placer sexual al tiempo de evitar

problemas relacionados con la estigmatización por haber roto las normas morales. Los procesos de conflicto a causa de la insatisfacción son indispensables en la construcción de nuevas formas de vivir el género y la sexualidad pues exigen la invención de formas de relación más acordes a los intereses juveniles. Una forma de satisfacer las necesidades eróticas de los jóvenes son los fajes, a los cuales generalmente se llega porque algún integrante de la pareja no quiso realizar el coito o porque no se tenían condones a la mano para llevarlo a cabo.

Los fajes son, además, algunos de los procesos por los cuales los jóvenes dicen experimentar placer con poca posibilidad de exponer su reputación ya que en ellos sólo ocurre el frotamiento y tocamiento de distintas partes del cuerpo, entre ellas pueden incluirse los órganos sexuales. Usualmente en los fajes no se incluye el intercambio de fluidos pero sí los besos, los abrazos y los hematomas ocasionados por la succión de la piel de alguna parte del cuerpo, generalmente el cuello de la pareja. El faje es un recurso de aprendizaje que pasa por la complicidad con pareja, pues si bien requiere de cierto clandestinaje, es común que ocurra en plazas públicas, calles o fiestas. Los fajes son procesos que, según los jóvenes, les parecen muy placenteros y en esa medida son valorados porque, además, no crean deber de compromiso con la pareja; son efímeros y lúdicos:

-Con esta chava ahí sí, lo mejor que me pasó ¿no? Porque es un... es un... cómo te diré, fue una experiencia tan así porque ella sentía tantas cosas y yo veía su cara digo órale ¿no? Yo no eyaculé ni nada. Yo nada más me estaba rosando. Pero fue una experiencia bonita porque yo veía su cara, cómo sus expresiones, cómo... el aliento, ese humor que emana uno cuando está en ese... en ese momento. Fue algo bonito, me gustó (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

Los fajes son oportunidades para compartir el placer propio y el de la pareja sin que se vulnere la salud ni los proyectos de vida. Para las mujeres son una clara oportunidad para explorar sensaciones placenteras a través del contacto corporal con otra persona sin que se llegue al coito y se pierda la virginidad. La ausencia de penetración vaginal brinda a las jóvenes la posibilidad de poner en práctica algunos consejos que las amigas les han compartido en la

escuela y los mismos conocimientos que se aprenden en el plantel educativo, principalmente los relacionados con las zonas erógenas de cada género.

En la mayoría de las referencias uno de los aspectos fundamentales de la caracterización del faje es la falta de intercambio de fluidos (Carranza, 2004), intrínsecamente se da por hecho que conlleva únicamente el placer masculino y se asume que la mujer no disfruta (Hernández, 2012). Sin embargo, en esta investigación encontré que a lo que los jóvenes llaman fajes pueden incluirse los intercambios de saliva y de líquido pre seminal. Esto depende de las condiciones específicas del lugar en donde se lleva a cabo el encuentro y la disposición de los participantes. En el siguiente testimonio se muestra cómo el sexo oral, que para algunos estudiantes es considerado parte del faje, puede comenzar como un juego y posteriormente se transforma en una muestra de confianza y aceptación del cuerpo y los fluidos del otro exigiendo reciprocidad. Para llegar a tener sexo oral dentro de un faje la excitación es un elemento indispensable:

-¿Qué más se hace en un faje?

-En un faje pues normalmente el hombre te mete las manos en los pechos, así, al rojo vivo ¿no?, las manos así. También ellos suelen chuparlos, lamerlos, todo eso.

-¿Y la mujer nada más toca el pene?

-Ajá, o muchas veces, no muchas, también las mujeres suelen hacerles sexo oral. Pues ya como están en el momento y que se dejan tocar esto y el otro, pues sí suelen tener sexo oral. Ya sea el hombre y la mujer, se retan unos a otros, dicen –si tú me lo haces pues yo te lo hago-. Y si yo te voy a hacer eso pues tú también a mí. O sea, yo te estoy enseñando que no me das asco, ahora tú me debes enseñar lo mismo y es así, como que del hombre que sale que ya está excitado, pues normalmente un hombre cuando está excitado pues lo que va a querer es hacerle un sexo oral a una mujer. Entonces pues la mujer ya también, pues los dos (*Mujer, dieciséis años, segundo semestre*).

El faje en este trabajo es significado como una práctica sexual en la que la sensualidad y el placer se extienden a lo largo del cuerpo y la excitación hace que se olviden las normas morales que lo prohíben, principalmente las que se han aprendido en la casa y a través de la religión. En el faje se vive el momento, casi no se piensan las consecuencias y sí se asume sin mayor preocupación como algo que no tiene vuelta atrás pero que tampoco implica mayor problema

en el encuentro, incluso se desdeña la posibilidad de alguna infección. Es también una práctica en que las mujeres, al igual que los varones, experimentan sensaciones erótico-sensuales y no solamente sirven de objeto de satisfacción masculina:

-Pues no es que no crean en la iglesia, porque pues yo te voy a decir una cosa, yo he estado en fajes con mi novio, y la verdad se me olvida todo, todo, mi mamá, mi papá, lo que pueda pasar, todo. Si llega a pasar pues ya, pasó ¿no? pero no piensas ni siquiera que puedas quedar embarazada, en que puedes contraer una enfermedad y tú no lo sepas, y pues si no piensas en eso, menos vas a pensar en la iglesia (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

Los elementos que distinguen la conceptualización clásica del faje es la ausencia de intercambio de fluidos y de la penetración vaginal la cual implicaría la pérdida del honor de la mujer y la posibilidad de un embarazo o una infección si no se usa preservativo. En el caso de esta investigación me fue sorprendente la transformación de los significados del faje y la desatención a la posibilidad de una infección ocasionada por el intercambio de líquido pre-seminal y vaginal ya que no se habla de la utilización de preservativo u otra herramienta que la evite. La concepción de las prácticas sensuales juveniles como actos eminentemente transgresores puede ser un factor importante de vulnerabilidad de la salud porque las normas morales no reconocen la legitimidad del placer sexual, de modo que inhiben el uso herramientas para su cuidado.

5. 3. 3 Erotización de los espacios escolares y resolución de conflictos

Como en otras investigaciones que estudian a los jóvenes en el bachillerato (Carranza, 2013; Hernández, 2007), en este trabajo tratamos de comprender cómo los estudiantes se apropian de los espacios escolares con el fin de tener encuentros sexuales. La falta de espacios específicos para tener relaciones sexuales dentro de la comunidad hace que los jóvenes de este estudio busquen resquicios y estrategias para llevar a cabo sus encuentros pudiendo implicarse en problemáticas con la institución escolar y con sus mismas familias. Estos actos nos hablan de una disposición juvenil para resignificar el uso de los

espacios haciéndoles empatar con sus necesidades o con la forma de mantener una afrenta abierta a los sistemas morales que pretenden regular su sexualidad.

La escasez de lugares privados para los encuentros sexuales juveniles es uno de los aspectos que caracterizan las prácticas sexuales de los jóvenes de este estudio. Generalmente los estudiantes recurren a terrenos de cultivo o a lotes baldíos cercanos al plantel educativo cuando desean mantener algún encuentro sexual pero estos lugares no siempre son accesibles. Ya sea por el horario, por la premura de las emociones, o por otros motivos, los jóvenes recurren a espacios dentro de la institución académica para encontrarse sexualmente. Los cubículos escolares son los espacios más usados para esta práctica y donde los jóvenes ponen en juego emociones fuertes que les parecen placenteras.

A partir de la observación y el análisis, los estudiantes han diseñado estrategias para lograr su cometido sin ser sorprendidos, han aprendido cuáles son los momentos en que hay menor afluencia de compañeros y profesores en dichos lugares, por ejemplo. Para lograr encuentros sexuales en los cubículos sin ser sorprendidos los estudiantes se colocan en un punto estratégico, de modo que algún ruido o movimiento les alerte con anticipación que alguien se acerca y así tener tiempo de disimular:

-un alumno comenta que cuando lo hacen en el cubículo colocan una silla detrás de la puerta para que cuando venga el vigilante a realizar sus recorridos haga un ruido que los alerte. Los jóvenes también se colocan de modo que se refleje en la ventana cuando alguien viene.³⁹

Los cubículos en que los estudiantes ejercen su sexualidad pueden ser los propios, donde realizan trabajos escolares; los que se encuentran más solitarios dentro de la biblioteca; incluso los de los profesores, cuando por algún motivo tienen acceso a ellos:

-pues aquí en el bachillerato, en cubos de la biblioteca, así, donde fuera o de los mismos profesores (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

³⁹ Registro en el diario de campo, 13 de agosto de 2013.

Un joven relata cómo un día, aprovechando que había una actividad cultural en el auditorio tuvo relaciones sexuales en el cubículo de una profesora que les había confiado las llaves para que tuvieran acceso al material que se requería en el programa cultural. Para los estudiantes estas acciones que implican romper las reglas les hace más excitante su encuentro sexual, es como si la transgresión de la regla aumentara el placer sexual:

-en el cubo de la maestra ese sí fue muy excitante, porque yo lo disfruté y ella también lo disfrutaba pero estábamos con eso de que –es que van a entrar y nos van a ver- y por el simple hecho que estábamos en un lugar que sabíamos que no lo podíamos hacer, a mí me excita más y se me sube la adrenalina y sí lo disfruto más. No sé, necesito hacerlo en el cubo de alguien, en un lugar prohibido (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Tanto las autoridades del plantel como los profesores saben de los rumores sobre el uso de los cubículos que hacen algunos estudiantes para sus encuentros sexuales. Si bien existe un sistema de vigilancia que consiste en que los policías den rondines por todo el bachillerato, las autoridades también reconocen que los estudiantes son capaces de lograr lo que se proponen cuando tienen interés y que la vigilancia que se hace en el plantel nunca será suficiente, pues los jóvenes son muy hábiles. Además, los espacios del bachillerato son extensos y las autoridades no pretenden reprimir las expresiones sexuales de los jóvenes, pues creen que su pertinacia les llevará a conseguir lo que desean, incluso sin que ellas se enteren:

-Hay un caso, yo no sé si es cierto o no donde arriba de la cafetería, sobre todo en la tarde, se quedan dos profesores nada más, o se quedaban porque uno de ellos se cambió de plantel, argumentaba que una vez iba llegando a su cubo y que los chicos no se dieron cuenta y que la chava estaba sentada en la mesa, el chavo estaba entre sus piernas pero la camisa del chavo estaba hacia afuera y se alcanzaron a ver las piernas de la chava pero no se veía si traía falda o pantalón o algo. Y cuando va por los polis pues los chavos ya no estaban. Entonces de que de alguna manera han buscado la forma de tener relaciones la han buscado, y en algunos casos supongo que la han logrado. Y en otras tantas pues no nos enteramos ¿no? (*Profesor del bachillerato, once años de servicio en la institución*).

Desde el punto de vista de los maestros, los padres piensan que sus hijos sólo van a la escuela a estudiar y que no tienen intereses relacionados con la sexualidad. Algunos profesores plantean que los jóvenes mantienen relaciones sexuales dentro de la escuela debido a las restricciones familiares, ya que los padres no conciben a sus hijos como sujetos sexuados. La escuela representa un espacio donde los jóvenes se pueden encontrar con compañeros con disposiciones sexuales similares y con una visión menos transgresora de la sexualidad por parte de los maestros. No obstante, los encuentros sexuales siempre se darán de manera clandestina porque ni la escuela ni la comunidad cuentan con espacios especialmente destinados para ello:

-¿Cómo es eso de que tienen sexo en los cubos?, ¿podrías describir más?

Obviamente como no hay espacios para que los chavos expresen su sexualidad porque está muy marcada por sus costumbres, las ideas, porque aquí los papás piensan que los chavos son castos, que son abstemios, que son los más constantes en la escuela, entonces al salirse de sus entornos familiares el único espacio que tienen para tener sexualidad ya física y libre es cerca de los cubículos. Normalmente los que están arriba escondidos o los que están por donde firmábamos antes. Ha habido chicos que los han encontrado teniendo relaciones sexuales o atrás, por el estacionamiento, ahí donde no pasan casi (*Profesora del bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

Las prácticas sexuales juveniles, como una de las actividades humanas más normadas representa también la posibilidad de invención de herramientas para la transgresión y para la propia resistencia. Los encuentros sexuales dentro del bachillerato son factibles y en algunas ocasiones se ha sorprendido a los estudiantes en pleno acto sexual. La resolución de los conflictos derivados de encontrar parejas de estudiantes sosteniendo encuentros sexuales en el bachillerato es complicada porque se juntan varias características singulares: los jóvenes pueden ser menores de edad lo que implica que se deba recurrir a los padres; se pueden suscitar problemas entre las familias y el bachillerato porque la familia hace responsable a la institución académica de lo que hagan los jóvenes en tiempos escolares. Se puede originar, también, un conflicto que incluso lleve a las familias de los alumnos a enfrentamientos violentos pues en

el pueblo es fácil identificar a qué familia pertenecen los jóvenes y ubicar su domicilio; y además se deben respetar los derechos sexuales de los jóvenes y las normas propias de la institución educativa.

Estos dos últimos aspectos son los que han prevalecido en la solución de estos procesos pues desde la institución educativa se reconoce que los jóvenes, más allá de ser menores de edad, tienen derechos sexuales y es necesario respetarlos. Cuando se ha sorprendido a los alumnos transgrediendo las normas escolares a través de determinado ejercicio sexual, se les orienta para que no reincidan, para que procuren espacios donde no se exponga su integridad⁴⁰ y se les habla para que comprendan la importancia de respetar las normas académicas.

Con estas medidas se ha buscado que los estudiantes asuman la complejidad que implica el ejercicio sexual y se ha evitado un conflicto mayor entre las familias de los jóvenes involucrados. Al mismo tiempo los estudiantes han experimentado formas más seculares de solución a los conflictos derivados de sus prácticas sexuales, ya que de haberlas llevado a cabo en el contexto comunitario lo más probable es que se ejerciera cierta presión para consolidar una unión conyugal.

Si hablamos en términos de derechos sexuales, las medidas que se adoptan en el bachillerato de alguna forma están vinculadas con la autodeterminación, ya que se prescinde de los padres para llegar a acuerdos y solución de problemas. Sin embargo, podríamos decir que en el bachillerato, y más allá de él, los jóvenes no cuentan con los recursos para decidir libremente sobre su sexualidad. Quizá, si los tuvieran no se expondrían a ningún tipo de restricción o coerción social.

El hecho de que los estudiantes utilicen las instalaciones educativas y otros espacios para llevar a cabo encuentros sexuales coitales propicia la exposición de su integridad corporal y moral. La falta de acceso, y la misma existencia, a espacios para el encuentro sexual de los jóvenes podría estar vinculada con la construcción de la sexualidad juvenil como inapropiada.

⁴⁰ Plática con autoridad educativa registrada en el diario de campo, 28 de febrero de 2013.

Pareciera que los jóvenes, y sobre todo los menos de edad, no tienen una sexualidad activa y por lo tanto no necesitan espacios apropiados para ello. Hacen falta nuevos acuerdos sociales sustentados en aspiraciones morales, alimentadas a su vez por la transformación de imaginarios culturales, para reconocer a la otredad como sujeto pleno de derechos (Figuroa, 2009).

Capítulo 6

Construcción colectiva sobre el conocimiento y uso de los anticonceptivos

6. 1. Papel del bachillerato en la formación sexual de los jóvenes

En este capítulo describo los conocimientos de los jóvenes entorno a los métodos anticonceptivos, se hace énfasis en sus creencias y dificultades de uso, además se muestra la labor del bachillerato para acercar los condones a los jóvenes y se presentan las complicaciones que ello representa en la comunidad.

El conocimiento y uso de los métodos anticonceptivos son imprescindibles para asegurar, o por lo menos promover el cuidado de la salud de manera eficiente. Para conocer la forma en que los jóvenes se relacionan con los anticonceptivos es indispensable comprender con qué conocimiento cuentan y las circunstancias en que desarrollan sus prácticas sexuales. Esto nos permite saber de qué manera el contexto puede favorecer o inhibir el cuidado de la salud.

En general los métodos más conocidos por los jóvenes de ambos sexos son los condones masculino y femenino, la pastilla de emergencia y en menor grado el dispositivo intrauterino (DIU). Las mujeres además refieren los parches, los implantes, el ritmo⁴¹ y las pastillas que se consumen diariamente.

Los alumnos del bachillerato de este estudio refieren que la mayor parte de la información sobre temas de sexualidad es la que reciben en la institución educativa, particularmente las relacionadas con los métodos anticonceptivos y los derechos sexuales y reproductivos. Estos temas son abordados por algunos profesores, por el personal médico de la escuela y por organizaciones gubernamentales como el INMUJERESDF.

6.1.1 Aprendizajes sobre métodos anticonceptivos en el contexto escolar

Las percepciones juveniles del aprendizaje sobre métodos anticonceptivos dentro del bachillerato son diversas, generalmente relacionadas con la actividad sexual. Los jóvenes que no se han iniciado sexualmente suelen tener información menos precisa sobre el uso de los preservativos, algunas veces un tanto distorsionada de la realidad. Algunos de estos estudiantes dejan ver que

⁴¹ El ritmo, también conocido como método Ogino y Kanaus, es un método de planificación familiar natural. En él son importantes elementos como la ovulación, el periodo de vida del espermatozoide y la duración del periodo fértil de la mujer. Su eficacia no está comprobada y por lo tanto no se usa como único método de planificación familiar (Fernández y Gómez, 2008).

poseen mitos que pudieran ser resultado de haber recibido información incorrecta o quizá producto de sus propias deducciones a partir de la plática con sus compañeros. Aspectos como el género, la edad y el estrato socioeconómico pueden ayudar a explicar las formas de apropiación de conocimientos erróneos en los jóvenes (Sevilla y Orcasita, 2014; Barros y otros, 2001).

Por ejemplo, en el siguiente caso se puede apreciar cómo la estudiante advierte de algunas precauciones que se deben tener para que el condón no se rompa. Atribuye al tamaño del pene, aspecto con un fuerte significado en la construcción de la masculinidad (Mendieta, 2018; Vásquez y Beltrán, 2014), y a la estrechez de la cavidad vaginal la probabilidad de que ello ocurra. Para la estudiante el tamaño del condón puede no ser suficiente para quien tiene el pene grande porque al rozar con la cavidad vaginal provocaría un rompimiento del preservativo:

-debes de tener cuidado porque si no lo sabes poner pues puede llegar a romperse o a salirse.

-¿Qué hace que se rompa?

-La cavidad estrecha que tiene la mujer, supongamos que el hombre lo tiene demasiado grueso, entonces si la mujer tiene su cavidad muy estrecha, por lógica este se va a restirar cuando la penetra, se va restirar entonces va a llegar un momento en que no se va a poder restirar más y se van ir haciendo hoyitos y si él lo sigue introduciendo pues por lógica pues se va a romper (*Mujer, dieciséis años, segundo semestre*).

Es común que, a pesar de que las escuchan una y otra vez en la escuela, la mayor parte de los estudiantes que no tiene una actividad sexual ligada al coito no comprenda la razón de cada una de las indicaciones relacionadas con el uso de los preservativos. Por ejemplo, existen muchas confusiones en los pasos a seguir en el uso adecuado del condón y quizá sea porque no necesitan saberlo y porque lo que dicen saber es más mecánico que significativo. Es muy posible que cuando los alumnos requieran de ese conocimiento en sus prácticas sexuales no sepan cómo hacer uso de él, lo que puede ocasionarles algunos problemas:

-Pues se introduce en la puntita del pene, lo pones en la punta y lo vas bajando como globito, pero detienes el aire arriba en la

puntita.

-¿Para qué detienes el aire?

-Pues a mí me han platicado que para que ahí se introduzca el semen.

-¿En el aire?

-Ajá, o creo que es al revés, le quitas el aire. Una de esas dos cosas (*Varón, dieciocho años, quinto semestre*).

Algunas confusiones se pueden apreciar en los conocimientos sobre la forma de destapar el preservativo:

-no se puede con los dientes, sino con unas tijeras, corta una punta y ya abrirlo ahí (*Varón, veintiún años, quinto semestre*).

Y la de colocarlo:

-agarrar desde la punta, tantito con la uña, ya después seguirle con las yemas, sacar el condón con las yemas [...] y se va bajando al tamaño- [...]

-¿Por qué se debe agarrar con las uñas?

-Es que yo tampoco recuerdo muy bien por qué se tiene que agarrar con las uñas (*Varón, quince años, primer semestre*).

En el primer ejemplo, cuando se hace referencia a la forma correcta de abrir la bolsa que contiene el preservativo, parece que el joven no ha comprendió bien y no se ha dado cuenta de su error. En el segundo ejemplo, cuando se menciona cómo debe colocarse, ocurre algo similar sólo que, en este caso, el joven sabe que no tiene claros los conocimientos, lo que le puede ayudar a buscar información para despejar sus dudas cuando lo necesite; lo que no necesariamente ocurriría en el primer caso. Es imprescindible comprender, de manera precisa, la forma en que los estudiantes han asimilado la información sobre el uso del preservativo ya que si no son conscientes de sus dudas o incluso no se dan cuenta de que lo que han aprendido es incorrecto, pueden exponer su salud sin querer (Alpizar y otros, 2014).

Para quienes no son activos sexualmente el peso de los imaginarios puede tener mayor incidencia en sus procesos de asimilación de los conocimientos dando lugar a fantasías derivadas de la ausencia de experiencias concretas sobre el uso del preservativo (Villa y otros, 2017). Al estar desvinculada de la experiencia personal y al hacer énfasis en aspectos biológicos, la información

que se brinda en la escuela es parcial y puede ser rutinaria y sin sentido, ya que no considera la importancia de los intereses de los alumnos (Mesa y otros, 2004).

Otro aspecto que puede dar cuenta de la poca claridad en los conocimientos de los estudiantes es la concepción transgresora de la sexualidad juvenil. Para algunos jóvenes que no han iniciado su vida sexual resulta incómodo manifestar sus conocimientos relacionados con la prevención de ITS y de embarazos, dijeron que son inservibles y distantes a sus intereses. Sin embargo, no pudieron negar que a pesar de ello sabían cosas básicas imprescindibles en materia de prevención. Posiblemente les resultó incómodo expresar conocimientos por temor a ser reprendidos, ya que las normas morales sancionan las prácticas sexuales en la adolescencia y dificultan hablar libremente de la adquisición de conocimientos relacionados con el tema (Quaresma y Ulloa, 2013):

-No sé mucho sobre los métodos anticonceptivos. ¿Qué sé y qué no sé?, pues no conozco mucho y aparte si no conozco mucho pues tampoco sé sus funciones. Nada más (sé) de la pastilla del día después, del condón y del parche, nada más. Del condón solamente sé que es para no contraer enfermedades, no quedar embarazada, es lo único que sé sobre eso (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

En cuanto a los estudiantes que ya iniciaron experiencias coito vaginales la experiencia tampoco es suficiente para asegurar procesos eficientes de apropiación del conocimiento. Si bien la práctica sexual favorece la adquisición de conocimientos ligados al uso del preservativo, sólo unos cuantos informantes tienen la claridad requerida para utilizar los preservativos correctamente y comprender el porqué de cada una de las indicaciones que a menudo se escuchan en el bachillerato. Los jóvenes que son sexualmente activos y que utilizan condón pueden tener mayores herramientas para construir conocimientos más cercanos a la realidad. En el caso del uso del preservativo la experiencia es fundamental para construir conocimientos certeros y útiles para cuidar la salud:

-Pues hay que primero checarlo, que esté como infladita la bolsa, hay que verlo que esté en buenas condiciones, hay que verlo que tenga su fecha de caducidad, porque también tiene su fecha de caducidad, no hay que abrirlo ni con tijeras ni morderlo y hay que abrirlo sólo con la yema de los dedos. También hay que ver que

no esté picado, te digo, que esté infladito, que no esté arrugado, no hay que traerlo en la cartera porque se va desinflando, se va desgastando la envoltura, cuando se destapa es con la yema de los dedos. Se coloca en la punta del pene y la punta del condón la agarras para que no quede aire y lo vas deslizando hasta abajo, hasta donde llegue sin que quede aire al interior. Ya de ahí haces el acto sexual y si el hombre se viene pues ya. Ya después lo retiras poco a poco, lo vas jalando desde arriba y también lo agarras de la puntita y lo vas jalando poco a poquito. Ya después lo retiras, lo amarras y lo tiras en un contenedor de basura.

-¿Para qué le agarras la puntita al principio?

-Para que no se quede el aire y al momento que te introduzcan el pene en la vagina no quede como un globito y se explote o se vaya a romper; o sea, que se genere ese airecito como burbujita y truene. O por el lubricamiento que tienen después de la fricción puede desgastarse y también y se rompen. Entonces por eso también hay que quitarles el aire (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

Además de la experiencia, otro aspecto que da cuenta del conocimiento de los métodos anticonceptivos es el género. Quizá debido a que todos los métodos anticonceptivos distintos al preservativo deben ser usados o introducidos en el cuerpo de la mujer, son ellas quienes se apropian de mayor información al respecto. Pero no sólo eso, la capacidad de aprendizaje a partir del género también ha provocado que las jóvenes tengan posturas claras ante la utilización de determinados métodos. En el siguiente testimonio podemos observar que aunque varios hicieron alusión al condón femenino, sólo muy pocos hablaron sobre la forma de utilizarse, entre ellas dos mujeres que explicaron que el tamaño de sus aros les parece grande y esto hace que no lo consideren como una opción viable a utilizar:

-¿Y cómo se usa el condón de mujer?

-Pues tiene dos aros, así, muy enormes, entonces uno lo metes en la vagina hasta que el otro quede en lo que es la parte de los labios. Entonces el otro tiene que llegar hasta ahí para que no se resbale ni nada y ya nada más sería tener cuidado de que no se vaya también el otro aro. Pero como están muy grandes yo creo que es muy difícil. Nunca los he usado esos. Yo creo que no quisiera usarlos porque son como muy, no sé, muy grandes (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Claro, a la posibilidad de uso del condón femenino habrá que agregar que no es tan accesible en términos económicos ni prácticos como el masculino, aun

cuando los dos son protecciones de barrera. Un condón femenino es más caro, además de que no es muy comercial ni se obsequia en instituciones de educación o de servicios médicos. Con todo y las confusiones y mitos, el condón masculino es el método que los jóvenes conocen más. Saben que funciona como una barrera para impedir la fecundación:

-el condón al final tiene como un tipo bolsita donde ahí puedes guardar el semen. Y como ahí se queda no se mete a la vagina de una mujer. Y pues ahí sí no puede quedar embarazada (*Mujer, dieciséis años, tercer semestre*).

También es el preferido porque:

-te protege del embarazo y de las infecciones. ¿Y por qué usas más el de hombre que el de mujer? Porque es más práctico (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Es importante decir que en las enseñanzas que provee el bachillerato muy poco se consideran los aspectos sociales y culturales que inhiben el uso del condón y en cambio sí se abordan aquellas que tienen que ver con los derechos reproductivos y sexuales de los jóvenes. Por ejemplo, se habla del derecho a decidir cuándo y cuántos hijos tener, pero se omite el abordaje de las implicaciones morales y de poder específicas que se juegan en ese proceso; se desconoce el contexto en que se pretenden hacer valer los derechos.

El bachillerato es reconocido como el espacio en el que más se aprende sobre métodos anticonceptivos, sobre todo es el medio para aprender aspectos precisos del uso del preservativo. En este espacio además de comentar a los jóvenes sobre la importancia de usar condón en la prevención de ITS y de embarazos, se les enseña a usarlo correctamente y se les obsequia cuando lo requieren. Con estos aprendizajes los jóvenes pasan de saber el uso del preservativo como mera generalidad, a conocer consideraciones precisas que implican su empleo, algunas de ellas nunca antes tenidas como necesarias:

-dan muchas pláticas sobre sexualidad y te enseñan a cómo poner un condón. Y pues igual, yo no sabía antes, o sea que lo tienes que abrir y apretarlo, no tenía que tener aire ni nada de eso (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

Es imprescindible hacer énfasis en las necesidades de formación de los profesores para considerar los aspectos culturales que inciden en el

conocimiento del preservativo ya que de ello depende, en gran medida, la eficacia del uso del preservativo. Además urge que los docentes y los trabajadores de instituciones gubernamentales que trabajan con los jóvenes trasciendan los aprendizajes pragmáticos para lograr que los estudiantes hagan uso del preservativo e incluyan enfoques de formación sexual más amplios y se atiendan cada una de las dimensiones de la sexualidad en toda su complejidad. Para ello es fundamental comenzar por la formación profesional de los mismos adultos en un proceso donde se incluya un debate teórico-metodológico sobre la educación sexual como tema que toca cada uno de los aspectos de la vida cotidiana de todos los seres humanos y en el cuál, además, se atiendan las propias complicaciones que representa la formación sexual de los jóvenes para maestros, ya que ello les posibilitará transformar sus propias prácticas docentes (Quaresma y Ullóa, 2013).

6.1.2 Papel del contexto escolar en el uso del preservativo

El bachillerato ha favorecido el uso del preservativo, ya que la eficacia con que se distribuyen ha facilitado su acceso. En la escuela se les proporcionan condones gratis a los alumnos por medio de los servicios de salud o por parte de personal de instituciones gubernamentales. De hecho este último aspecto ha repercutido en su uso en muchos inicios sexuales, pues cuando en la institución se regalan condones a los estudiantes es común que los acepten sin que necesariamente los usen de manera inmediata. Muchos estudiantes los llevan a su casa y los tienen guardados y cuando el inicio sexual se lleva a cabo en la casa de alguno de los integrantes de la pareja los tienen a la mano:

- ¿La primera vez que tuvieron relaciones sexuales se protegieron?
- Sí, con un condón.
- ¿Y cómo lo obtuvieron?
- Ah, porque luego venían las campañas de sexualidad y luego se los llevaba, no los tiraba y los guardaba en su cajón (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

La distribución de preservativos sin hacer distinciones de género juega un papel imprescindible porque el acceso es un aspecto fundamental en eficacia de

la prevención de ITS y embarazos (Valencia y Canaval, 2012; Lameiras, 2008). El hecho de que los dos integrantes de la pareja sean estudiantes del bachillerato aumenta la probabilidad de que en el inicio sexual se utilice preservativo, ya que permite mayor disponibilidad.

Pero no sólo en el acceso de preservativos el bachillerato tiene un papel importante, cuando los dos estudiantes han sido partícipes de los contextos en que se hace referencia a la importancia del uso del preservativo es más probable que las posiciones de ambos confluyan en un mismo sentido ya que además saben que para sus parejas es importante (Uribe y otros, 2015). Esto provoca que incluso cuando no se tienen preservativos al alcance se busquen otras formas de relación sexual distintas a las coitales. Es decir, si los dos jóvenes son alumnos del bachillerato es más posible que se comparta la importancia del preservativo para favorecer su uso, e igualmente se facilita la decisión de no exposición a las ITS y a los embarazos cuando se carece de él. En el siguiente testimonio el informante dice que estando en un contexto escolar tanto él como su compañera se encontraban dispuestos a tener un encuentro sexual con penetración pero también estaban conscientes de la importancia de usar condón y a falta de uno decidieron inhibir su inicio sexual:

-En sí en sí, mi primera vez iba a ser con una exnovia, que va aquí (*en el bachillerato*) pero yo le dije que no porque no tenía yo condón y yo le dije no, sin condón yo no; y estábamos conscientes [...] por eso yo lo dije. Yo sé que tú quieres otra cosa.

-¿Cómo otra cosa?

-Estábamos fajando y se me aventaba bien así. Y dice: -vamos a meternos a un bañito, de un comedor cercano-. Le digo: tú quieres tener relaciones pero yo no traigo condón ni nada. Dice: -bueno, entonces nada más hay que sentir-. Entonces nada más nos fajamos. Si yo no hubiera evitado esa hubiera sido mi primera relación (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

Sin embargo, como se señaló en el apartado anterior, las enseñanzas del bachillerato omiten algunos elementos culturales involucrados en la eficacia del uso del preservativo y con ello en el acceso. Al estar insertos en un sistema moral que sanciona las prácticas sexuales juveniles, los estudiantes comparten esas valoraciones. Es imprescindible hacer énfasis en que no solo para adultos las

prácticas sexuales de los jóvenes representan la violación a las normas morales, este sistema moral también rige la creencia de los jóvenes. Es por eso que para algunos estudiantes incluso los servicios médicos del bachillerato, donde no se cuestiona su actividad sexual, no representan una opción para conseguir un condón. No obstante, en el bachillerato se generan otras dinámicas para que los jóvenes que tienen mayor conflicto por expresar abiertamente su necesidad de conseguir un preservativo en una farmacia o en los servicios médicos de la comunidad puedan acceder a él.

Aun persiguiendo distintos objetivos, dentro del bachillerato existen otras estrategias que acercan condones a los jóvenes que no se atreven a solicitarlos en los servicios médicos de la institución. La eficacia de este tipo de acciones puede deberse a que los condones son entregados por gente desconocida, personas a las que quizá los jóvenes no vuelvan a ver. En esta relación los estudiantes no sienten temor de violar el sistema moral de la comunidad pues estas personas desconocidas no pueden hacer de vigías. Quizá por ello es que los estudiantes aprovechan espacios donde pueden pasar más desapercibidos y con ello mantener una imagen socialmente aceptable al conseguir un preservativo:

-Pues yo nada más he visto que llegan y empiezan a regalar condones y me formo ahí para tener un condón.

-¿En dónde?

-aquí han venido a la escuela los de la Prepa sí y regalan condones. Con tus puntos te regalan condones. Como esta vez hubo vacunaciones para tétanos, no sé qué era, hubo vacunaciones acá en la mañana. Vino el Centro de salud a vacunar aquí a los chavos y nos regalaron condones. Todo por regalarnos condones yo venía a que me inyectaran aunque no quería.

-¿Para que te regalaran te dejaste vacunar?

-Ajá (*Varón, veinte años, tercer semestre*).

Indudablemente esta forma de conseguir condones puede ser cuestionable, se puede argumentar que habría que preguntarse si estas acciones abonan a una educación sexual responsable o si, por el contrario, refuerzan un sistema restrictivo de la sexualidad juvenil que además demanda hacer malabares para sostener una doble moral. Es decir, quizá estas acciones

que de alguna manera contravienen las normativas sociales que intentan controlar la sexualidad de los jóvenes necesitan proseguir un camino en el que dicha normativa sea subvertida en términos reales.

Lo cierto es que la influencia del bachillerato en materia de educación sexual es contundente y para los estudiantes que no han iniciado su vida sexual el preservativo es de importancia fundamental. Todos dicen que la única razón para no utilizar condón en su debut es tener la certeza de querer un embarazo. Esta decisión sugiere que para los jóvenes que han decidido postergar su inicio sexual el uso de los condones persiste como un recurso anticonceptivo y no como protección contra ITS porque primordialmente se piensa en las exigencias sociales que imponen la reproducción. Cuando aparece este aspecto, las indicaciones sobre la importancia del uso del condón para evitar ITS pareciera desaparecer, lo que nos indica que hace falta una concepción de la educación sexual que supere el interés por reducir los embarazos juveniles y que ponga énfasis en el estado de salud:

- ¿Tú usarías condón con tu pareja o no?
- Sí, usaría condón, bueno, depende de lo que diga ella, si quiere formar una familia conmigo pues no usaría y si no quiere formar una familia usaría condón. [...]
- ¿Y si te dice que quiere formar una familia tú ya querrías?
- Diría que no, todavía no.
- ¿Y si no quiere?
- Pues no tendría relaciones sexuales con ella (*Varón, veintiún años, quinto semestre*).

La información del bachillerato demuestra fuertes repercusiones en la importancia de evitar ITS y embarazos pero justo el acercamiento parcializado de lo que implica la sexualidad juvenil provoca que la persistencia del uso del preservativo pierda solidez. La formación sexual requiere que se atiendan otros aspectos tales como la función erótica y la comunicativa-relacional porque hacen referencia a significantes subjetivos más allá de las demandas sociales para reproducir la especie y para conformar matrimonios (Sevilla y Orcasita, 2014).

Sin embargo el joven del testimonio anterior también afirma que la intención de formar una familia a partir de su inicio sexual no es muy posible y que por ello el uso del preservativo sería un factor esencial. En este sentido,

coincidimos con otro estudio donde se concluye que si los jóvenes usan preservativo desde su primera vez es más probable que lo utilicen sistemáticamente ya que su cercanía las facilita el hábito (Lameiras y otros, 2008). El conocimiento del uso de los preservativos es un aspecto que brinda más posibilidad de disfrutar una relación sexual porque intrínsecamente proporciona seguridad (Valencia y Canaval 2012), puede incluso llegar a incidir en aquellos jóvenes que en algún momento han prescindido de su uso. Lameiras y otros (2008) encontraron que, de hecho, la culpa y agobio por no haber usado preservativo en encuentros coito-vaginales representa un indicio de su uso sistemático. En nuestro estudio para algunos jóvenes la angustia derivada del no uso del preservativo representa la posibilidad de reflexión y compromiso para usarlo en relaciones posteriores.

Incluso, es curioso que varios de los que se han iniciado sexualmente descarten un encuentro sexual si es que su pareja no quisiera usar preservativo; aun cuando no siempre han tenido encuentros protegidos ya que, dicen, temen a la posibilidad de un embarazo. La experiencia de angustia ante un embarazo ha permitido que para algunos jóvenes el uso del condón devenga en un aspecto de fundamental importancia en sus prácticas sexuales futuras:

-¿Y en una relación sexual donde trajeras condón lo usarías o preferirías no usarlo?

-Pues sí, usarlo.

-¿Y si la chica no quiere?

-Pues no tendría relaciones. Porque las tres veces que he tenido sí he tenido precaución porque cuando me va a salir el semen me sale así de rápido. No toda la vida lo voy a estar sacando rápido mi pene de su vagina de la muchacha, no me va a dar tiempo. Va a haber una ocasión que no me va a dar tiempo y puede que ella esté embarazada. [...] Me dijo: “¿sabes qué?, no me baja. Y sí me espanté y dije: ¿en serio no? Me dice: -no es cierto sí ya me bajó, hoy en la mañana. Le digo, no pues está bien, hay que tener más precaución” (*Varón, veinte años, tercer semestre*).

Los encuentros sexuales vinculados con el uso del preservativo están relacionadas con el contexto escolar que fomenta relaciones sexuales seguras, más allá del uso del preservativo para prevenir embarazos. En algunos casos la influencia del bachillerato es fehaciente, no sólo en el debut sexual, a menudo

se sabe de estudiantes que en el inicio sexual prescindieron del uso del preservativo apelando al amor o al deseo sexual y que ahora han resignificado su experiencia para tomar decisiones que les permitan ejercer prácticas sexuales seguras. La angustia acompañada ante la posibilidad de un embarazo o una infección por no haber usado preservativo ha servido a los jóvenes para decidir protegerse en sus relaciones sexuales posteriores:

-¿Tú mayor miedo cuál era?

-Que me contagiara alguna infección. [...] el sida era la que más. Decía qué tal que a él ya lo contagiaron y ni siquiera sabe y a mí me iba a contagiar. Y eso era lo que más temía.

-¿Y ya no te da problema eso?

-Ya no porque platicué con mi maestra y desde ahí ya utilizamos protección, esa ha sido la única vez que no (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

El ejercicio sexual de los jóvenes y el uso de métodos anticonceptivos están relacionados tanto con los conocimientos que adquieren en distintos espacios, en donde el bachillerato tiene un importante papel, como con las experiencias que se consiguen durante el ejercicio sexual. Estas experiencias y conocimientos van ampliando la necesidad del uso del preservativo para prevenir infecciones aunque sigue prevaleciendo la prevención de embarazos. Gran parte de la importancia del bachillerato radica en que es precisamente en este espacio donde se provee gratuitamente de condones a los jóvenes, independientemente de que tengan o no una vida sexual activa, y cuando ellos los requieren tienen uno a su alcance. Además compartir con la pareja un sistema de conocimientos y valores que tiende a evitar los embarazos y las ITS permite concretar con mayor facilidad el uso del preservativo. El bachillerato tiene un papel importante en ese sentido que, aunque no determinante, sí coadyuva en el ejercicio de prácticas sexuales seguras (Martínez y otros, 2004).

6.1.3 Perspectiva estudiantil sobre el uso de la pastilla anticonceptiva de emergencia

La pastilla anticonceptiva de emergencia es el segundo método más usado aunque existen muchas fantasías y errores sobre su uso y finalidad. Como no se ha comprendido su funcionamiento para los jóvenes es difícil considerar la

importancia de tomarla lo antes posible. Creen que la deben ingerir durante las primeras 72 horas sin que haya alguna relación entre su eficacia y el momento en que la consumen:

-Esa yo digo que la toman como un método anticonceptivo pero más que nada es de emergencia, esa no es muy segura, bueno, es segura, sí te saca del apuro ¿no? porque es de emergencia. Esa tarda 72 horas para que... o sea, tú puedes durar sin tomar esa pastilla tres días, pero si no te la tomas en esos tres días o 72 horas no sirve de nada la pastilla. (*La pastilla*) hace que tu cuerpo acelere el proceso de menstruación, entonces al momento de sangrar el esperma no entra, eso es lo que hace la pastilla (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Existen indicios de que en algunos casos la pastilla de emergencia ha sido usada como un método regular de anticoncepción. A excepción del siguiente informante, nadie hizo referencia a los inconvenientes al usar la pastilla como método anticonceptivo regular, lo que hace pensar a los profesores que los jóvenes no están haciendo un uso adecuado y que ello tendrá repercusiones en su salud:

-la utilizan muy mal, la utilizan diario, por eso pegué en el cubículo para qué es la pastilla de emergencia (*Profesora del bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

También se observa que existe confusión en cuanto a su funcionamiento. Si bien se aprecia que la pastilla tiene el poder de evitar el embarazo no se tiene noción de su relación con la ovulación ni del proceso que experimenta el espermatozoide después de la eyaculación, aspectos que son fundamentales conocer para poder evitar un embarazo:

-Pues se supone que si tuviste relaciones sin protección o fue una violación puedes ir a la farmacia y pedir la píldora del día siguiente, y te la dan y te la tienes que tomar y pues así ya no puedes quedar embarazada.

-¿Qué es lo que hace la píldora del día siguiente?

-Pues en eso no sé mucho sólo que no permite, si estás embarazada, que el feto crezca (*y que*) lo saques (*Mujer, dieciséis años, tercer semestre*).

Un fragmento del testimonio de esta joven parece ser contradictorio. Por una parte dice que la pastilla de emergencia evita el embarazo pero después dice que la pastilla evita el crecimiento del feto. En esta segunda parte del testimonio

sugiere que la fecundación se produce inmediatamente después de la eyaculación pues para ella la pastilla evita el crecimiento de un feto. La informante deja ver que cree que un día después de la eyaculación ya existe un feto. Parece que no se ha comprendido qué es la anticoncepción y por ende no se percibe que la pastilla de emergencia justamente imposibilita la fecundación del óvulo. Es posible también que, en estas confusiones, haya mucha influencia de los grupos conservadores que han tergiversado información para hacer creer a la gente que la pastilla de emergencia es abortiva.

Como ya mencionamos, algunos jóvenes saben que las sustancias de las pastillas evitan el embarazo pero no tienen idea de su relación con la ovulación, con la menstruación, ni con la fecundación:

-las pastillas, creo también sueltan sustancias, algo así parecido, para que maten las... lo... bueno, para que no quedes embarazada.

-¿Pero qué matarán?

-Se podría decir que como que matan o congelan a las... a lo de la menstruación, los glóbulos ¿no? se podría decir. Creo que sí son los glóbulos, sí (*Varón, quince años, primer semestre*).

Algo parecido ocurre con el testimonio del siguiente informante cuando se le pregunta sobre la función de las pastillas de emergencia:

-es que no sé cómo explicarlo, pero está también tan confuso. Me dijeron que la pastilla hacía que tu menstruación se adelantara, entonces el óvulo ya fecundado se salía, no sé. Pero no sé en sí, cómo funcione (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

Como en los testimonios anteriores se deja ver que los jóvenes no poseen información calificada y que ello puede tener repercusiones negativas en el cuidado de su salud y en su proyecto de vida al no usar correctamente la pastilla anticonceptiva. Hablamos incluso de la puesta en peligro de la salud mental, ya que esta falta de información está directamente relacionada con la posibilidad de un embarazo y posiblemente con la culpa ante el deseo de querer desaparecerlo.

Sólo una joven fue la que pudo hacer relación, aunque un tanto confusa, entre el efecto de las pastillas anticonceptivas, la ovulación y la gestación:

-Los óvulos no los hace como que madurar tanto [...] (es) como que una protección para ellos para que los espermias no (los) fecunden y cuando no están maduros pues es como que las

hormonas no dejan que los óvulos maduren hasta que pudieran protegerse, algo así.

-¿Qué pudieran protegerse?

-Sí, que se hiciera una barrera para que los espermatozoides no fecunden el óvulo (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Es posible que a los estudiantes no se les haya explicado bien o que ellos no hayan puesto atención a la explicación que se les dio en la escuela cuando se habló del tema. Lo que es seguro es que saben que la pastilla les puede librar de la responsabilidad de ser padres y/o madres aunque no sepan de qué manera actúa, por eso es que se pueden escuchar frases como

-la pastilla del ayer- (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Si ellos comprenden el efecto que tiene la pastilla en su ciclo biológico podrán considerar otros aspectos que son fundamentales para disminuir las posibilidades de un embarazo que no han planeado. Por eso es necesario que los jóvenes comprendan la importancia de tomarse la pastilla lo antes posible, además, si conocen los efectos secundarios que tiene la pastilla en su cuerpo es muy posible que dejen de usarla como un anticonceptivo regular.

A los estudiantes que son activos sexualmente les parece que hace falta que les brinden información más específica sobre los efectos que pueden tener las pastillas anticonceptivas. El siguiente testimonio sugiere que resulta general y sin mucho sentido que les digan que hay pastillas anticonceptivas sin que les den más detalles al respecto. Es más, el joven parece tener miedo de usarlas porque carece de información sobre los daños colaterales que puede ocasionar la ingesta de la pastilla, incluso imagina que puede causar la muerte de quien la consume:

-¿Qué necesitas saber?

-Sobre todo cómo precaverse, porque dicen que son buenas para no embarazarse a la mujer, pero (*no explican*) a qué pastillas recurrir (*para*) que no le haga tanto efecto a la muchacha, (*algo*) así (*como*) enfermar o llegar a provocar la muerte de la muchacha (*Varón, veinte años, tercer semestre*).

Si se cree que la ingesta de un anticonceptivo de emergencia puede tener consecuencias mortales es posible que se prefiera tener un hijo no planeado que imaginar el conflicto que debe traer la muerte de una persona por haberse

interpuesto al nacimiento de un ser humano, como sugiere la idea judeocristiana. El miedo influido por este tipo de preceptos propicia el otorgamiento de determinados poderes a los métodos anticonceptivos, y en especial a la pastilla de emergencia ya que, desde la religión, impedir la fecundación es vivido con culpa porque se cree estar matando a un ser humano.

6.1.4 Resistencia estudiantil femenina en las relaciones de noviazgo

En cuanto al dispositivo intrauterino sólo es reconocido por algunos estudiantes. Muy pocos lo mencionan y algunos lo refieren porque se introduce en el cuerpo de la mujer pero dicen no saber más:

-pues es un dispositivo que se introduce en la vagina, y hasta ahí sé, nada más (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

Sólo dos jóvenes saben cuál es la función y a qué lugares pueden acudir para su colocación:

-La función del DIU es impedir el paso de los espermatozoides, hace como un bloqueo. Ese nada más se instala con un doctor [...] El dispositivo del DIU viene de dos materiales, uno no recuerdo pero el otro es de cobre. [...] Se injerta ahí donde están las tropas de falopio de la mujer, entonces bloquea al esperma para que no llegue al óvulo y fecunde (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Encontramos a una estudiante a la que su pareja le sugirió el uso del dispositivo pero ella lo rechazó aunque al principio había considerarlo utilizarlo porque el varón no estaba acostumbrado a usar preservativo. Todas las compañeras sexuales de la pareja de la joven habían utilizado dispositivo atendiendo los gustos y costumbres del varón, ellas fueron las únicas responsables de la anticoncepción:

-me contó sus experiencias que tuvo con sus otras novias y a él no le gustaba utilizar el condón, siempre era de que sus novias se cuidaban. Por eso él ya no estaba tan acostumbrado a utilizarlo (*Estudiante mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

Como al inicio de la relación el varón se negó a utilizar preservativo la joven estudiante había asumido que sería ella quien se protegería; únicamente de los embarazos, por cierto. Posteriormente y atendiendo las experiencias de

otras mujeres, la informante decidió no usar dispositivo porque causaba dolor. Valiéndose de este argumento invitó a su pareja a buscar más información sobre el dispositivo y encontró otras desventajas, mismas que fueron contundentes para que el varón asumiera utilizar el condón:

Al principio él no quería, habíamos pensado en que quien tendría la protección iba a ser yo, era el DIU, pero después este... ya no quise el DIU, porque una de mis cuñadas lo tiene y ella me dijo que lastima y otra amiga lo tiene y también me dijo que lastima. Entonces ya buscamos información sobre el DIU y pues a veces no te lo colocan bien y todo eso y a veces tú te lo... no sé, algunos movimientos que haces y se mueve, ni siquiera yo iba a estar bien porque cuando tuviéramos relaciones me iba a lastimar. Y me dijo, -bueno está bien, yo uso el condón- (*Estudiante mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

El DIU es uno de los métodos anticonceptivos más utilizados en el sector salud de la Ciudad de México, incluso, en algunos casos es parte de una política estatal que viola los derechos de muchas mujeres (Aristegui Noticias, 2017). En algunos casos su uso se ha normalizado por tener mayor durabilidad y ser uno a los cuáles se accede con facilidad en el sector salud. Sin embargo es uno de los métodos más alejados de la experiencia sexual juvenil, quizá porque no se tiene una vida sexual activa constante.

La posición de las estudiantes frente a este método anticonceptivo depende en gran medida de su capacidad de negociación y de argumentación, pues el hecho de que las mujeres crean que es su deber atender los gustos de su pareja y de que en algunos sectores sociales se haya normalizado su uso son dos factores que presionan para que ellas acepten utilizarlo. La facilidad de acceso a la información en su posición como estudiantes y su capacidad de argumentación para protegerse de las ITS son dos aspectos que pueden ayudarles para descartar la utilización del DIU y acceder al preservativo.

6.2 El uso del preservativo, la pareja y las decisiones

En este apartado damos cuenta de aspectos específicos relacionados con el género y los sistemas morales que pueden ayudar a comprender la lógica de pensamiento de los estudiantes para acceder o rechazar el uso del preservativo.

6.2.1 Sistema moral religioso y uso diferenciado del preservativo

Si llevar consigo un preservativo es fundamental para que los jóvenes mantengan encuentros sexuales con protección, es necesario comprender qué hace que tengan uno a la mano. Coincidimos con Valencia y Canaval (2012) en que existen valoraciones diferenciadas por género que influyen en que se tenga un preservativo consigo. En el caso de nuestros informantes, portar un preservativo es más factible para los hombres que para las mujeres. Los hombres suelen llevar consigo un preservativo cuando sostienen prácticas sexuales con regularidad o cuando tienen una relación de noviazgo con la que tienen o podrían tenerlas.

Cuando un joven que no es activo sexualmente trae consigo un condón, muy posiblemente es porque ha olvidado dejarlo en su casa después de que se lo dieron en el bachillerato. Si acostumbra a no acomodar constantemente en su mochila las cosas que necesita a diario lo traerá hasta que sea inservible por maltrato. No es común que los jóvenes porten los condones en la cartera porque en todas las pláticas que les dan en el bachillerato se hace énfasis en que los condones se maltratan con facilidad. Algunos estudiantes pueden considerar llevar algún preservativo en su bolsillo cuando van a una fiesta, ya que creen que es posible tener alguna relación sexual pero no siempre lo hacen. Puede ocurrir que cuando no lo llevan se den las condiciones para concretar un encuentro sexual, en ese caso el joven deberá valorar los pros y los contras de su decisión.

En el caso de las mujeres encontramos que generalmente al día siguiente dejan en su casa los preservativos que les dieron en el bachillerato, pues sienten nervios de que alguien se los vea y las juzgue por ello⁴². Todas las mujeres acceden a los condones por medio de las pláticas que se les dan en el bachillerato, independientemente de que sean sexualmente activas o no. Sólo una joven que es sexualmente activa dijo que estaba acostumbrada a llevar consigo un preservativo y lo obtenía no precisamente las pláticas que llevan las instituciones gubernamentales al bachillerato, sino directamente lo solicitaba en los servicios médicos de la institución. Para la joven llevar consigo un

⁴² Plática con estudiante registrada en el diario de campo, martes trece de agosto de 2013. g

preservativo no ocurría sólo cuando tenía alguna pareja formal, ella llevaba un condón casi siempre. No obstante, ninguna estudiante, incluidas las que son activas sexualmente, compra condones en la farmacia por miedo a ser cuestionada por los vendedores o por cualquier persona que se encuentre presente en el establecimiento. Como en otro estudio (Gómez y otros, 2001), la compra del preservativo es uno de los mayores obstáculos para su uso entre los jóvenes.

Para los estudiantes, si bien la disponibilidad de un preservativo favorece su uso, no describe el total de las valoraciones juveniles al momento de concretar un encuentro sexual. Cuando un joven quiere tener relaciones sexuales y no tiene un preservativo disponible, decide tenerlas o no, dependiendo de la valoración que haga del prospecto de pareja. A partir del imaginario que se tiene de una persona los jóvenes calculan la posibilidad de riesgo ante las ITS y los embarazos. Para los jóvenes existen personas con las cuáles creen no tener posibilidades de alguna infección y otras con que es mejor no tenerlas si se quiere evitarla. Así se puede apreciar en la respuesta de un joven que comentó cómo en una fiesta se le presentó la posibilidad de iniciarse sexualmente pero la falta de un condón y la impresión que tenía de la joven se lo impidieron:

-la chica no es de mucha confianza y como no llevaba protección, bueno, condón, pues mejor dije no (*Varón, dieciséis años, primer semestre*).

En el caso de los varones la necesidad de usar, o no, condón de acuerdo con la pareja que se mantenga la relación está sostenida en la clasificación que hacen de las mujeres. Se tiende a categorizar a las mujeres en dos grupos: las que son confiables porque su vida sexual es recatada y las que son peligrosas para la salud por tener mayor actividad sexual, dependiendo de esto se disocia la necesidad de usar o no preservativo y con ello la posibilidad de concretar o no el encuentro sexual.

Un varón mantuvo relaciones sexuales con una joven distinta a su novia y sí usó protección aduciendo que no sabía si la joven tenía una enfermedad porque nunca había estado con ella. Para el joven la confiabilidad de la salud de la joven está directamente relacionada con que la mujer haya tenido un

encuentro sexual anterior con él mismo. Desde su lógica, haber estado con ella anteriormente le hubiera dado la certeza de saber si la joven tenía alguna infección o no. Es decir, la necesidad de usar preservativo con determinadas personas no radica en el conocimiento de si la otra persona mantiene relaciones sexuales seguras con sus parejas, sino en el hecho de que la joven hubiera tenido sexo con el joven con anterioridad. Si la joven hubiera tenido una experiencia sexual anterior con este joven se hubiera convertido en una mujer confiable para el estudiante:

-ahí sí me protegí porque nunca había estado con esta persona y no sabía si tenía enfermedad o no (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Otro aspecto que desde la lógica de los jóvenes es útil para saber si la salud de las mujeres con las que se puede tener sexo sin condón es segura, es la interpretación que se hace de su conducta. Como es de suponerse, la interpretación para determinar la confiabilidad de alguien, y por lo tanto su estado de salud, puede estar claramente atravesada por creencias y prejuicios de género que facilitan la vulnerabilidad de los estudiantes.

El siguiente testimonio es de un joven que sistemáticamente usa preservativo con sus novias, hasta con la que lleva varios años de relación. Un día tuvo una relación sexual sin condón con otra novia y lo que le llevó a tener una relación sexual en estas condiciones fue que ella usaba DIU, además de creer que estaba sana. Trató de dar varias explicaciones para demostrar su creencias en la salud de la joven a partir de sus valoraciones pero ninguna le pareció convincente, incluso se pudo observar que dudaba de sus mismas explicaciones. Al final validó su creencia diciendo que ella estaba sana porque ya era madre:

-De hecho ella tenía el dispositivo del DIU, o sea que no hubo problema por embarazo, sino el problema podría persistir si ella tenía algún tipo de enfermedad pero no, no tenía nada de eso.

-¿Cómo sabes que no?

-Porque yo le pregunté y desde antes íbamos viendo cómo interactuaba ella y yo... o sea, cómo estaba ella medicamen... o sea, cómo ella este... o sea cómo... cómo, ¿cómo te diré? Cómo ella se... o sea, prácticamente uno se cuestiona y yo le preguntaba y pues no.

-¿Qué le preguntabas?

-Que si tenía un tipo de enfermedad de transmisión. O sea, yo sí le decía que nos cuidáramos ¿no? pero esa vez nos ganó así. Y ella me dijo que no me preocupara. Ella ya había tenido, bueno tiene una niña, por eso yo digo que ella estaba sana (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Cuando los jóvenes mantienen relaciones sexuales con personas con las que no están involucrados emocionalmente, a partir de haber descartado la posibilidad de riesgo de una ITS basándose en sus prejuicios, generalmente sólo buscan asegurarse de no generar un compromiso derivado de un embarazo. La posibilidad de infección no siempre representa una razón para utilizar preservativo, ya que esta situación la resuelven haciendo juicios de la salud de las jóvenes a través de la interpretación de su conducta. Cuando en una relación efímera el juicio de la conducta de la mujer no provee total certidumbre del buen estado de su salud pero tampoco es suficiente para renunciar al encuentro sexual, para los jóvenes aparece como imprescindible el uso del preservativo. Las relaciones de este tipo son relacionadas con el sexo sin compromiso.

Resulta paradójico que para los jóvenes el sexo sin compromiso implique la necesidad de hacer uso del preservativo para evitar ITS y embarazos. El sexo con compromiso es aquel que generalmente se realiza con las novias formales e incluye no usar preservativo para prevenir las ITS porque se cree que la novia, aún sin haberse realizado un examen médico, no puede tener alguna ITS:

-Para empezar para mí lo primordial, como nada más fue un free, sexo sin compromiso, y por la enfermedad, porque no sabía si estaba enferma o tenía algún problema.

-Sexo sin compromiso, ¿por eso usaste condón? ¿Y si te quitas el condón ya es sexo con compromiso?

-No, pero es más riesgoso que salga embarazada, es más probable ¿no? Porque si en una de esas me gana pues ahora sí ya me fregué (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

Con frecuencia los aspectos ligados con las prácticas sexuales se encuentran claramente dirigidos y regulados por un sistema moral judeocristiano instalado en la subjetividad de las personas y que es opuesto a la secularización (Carrasco y otros, 2014). Este sistema moral judeocristiano, vinculado con la reproducción, es pieza fundamental en las prácticas sexuales de los jóvenes y

particularmente en el uso del preservativo. La perspectiva moral y/o religiosa como parte esencial en la conformación de los modelos hegemónicos que regulan las relaciones de pareja crea una falsa sensación de seguridad en parejas estables y monogámicas que hace a los jóvenes desistir del uso del preservativo (Lameiras y otros, 2008).

El siguiente testimonio es de un joven que mantiene un noviazgo de varios años con una pareja que, a pesar de estar convencida de no querer ser madre por el momento, contundentemente se niega a utilizar preservativo argumentando que de hacerlo se sentiría utilizada. Evidentemente, para la joven el uso de preservativo está asociado con las prácticas sexuales de las prostitutas donde la anticoncepción por medio del preservativo es fundamental (Barros, y otros, 2001):

-a veces yo sí le digo que nos protejamos y ella me dice que si me protejo ella se siente mal porque piensa que nada más la estoy utilizando. Le digo: ¿pero pues por qué? Me dice: pues no sé, así lo siento, mejor no uses (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

La subjetivación de las normas morales en esta joven obedece a particularidades específicas en la relación con su pareja de manera que hasta el momento ha podido continuar sus prácticas sexuales sin embarazarse ni sentir que está evitando la reproducción de la manera en que lo hacen las trabajadoras sexuales. Esta forma de subjetivación busca cumplir los mandatos religiosos pero la joven no siempre lo hace protegiendo su salud. A diferencia de las trabajadoras sexuales, la estudiante no utiliza preservativo para prevenir una ITS y se enfrenta a la constante la posibilidad de un embarazo. Este tipo de vínculos es al que los jóvenes llaman relaciones con compromiso. Al respecto coincidimos con algunas investigaciones (Alpízar y otros, 2014; Bimbela y otros, 2002; Gómez y otros, 2001) en la necesidad de hacer conscientes a los jóvenes de la falsa seguridad que tienen este tipo de relaciones en las que se prescinde del uso del preservativo.

La información sobre prevención de ITS y embarazos que han aprendido los estudiantes pareciera perder importancia cuando la confianza, fundada en los juicios a las conductas sexuales de las personas a partir de sistemas morales

judeocristianos, se convierte en el aspecto fundamental por el cual los jóvenes deciden no utilizar el preservativo. Esta confianza pareciera estar fundada en aspectos maniqueos que sólo posibilitan hacer juicios a partir de opuestos: o se es pasiva, recatada, buena y sin ITS, o se es activa e intrínsecamente conlleva un peligro. Al igual que en las llamadas relaciones sin compromiso donde los jóvenes tienden a tomar medidas para proteger su salud, es indispensable que en las que se sume un compromiso la ausencia de riesgo esté basada en evidencia médica más que en juicios derivados de los modelos de conducta dictados por los sistemas morales religiosos.

6.2.2 Infidelidad y resistencia en el uso del preservativo

En las relaciones de noviazgo el uso del condón también puede depender del estado de la relación con la pareja pues la convivencia provee de elementos específicos para las decisiones de cada uno de los integrantes. A diferencia de las parejas que con la experiencia han aprendido a controlar la eyaculación o a interrumpir el coito para evitar el embarazo, las parejas que tienen sus primeros encuentros sexuales casi siempre prefieren usar condón:

- (la primera vez) fue con mi novia, fue en mi casa [...]*
- ¿Quién sugirió que usaran protección?*
- Bueno, por mi parte lo que me ha dicho mi madre es que siempre me cuide y al igual por lo que sabes en la escuela (Varón, diecinueve años, quinto semestre).*

En las parejas de mayor convivencia en donde se plantea la prevención de embarazos pero no la de ITS, el varón va conociendo las posibilidades de controlar su eyaculación y eso es suficiente para que se decida tener relaciones sexuales sin aparente conflicto. La joven únicamente confía en la capacidad de su compañero, lo que nos podría hablar de una relación estable, donde el embarazo y posterior nacimiento de un hijo, no necesariamente ocasionaría un conflicto:

- han sido tantas las veces que hemos estado juntos que como que yo sí ya me mentalicé muchas veces como para no venirme dentro de ella, no me gana (Varón, veinte años, sexto semestre).*

La idea de amor romántico establecida en el imaginario colectivo de nuestros informantes ha influido en la omisión del preservativo en los encuentros coitales. Para la mayoría de los jóvenes pensar en un encuentro coital implica pensar en amor y pensar en amor les hace asumir, aun sin ser explicitada, la exclusividad sexual. La apropiación de la idea de complementariedad en la pareja ha hecho que los jóvenes de este estudio asuman una relación inherente entre fidelidad y monogamia (Sirvent, 2011) y por tanto una innecesidad del uso del preservativo en la pareja.

Sólo cuando la relación amorosa se vive como inestable se considera que el compañero puede tener un encuentro sexual con alguien distinto y a este hecho se le llama infidelidad. En ese proceso los jóvenes logran separar los encuentros coitales del amor y el uso del preservativo adquiere relevancia porque se asume vulnerabilidad a las ITS y porque se desecha la intención de procreación. Sin embargo no siempre existen las condiciones indispensables para exigir abiertamente el uso del preservativo.

Como la confianza en la salud y en la exclusividad sexual de los compañeros son los principales aspectos que hacen que las mujeres accedan a no utilizar preservativo, argumentar su falta podría causar algunos conflictos entre la pareja (Lameiras, 2008). De hacerlo, los varones pudieran objetar falsas interpretaciones y las mujeres no siempre conseguirían el uso del preservativo. Como las estudiantes creen que en circunstancias específicas no se puede confiar plenamente en la pareja para prescindir del uso del preservativo y que no siempre existen las condiciones suficientes para expresar su desconfianza, las jóvenes generan estrategias que les puedan asegurar sus decisiones:

-no era como que una situación muy estable que digamos, así como que –ay, me va a ser fiel para toda la vida, no. Igual por otra parte han de estar con otras personas y yo no quiero que me contagien de algo, entonces por eso. Yo les decía que (*quería usar condón*) por el miedo de quedar embarazada pero yo lo hacía por no enfermarme o porque (*no*) me contagiaran de algo (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Para asegurar sus intenciones las jóvenes incluso pueden echar mano de dichos, difícilmente refutables, que colocan a los varones como personas irresponsables y cobardes. Los varones difícilmente pueden hacer frente a las acusaciones y se ven presionados a utilizar preservativo sin saber las verdaderas causas que lo provocaron. Sin embargo, al tiempo que las jóvenes consiguen proteger su salud sin generar conflictos en la pareja, la utilización de determinados discursos legitima la falta de responsabilidad de los varones ante un embarazo. La legitimación de la irresponsabilidad es un acuerdo no verbalizado que profundiza las desventajas entre hombres y mujeres en los casos de embarazo, pero también puede ser usada como una forma de agencia para conseguir objetivos imprescindibles para las mujeres:

Él no quería, y me decía que no. Pero pues yo le dije, -es que yo no quiero al rato tener problemas o que tú digas -¿es que cómo?, que yo quedara embarazada y que él me dijera -es que ¿cómo? O sea, siempre dicen lo mismo -es que ¿cómo quedaste? -Pues yo creo fue obra del espíritu santo o algo así ¿no? (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

El uso del preservativo suele tener varios significados a lo largo de las relaciones de noviazgo, puede variar incluso de acuerdo a la estabilidad de la confianza. En el inicio sexual de las relaciones de noviazgo suele haber uso del preservativo pero la experiencia puede inhibirlo porque, fundamentalmente, sólo se piensa en la prevención de embarazos. Las relaciones asimétricas en que se desarrolla la convivencia de las parejas generalmente provocan desventajas a las mujeres, a tal grado que no siempre se tienen las condiciones necesarias para hacer valer la decisión de usar preservativo. En estos casos las estudiantes, valiéndose de las formas culturales que les causan desventajas, llevan a cabo estrategias que les permiten tomar decisiones para preservar su salud.

6.2.3 El deseo de vínculo amoroso como factor de riesgo en los encuentros sexuales coitales entre estudiantes

En algunos casos la ausencia de preservativo en la consumación de relaciones coitales, funciona como prueba de confianza en las personas, particularmente

para las estudiantes. Para las jóvenes el amor que sienten por alguien es decisivo para tener una relación sexual sin protección, no es que no se piense en la posibilidad de una infección, es que la infección como posibilidad no es tan fuerte como el amor que dicen sentir por su pareja. El amor que sienten es más importante que la necesidad de proteger su salud y la de evitar un embarazo:

-¿Y has usado protección en todas o en algunas no?

-En algunas no porque luego no había y pues ya, era en el momento.

-¿Y si tenía una enfermedad?

-Creo que en ese momento no me importaba porque yo creo que quería mucho al chavo (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Sin embargo, la ausencia de preservativo como prueba de amor en las relaciones coitales no siempre aparece claramente, suele presentarse combinada con otros elementos que la hacen menos aprehensible; quizá porque su demostración abierta podría causar desconfianza. Y es que esa prueba de amor no siempre es correspondida, en ocasiones parece más ligada al deseo de crear un vínculo amoroso con alguien. Es decir, la ausencia de preservativo es una muestra de la disposición a construir proyectos con el otro, es una forma de demandar correspondencia y de decirle al otro que se confía en que pueda ofrecer eso que no tiene.

La joven del testimonio siguiente en apariencia tiene por lo menos tres razones para no usar preservativo: la importancia de su expresión erótica a partir de lo que ella llama la calentura, donde se supone hay una necesidad sexual que reclama satisfacción inmediata; el supuesto saber del joven para controlar su eyaculación y evitar así un embarazo y, quizá la más importante para la estudiante, el deseo de vínculo amoroso. Este último conlleva la esperanza de la estudiante de que a partir del encuentro sexual sin preservativo el varón quiera tener una relación de mayor compromiso emocional pues ella ya le ha otorgado confianza, incluso al grado de comprometer su salud.

-¿Como cuántas veces tuvieron relaciones sexuales?referencias

-Tres.

-¿Y en ninguna se protegieron?

-No, porque él me decía que él sentía, lo sacaba y lo tiraba en otra parte.

-O sea, ¿eyaculaba afuera?

-Ajá.

-¿Pero tú no le propusiste usar condón o él te propuso?

-Sí nos propusimos pero salió de repente, ahora sí, perdón pero por la calentura [...] aunque se escuche mal pero por la calentura y también porque sabía que tenía un hijo y yo le decía, no pues yo sí quiero andar contigo, y quiero andar bien, no quiero hacer tonterías. Me decía –sí, yo voy cambiar por ti pero no, no ha cambiado. Hasta la fecha no me habla, porque tuvimos problemas esta vez (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

La puesta de intereses evidentemente es desequilibrada, mientras la joven en ese preciso momento compromete su salud, la posibilidad de embarazo y su mismo futuro, el estudiante promete ser lo que no es. Después del tercer encuentro sexual sin preservativo no hay más esperanza, la realidad se presenta desenmascarada, el joven no cambiará y la mujer ya no cree más en los cambios que pudiera hacer aquel; la insatisfacción no se puede esconder.

Aunque no encontramos varones que expresamente compartieran esta idea, no quiere decir que no respondan a esta lógica. Es posible que, sin decirlo, los varones también decidan tener encuentros sexuales sin protección por amor, ya que a menudo, es con ellos con quienes las mujeres tienen relaciones sexuales sin uso del condón. No olvidemos sin embargo, que como parte de la constitución de la masculinidad el riesgo es un aspecto imprescindible. Por eso un varón no siempre está en condiciones de solicitar un preservativo para tener sexo; la valentía como parte constitutiva de su ser masculino puede impedirselo.

Una formación integral debiera dar herramientas tendientes a que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones en favor de su salud y plenitud sexual a lo largo de su vida y en el respeto a sus derechos sexuales y reproductivos (Rojas y otros, 2017). Para ello es imprescindible comprender las razones que llevan a las estudiantes a exponer su salud en nombre de un amor que no existe.

6.3 Los servicios de salud como vigilancia comunitaria de la sexualidad ante la mirada escolar

Al brindar información y acceso a los preservativos el bachillerato ha influido de manera importante para que algunos de los jóvenes, sean mujeres o varones, que

tienen una actividad sexual más persistente lleven consigo protección y no deleguen esa responsabilidad a su pareja. De la misma manera se van formando hábitos que inciden en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos que permiten a los estudiantes reconocerse como sujetos sexuales. Estos hábitos abonan a que las prácticas de protección de la salud vayan adquiriendo significado como acciones que no denigran la honorabilidad de las personas, sean hombres o mujeres y que, en cambio, les permite una sexualidad menos restrictiva de los proyectos de vida:

-¿Y usan protección?

-Sí, pues sí, la mayoría de las veces.

-¿Tú llevas, ella lleva?

-No, yo. Siempre, siempre soy de, se acaban y voy a la enfermería y pido anticonceptivos.

-¿De aquí de la escuela?

-Sí (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

El bachillerato, como el principal lugar donde se provee información y acceso a métodos anticonceptivos a los estudiantes, es imprescindible en la formación de una educación sexual responsable. A pesar de que los jóvenes saben en qué lugares fuera del bachillerato pueden obtener protección no siempre acuden a ellos porque, al pertenecer a una comunidad en la que con cierta facilidad se identifica a cada uno de los miembros de las familias, los mismos prestadores de servicios de salud pueden cuestionar su sexualidad e intimidarlos diciéndoles que su familia debe tener conocimiento de sus pretensiones de acceso a los preservativos. Desde el punto de vista de los profesores los servidores públicos de la comunidad no siempre actúan con ética ni respetando el derecho al ejercicio de una sexualidad libre y placentera de los estudiantes, anteponen sus prejuicios morales y religiosos. Así lo sugiere una profesora del bachillerato cuando se le pregunta si cree que la falta de conocimiento sea una de las principales causas de que los estudiantes no utilicen preservativo en sus encuentros sexuales:

-Información la hay, pesa mucho el que vayan a pedir un condón y que los tachen como sexualidad así: -ay, ya eres promiscuo-. Las mismas chavas me han platicado que cuando han pedido los condones en los centros de salud, que las enfermeras las interrogan: -y tu mamá ya sabe, y para qué lo quieres, y ¿es tu

novio, y con ese te vas a casar?-. Entonces eso no se puede cuestionar, cuestionan su sexualidad y obviamente ellas no tienen ese derecho para cuestionarlas porque son servidoras públicas que nada más tienen que dar el condón (*Profesora de bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

Posiblemente el hecho de que los servidores públicos del Centro de Salud sean habitantes de la misma comunidad sea una desventaja, pues no coadyuva al anonimato de las prácticas sexuales de los jóvenes ni al cuidado de su salud. Los servidores públicos con sus preceptos católicos y con el control de recursos, generalmente compartidos por los padres, de alguna forma sirven de reguladores de la sexualidad de los estudiantes. Como se puede apreciar la vigilancia comunitaria y familiar de la sexualidad, apegada a valores católicos, inhibe prácticas sexuales seguras.

Al no estar insertos en el mismo sistema de valores a los profesores les parece inadmisibles la vigilancia de la sexualidad juvenil. Las respuestas de los trabajadores de los servicios médicos de la comunidad chocan con el trabajo que se realiza en la institución escolar para que los estudiantes tengan relaciones sexuales sin que de ello resulte un embarazo o una infección. Desde su perspectiva escolar es incorrecto el actuar de los servidores porque violan los derechos de los estudiantes. Específicamente los profesores argumentan que:

-estamos en comunidades rurales y ven a la mujer nada más como proveedora de hacer hijos (*Profesora de bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

Sin embargo, el hecho de que los servidores públicos actúen de esa forma da cuenta de un proceso de una eminente posibilidad de cambio, ya que al ser parte de la comunidad se ven obligados a insertarse en un proceso de cuestionamiento de las normas morales que por años han regido la vida comunitaria. Los códigos morales son producto de una reproducción social de varios cientos de años de la comunidad y existen desde antes de que se instalara el bachillerato en la comunidad y mucho antes de que la vigilancia de la sexualidad juvenil fuera vista como violación a los derechos sexuales y reproductivos juveniles.

Los conflictos que se desencadenan al interior de la comunidad son parte de la trascendencia del bachillerato como institución que incide en la puesta en cuestión de las normas morales de la localidad. Son una muestra de la eminente necesidad de exposición en el ámbito público de las necesidades juveniles ya que al solicitar un preservativo en un espacio distinto del se busca que eso que los estudiantes reconocen como su derechos les sea respetado más allá de las paredes de la institución educativa.

En ese sentido, los estudiantes buscan una legitimación colectiva a partir de relaciones situadas en la convivencia cara a cara y a través del intento de fisurar los símbolos que por tiempo han intentado establecer modelos legítimos de desigualdades fundados en el género. Las fricciones entre bachillerato y comunidad a través de otorgamiento de condones hablan de la lucha por la regulación de las prácticas sexuales juveniles donde los jóvenes a través los discursos provenientes de la institución educativa pretenden cambiar algunas normativas que por años han sido aceptadas como las únicas posibles.

Con esto no quiero decir que las prácticas sexuales de todos los adultos tengan como único fin la reproducción, pero sí que las transgresiones a las normas morales normalmente se circunscriben al espacio privado. En su pretensión de demandar condones para desvincular sus prácticas de la reproducción y para proteger su salud los estudiantes invaden los acuerdos y los espacios donde la violación a la norma ha sido ocultada. Y además, pretenden lograrlo a través de una institución del Estado para con ello institucionalizarlo.

El bachillerato por sí mismo no está en condiciones de transformar radicalmente los sistemas de significados relacionados con la sexualidad de la comunidad ni es algo que le corresponda. No obstante, es un factor que da una visión distinta de lo que hasta ahora ha sido la sexualidad juvenil. El intento de normalizar las prácticas de acceso al condón en la comunidad pretende destruir imaginarios sociales que sancionan la sexualidad, mismos que por años han regido la vida comunitaria y que se han erigido como derechos desde una epistemología patriarcal (Bonaccorsi y otros, 2008).

Quizá no resulte tan arriesgado pensar que un joven con una fuerte carga de valores judeocristianos transforme su experiencia de acceso al preservativo de manera que cada vez le parezca menos violatorio de las normas morales o por lo menos que considere que esas violaciones a las normas le permiten cuidar su salud y disfrutar del placer sexual sin que ello implique un embarazo. La transformación de los sistemas de creencias y del significado en torno a la sexualidad de la comunidad sólo es posibilidad y necesidad de quienes ahí habitan.

Capítulo 7

El bachillerato y los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes

7.1 Educación sexual, entre el conservadurismo y la laicidad

Como hemos dado cuenta en capítulos anteriores, en el bachillerato los jóvenes tienen acceso tanto a información para salvaguardar su integridad sexual y reproductiva como a algunos servicios, específicamente el control natal y la prevención de ITS. No obstante el hecho de que en teoría el bachillerato, como institución del Estado, deba ofrecer una educación laica no es suficiente. El bachillerato está conformado por una diversidad amplia de formas de pensar atravesadas por contextos sociales distintos. Así como es posible encontrar a personas que, como se verá más adelante, mal informan a los jóvenes sobre los servicios de interrupción del embarazo que actualmente se brindan en la Ciudad de México, también hay académicos que naturalizan los roles sexuales de los jóvenes.

Llámesele lucha por una sexualidad en igualdad de condiciones, o de otra forma, en la convivencia en el bachillerato las estudiantes tienen la posibilidad de resistir y transformar, junto con los varones claro está, los sistemas de significados relacionados con la sexualidad que por generaciones les ha asociado primordialmente con la reproducción o la prostitución. La convivencia dentro de la institución educativa es un espacio para debatir públicamente las normativas sociales que rigen el actuar juvenil.

Algunas clases dentro del bachillerato como uno de los espacios donde la construcción como mujer incluye, entre otras cosas pintar, resolver operaciones matemáticas, filosofar, bailar, escribir y donde además se reconoce la igualdad de capacidades entre mujeres y varones puede jugar el papel de acompañante en la transformación de significados de la sexualidad juvenil. Hasta el momento los estudiantes han reconocido la importancia que tienen los puntos de vista de algunos profesores en sus vidas y dan cuenta de los conflictos que han enfrentado por la apropiación de dichas ideas en su contexto familiar.

Ahora bien, los contenidos sobre derechos sexuales y reproductivos en el currículo oficial son importantes porque los estudiantes refieren que es en la escuela en donde más se abordan estos temas (Rodríguez, 2007). Pero hablar de temas sobre sexualidad no implica que se haga de una manera crítica, por

ejemplo, se ha encontrado que en zonas rurales la información sexual que reciben los jóvenes está estrechamente relacionada con modelos de género tradicionales que reproducen desigualdades y dificultan la toma de decisiones bien informadas (Hernández, 2014). Existen docentes que tienen una posición conservadora sobre estas temáticas por lo que sus prejuicios, con respaldo de una estructura moral similar, refuerzan algunos modelos que son determinantes para los aprendizajes de algunos estudiantes (Hernández, 2014; Mantilla y otros, 2012).

En una investigación realizada por Juárez y Gayet (2005) se halló que para algunos jóvenes la falta de compromiso de los profesores para trabajar temas de sexualidad de forma más abierta está asociada con la vergüenza que sienten los docentes al abordar dichos asuntos, especialmente los relacionados con el placer (Juárez y Gayet, 2005). Es decir, el contenido curricular en sexualidad no es suficiente, pues la decisión de hacerlo atendiendo los intereses de los estudiantes está más cercana a la personalidad y compromiso de cada docente (Juárez y Gayet, 2005). Sin embargo habría que considerar que en algunos casos los docentes que se atreven a ser críticos a los modelos sexuales tradicionales como parte de sus enseñanzas se arriesgan a la violencia por parte de los habitantes de la comunidad. Cuando los profesores hablan de sexualidad en la escuela algunos tratan de omitir ciertas temáticas porque temen ser violentados por los padres de los jóvenes al no estar de acuerdo con que sus hijos reciban este tipo de información (Juárez y Gayet, 2005).

Aun cuando algunos maestros se arriesgan a hablar de sexualidad, se ha encontrado que en las escuelas es común que los estudiantes reciban suficiente información sobre el uso de métodos anticonceptivos, pero es poco probable que suceda lo mismo en cuanto a procesos fisiológicos propios de la reproducción (Hernández, 2014) o de cuestiones relacionadas con el placer y el erotismo.

Diversos estudios han demostrado que los jóvenes estudiantes no identifican el derecho a la información como algo legítimo (Hernández, 2014). Desde esta óptica podemos comprender por qué a menudo los estudiantes no plantean sus dudas sobre sexualidad a sus padres y docentes. Quizá porque

saben que hablar de estos temas tiene una connotación negativa en la sociedad y, en otras ocasiones, porque tal vez no perciben la necesidad de información como un derecho (Juárez Herrera, 2009).

Esto resulta particularmente preocupante porque en algunas zonas rurales de nuestro país la única información sobre sexualidad con un enfoque laico es la que los jóvenes reciben de sus docentes (Juárez Herrera, 2009). Además justo en estas zonas es en donde la población juvenil se incorpora a temprana edad al campo laboral, dificultando sus trayectorias académicas (Hernández, 2014) y por ende alejándose de algunas herramientas que pueden ser útiles para el ejercicio pleno de sus sexualidades.

El propósito de este capítulo es analizar el papel de la vida escolar como contexto de formación de ciudadanía sexual, es decir, como espacio de producción y reproducción de saberes sexuales laicos que pueden incidir en la apropiación de derechos sexuales y reproductivos.

7. 2 El papel de los docentes frente al sistema moral local

El trabajo docente con los alumnos en gran parte está influido por las percepciones que los maestros tienen de estos. Uno de los aspectos que, desde la mirada de los profesores, causa problemas en las relaciones entre los estudiantes es que asumen roles de adultos, es decir, para algunos docentes la forma de vestir y la música que escuchan los jóvenes influyen directamente en su comportamiento:

-yo veo hombres vestidos con las ropas de sus papás, o sea, no hay muchos chavos vestidos como chavos. A lo mejor ahorita ya me acostumbré a verlos, pero cuando llegué aquí me llamó mucho la atención, ver a chavitos de 16, 17 años, vestidos con sombrero, con zapato de hombre adulto. No con los clásicos tenis, pantalones de mezclilla o playeras. Escuchan música como Pedro Infante, Vicente Fernández, que también detona cómo va a ser su comportamiento (*Profesora de bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

La visión de los profesores habla de experiencias previas de trabajo con jóvenes de otros contextos en los que la forma de vestir juvenil y la música son dos características fundamentales que los diferencian de los adultos. Es posible

que en este bachillerato no sea muy usada esa vestimenta y esa música atribuida a los jóvenes, pero no porque los jóvenes se vistan como adultos, sino porque justamente el concepto de juventud es un proceso que, si bien siempre se transforma, en este contexto apenas podría estar en construcción como diferenciación del de adulto. No olvidar que la juventud, se concibe “como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en contextos diferenciales de poder y siempre en interacción con otros actores sociales” (Weiss, 2012: 9).

Para los profesores, estas apropiaciones culturales que hacen los estudiantes son asociadas a los adultos y como tales tienen incidencia directa en las formas de noviazgo entre los jóvenes. Fundamentalmente hacen referencia al plano sexual en donde, desde el punto de vista de los maestros, existe una presión social para que las estudiantes consoliden relaciones conyugales. Para los docentes se han construido relaciones de noviazgo muy parecidas a las de los matrimonios, ya que cuando un noviazgo es estable los jóvenes actúan como si fueran esposos:

-las chicas al tener novio ya se ven en el altar. No es como un novio que empiezas y terminas en esta misma etapa [...] los noviazgos que aparentemente se ven sólidos después tienen hijos (*Profesora de bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

No obstante, esto no indica que la procreación por parte de los estudiantes sea vivida sin conflicto alguno y que se cuente con las condiciones indispensables para llevarla a cabo. Los maestros creen que existe una doble moral porque por un lado los adultos ejercen presión social para que los hijos formen una familia y, por otro, aseguran que sus hijos no tienen una vida sexual activa. Esta doble moral hace que la sexualidad sea muy restringida en el hogar y en el bachillerato sea más activa, es decir existe mayor apertura a las manifestaciones sexuales:

-los papás se rehúsan a creer que sus hijos ya son libres sexualmente y los oprimen. Los chicos saben que en su casa son puros y castos, pero ya aquí en la prepa saben que existe una sexualidad libre. (*Profesora de bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

Para los maestros esta doble moral da cuenta de la contradicción entre las prácticas sexuales de los jóvenes y la reacción de sus padres cuando surge

un embarazo. Algunos padres han llegado a la escuela demandando que la institución se haga responsable del embarazo de sus hijas ya que, dicen, el embarazo se dio cuando ellas iban a la escuela. Según los profesores, el reclamo de los padres está ligado a su preocupación por los gastos económicos relacionados con la procreación, pero no por la posible deserción escolar que implicaría. De hecho, según los maestros los padres no están pendientes de la educación de sus hijos:

-han venido los papás y culpan a la escuela de que su hija está embarazada. Sí han llegado a decir que ahora quién le va a responder porque se supone que su hija venía a la escuela y cuando le explicas –es que sí, usted efectivamente la enviaba pero aquí sus registros demuestran que no venía, que no llegaba. [...] Generalmente lo que buscan es quién les resuelva la cuestión económica [...] Entonces pues no es la función de la escuela y más bien es una cuestión de educación de que los padres no se involucran en esta cuestión de la sexualidad de sus hijos (*Autoridad de la institución, once años de servicio*).

A partir de los aspectos que aparecen como contradictorios en el ejercicio de las sexualidades en la comunidad, los docentes han ubicado algunos objetivos para trabajar con los jóvenes. Las posturas de los profesores responden a dos formas distintas de concebir su labor. Algunos consideran, por ejemplo, que es indispensable tener medida para tratar esos temas con los alumnos, pues creen que hacer frente a los aspectos que aparecen como contradictorios y violentos no siempre es la mejor opción si se quiere ser críticos con dichos modelos:

“no se trata de incitar a los estudiantes a que sean muy beligerantes para con sus papás, ni que intenten transformar la situación que viven en su familia.” (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

Estos profesores, aunque en un espacio muy reducido, hacen vivir a hombres y mujeres la no existencia de una superioridad natural entre los géneros y la idea de que ser mujer es más que ser madre. Por tanto los estudiantes reconocen que las relaciones profundas entre ellos pueden ir más allá de la procreación y del coito:

-en materia artística tengo a dos excelentes pintoras y el grupo lo reconoce, el grupo lo sabe. Entonces como que se va modificando esta percepción que se tiene de los roles de la mujer y del hombre.

En general, en mi materia yo sí le apuesto directamente a generar este clima de total horizontalidad, de que se deben de respetar y que aquí no importa el sexo o el género. Aquí lo único que importa es quién sabe trabajar y quién lo sabe hacer de manera adecuada. Y eso como que les mueve todo el tapete, como que les cambia toda la estructura (Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución).

Los profesores que defienden esta postura saben que tienen cierto poder de decisión para proponer reglas dentro de su espacio de trabajo con los alumnos pero reconocen que son los propios estudiantes quienes tienen la capacidad de decidir si incorporan o no esas experiencias a otros ámbitos de sus vidas:

—esta es una nueva forma de relacionarse, al interior de la clase así vamos a estar trabajando y pues a lo mejor se les queda, o lo mejor no se les queda, a lo mejor deciden apropiarse o a lo mejor no. [...] Más bien es para que ellos lo experimenten, para que ellos lo pongan en práctica consigo mismos, en las dinámicas que se generan el interior de los grupos y cuando salgan de aquí pues ellos ya sabrán qué hacer con todo eso (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

Sin embargo no todos los profesores hacen estas consideraciones. A los profesores que tienen una postura menos radical les parece que en el bachillerato hay abusos porque algunos de sus compañeros quieren imponer su punto de vista en un contexto distinto al de ellos:

-He sabido de compañeras que llegan a niveles que me parecen inadecuados, a ti nadie te puede decir lo que está bien y lo que está mal. Si tú llegas con ese discurso ante una familia que es muy tradicionalista pues lo único que vas a tener es un grado superlativo de reacción de ira en tu contra ¿no? O sea, si tu papá siempre ha sido bien vertical y de repente le dices —a mí no me puedes decir lo que está bien y lo que está mal porque me lo dijo la maestra de equis materia-, hígole, pues creo que sí te estás arriesgando mucho (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicios en la institución*).

En esta otra postura de trabajo pareciera que no existe la necesidad de comprender los aspectos culturales que han dado como resultado determinadas prácticas sexuales y, en cambio sí, se intenta influir en los alumnos para que pongan fin a lo que les parece es una violación a sus derechos sexuales.

Las relaciones entre dos culturas que tienen formas distintas de comprender la vida pueden ser problemáticas cuando una de ellas trata de

resolver, desde su mirada, los supuestos problemas de la otra. Comprender la diferencia parece hasta hora uno de los mejores caminos para lograr un cambio donde se requiere, y no la imposición de una visión que alguien considera la mejor, incluso para los demás.

En el caso del bachillerato y la comunidad, como en otros casos concretos de la vida, este reconocimiento a la diversidad de entender la vida no siempre ocurre como podría esperarse. Como en todo proceso humano, se juegan relaciones asimétricas de poder y lo que de ahí resulte es algo que no se conoce y dependerá de las capacidades para enfrentar los retos cotidianos de los actores en su relación con los demás.

7.3 Derechos sexuales y reproductivos y la fuerza de la realidad

Con la asistencia al bachillerato la forma de pensar de muchos jóvenes se ha permeado de ideas vinculadas a los derechos sexuales y reproductivos de manera más cercana. Aunque el bachillerato no es la única vía por la cual los estudiantes tienen relación con este discurso liberal, sí es uno de los medios con el que se involucran en mayor profundidad, ya que la materialización de este discurso en la figura de los profesores resulta de gran efectividad.

Los alumnos dan cuenta de la apropiación del discurso sobre derechos sexuales y reproductivos en los comentarios sobre distintas facetas de sus relaciones, entre ellas el noviazgo. Cuando las mujeres quieren defender una opinión o dar a conocer su punto de vista sobre su experiencia o la de sus compañeros echan mano de las palabras de sus maestros.

Pero la apropiación del discurso de derechos sexuales y reproductivos no es suficiente para solucionar los problemas y defender los puntos de vista de las estudiantes, a menudo las características propias de las familias y de la localidad son un inconveniente. De hecho para algunas de ellas algunos de los llamados derechos sexuales y reproductivos son casi inalcanzables, pues, por ejemplo, sólo algunos jóvenes tienen un espacio para tener relaciones sexuales. Como se vio en capítulos anteriores, en la casa de los estudiantes no hay condiciones propias para el ejercicio de sus prácticas sexuales, tampoco existen hoteles y, si

los hubiera, posiblemente no harían uso de ellos pues se enfrentan a la escasez de dinero y prejuicios morales.

El desconocimiento de algunos derechos, más allá de los ligados con el uso de preservativos, y el sistema moral de la localidad hacen que los propios jóvenes vivan su sexualidad desde la creencia de estar violando una normativa y por ello buscan algún espacio para hacerlo clandestinamente. El respeto a la intimidad y a la vida privada es uno de los derechos más complicados en estos contextos pues las formas de convivencia cotidiana de la comunidad hacen que las decisiones de cada una de las personas no siempre sean asunto exclusivo de los involucrados. En estas comunidades las formas de actuar de las personas a menudo son motivo del escrutinio social.

No obstante, la aparición del bachillerato en la comunidad ha funcionado como una de las principales vías por la cual los estudiantes intentan trascender a las formas específicas que adquiere la desigualdad en la localidad. A partir de los procesos de continuidad de sus estudios en el nivel medio superior los estudiantes crean deseos relacionados con mayores expectativas de escolaridad; a algunos incluso se les escucha hablar de querer estudiar una carrera universitaria. Indirectamente y de manera fehaciente, estos procesos tienen un impacto interesante en sus representaciones y expectativas sobre fecundidad pues se hace evidente la necesidad de posponer la edad para tener hijos. Esto resulta muy importante en un contexto en donde el embarazo adolescente parece ser constitutivo de la vida social:

-tenemos una frecuencia alta, en relación a otros bachilleratos de chicas con embarazo. Y básicamente nosotros lo que hemos visto es que se debe a las cuestiones culturales que se manejan en la región. Una chica a los 16, 17 años, sin un hijo, ya es una chava quedada; ya no hablemos de 18 o 20 años (*Profesor del bachillerato, once años de servicio en la institución*).

Sin embargo, el sistema de valores morales de la vida familiar y vecinal hace difícil el acceso a una sexualidad no reproductiva como medio para que las jóvenes logran alcanzar sus ideales profesionales. En la vida cotidiana las jóvenes enfrentan agresiones de sus mismos compañeros de clase cuando han

decidido relacionarse con otras personas a través de su cuerpo y su intimidad sin pretender reproducirse:

-les da mucho miedo porque las empiezan a catalogar ¿no? Por ejemplo se llega a escuchar: -no, no te juntes con esta chava-, -no, es que me gusta esta chava-, -no güey, ya no te metas con ella porque ya está bien apestosa [...] ya pasó por varios-, -ya está toda guanga y como todos se le van encima ya le dejaron ahí su esperma, entonces ya huele mal-. (*Profesor del bachillerato, once años de servicio en la institución*).

La expresión abierta al derecho a un ejercicio sexual libre puede ser vista como transgresora en la medida en que la cotidianidad se ha sedimentado la idea de que la sexualidad femenina válida es la reproductiva y que una mujer activa sexualmente es una persona sin escrúpulos (Carranza, 2013, Hernández, 2007).

A pesar de ello, el discurso sobre los derechos sexuales y reproductivos y los mismos profesores son contenedores y acompañantes de las jóvenes que intentan desligar su sexualidad de la reproducción para proseguir su escolaridad. El espacio escolar como el foro donde los jóvenes expresan y debaten la asumida naturalidad de las reglas que permiten la violencia es un elemento importante de solidaridad:

-tienen derecho a una sexualidad, tienen derechos al ocio, tienen derecho al error. [...] Y tienen que saber que, independientemente de la moral, de la educación, de la religión, de su contexto social, tienen un derecho a tener una sexualidad libre. Que nadie les diga lo contrario, si ustedes dicen no quiero, no quiero. Si sí quiero, ¿por qué?, para qué, cómo y con quién (*Profesora del bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

La inserción de discursos de derechos sexuales y reproductivos en el contexto familiar no siempre es bien recibida, causa rozas porque confrontan la normativa familiar, generalmente católica. Para los padres, principalmente, la pretensión de ejercicio de determinados derechos sexuales de sus hijas provoca malestar y es impensable como opción de forma de vida de sus hijas. Para los padres resulta conflictivo que una hija les demande derecho a una sexualidad no reproductiva, cuando tradicionalmente ha sido asociada a la maternidad. Estas situaciones generan relaciones hostiles entre padres e hijos porque difícilmente

se puede asociar lo que para ellos es una transgresión de la norma con un derecho:

-porque por ejemplo, aquí pues los profesores ¿no?, me dicen: -no, es que las mujeres somos iguales a los hombre y tenemos que disfrutar de nuestra sexualidad y todo eso, y si una mujer se acuesta con un hombre pues ya la toman a mal ¿no?- y así. Y eso le platicué a mi mamá y me dijo, –ay, entonces eres una cualquiera, si ya te acuestas con uno y con otro-. Y yo le dije, no, pero es que cómo vas a ver así, pues eso es normal, más que normal. Y entonces mi mamá me dice –no, pues si quieres seguir así, pues ya mejor vete de la casa. O sea mi mamá como que está muy cerrada (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

La apropiación de algunos derechos, aunque no logra trascender el plano familiar, deja convencidos a los estudiantes de la diferenciación de códigos morales válidos entre ellos y sus familiares. No obstante, la dependencia familiar de los jóvenes funciona como un obstáculo para llevar a cabo un debate con sus padres. Lo cierto es que los jóvenes difícilmente renunciarán a lo que ahora les parece un derecho.

7.4 Embarazo, derechos sexuales y trayectoria académica

La procreación es uno de los aspectos más importantes en la constitución del género en esta comunidad de estudio. Como tal, existe una predisposición cultural que hace vivir a los sujetos la maternidad y la paternidad como hechos naturales. No obstante, en los estudiantes este aspecto no cubre todas sus aspiraciones pues existen otros intereses que en ocasiones suelen chocar con los roles sociales tradicionales del género. Esto, entre otros aspectos, lleva a vivir las relaciones sexuales con cierto temor, especialmente porque no hay una estructura que permita a los jóvenes ser sexualmente activos sin tener hijos. Especialmente para los varones un embarazo representa el temor de la imposibilidad de cubrir las necesidades de sus hijos; lo que es visto como un deber.

En el caso de las mujeres además temen sufrir problemas de salud o malformaciones de su hijo. A pesar de que en la escuela se hable de derechos sexuales, las relaciones sexuales entre los jóvenes casi siempre son vividas con temor al embarazo. Pero además, cuando una joven se embaraza es común que

su asistencia a la escuela se vea interrumpida, especialmente cuando se da a conocer la noticia. Debido a que hay una moral católica donde el embarazo es visto como una falta a las buenas costumbres en caso de las mujeres solteras, la condición de las estudiantes se puede ver vulnerada porque la familia se siente agraviada y espontáneamente retira el apoyo para que la hija prosiga sus estudios. Posteriormente casi siempre la familia se tranquiliza y brinda protección y apoyo a su hija embarazada y a su hijo:

-yo creo que es un enojo medio disimulado, medio de mentiras [...] yo creo que es como esta cuestión de... ciertos imaginarios que existen el mexicano ¿no?, de cómo se deben de dar las cosas. O sea, la chica tiene que casarse y entonces debe ser entregada por los papás y los papás del novio tienen que ir a pedirla formalmente y si esto no se cumple entonces sí hay toda esta crisis, todo este borlote que se arma ¿no? Pero con todo y todo el resultado sigue siendo el mismo “mi hija ya se va a ir a vivir con otra persona o mi hija ya me va a dar un nieto”. Entonces de todos modos el desenlace sigue siendo ese: qué bueno, qué gusto ¿no? Te digo, como que parece ser que no está bien pero en realidad lo están esperando ¿no? (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

Para los profesores el embarazo y todos los problemas que surgen al interior de la familia cuando se sabe que una estudiante está preñada están relacionados con una doble moral. Por una parte se tiene la idea de que el embarazo de una joven es lo más deseado porque se espera que las hijas tengan hijos pero también se espera que ejerzan su sexualidad dentro de determinada normativa católica. Es decir el embarazo que más se desea de una hija es cuando esta se ha casado por la iglesia y hace abuelos a los padres; de lo contrario se vería con disgusto. Así, cuando sucede el embarazo en condiciones no ideales, surge una suerte de malestar asociado a que la hija no siguió las buenas costumbres más que como la representación de un obstáculo para conseguir otros objetivos, incluidos los académicos. Después de la noticia de embarazo muy pocas jóvenes embarazadas reciben el apoyo de la familia para continuar sus estudios:

-obviamente sí es como un cataclismo al interior de su familia, muchas veces están como a punto de ser expulsadas del núcleo

familiar y hay represión. Una vez que se da la noticia y pasa esta como crisis, la familia termina por acogerlas y por entender que bueno, pues es un proceso de la vida. Entonces como que las cosas vuelven a la normalidad. Pero en ese inter, entre que dan la noticia y todas las cosas vuelven a la normalidad, sí pasan por lo menos dos o tres semanas que son las que no vienen a trabajar a la escuela (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

En la mayoría de los casos la procreación como deseo constitutivo de los valores de la comunidad no puede ser compatible con las expectativas escolares. Es muy posible que en el momento que aparece un hijo ambos deseos dejen acompañarse y se vuelva necesario abandonar la escuela. Para muchos jóvenes no existe estructura indispensable para que los proyectos académicos suelen tener éxito, los tienen aquellos que por décadas han sido normalizados al grado que son exigibles como necesarios: la maternidad y la paternidad:

-yo y él ya queríamos tener la familia pero todavía él quería seguir estudiando y yo igual. Entonces hicimos eso (*tener relaciones sexuales y embarazarse*). Ya después me salí de la escuela (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

La convivencia entre los deseos de estudiar y los de procreación suele ser problemática y contradictoria. Para la familia el embarazo de un hijo representa un malestar, sobre todo cuando el hijo o hija está estudiando. Para los profesores el embarazo de algún joven del plantel puede ser producto de un ideal cultural de la comunidad donde, a pesar de que puede existir la fantasía de que se concluya una carrera universitaria, la paternidad/maternidad es tenida como un hecho natural y necesario de la vida. Es algo que tiene que ocurrir y que tarde o temprano llena de satisfacción a los abuelos, principalmente. Los docentes sostienen su idea ejemplificando la diferencia con las familias en las que existe una cultura que enfatiza el valor de las trayectorias académicas, ya que en ellas es menos probable que se produzca un embarazo de algunos de los hijos jóvenes:

-hay ciertas expectativas que por una parte se generan los papás, sí es cierto, esta fantasía de que ojalá mi hija pueda estudiar. Aunque si tú me preguntas en particular en este plantel yo he visto que muchas veces los papás ni tienen esta idea ni esta expectativa, o sea que muchas veces de hecho, lo que están

buscando los papás es que sus hijas terminen casándose con alguien y ese sería como el logro ¿no? Claro, hay situaciones que son evidentemente diferentes y sí hay papás que tienen como que toda la idea de que sus hijas terminen una carrera. Pero coincidentemente esas chicas tampoco les pasa que se anden embarazando (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

Con el fin de alentar las trayectorias académicas en el bachillerato los docentes hacen referencia a los derechos sexuales y reproductivos constantemente pero las formas culturales de las prácticas sexuales juveniles siguen teniendo un peso considerable que los contraviene. No obstante es posible que esas formas, aunque insípidas aún, en que se vive el deseo por una carrera académica sea el inicio de una apertura para que la educación escolarizada adquiera un mayor valor social para otras generaciones. Valor que se va construyendo con la existencia de una relación del personal que trabaja en el bachillerato y todos los sujetos que inciden en la comunidad. Es posible que la consolidación del deseo académico de los jóvenes sólo ocurra en la medida en que exista un bachillerato o una estructura familiar accesibles a sus necesidades. El discurso académico sobre derechos sexuales y reproductivos está en proceso de trascender las meras formas discursivas e insertarse en las posibilidades sexuales de los estudiantes.

7.5 ¿Interrupción del embarazo?

Durante el trabajo de campo los primeros datos recogidos en torno a la interrupción del embarazo estaban relacionados con la regulación del nacimiento de los hijos. La señora que me dio esa información me contó que cuando se daba cuenta que estaba embarazada acudía con una de sus vecinas a que le diera unas plantas para poder abortar porque ya no quería tener más hijos; los que tenía ya eran bastantes y no tenía los recursos para criar a más. La vecina le hacía un preparado con tres hierbas pero nunca le decía cómo se llamaban, ese brebaje era muy efectivo.

La explicación de la señora me pareció clara y coherente, con palabras sencillas me dijo que ella decidía hasta cuántos hijos tener según sus

condiciones. En ese tiempo aún no se hablaba de derechos sexuales y reproductivos y sin embargo ella decidía qué hacer con su cuerpo; no había quién la molestara por sus decisiones y había otras personas con las que compartía la postura. Ahora que los derechos sexuales y reproductivos están en boga, las decisiones parecen más complicadas. En el bachillerato las opiniones en torno al aborto son variadas, todo depende de la circunstancia en que sucedan.

A continuación describimos las distintas posturas de los jóvenes considerando causas, creencias y consecuencias del embarazo:

7.5.1 Embarazo y re-exclusión de género

La mayoría de los jóvenes argumentó que cuando un embarazo es producto de una violación lo más conveniente es que se practique un aborto si es que la mujer no quiere ser madre. Los jóvenes creen que el nacimiento de un niño para una mujer violada sería dañino porque el niño sería una representación de lo ocurrido:

-como un asco, algo malo que le haría recordar lo que pasó
(*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

Esta postura desnaturaliza la maternidad y apela a la importancia de criar un ser humano plenamente constituido como tal. Además contempla la agresión sexual como un acto que cambia la vida de una persona y que necesita ser atendido. El nacimiento de un hijo en estas circunstancias sería un elemento que sólo imposibilitaría superar la experiencia traumática de la violación y por tanto sería el principal fundamento de un daño crónico.

Sin embargo no todos los informantes estuvieron de acuerdo con esta postura. Hay quien sostiene que una mujer gestante debe llevar a término el embarazo con el nacimiento de un hijo porque la interrupción implicaría que alguien pagara con su vida la responsabilidad de otro. Este argumento supone que una mujer debe tener un hijo quiera o no y que, además de que ya fue violentada, debe agravar su estabilidad emocional para darle vida a algo que aún no es un ser humano sin importar lo que ella quiera. Pareciera que su condición de mujer le exige dejar su vida en segundo término, por debajo de un cigoto que no tiene existencia propia y asumiendo las faltas de ética de otros implicando con ello una reproducción

de violencia sobre sí misma. Desde este argumento algunos jóvenes dicen que si la mujer no quiere un bebé debe esperar a que haya nacido y regalarlo:

-pues si a mí me violaron pero yo no lo quiero tener, pues igual, te digo, lo puedes dar en adopción. Entonces él no tiene la culpa de que a ti te hayan violado ¿no? Yo creo que es algo como que muy cobarde el hacer eso, aunque te hayan violado (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Es difícil que los jóvenes puedan imaginar que una mujer tiene derecho a no querer tener un hijo y a tener como prioridad su propia vida y sus deseos. Les resulta imposible porque toda su vida la han vivido viendo lo contrario: tener hijos aunque no se quiera y ceder la vida propia por quien sea.

7.5.2 Placer sexual femenino y condena religiosa

La sexualidad activa de una mujer joven es un aspecto socialmente reprobado y más cuando la joven elige tener diversas parejas sexuales. En los distintos ámbitos en que conviven los jóvenes aprenden que tener relaciones sexuales es algo incorrecto y, especialmente cuando deviene un embarazo, se liga con la culpa (Cortés y otros, 2009). Cuando aparece el embarazo la joven deberá olvidar todo deseo que interfiera con la maternidad, incluidos sus estudios para dedicarse al cuidado de otro (Pacheco, 2016). Es como si su vida se debiera completamente a la maternidad, y su sexualidad y los aspectos distintos de la crianza debieran desaparecer.

Desde esta concepción se puede comprender que la mayor parte de los estudiantes dijo estar en contra de la interrupción de un embarazo que no es producto de violación porque:

-todavía que hacen sus mamadas pues todavía van a ser eso, [...] ahora sí que vaya a tener sexo con otro y con otro y otro y no sepan, pues ya es tontería (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

Como encontraron Cortés y otros (2009), a las jóvenes se les hace responsables de no haber hecho lo necesario para evitar la gestación y, además, se les sanciona por haber ejercido su sexualidad. Ante la mirada de todos, las estudiantes son culpables y deben pagar llevando a término el embarazo:

-si ya te gustó que te la metieran hazte responsable (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Generalmente el embarazo se significa como el castigo que debe enfrentar la mujer por haber tenido relaciones sexuales sin protegerse al tiempo que se convierte en un dispositivo de control del ejercicio sexual:

si estuvieron con el hombre, ya lo disfrutaron y acá bien, y luego quieren interrumpir el embarazo pues yo siento que eso no se vale porque puesto que tanto te gustó hacerlo, como ahora te va a gustar tenerlo (*Mujer, dieciséis años, segundo semestre*).

En estas condiciones, la maternidad como forma de control de la sexualidad femenina parece ser un proceso muy largo y tortuoso, pues si bien el embarazo representa la primer marca en el cuerpo que hará saber al conjunto social sobre la ruptura de las normas morales a través del ejercicio sexual de la joven, la crianza de su hijo será un proceso de vida que le apartará de las actividades que le gusta realizar. En ese sentido, para algunas mujeres la crianza deviene en una forma de control sexual duradera y eficaz:

-si quiere ir a un baile, pues no va a ir porque va a estar el hijo, si quiere salir a tal lado, pues no porque está su hijo, que si había un baile muy importante y su hijo se enferma pues ya no va porque está su hijo (*Mujer, dieciséis años, segundo semestre*).

Para las mujeres la crianza representada como castigo permanente por haber ejercido la sexualidad fuera del matrimonio representa muy poca posibilidad de ser vivida placenteramente:

-ya quisiste dar las piernas, dar las nalgas, lo que tú quieras pues aguántate (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

La vivencia del ejercicio sexual como una decisión por la cual no se debe pagar alguna penitencia, implicaría la necesidad de decidir si se quiere ser madre o no. Esto a su vez llevaría a las estudiantes a considerar abiertamente la interrupción de un embarazo y este dejaría de significarse como castigo por el ejercicio de la sexualidad femenina (Shepard, 2004).

7.5.3 Penitencias sociales como estigma

La naturalización de la maternidad hace posible que los varones puedan soslayar su responsabilidad en el embarazo con relativa facilidad. Jóvenes varones y mujeres asumen, también como un hecho natural, que es la mujer quien debe

apropiarse la responsabilidad que implica un embarazo. Para los varones una de las formas más comunes de soslayar la responsabilidad en el embarazo es acusando la actividad sexual de su compañera:

-no, es que no es mío, quién sabe con cuántas personas te has metido (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

El tipo de familia y de comunidad en que viven los jóvenes es un aspecto que puede ayudar a comprender la forma de responder de los jóvenes ante un embarazo. Es poco probable que se piense a una hija sin ser madre en la comunidad pues no existe otra forma de ser mujer. Los padres de familia esperan el momento en que la hija se embarace y los haga abuelos aunque de primer momento la noticia cause malestar. Cuando el joven y su familia no quieren asumir la proveeduría de los gastos del futuro nacido la familia de la mujer se hace responsable de ellos.

En la comunidad se suelen ver madres jóvenes sin pareja que asumen un maternaje que en el contexto familiar es vivido como un proceso sí no del todo armónico, sí inevitable. Se es madre porque no hay condiciones suficientes para considerar interrumpir el embarazo y porque no existe aún una tradición de profesionalismo femenino sobre la maternidad. Ser madre sigue teniendo mayor importancia por sobre otras expectativas.

Como parte de familias extensas los jóvenes de este estudio nunca ocupan la cabeza en la familia, siempre se viven como hijos. Aun haciéndose responsables de sus gastos personales los estudiantes no tienen las responsabilidades que implica ser jefe de familia, viven bajo la protección de sus padres o de algún adulto. De tal manera que se viven como incapaces de conseguir los satisfactores suficientes para una familia.

Tomar la decisión de asumir la paternidad no es fácil. La propia experiencia laboral de los jóvenes les ha enseñado que asumir los costos de un embarazo y posterior crianza de un niño es algo que requiere mucho esfuerzo. En este contexto asumir la paternidad implica conseguir trabajo y muy posiblemente implique abandonar los estudios porque se tendrán unas exigencias distintas o permitir que los padres se arroguen la responsabilidad de proveer los satisfactores que requiere la pareja y el futuro hijo.

Las jóvenes estudiantes creen que el apoyo que a menudo brinda la familia para la crianza de los niños va a ser suficiente para combinarlo con su trayectoria académica. Durante el embarazo a las jóvenes les parece fácil pensar la combinación de la maternidad y la escolaridad. Como saben que la familia apoya en todo lo relacionado con la crianza de los nietos creen que ocurrirá lo mismo con la trayectoria académica. Sin embargo hasta ahora el apoyo que brinda la familia a los jóvenes embarazados o a las madres solteras no ha sido suficiente para lograr concretar sus estudios de la educación media superior:

-pueden ellas solas sin el hombre, pueden dejar a un lado sus estudios para tener al bebé y después los pueden retomar, a lo mejor después sus papás ya te darían ayuda porque luego así pasa, los papás no quieren apoyar pero cuando ven al bebé dicen –ay- y pues ya, obviamente te apoyan (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

Como el apoyo de los padres no es suficiente para ser madres solteras y continuar la trayectoria académica al mismo tiempo, las mujeres siempre deberán dejar de lado los proyectos personales para cumplir con la maternidad. Hasta el momento no aparece abiertamente la posibilidad de decidir la maternidad ni se puede deslindar del crecimiento de los jóvenes.

7.5.4 Compromisos éticos más allá de la doble moral

Asumir la maternidad como natural implica, entre otras cosas, que los estudiantes no siempre piensen en las responsabilidades que esta conlleva más allá de proveer los satisfactores inmediatos ni en reconocerla como un derecho y decisión personal. Los jóvenes no tan fácilmente se preguntan si quieren o no tener un hijo. Al mismo tiempo esta naturalización imposibilita a los estudiantes reconocer la importancia de otros aspectos necesario para la vida tales como la salud mental. Sólo algunos alumnos pudieron imaginar el deseo de una mujer gestante que no quiere tener un hijo. Consideraron, además, la inestabilidad emocional y existencial que podría experimentar un hijo producto de una maternidad no decidida en libertad. Esto llevó a considerar que el embarazo no era suficiente para lograr una maternidad:

-si una mujer no quiere tener un bebé pues para qué traerlo al mundo ¿no? a sufrir, si no lo quiere (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

En este caso podemos apreciar que la joven del testimonio puede imaginar las condiciones de precariedad, incluyendo la emocional, en que vivirían las personas en caso del nacimiento de un hijo que no se espera. Considerar interrumpir un embarazo está determinado por el reconocimiento a la dignidad de las personas, incluida en primera instancia la de aquella que ya tiene una existencia en la sociedad. Mediante un proceso ético de reflexión los jóvenes comienzan a considerar públicamente que la maternidad requiere ser decidida.

7.6 Tradición judeocristiana e interrupción del embarazo

Los jóvenes dicen que sus posiciones respecto al aborto no están vinculadas con algún dogma católico y que tienen que ver con decisiones independientes. Creen que actualmente la Iglesia no tiene mucha influencia y que su poder depende del grado de religiosidad de cada joven:

-pues depende si son o no muy cristianos porque yo creo que ahorita la iglesia como que ya no está tan presente, sino más bien es lo que tú sientas porque la iglesia dice –no, es que eso es un pecado ¿no?, pero pues yo creo que no, no tiene nada qué ver con la iglesia (*Mujer, veintiún años, quinto semestre*).

Sin embargo, hasta los que se dicen no ser muy religiosos coinciden en aspectos fundamentales con la doctrina católica:

-Bueno, no soy muy católico pero [...] según ellos dicen que es malo abortar porque es una vida inocente [...] (*pero*) a veces exageran mucho. [...]

-¿Y tú crees que exageren al opinar que se mata a alguien en el aborto?

-No, no exageran (*Varón, dieciocho años, quinto semestre*).

A pesar de que algunos jóvenes sostienen que sus opiniones no necesariamente están relacionadas con los preceptos religiosos es muy posible que los hayan apropiado sin darse cuenta:

-tú sabes lo que haces y no sabes si en la otra vida te pueda pagar mal o peor (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*)

-de sacar al bebé me sentiría yo culpable, preferiría tenerlo (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*)

Expresiones como las anteriores dan cuenta de que los preceptos cristianos, sean reconocidos o no como tales, juegan un papel fundamental en las decisiones de vida de los jóvenes, pues hablan desde ellos. Es decir, el uso de expresiones de culpa nos deja ver que su oralidad está inserta dentro de un sistema de creencias judeo cristiano. Varios jóvenes dijeron que interrumpir un embarazo:

-es matar a un ser humano, dices -no mames (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

De hecho creen que en cualquier parte del proceso embrionario se está hablando de la vida de un niño:

- no me gustaría matar a mi propio hijo.
-¿Pero si apenas se acaba de unir el óvulo?, el espermatozoide no es un hijo todavía, no es un niño.
-Pues bueno de todos modos no porque a mí me gustaría ver a mi hijo (*Varón, dieciocho años, quinto semestre*).

En algunos testimonios se puede observar que usar el término ser humano no necesariamente es una confusión al referirse a un cigoto, sino una posición político religiosa que trata de imponer la idea de que un cigoto es igual a un ser humano. En el caso del siguiente testimonio la joven apela, como sostiene la hegemonía católica, al origen de la vida de un supuesto ser humano que comienza con la fecundación para defender su visión en contra de la interrupción del embarazo. Habla de una vida que se origina con esta unión omitiendo que el óvulo y el espermatozoide tienen una vida anterior a la misma:

-tiene derecho a nacer ¿no? ese pequeño ser, porque ya en el primer instante en que el esperma toca el óvulo ya empezó una vida, ya es un ser humano que empieza a tener vida desde ese mismo momento ya es alguien, no es algo, es alguien. No me gustaría si yo la llevo a regar en alguna relación sexual no me gustaría abortar a ese pequeño ser (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Las normas católicas han asociado la culpa con las prácticas sexuales, es decir, el placer sexual es inherente al pecado (Figuroa, 2004). De esta manera surge la necesidad de controlar el deseo y se considera como natural y correcta aquella sexualidad asociada a la reproducción, ya que “la procreación (es) la única posibilidad de redimir el acto sexual” (Mejía, 1996:56).

Algunas jóvenes apelan a una supuesta sensibilidad natural y una predisposición a suponer que, para toda mujer, el embarazo no puede ser suspendido. Es como si estar embarazada fuera algo que siempre debe ser deseado por una mujer y, si no fuera así, le haría vivir con culpa. De tal manera que la interrupción del embarazo no cabe como posibilidad, pues es necesario pagar la culpa por haber disfrutado los placeres del cuerpo:

-las mujeres somos muy sensibles, bueno, yo así lo pienso, o sea, las mujeres siempre nos tenemos que acordar de lo que hacemos ¿no?, lo malo. Entonces nos entraría la culpa de haberlo matado, a pesar de que antes de que cumpla un mes apenas es un coagulo de sangre, pues ya cuando nos enteramos que estamos embarazadas pues he visto que muchas chicas personas, todavía ni se les nota la pancita, y ya se están haciendo emoción, ya platican con él y todo (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

La fuerza de la sexualidad basada en la culpa y la poca libertad de conciencia, atribuible a la educación católica, pueden incidir en la decisión de continuar con un embarazo no deseado:

-a veces es como más trágico el aborto que tener un hijo que no deseas, pero pues cuando ya tienes un hijo, igual sería un motor para seguir echándole ganas (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

Pero no todos los jóvenes creen en esa posibilidad. Hay quien decide tener un hijo sin estar segura de que lo va a querer pero le parece imprescindible convencerse de que lo logrará, es decir, les resulta indispensable convencerse de que tener un hijo no será desagradable:

-a lo mejor lo puedo querer mucho o lo mejor va a ser doctor o algo así (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Las jóvenes pueden imaginarse los esfuerzos que harían para no asociar algún tipo de rencor a su futuro hijo, pero no siempre tienen la certeza de poder lograrlo:

-bueno, yo digo que no sería tanto así de que –ay sí te quiero pero por ti dejé de estudiar, como que siento que no-. A lo mejor algunas veces lo demostraría pero no tanto (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*)

Evitar la culpa incide en la decisión de tener un hijo que desde su origen es visto como error. Es decir, haberse permitido el placer sexual que tuvo como

consecuencia un embarazo, lleva a las mujeres a tener un hijo que desde antes de nacer es considerado como un error porque no está en los planes inmediatos y porque, fundamentalmente, se asume que la mujer es la responsable de controlar el placer propio y el de su pareja. Tener un hijo es el costo que debe pagar por no contener su erotismo y no abstenerse de la vida sexual activa:

-obviamente siempre tenemos que estar conscientes de lo que hacemos ¿no? Y aceptar todos los errores que cometemos.

-¿Tú lo ves como un error?

-Pues si me embarazara ahorita pues sí, la verdad sí porque se supone que estoy planeando mi vida, mi forma de vida y embarazarme ahorita sería un error, pero de todas formas estoy consciente de lo que estoy haciendo y tengo que tenerlo porque no lo puedo matar, ¿por qué? porque fue mi culpa.

-¿Culpa de qué?

-Porque se supone que es una decisión que tomamos los dos y obviamente yo al ceder pues él obviamente también va a ceder. Entonces aquí la decisión de embarazarse depende de la mujer (*Mujer, dieciocho años, tercer semestre*).

La culpa como herramienta eficaz del sistema moral que vigila y controla los actos eróticos de los jóvenes propicia nacimientos de hijos que posiblemente no logren recibir el suficiente amor de sus padres. Probablemente también, a pesar del infinito esfuerzo de sus progenitoras por evitarlo, reciban reproches porque su nacimiento impidió que sus madres continuaran con sus estudios, por ejemplo.

7.7 La perspectiva de estudiantes frente al embarazo juvenil

Cuando se plantea directamente a los informantes qué harían en caso de estar embarazados la mayor parte comentó que llevaría el embarazo a término. Para algunos varones hacerse responsables de un embarazo que no necesariamente se planeó, implica que sus padres asuman la responsabilidad de proveer los satisfactores. En la mayoría de las familias se forma a los jóvenes para que en caso de un embarazo, se descarte la interrupción y se asuma la ayuda de los padres. De modo que la joven pareja establece una residencia patrilocal y queda bajo la tutela de los suegros:

-¿Qué harías si tuvieras una novia y se embarazara?

-Pues yo creo que sí me hago responsable, sí me la llevo a mi casa. Tal vez no deje de estudiar y le pediría apoyo a mis papás para que siga estudiando.

-¿Y te darían?

-Sí, bueno, mi mamá me ha dicho así, que si hiciera algo así pues sí me apoyaría porque si no me apoyara es como si ella misma acabaría con... con... no sé, con lo que yo puedo lograr (*Varón, dieciséis años, primer semestre*).

Para otros estudiantes hacerse responsable de un embarazo cuando no se desea tener un hijo no incluye vivir con la pareja pero sí satisfacer las necesidades materiales del hijo, incluso algunas emocionales:

-¿Cómo te harías responsable?

-Ay pues dándole su pensión, irlo a ver, lo que tú quieras. Hacerme responsable como padre [...] -Porque ya es algo más moral. Yo tengo esa mentalidad, no sé, me la han hecho ver. Que si embarazas a alguien, pues hazte responsable (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

Al asumir una maternidad y una paternidad es muy probable que los proyectos personales desaparezcan. Se cumple con las normas que demanda la sociedad, pero no consigo mismo y sólo algunos jóvenes consideraron la posibilidad de suspender un embarazo dando argumentos que fueron más allá de lo que dice la presión familiar. Para estos alumnos, el libre albedrío es la principal razón que podría sustentar una decisión como esta. Es decir, el libre albedrío les puede hacer contemplar que un hijo requiere cuidados para los cuáles no siempre están preparados y que los proyectos de vida, incluidos los académicos, son más importantes las obligaciones que les asigna la Iglesia:

-Pues en la iglesia dicen que es malo que abortes pero si tienes razones para no tenerlo pues yo digo que no está mal.

-¿Cuáles podrían ser esas razones?

-Pues si estás muy chico y ni siquiera sabes cómo cuidar a un niño y tu vida va bien por delante, vas bien en la escuela, sí vas a terminar tu carrera, hay que seguir adelante con esa carrera (*Varón, dieciocho años, quinto semestre*).

Una joven dijo que, a su edad, no le gustaría tener un hijo porque le implicaría muchos problemas y dejaría de hacer lo que le gusta. Quisiera ser madre, pero en otras condiciones, por lo que aceptaría una interrupción si le aseguraran que no hay riesgo de infertilidad. A su edad, la joven no tendría

condiciones para significar su embarazo ni a su hijo con amor, ya que los viviría como un problema y, sobre todo, como la renuncia a las actividades que disfruta hacer. Para la informante tener un hijo a su edad podría ser causa de un problema de salud mental:

-tener un aborto como que te provoca esterilidad, bueno de hecho hay algunas que ya no pueden tener hijos ¿no? y te lamentarías toda tu vida si ya no pudieras tener.

-Pero si vas a un hospital donde hay especialistas no hay tanto riesgo.

-Bueno, eso sí, pues no me acostumbraría a tener un bebé, me desespero. Tener un hijo es mucha responsabilidad, así como darle de comer en la noche y luego a la escuela, como que sería mucho estrés.

-¿Qué cosas no podrías hacer si lo tuvieras?

- En primera ya no sería la misma vida. Ahora sí que me juntaría, ya no tendría más novios, ya no tendría que salir a fiestas y pues tendría que cuidar todo el día al niño, nada más de pensarlo (*Mujer, dieciséis años, tercer semestre*).

A algunos estudiantes varones se les planteó la posibilidad de que su novia no quisiera tener un hijo en ese momento. Dijeron que harían lo posible por convencerla de que continuara con el embarazo, pero que en caso de que no aceptar romperían la relación. Creen que interrumpir un embarazo implica agresiones al cuerpo de la mujer, por esta razón para ellos una mujer que se hace daño a sí misma es una mujer capaz de maltratar a cualquiera, incluso a sus propios hijos:

-¿Y si tu novia insistiera en interrumpir su embarazo?

-Pes yo creo que sí terminaría con ella porque si no le toma el valor a la vida en su propio cuerpo, que se sabe que se va a deteriorar, se deteriora su matriz, se deterioran muchas cosas, ¿pues entonces cómo va a tratar a mis hijos no? ¿Cómo se va querer ella después? O sea, debe valorarse tanto su mismo cuerpo tanto la vida que tiene ahí en su pancita (*Varón, veinte años, sexto semestre*).

La posibilidad de concebir como violenta a una mujer que decide interrumpir un embarazo puede dar cuenta del poco interés de los varones para comprender las causas que tiene una mujer para tomar dicha decisión y de la naturalización de la maternidad.

Existe mucho miedo al proceso de interrupción del embarazo por parte de los jóvenes porque dicen que se expone la salud e incluso la fertilidad. También dan cuenta de que los jóvenes tienen una idea errónea de la forma en que se realizan actualmente las interrupciones legales de los embarazos en la Ciudad de México:

-sí, sí me enojaría, porque está de por medio su salud ¿no? No sé, puede quedar estéril, puede morir ella. Es su salud y porque la quiero (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Los jóvenes creen que los procesos abortivos son muy agresivos:

-yo que sepa les meten un tubo, como gancho para que les saquen al niño, meten como un tubo y ese tubo jala el niño (*Varón, diecinueve años, quinto semestre*).

Para otros estudiantes el hecho de que su pareja hubiera decidido interrumpir un embarazo es razón para acompañarla en el proceso, aun no estando de acuerdo. Sin embargo, reconocen que esa decisión le compete a la mujer, precisan que la relación de pareja no es necesariamente definitiva y para una mujer joven tener un hijo podría ser un obstáculo para rehacer su vida con una nueva pareja:

- Porque supongamos que ya no quiere estar conmigo pero tiene un hijo mío, o sea, ahí se vería obligada pero –y ahora qué voy a hacer, voy a rehacer mi vida y ya tengo un hijo y así (*Varón, diecinueve años, sexto semestre*).

Algunos jóvenes aseguran que el apoyo a la pareja es indispensable y que, además, si ella ya está decidida lo realizará aunque ellos no estén de acuerdo:

-puede abortarlo cuando no esté yo (*Varón, dieciocho años, quinto semestre*).

En ese caso algunos estudiantes decidirían apoyarla a pesar de no estar de acuerdo con la interrupción del embarazo:

-acompañarla haciendo eso (*el aborto*) (*Varón, dieciséis años, primer semestre*).

Tres de las jóvenes entrevistadas narraron experiencias cercanas con la posibilidad de un embarazo. Cuando supusieron estar embarazadas, las tres tenían decidido interrumpirlo. Una de ellas dijo que quería interrumpir porque no deseaba tener un hijo en ese momento, pero actualmente dice ya no estar tan

segura de tener una decisión como la anterior. Sin embargo, comenta que cuando alguien está en esa situación valora diversos aspectos que le pueden llevar a tomar una decisión como la que en su tiempo tuvo. Entre los argumentos para interrumpir un embarazo estaban los relacionados con los deseos de seguir estudiando y el compromiso que tenía con todas las personas que le apoyaban para conseguir ese fin:

-en el momento yo quería abortar porque tenía miedo a defraudar a todas las personas que me estaban apoyando, como que yo me estaba truncando mucho al tener un hijo y pensé que ya no iba estudiar. (*Mujer, dieciséis años, tercer semestre*).

La joven dice que ahora no abortaría porque su concepción de lo que representa el embarazo es distinta a la de antes. También sugiere que las decisiones dependen de las circunstancias de cada caso y que en el momento de la entrevista, que no estaba embarazada, podría sostener una respuesta distinta a la que probablemente tomaría si lo estuviera. Ella cree que, habiendo concluido una carrera, se encontrará en mejores condiciones de ejercer la maternidad:

-en su tiempo lo pensé y dije –ay sí, abortaría- fue porque estaba asustada. Y yo creo que es dependiendo la ocasión porque igual yo ahorita te puedo decir –ay no, no, no lo voy a hacer, ni lo abortaría ni nada-, pero si después en verdad ya lo estuviera viviendo recordaría esta plática y diría: “-si terminara la carrera le daría lo mejor, y no sólo confórmate con lo que te puedo dar” (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

Además, hay algunas coincidencias entre los miedos que tienen los hombres y las mujeres, relacionados con lo que se imaginan es el proceso de interrupción del embarazo en la Ciudad de México. Sus imaginarios parecen ser consecuencia de versiones en las que se sugiere a los jóvenes que el aborto, ya sea por medio de remedios naturales o por otros procesos, incluso la ILE, conlleva daños irreversibles para la salud. Da la impresión de que, quien les cuenta estas experiencias, tiene como objetivo hacer que las jóvenes desistan de interrumpir un. En este caso, la joven en cuestión recurrió a los servicios médicos del bachillerato para solicitar apoyo de cómo acceder a la ILE, pero después de la plática el miedo fue un factor determinante para que desistiera de la interrupción:

- Conocí a una chica que había abortado, se desangró demasiado. Había utilizado unas yerbas, porque hay unas yerbas que usan para abortar. Se había pasado de dosis, pues ya, se desangró y todo eso. Después ya había quedado estéril y en otro caso, una chica fue a un lugar para que abortara y pues igual, le afectaron la matriz, no sé qué le hicieron, pues casi todo se le salió, el feto igual pero también parte de la matriz y no sé qué tanto le habían quitado. Entonces por eso sí me dio miedo (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

La segunda joven que consideró el aborto era una mujer que estaba muy nerviosa porque creía estar embarazada. Ella también acudió al bachillerato a solicitar información en los servicios de salud para que le dieran orientación sobre una posible interrupción del embarazo. Aunque no tenía contemplado realizarla en un servicio médico, había decidido hacerlo por medio de la ingesta de un té o una pastilla. Sabía que era posible porque algunas compañeras del bachillerato le habían comentado experiencias en las que habían conseguido así:

- conozco a unas chavas que igual se han embarazado así y al fin de cuentas han abortado. Igual así, al no mucho tiempo, como al mes, mes y medio por mucho y se han tomado, una se ha tomado el té, otra se ha tomado una pastilla pero nunca yo había recurrido a eso.

-¿Y esas chicas son de aquí del bachillerato?

-Eh (pausa larga y cuando contesta lo hace con volumen bajo), sí.

-¿Y no tuvieron problema?

-No, sí les funcionó pues la pastilla y el té (*Mujer, veinticuatro años, cuarto semestre*).

Aunque seguía hablando de niño cuando se refería al embarazo para ella era fundamental que en el embarazo no hubiera llegado a conformarse una figura humana para llevar a cabo la interrupción. En ese caso ella sí se sentiría culpable de interrumpirlo:

-cada quien es libre de hacer con su cuerpo lo que quiere, a la vez yo sí creo se siente feo pero ya cuando el niño está formado (*Mujer, veinticuatro años, cuarto semestre*).

La estudiante apelaba a la libertad de decidir sobre su propio cuerpo. A pesar de tener esa convicción no pensaba acudir a algún servicio médico argumentado que en esos espacios no siempre se respeta la confidencialidad. Creía que los médicos podrían pensar mal de una mujer que decide interrumpir

un embarazo porque, suponía, que uno de los intereses de ellos era salvar la vida de todos los niños:

-¿Y si por ejemplo en un hospital te dan la pastilla? Y te están observando que no te vayas a desangrar. Porque al ver que te están viendo sí te pone de nervios, te están viendo en el sentido de que no te vaya a pasar algo y de que ya saben que te tomaste una pastilla o cosas así.

-¿O sea como que te daría pena que los demás se enteraran?

-Sentirías pues no sé, a lo mejor como ¿pena? de que se hayan enterado y a la vez como enojo de que anden publicando mis cosas.

-¿Pero cómo sabes que van a publicar?

-O sea, aunque se lo diga de un doctor a otro doctor. O sea, en ese sentido, o sea de que le diga, por ejemplo, ya sabes que llega:

-¿y a esta paciente qué le pasó? –Es que fíjate que así y asado-. Pues así como que dices: -¿no nada más lo puede saber uno sino lo tienen que saber miles?

-¿Qué podrían pensar de una chava que va e interrumpe su embarazo?

-Que a lo mejor no tiene corazón. Pero es que no es tanto eso sino que si tú no tienes decidido estar embarazada pues no, no pueden hacer nada, es que es tu decisión.

-¿Tú crees que a ellos les preocupe que no tengas corazón o que...?

-No, no es eso, sino que a ellos lo que les importa es que viva cada niño que hay en el país (*Mujer, veinticuatro años, cuarto semestre*).

La tercera joven que contempló la posibilidad de una ILE, tenía seis meses de embarazo y comentó que entre sus planes no estaba ser madre en ese momento. Intentó por varios medios interrumpirlo pero no lo logró. Fundamentalmente porque no tenía el dinero necesario y porque, al momento en que podía abortar era menor de edad, por tanto no pudo acceder a los servicios públicos y gratuitos sin la autorización de un adulto. No deseaba que su madre se enterara. Ella deseaba seguir estudiando, de hecho ese era el principal argumento para decidirse a no continuar con el embarazo:

Hoy me encontré con una joven de diecisiete años que hace tiempo no veía, estaba embarazada. Me contó que ella creía que dios se había aferrado a que fuera madre porque en los primeros días de gestación sabía que no quería tener un hijo y que, de hecho, intentó suspender su embarazo pero no lo pudo concretar. Ella no quería ser madre en ese momento. Dijo que la asistencia

al bachillerato se lo imposibilitaría, pues era prioritaria su formación académica. Sus padres también querían que ella estudiara. Como en otras ocasiones que sospechaba estar embarazada, ella se tomó la pastilla de emergencia pero esta vez no fue efectiva.

El primer mes de gestación no tenía la certeza de estar embarazada. Este lapso transcurrió esperando la menstruación y juntando el dinero para comprar una prueba de embarazo. Ya que había conseguido una prueba y que le había dado un resultado positivo, transcurrió su segundo mes buscando a unas compañeras que sabían de alguien que preparaba tés para provocar un aborto.

Sin embargo no pudo contactar a sus compañeras. Aunque sabía que la interrupción del embarazo era legal no tenía dinero para ir a un servicio particular pues creía que ahí podría prescindir de la autorización de un adulto, como no es posible hacerlo en los servicios públicos. De haber asistido a los servicios públicos de salud tendría que haber contado con la aprobación de su madre o de algún adulto en su calidad de menor de edad. Y como era de esperarse, no quería que su madre supiera de su embarazo. Por lo tanto, todo el proceso implicaba la clandestinidad.

Cuando pasó del segundo mes y no encontró a quien preparaba los tés buscó en internet y supo de un té accesible que según era muy efectivo. Se lo tomó pero tampoco le hizo efecto. Posteriormente le dijo a su pareja que tenían que conseguir el dinero porque la única opción era acudir a un servicio médico particular. Consiguiendo el dinero transcurrió el tercer mes y cuando lo lograron ya habían pasado más de tres meses, que es el periodo en que está permitida la ILE. A la joven, quien además ya no podía esconder más su embarazo, ya no le quedó más que llevarlo a término.⁴³

Si bien en la Ciudad de México existe una ley que permite interrumpir un embarazo antes de las doce semanas de gestación, esta parece no atender las necesidades de algunas usuarias, específicamente de las menores de edad quienes, además, representan uno de los sectores más proclives a recurrir a la ILE. Poner como requisito la mayoría de edad para que una joven pueda interrumpir un embarazo aleja más la posibilidad del respeto a sus derechos reproductivos y complica las decisiones que de por sí ya tienen restricciones culturales de primer orden.

⁴³ Notas de campo, 3 de octubre de 2013

Producto de la concepción actual de juventud, donde se opone a la de adulto como un ser inmaduro, en falta e incompleto y donde además se imponen normativas sociales a los jóvenes (Morch, citado en Urteaga y Sáenz, 20011) resulta fácil que las decisiones de los jóvenes queden subordinadas a las consideraciones de los adultos.

En el caso de las decisiones derivadas de la sexualidad de los jóvenes, muchas veces se les trata de forma ambivalente, pues mientras por una lado se les considera incapaces para tomar decisiones imprescindibles en su proyecto de vida, por otro se les exige que asuman responsabilidades que generalmente son asignadas a los adultos; procrear un hijo sin desearlo, por ejemplo (Pacheco, 2016).

Aún con sus posibles cuestionamientos, argumentando la falta de mayoría de edad en la toma de decisiones sobre la vida sexual de los jóvenes, el bachillerato es una instancia donde se construye un espacio para que el libre albedrío de los estudiantes se conforme a partir de la reflexión y acompañado de una mayor diversidad de posturas ideológicas y de puntos de vista donde, en algunas relaciones, prevalecen las posturas dialógicas.

Este proceso constituye una herramienta imprescindible en la vida y la conformación de la noción de responsabilidad en los estudiantes, ya que justo a partir de su experiencia son invitados tomar decisiones con todas las implicaciones que ello conlleva. En el bachillerato se crea la posibilidad de que los jóvenes construyan el proceso en que asumir la responsabilidad de sus actos puede tener consecuencias no gratas para que cuando lleguen a la mayoría de edad, etapa en que su actuar adquiere otra dimensión en términos jurídicos, tengan mayores posibilidades de poner a prueba su libre albedrío con el menor número de repercusiones negativas.

7.8 Bachillerato e Interrupción Legal del Embarazo

Uno de los argumentos de la mayoría de los jóvenes que consideran realizar una interrupción del embarazo es su deseo de continuar con su carrera académica, misma que muy posiblemente no podrían seguir si tuvieran un hijo. El bachillerato ha adquirido una importancia significativa en la vida de los estudiantes de esta

región. Incluso se tienen casos en los que tanto mujeres como hombres adultos han podido continuar su trayectoria académica después de que en su juventud no pudieron llevarla a cabo por distintas causas.⁴⁴

Para los estudiantes tanto la educación como las relaciones que establecen en el bachillerato son dos de los principales referentes en la toma de decisiones de su vida. En la información sobre sexualidad que se brinda en el bachillerato convergen varios puntos de vista. Si bien la escuela debiera ofrecer una educación laica por ser parte de una institución de educación pública, estos ideales no siempre se cumplen. El bachillerato está conformado por una diversidad de estudiantes provenientes de familias y comunidades con puntos de vista relacionados a la sexualidad igualmente distintos. En el caso de los profesores la cuestión no es muy diferente. Existen maestros que tienen concepciones más liberales en tanto cuestionan los modelos de género locales y las prácticas sexuales actuales. Estos maestros simpatizan con la idea de que sus alumnos conciben las relaciones sexuales como parte de una experiencia placentera y de respeto mutuo. Otros docentes defienden puntos de vista más conservadores y simpatizan con normativas judeocristianas en las que las relaciones sexuales son inherentes a la procreación.

Sobre este segundo grupo de profesores varios estudiantes dijeron que, como parte de los contenidos curriculares, proyectan un video en el que se aprecia un aborto. Por sus comentarios se puede deducir que el video no se relaciona con la forma en que se lleva a cabo la interrupción legal del embarazo en la Ciudad de México. Se observa un proceso en el que se despedaza a un feto para sacarlo del útero. Videos de este tipo han sido usados por grupos pro-vida⁴⁵ con el fin de evitar que una mujer interrumpa un embarazo; se muestra un dolor extremo y no se acude a referencias relacionadas con las situaciones particulares de las jóvenes. Incluso encontramos un testimonio en el que una

⁴⁴ Dos de las más importantes causas fueron que cuando acababan de salir de la secundaria lo más común entre la gente de su edad era casarse y tener hijos; la otra era que no existía una institución de educación media superior a su alcance.

⁴⁵ "Es una organización social mexicana, con conexiones con sus homólogos en Estados Unidos (Pro-Life), que busca la penalización legal de cualquier tipo de aborto. Mantiene relaciones y recibe apoyo de partidos políticos conservadores y la Iglesia, así como de asociaciones que tienen posiciones ideológicas similares como la Asociación de Padres de Familia." Erviti, (2005).

joven comenta cómo un profesional de los servicios de salud del bachillerato le contó historias que parecieran tener como único objeto asustar a la joven y convencerla de que la ILE no es una buena opción:

-A mí me dijo, -es que abortar no es nada más abortar porque no lo quiero, tiene sus implicaciones, tú ahorita te puedes tomar una pastilla- hay una pastilla abortiva y una inyección-, -pero a veces esos medicamentos hacen que aparte de que se salga el producto también te desangras o la matriz se afecta demasiado y ya no puedes tener hijos-. Entonces yo dije –¡ay!- -tampoco es así de que aborten, pues ya se acabó el problema- (*Mujer, diecinueve años, quinto semestre*).

Los profesores pertenecientes al primer grupo logran ver que sus alumnos conviven en contextos en donde los adultos tratan de transmitir una idea de la sexualidad como un fenómeno transgresor en el que los jóvenes deben aprender que quien violenta las reglas tiene que pagar. Esta supuesta transgresión se traduce en que las faltas de precaución al tener encuentros sexuales deben ser asumidas criando un hijo que no necesariamente se espera en ese momento. Es, como se ha demostrado en párrafos anteriores, un castigo por haberse permitido ejercer su sexualidad. Para algunos profesores en la maternidad y la paternidad impuestas socialmente queda excluido el derecho juvenil al libre albedrío. Para la profesora del siguiente testimonio la tendencia social en la comunidad es a violentar los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes y reprimir su sexualidad:

-Pues me parece que es todavía la idea de la religión en muchos casos de que es tu hijo, de que no lo puedes matar y como que es el castigo a tener relaciones sexuales. Porque he escuchado la frase de –así como fuiste bueno para coger que seas bueno para mantener-. Otra vez están reprimiendo la sexualidad y parece que no es un derecho que tú seas libre sexualmente, que tengas autodeterminación de tus actos. Como fuiste tan estúpido de quedar embarazado, ahora te jodes y lo tienes. Es la reprimenda porque si ellos pudieron (*los padres*) por qué los hijos no (*Profesora de bachillerato, ocho años de servicio en la institución*).

Para comprender la relación entre el bachillerato y las prácticas sexuales de los jóvenes es imprescindible no olvidar que cuando estamos hablando tanto de grupos sociales como de integrantes de una institución no podemos dar por

hecho que las posiciones políticas de todos los integrantes sean homogéneas, a pesar de que se hable de una institución laica. Es fundamental reconocer que la diversidad de posiciones permitirá a los estudiantes tener un juicio más abierto de los procesos sociales en que viven.

El bachillerato tiene una enorme responsabilidad porque como institución de educación laica, está obligada a “formar libremente al ciudadano para que esté en condiciones de desarrollar sus derechos, y buscar el acceso a una forma de conocimiento, ligada a la ciencia que le permita la superación de mitos, creencias y supersticiones” (Díaz, 2004: 215). En ese sentido, independientemente de las posiciones personales y morales de cada uno de los trabajadores del bachillerato la institución tiene el deber de orientar a los jóvenes para promover el libre albedrío y fomentar que asuman las consecuencias de sus actos. En el caso de la sexualidad ello implica, entre otras cosas, explicar las condiciones reales en que se accede a los servicios de interrupción de embarazo en la Ciudad de México. De esta manera los estudiantes tomarán decisiones libres de mitos y supersticiones que apoyarán el cuidado de su salud y el respeto a sus decisiones en torno a su proyecto de vida.

7.9 El bachillerato como espacio para relaciones distintas entre jóvenes

Las normativas escolares pueden favorecer algunos derechos de los jóvenes: expresión pública de sus afectos, la equidad y la igualdad de oportunidades⁴⁶. Este contexto ayuda a que las relaciones entre los jóvenes sean menos desiguales:

-¿y para eso lo metieron al baño? [...] ¿No era tan fácil haberle dicho en este momento: oye me gustas y ya, y a ver qué dice él?-
. Y ya estando en la situación le dije al compañerito -¿y tú qué le dices a la compañerita? Dice –pues es que a mí también me gusta- -¿y no era tan fácil como que lo hubieran dicho y se van a arreglar allá afuera y ya se dicen si se gustan y ustedes deciden

⁴⁶ Estos derechos se encuentran expresados en la “Cartilla de los derechos sexuales de las y los jóvenes”, documento base de la campaña “Hagamos un Hecho nuestros derechos” realizado por diversas organizaciones y la Comisión Nacional de Derechos Humanos. El documento deriva de diversos acuerdos internacionales firmados por el Estado y de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Comité Promotor, 2016).

si andan o no? (*Profesor del bachillerato, once años de servicio en la institución*).

Pero a los ojos de la comunidad esto no es deseable. Quizá a causa de la flexibilidad de algunas normas el bachillerato es comparado con la plaza del pueblo, lugar de convivencia juvenil más común en las comunidades de esta delegación. Si bien es un espacio diseñado para la educación de los jóvenes donde además se llevan a cabo relaciones de todo tipo, incluyendo las amorosas, los profesores no niegan que el bachillerato sea un lugar de encuentro para el flirteo entre estudiantes. No obstante defienden que las relaciones entre los jóvenes están reguladas por una normativa que tiende a respetar los derechos básicos de convivencia entre las parejas, cosa que no sucede en la plaza de la comunidad.

En la institución los jóvenes no se deben violentar entre sí, todos tienen el mismo derecho de hablar y de disponer de los espacios del inmueble, así mismo, en el ámbito educativo, a diferencia de las plazas donde las relaciones entre los jóvenes están basadas en desigualdades de género, se trata de que hombres y mujeres convivan con una normativa menos desigual. No podemos sostener que las relaciones entre estudiantes son totalmente horizontales y equitativas ya que cada estudiante, y los mismos profesores, han construido su subjetividad en una cultura patriarcal. No obstante, hay esfuerzos cotidianos para que las relaciones entre los estudiantes sean lo menos desiguales posibles:

-Pues yo creo que en ese sentido la preparatoria como un espacio público y diseñado para los jóvenes, precisamente, se convierte en lo que anteriormente estaban destinados los quioscos de los pueblos ¿no? Entonces digamos que nuestro bachillerato, además de cumplir con todo este papel fundamental de educar a los estudiantes, también tiene un nivel preponderante en la vinculación de chicos con chicas que no podría darse en otros espacios o por lo menos no en la manera en la cual se da aquí. Es un espacio, aparentemente libre, pero también está controlado por cierta normativa, aquí no pueden propasarse. Entonces los chicos pueden socializar de ciertos modos que afuera serían muy diferentes. En ese sentido yo opino que está bien, aunque hay mucha gente en el exterior, en la comunidad de esta delegación, que no nos bajan de ser eso, precisamente, el quiosco donde mi hija nada más fue a embarazarse o al quiosco donde mi hija fue a

encontrar un marido que, además, ni le convenía (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

Uno de los objetivos del bachillerato es ser un espacio de convivencia social con pretensiones de respeto, un lugar donde el derecho a manifestar los sentimientos sea posible con reglas más equitativas entre los géneros. El bachillerato intenta ser un territorio donde no necesariamente se establezcan relaciones basadas en desigualdades entre los géneros y donde se reconozca a todo joven como sujeto capaz de hacer elecciones de vida y en donde, además, sea posible construir relaciones amorosas que no tengan como fin último la reproducción.

Esto sin embargo no quiere decir que en automático los jóvenes respeten reglas distintas a las que han regido toda su vida. Por ejemplo, durante el trabajo de campo pude observar que había determinados grupos de jóvenes que se apropiaban de espacios comunes y excluían de su uso a otros compañeros. Es decir, pretendían adueñarse de los espacios en el sentido de ser ellos quienes decidían quiénes podían y quiénes no, hacer uso de los mismos a pesar de las reglas que lo prohibían.

Un aspecto fundamental en la resolución de las problemáticas derivadas de esta situación era el ejercicio responsable de la autoridad. Me refiero a que en el momento que los estudiantes demandaban el cumplimiento de los acuerdos y la sanción a aquellos compañeros que habían violentado las normas escolares, para la autoridad no había otro tema que ocupara mayor interés. Por ejemplo, había un calendario y horario para hacer uso de la cancha de fútbol. Por lo general los varones ocupaban mayor tiempo este espacio. Cuando las mujeres reclamaban el derecho a utilizar la cancha, y después de la negativa de sus compañeros, recurrían a la autoridad y ésta inmediatamente se disponía a informarse del problema y a resolverlo.

En otros ámbitos las discusiones sobre determinados juicios y opiniones también eran recurrentes. Especialmente las mujeres cuestionan las creencias de sus mismos compañeros y exigían el cuestionamiento de algunos puntos de vista ligados a formas tradicionales de concebir los géneros y a formas asimétricas de convivencia entre varones y mujeres. Las jóvenes exigían que los

puntos de vista de sus compañeros fueran más allá de las apariencias y los invitaban a ser más críticos, cosa que no siempre ellos pueden hacer.

Estos, como otros hechos, hacían saber a los jóvenes que, en primer lugar, dentro del bachillerato se desea un reconocimiento de derechos en igualdad de condiciones independientemente del género, segundo, que no porque quienes exigen el respeto a sus derechos sean un grupo minoritario se puede soslayar la normativa y, por último, que esas formas de enjuiciar a las personas son violentas, sin fundamento y exigen ser transformadas en la convivencia cotidiana. Estas medidas permiten, tanto a hombres como a mujeres hacer conciencia de la importancia de defender y reconocer derechos en el contexto escolar.

Las relaciones practicadas en el bachillerato y el cuestionamiento de normas que hasta entonces habían sido normalizadas son posibles, según algunos docentes, por la acción directa de las mujeres. Para los maestros las acciones de las jóvenes son un elemento fundamental en la transformación de modos de vivir las relaciones amorosas, por ejemplo las estudiantes ponen límites y marcan condiciones al actuar de sus parejas varones. Para los docentes el empoderamiento de las mujeres trae consigo formas de relación menos desiguales entre ellas y los varones:

-Pues yo he visto que son un poquito más... marcan sus límites. A los chicos no les permiten maltratarlas. Sí he visto chicas que son ya como muy asertivas, que saben decir que no, que nos les gusta cómo las están tratando algunos compañeros y pues sí, terminan dejándoles incluso. Eso es bastante positivo, pero ya son estas generaciones como más nuevas, sobre todo en estas chicas que tengo ahorita en cuarto semestre, lo he notado más en ellas.

-¿Cómo vivirán esa postura de las chicas los chicos?

-Pues yo creo que a los chicos no les va a quedar de otra más que adaptarse a los nuevos vientos, a los cambios. O sea, si los chicos vienen con una mentalidad muy machista, muy tradicionalista y finalmente hay chicas que les marcan los altos pues no les queda más, una de dos, o se adaptan a las nuevas reglas que les están poniendo sus compañeras o se quedan muy frustrados (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

De esta manera todos los jóvenes que se relacionan con estudiantes que asumen estas determinaciones se ven en la necesidad de aprender a convivir con otras normativas y otras lógicas del funcionamiento de la legitimidad como explicamos anteriormente. Implica que comprendan que hay otro tipo de reglas y otros espacios en que las normas no necesariamente dan privilegios a unos encima de otros:

-por el hecho de que funcione aquí adentro, no significa que necesariamente va a ser bien recibido fuera de la valla de la prepa. Seguramente va a causar cierto nivel de conflicto con sus familias pero, lo mismo que te decía de los chicos que tienen que aceptar las nuevas dinámicas, también tendrán que irse adaptando a esto, en el interactuar van aprendiendo nuevos patrones de comportamiento. Entonces ya será como cuestión que nos rebasa a nosotros y que no está en nuestras manos definir si esos nuevos patrones que compartimos con ellos van a ser acogidos de manera positiva y eventualmente asimilados y hasta reproducidos en su familias o si se van a encontrar con un muro o con una reacción muy violenta de rechazo, eso no lo podemos saber nosotros (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

Para algunos profesores es claro que las experiencias de convivencia con nuevas normas pueden repercutir en la vida de sus alumnos más allá del contexto escolar y que, incluso, pueden originar conflicto al interior de las familias. Así mismo reconocen que la trascendencia de estas reglas es decisión de los mismos alumnos y de sus posibilidades. Se trata de que, en la práctica, los jóvenes conozcan nuevas formas de relacionarse y logren ponerlas en juego en otros contextos si es que así deciden y necesitan:

-es para los chicos para que ellos lo experimenten, para que ellos lo pongan en práctica consigo mismo, en las dinámicas que se generan al interior de los grupos y cuando salgan de aquí pues ellos ya sabrán qué hacer con todo eso (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

Por su parte los jóvenes reconocen que las relaciones entre iguales sí se ven diferenciadas por el contexto. Las mismas acciones que se llevan a cabo en el bachillerato de manera más abierta fuera de él pueden tener otras connotaciones. Para los estudiantes estas significaciones pueden resultar inaceptables, quizá porque desean que lo que dentro del bachillerato parece

normal se pudiera replicar en otros contextos. Además porque algunos ya son capaces de darse cuenta de que algunas normas toleran y hasta fomentan la violencia:

-es también lo que no me gusta de aquí, que es un pueblo muy chiquito [...] y toda la gente se entera. Yo digo que no por ver a una persona platicar con otra y con otra y con otra en la plaza, quiere decir que ande con él y con otro. Si me están viendo hacer otra cosa pues voy de acuerdo pero pues yo digo que está muy mal y no me gusta eso, es gente chismosa, tratan mal a la mujer, como si fuera una vil zorra y pues eso está muy mal. No sé por qué tratan así a las mujeres si todos somos iguales (*Mujer, dieciséis años, tercer semestre*).

Para los jóvenes estas relaciones permiten conocer distintos puntos de vista sobre algún aspecto de su vida y la elección por adherirse a una forma de pensar que consideran más adecuada. En esa medida dentro de sus relaciones cotidianas los jóvenes eligen a quién acudir en caso de necesitar ayuda. Los estudiantes creen que sus posiciones políticas y culturales pueden ser distintas a las de sus padres y en ese sentido buscan la manera de llevar a cabo sus elecciones sin que sus padres puedan interferir en ellas, ya que saben pueden ser motivo de rechazo dentro de la familia:

-Y dices que has sentido más confianza con la maestras que con tu mamá, ¿por ejemplo?

-No sé, a pesar de que tengo muy poco tiempo de conocer a la maestra me ha dado mucha confianza y mi mamá que llevo años conociéndola y todo no me da confianza para contarle.

-¿Por qué?

-Se enojaría si le dijera.

-¿Qué te diría?

-Pues que ya rompí la confianza entre ellos, que ya no van a volver a confiar en mí, principalmente eso me diría (*Mujer, diecinueve años, tercer semestre*).

Para varios alumnos el bachillerato es una referencia que ofrece una manera más de experimentar su vida. Especialmente hacen referencia a la posibilidad de ver la vida y de transformación de su propia persona:

-apenas que entré aquí, en serio el bachillerato es otra cosa. Para mí me cambió todo, me cambió muchas cosas: mi forma de ser, mi forma de pensar (*Varón, dieciocho años, cuarto semestre*).

Un aspecto fundamental para comprender el impacto que puede tener el bachillerato en la vida de los estudiantes más allá del contexto escolar es la relación que se origina a partir de las tutorías. Estas son espacios en los que hay más acercamientos y que posibilitan a los estudiantes hacer identificaciones con sus profesores. Inclusive los profesores pueden ocupar un lugar predilecto en la confianza de los jóvenes.

Sin dejar de reconocer la importancia que tienen algunas normas en la comunidad, los profesores también han notado cambios y creen que algunos de ellos pueden estar vinculados con diversas fuentes de información a las que los jóvenes tienen acceso; entre ellas la escuela. Reconocen que las posibles fricciones en la comunidad a partir de estos cambios son normales porque conllevan el cuestionamiento de estructuras que han funcionado de determinada manera por años y que se resisten a ser transformadas:

-yo sí he notado que hay cambios en los modos de relacionarse de los estudiantes, bueno, estudiantas y estudiantes, y esto ha sido en parte por la información que obtienen en todos los medios, por el intercambio que tiene tan intenso con nosotros los profesores y con la presencia misma del bachillerato. Eso queda claro, siempre que llegue la educación a una comunidad se van empezar a mover todas las estructuras y a mí me gusta pensar que somos un eje importante sobre el cuál se están moviendo las estructuras de la comunidad y de la delegación en general. Eso no quiere decir que nosotros seamos como toda la verdad, también hay aspectos de la comunidad que son como muy necesarios, valiosos e importantes de rescatar pero hay aspectos que también son como nocivos y creo que nosotros hemos estado contribuyendo a la transformación del pensamiento y de las estructuras de los estudiantes (*Profesor del bachillerato, siete años y medio de servicio en la institución*).

En ese sentido algunos de los jóvenes comparten que en el bachillerato ha encontrado una nueva forma de vivir sus actos pues les enseñan

-a reflexionar, por qué lo hacemos, por qué el otro, ahora sí de esa misma pregunta que te planteas sacar más preguntas para poder llegar a una conclusión, es lo que aprendí, ahora sí que a reflexionar. Y es así como lo vivo, ahora sí que a todo pregunto por qué, por qué (*Varón, diecisiete años, quinto semestre*).

La transformación de las relaciones es un proceso en el que a partir de vivir nuevos modelos de convivencia se desnaturalizan normas que habían regido

la vida cotidiana de una comunidad. Esta desnaturalización permite construir nuevas identificaciones y apostar por modelos más equitativos entre los géneros. Por supuesto que serán los sujetos que han estado en desventaja los que en un momento necesiten emprender esas transformaciones pero sin el involucramiento de todos quienes forman parte de esas formas de relación no se podría llegar a ninguna transformación.

Reflexiones finales

El bachillerato en la comunidad

En este trabajo se analiza la forma en que los estereotipos de género impactan en las prácticas sexuales de estudiantes de un bachillerato en una comunidad semi-rural de la Ciudad de México. Es un bachillerato que, antes de su instalación, ya estaba en medio de disputas comunitarias. Algunos de estos conflictos se relacionan con las fricciones que provoca la convivencia entre población que se denomina nativa (originarios) y migrantes (avecindados) (López, 2012; Romero, 2009; Medina, 2007) como una representación compleja de la manera de distinción entre lo propio y lo ajeno, lo bueno y lo malo, lo conocido y lo amenazante. En esta investigación, sin embargo, encontré que los márgenes que tradicionalmente han constituido a un grupo y a otro no son del todo nítidos.

Fue de particular asombro detectar que la mayor parte de las personas consideradas nativas es migrante de segunda y tercera generación, es decir, son migrantes provenientes de distintos estados de la república, tanto del norte como del centro, así como de algunas delegaciones de la ciudad de México. Sin embargo, asumen que son nativos pues se han apropiado del sistema de volares comunitarios locales. Este hecho da cuenta de que el grupo de los que se asumen como como lugareños no siempre está conformado por personas con una trayectoria generacional de origen en la comunidad, como sugieren algunos estudios (Romero, 2009; Medina, 2007). Tampoco los denominados avecindados son ajenos a los sistemas culturales de la comunidad, pues en la vida cotidiana algunos son más consecuentes con estas normativas.

Las problemáticas surgidas a partir de la instalación del bachillerato pueden comprenderse porque se asocia con la intrusión de aspectos ajenos que alteran la supuesta estabilidad cultural, que en parte se ha construido por las visiones esencialistas de la cultura realizadas por la academia, por los habitantes y por la omisión del reconocimiento de prácticas de exclusión social.

Con la instalación del bachillerato se observó que el estigma y la exclusión son dos elementos importantes a considerar para establecer una diferenciación entre un grupo social y otro, pues a los llamados vecinados se les atribuye un sistema moral decadente. Por ejemplo, se temía que la instalación del bachillerato trajera consigo la inserción de personas desconocidas que viciarán el orden social y moral de la comunidad, asumiendo que al interior no había problemas de este tipo. Las imputaciones hacia los que venían de afuera lograron concentrarse en distintas acusaciones que generalmente no fueron demostrables y se relacionaban con un desbordado ejercicio sexual de los jóvenes y un con un actuar moral despreciable. Por ejemplo, se oyó decir que en las calles que llevan al bachillerato se habían encontrado fetos tirados, haciendo alusión a que este tipo de prácticas, además de ser inaceptables, no eran propias de la comunidad y respondían exclusivamente a la maldad de los extraños.

Estas fueron algunas de las acusaciones que formaron parte del ambiente que prevaleció entre la construcción y funcionamiento del bachillerato que, más allá de ser ciertas o no, dan cuenta de la renuencia ante la diversidad cultural. Lo socialmente diferentes es visto como un fenómeno externo a la vida cotidiana de la comunidad y es valorado negativamente, toda vez que es atribuido desde una lógica etnocéntrica que coloca al catolicismo, los sistemas de compazdrazgo y los sistemas de cargos como los únicos referentes aceptables. Pero también, son parte de un proceso de la construcción simbólica de la identidad colectiva pues constituyen un marco normativo del grupo que funciona como un elemento cohesionador (Mercado y Hernández, 2010).

Además, el establecimiento del bachillerato trajo consigo una amplia variedad de procesos: disputas por la apropiación de recursos, reinserciones académicas de personas que habían abandonado sus estudios, oportunidades escolares para jóvenes expulsados de otros sistemas educativos, construcción de proyectos de vida ligados a la profesionalización y herramientas para reflexionar, con todo y sus conflictos, en torno a las formas de relación locales y la posibilidad de imaginar y luchar por nuevas relaciones entre hombres y mujeres.

Como en otros estudios (Weiss, 2015, Tapia, 2015), la oportunidad de escolarización dentro del bachillerato ha influido en la creación de expectativas. En el caso de mi investigación destaca especialmente el caso de las mujeres para sortear las desventajas producidas por el acceso desigual a la educación media como un problema de inequidad muy ligado a las relaciones de género. En ese sentido, en este trabajo, la trayectoria académica, representa una prioridad dentro de las construcciones de los proyectos de vida de varias mujeres jóvenes.

El bachillerato en los procesos de construcción de subjetividad de los jóvenes

Sin ser una entidad homogénea ni esencialmente liberadora, el bachillerato ofrece una diversidad de construcciones subjetivas con las cuales los alumnos se identifican y/o difieren en la convivencia cotidiana. Para los estudiantes entrevistados, el bachillerato representa una confluencia de sistemas de creencias diversas, algunos más ligadas a una visión conservadora de la sexualidad, otros más vinculadas con posturas seculares. No obstante, entre estas dos posiciones aparece un abanico de varias otras posibilidades y combinaciones de formas de pensar y de estar en el mundo. Estas condiciones son favorables para propiciar debates sobre algunos malestares e interpretaciones experimentadas en el desarrollo de las prácticas sexuales, y en general dentro de las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres.

Dentro de los aspectos que más se cuestionan y debaten en el contexto escolar están los relacionados con los significados atribuidos a las formas del vestido de las jóvenes, el desigual acceso al placer, la violencia y las libertades sociales entre varones y mujeres. A diferencia de los espacios familiares, en donde los adultos se empeñan en reproducir estereotipos de género a pesar de los reclamos que hacen las hijas, en el bachillerato un sector de profesores propone herramientas discursivas para analizar, comprender y cuestionar las

desigualdades originadas por el diferenciado acceso al poder, a los recursos y a las atribuciones de valor entre los jóvenes.

Especialmente las estudiantes se apropian de estos discursos y llevan al debate público algunos de los malestares que viven en sus relaciones resistiéndose a seguir las normas establecidas que las colocan en desventaja. A través de esta compleja interacción social entre el poder y la resistencia, la identidad de género se encuentra en un proceso intenso de confrontación donde, principalmente las estudiantes, cuestionan un sistema de creencias y mandatos sexuales y morales locales. En el espacio escolar se reconfiguran aspectos como el significado atribuido al vestido y a la mirada como medios que guían, regulan y constriñen las relaciones sexuales y las formas de encuentro con el otro.

Si bien algunos participantes varones dieron muestra de las dificultades que experimentan al relacionarse con sus pares mujeres, que demandan explicaciones lógicas y críticas a las valoraciones sexuales ligadas al género, y de las propias angustias en su intento de ser identificados con una masculinidad hegemónica, faltó abundar en las formas de resolver dichas demandas y las implicaciones que ello tiene en su ser masculino.

Encontramos, sin embargo, casos en donde las prácticas sexuales han representado un proceso complejo de sufrimiento y angustia para algunos varones, especialmente debido a la imposibilidad de cumplir con los estereotipos de género. Estas experiencias han dado como resultado, incluso, procesos de depresión al colocar a los varones en un proceso en que el cuestionamiento de su ser masculino es eminente.

El bachillerato y el acceso al condón en los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes

Una parte imprescindible de los discursos docentes en las reflexiones de los jóvenes es la referida a los derechos sexuales y reproductivos. Uno de los aspectos más relacionados con estos derechos son los métodos anticonceptivos, es especial el preservativo. Como se ha encontrado en otras investigaciones (Alpízar y otros, 2014; Tuñón y Nazar, 2004) el conocimiento

sobre el uso correcto del preservativo no es suficiente para que los jóvenes lo hagan parte indispensable en sus encuentros sexuales. En esta investigación hallé que una parte imprescindible para lograr que el preservativo sea usado es el aseguramiento del acceso pero, sobre todo, la disponibilidad en el momento preciso del encuentro coital. Si bien los estudiantes pueden acceder a él a través de las pláticas que proporciona personal del servicio médico del bachillerato y algunos organismos gubernamentales, especialmente el INMUJERES de la Ciudad de México, los estudiantes no siempre lo usan.

La posibilidad de que los jóvenes utilicen condón en sus encuentros sexuales está directamente relacionada con el lugar y la condición de escolaridad de su pareja. Si el encuentro sexual se lleva a cabo entre estudiantes de este bachillerato la probabilidad de usar preservativo aumenta considerablemente, porque es común que ambos estudiantes tengan acceso a él. Pero si el encuentro se da en la casa de uno de ellos, generalmente se asegura que el uso del condón se lleve a cabo, pues en las pláticas que se dan en el bachillerato sobre este tema, se les regala independientemente de que tengan una vida coital activa. Los jóvenes suelen guardar en su casa los preservativos aunque no tengan contemplado su uso inmediato.

Como en otras investigaciones (Valenzuela y Casas, 2007; Stern y otros, 2003; Barros y otros, 2001), se encontró que una de las dificultades para acceder a un preservativo es la sanción social que tiene el ejercicio sexual de los jóvenes. Aunque los estudiantes tienen conocimiento de la utilidad del preservativo, su acceso a través de la compra en las farmacias o en los servicios públicos de salud es complicado porque les da vergüenza. En este trabajo, incluso los jóvenes creen que serían estigmatizados por las personas que los vieran consiguiéndolo. Encontré, también, que el acceso a los preservativos por medio de los servicios de salud es restrictivo pues existe todo un dispositivo social comunitario para acusar y castigar las prácticas sexuales de los estudiantes toda vez que los servidores públicos son parte de la comunidad.

Un aspecto interesante que no se indagó en esta investigación y que pudiera ser motivo de otros estudios fue el trato diferenciado, incluso

discriminatorio, que se pudiera experimentar entre hombres y mujeres jóvenes por su condición de género en el intento de acceso a preservativos a través de los servicios públicos de la comunidad.

Otro hallazgo importante es que si bien el uso del preservativo es imprescindible en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos porque, entre otras cosas, permite a los jóvenes decidir cómo compartir su intimidad y disponer tener o no un hijo, en las pláticas llevadas a cabo en la institución escolar no se abordan las implicaciones culturales que ello tiene. Se asume que los conocimientos son suficientes para que los jóvenes puedan usar condón y con ello hacer valer sus derechos. Esta omisión sugiere varias posibilidades: los profesores desdeñan las características de los procesos locales que regulan la sexualidad, no tienen conciencia de las implicaciones culturales de la sexualidad, otorgan al conocimiento un carácter definitorio en la vida de las personas; entre otras.

Urge reconocer que en las prácticas sexuales de los jóvenes también intervienen otros aspectos de vital importancia a considerar y que sólo algunos profesores los toman en cuenta. Algunos de ellos son las concepciones de género en la comunidad, los prejuicios sociales, la relación de los jóvenes con el erotismo, sus creencias, el conocimiento del ciclo menstrual y sus experiencias sexuales mismas. Es decir, para alcanzar los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes es imprescindible considerar los procesos biológicos y las normas socioculturales que intervienen en sus experiencias sexuales.

La formación sexual de los jóvenes

Como en varias otras investigaciones encontré que los padres no hablan de sexualidad con sus hijos (Hernández et al, 2014; Herrera, 2009). Sin embargo, en esta investigación se da cuenta de las implicaciones que tienen las expectativas de los padres en cuanto al proyecto de vida de sus hijos, ya que a pesar de coincidir con preceptos católicos donde se prohíben los encuentros sexuales entre jóvenes que no tengan como principio la reproducción, aconsejan a sus hijos cuidarse usando preservativos. Además, el hecho de que los padres

no hablen abiertamente con sus hijos sobre sexualidad muchas veces está relacionado con cierta dificultad y no solamente con negativas por considerarlo un tema tabú. Este problema para abordar temas sobre sexualidad se encuentra transformándose por las mismas necesidades y experiencias de los distintos integrantes que irrumpen en las, hasta entonces, costumbres familiares generando nuevos conflictos y posibilidades.

En cuanto a la formación que se da en el bachillerato, coincidimos con Herrera (2009) en cuanto a que los jóvenes reconocen que la formación sexual que se adquiere en el bachillerato es la más importante para ellos, cosa distinta a lo que hallaron Hernández y otros (2014) en un estudio sobre género y sexualidad entre jóvenes rurales en San Luis Potosí.

Sin embargo, coincidimos con varios estudios donde se ha encontrado que la formación que se recibe en la escuela no es suficiente, existen confusiones y falta de claridad sobre procesos fisiológicos específicos, se desdeñan las implicaciones culturales y/o hay imprecisiones sobre la forma correcta en que se usan los preservativos (Hernández y González, 2016; Solís y Martínez, 2015; Alpízar, 2014; Arenas, 2012), por mencionar algunas.

Si bien el personal del bachillerato no siempre se da cuenta del peso que tiene el género en las prácticas sexuales de la comunidad (Solís y Martínez 2015), también hace falta reflexionar en torno al aprendizaje de los aspectos técnico- biologicistas que, por cierto, son en los que se hace mayor énfasis en la formación dentro de la institución escolar. No se encontró algún alumno que tuviera total claridad en el conocimiento del ciclo menstrual, por ejemplo, aspecto de fundamental importancia para hacer valer los derechos reproductivos y sexuales.

Otro ejemplo en el que hace falta reflexionar es en la casi nula atención a la importancia del erotismo en la sexualidad de los jóvenes, ya que su omisión coopera para que la sexualidad, especialmente la de las mujeres, tienda a hegemonizar la función reproductiva (Hernández y otros, 2014). La visión reproductiva de la sexualidad, aunada a la falta de información veraz y a las relaciones asimétricas de poder que se llevan a cabo dentro del bachillerato

tienen repercusiones importantes en el tema de la ILE. Similar a lo que encontró Juárez (2009) en un estudio realizado con jóvenes de una población semi-rural del estado de Sonora, la información que se les da a las jóvenes cuando la solicitan tiene más intención de atemorizarlas que orientarlas para tomar decisiones autónomas y responsables. En el caso de esta investigación, además se conjuntan aspectos de particular importancia, ya que esto sucede cuando las jóvenes piden información relacionada con la ILE, a pesar de que en la Ciudad de México está legalizada y el gobierno ofrece servicios seguros para alcanzar ese derecho.

A este respecto, en este trabajo se da cuenta de que además de los obstáculos culturales que dificultan el acceso a la ILE existen factores de tipo legal que no son consecuentes con esta política. Por ejemplo, las estudiantes menores de edad, como representantes de uno de los sectores más proclives a recurrir este servicio, no tienen garantizado el acceso, pues dependen totalmente de un adulto. Este hecho les trae nuevas complicaciones, que incluso pueden favorecer embarazos no deseados e incluso nacimientos que no fueron plenamente buscados.

Estos aspectos son de importancia primordial porque, como sugieren Campero y otros (2008) la falta de información veraz y oportuna, y yo agregaría la falta de condiciones para autodeterminarse, podría considerarse, si no una violación a los derechos sexuales y reproductivos, sí la falta de protección a la toma de decisiones libres para hacer valer los derechos de los estudiantes.

El bachillerato en la reconfiguración de las relaciones de género y en las prácticas sexuales

Si bien existen profesores que carecen de una sólida formación y que, incluso, son poco reflexivos con sus mismas creencias y por tanto con la práctica docente relacionada con temas sobre sexualidad, también existen maestros comprometidos con la formación sexual con un enfoque de género. Cabe mencionar además que el bachillerato analizado aparece como un espacio privilegiado de reflexión porque, a diferencia de otros medios por los cuales

acceden a distintas formas de concebir la sexualidad, tales como los medios de comunicación y las redes sociales, los estudiantes son sujetos de palabra, se relacionan cara a cara y participan de una interpelación directa sobre las formas concretas de estar en los encuentros sexuales y con los otros. Es decir, la importancia que tiene el bachillerato en las transformaciones genérico sexuales de los jóvenes son, precisamente, sus espacios de diálogo. En primera porque representan la posibilidad para que los jóvenes reflexionen sobre los procesos de construcción como sujetos en un espacio público, De esta forma, la convivencia escolar ayuda a desnaturalizar varios aspectos de las relaciones sociales que, hasta entonces, se han tenido como normales. Por ejemplo los estudiantes socializan experiencias personales que dan cuenta de situaciones violentas en la pareja a lo largo de generaciones y logran identificar que son producto de acceso desigual al poder y no características inherentes a los sexos. Este proceso implica, entre otras cosas, descubrir y asumir las consecuencias de abusos y desigualdades en relaciones específicas, ya sean entre compañeros, en las relaciones familiares y/o entre las parejas.

En este transcurso se desestabilizan aquellos imperativos discursivos que buscan mantener una imagen acorde con la sexualidad hegemónica tenida como la única válida. Misma que, en el caso de las mujeres, implica desligarse abiertamente del placer sexual para sostener una imagen, también pública, que evita sanciones sociales. En el caso de los varones esta desestabilización pública del discurso implica una deconstrucción de su ser masculino que pretende vivir unas prácticas sexuales que posibilitan desconocer faltas, asumir placeres y proteger la salud sin temor a exponer una imagen pública.

Por supuesto que los estudiantes no están fuera de contradicciones, abusos y represiones, ni de resistencias, por cierto. En esta medida es imprescindible que los profesores tengan presente que su visión sobre la sexualidad es una más de las múltiples que existen en los diversos contextos sociales y que no es válido que, por tener una posición de poder respecto a los estudiantes, quieran imponer la propia; que formar en sexualidad desde un punto de vista más laico requiere comprender que las prácticas sexuales de sus

alumnos obedecen a distintos aspectos propios de la conformación histórica como sujetos sociales y que laicidad implica el respeto a las formas distintas de vivir y concebirse. No estar dispuestos a reconocer que su concepción de sexualidad no es la mejor implica que los profesores desdeñan el diálogo y, sobre todo, la renuncia a la apertura de sus paradigmas, ya que conocer la otredad requiere de un reconocimiento real del valor de la diversidad (Figueroa, 2009), que el otro, entendido como colectividad, tiene el derecho de elegir lo que más le parezca a partir de una reflexión libre y que, intentar obligarlo a cambiar, es violencia. Esto me hace ver que el bachillerato representa un espacio colectivo de construcción que, más allá de transferir conocimientos calificados, tiene lugar la palabra entre pares. Así, los estudiantes son sujetos de palabra y con la palabra construyen y transforman su realidad (Freire, 1972).

La sexualidad y el género como una construcción social colectiva

Para Hiller (2009), la relegación de la sexualidad fundamentalmente al ámbito privado crea la idea de un sujeto autónomo e independiente del conjunto social, lo que, además incluye sus problemáticas y conflictos. Esta posición intenta negar el carácter primordial que juega la estructura social en la construcción y naturalización de las prácticas sexuales y el género. No olvidar que la construcción social de la realidad implica la apropiación de la coherencia de un mundo de significados que constituyen una objetivación a través del lenguaje. Esta construcción, sin embargo, como afirma Thomson (1998) está conformada a través de relaciones asimétricas de poder, lo que implica, entre otras cosas, exclusión de algunos aspectos y legitimación de otros. Esta construcción intenta erigir una hegemonía, como orden político, que si bien incluye la lógica de la contingencia, también contiene una de la articulación (Laclau, citado en Giacaglia, 2002).

Un contenido particular universalizado y constituido a partir de una hegemonía (Giacaglia, 2002), es una posibilidad de transformación en las concepciones de sexualidad y de género en la comunidad de estudio. Para la comprensión de este

proceso es indispensable hacer énfasis en el conjunto social más allá del bachillerato. El papel de las familias y los servicios médicos de la comunidad, en la insistencia de sostener la regulación de un sistema moral que por años ha dado determinada estabilidad a las prácticas sexuales, es un elemento fundamental para entender las implicaciones que tiene el ejercicio discursivo de la sexualidad y el género más allá del ámbito escolar.

La trascendencia de los discursos originados en el bachillerato, ahora apropiados por algunos estudiantes a partir de una relación cara a cara, hacen aparecer en el ámbito público aquellas valoraciones en torno a la sexualidad que han sido relegadas al ámbito de lo privado y que ahora son presentadas como una característica eminentemente colectiva. En ese sentido, las concepciones de la sexualidad y el género como parte aglutinante de las identidades conviven con antagonismos que a su vez permiten una apertura a la reflexión y fricción entre posturas diversas.

En ese tenor, las demandas de las estudiantes para hacerse de recursos que posibiliten prácticas sexuales desligadas de la reproducción, un igual acceso a los recursos y a la libertad son vistas como inapropiadas, entre otras cosas, porque ponen en el debate público cuestiones que anteriormente debían de ser ocultadas o recluidas al ámbito privado pero que también funcionaban como fundamento de la cohesión y la identidad social.

La resistencia diaria a las normas en las distintas relaciones, ya sea entre la familia, la pareja, los compañeros de clase y con los adultos, como garantes de un sistema moral que se empeña en mantener la ilusión de unas normas morales fuera de contradicciones, es parte de la posibilidad de construir mejores condiciones del ejercicio sexual y reproductivo en beneficio del bien común por medio del diálogo para generar procesos de empoderamiento. Estos jóvenes y estos adultos construyen nuevas posibilidades de vivir el género como respuesta a las voces que por mucho tiempo han pretendido ser calladas.

En la comunidad donde se encuentra el bachillerato, este proceso es posible porque, al menos cuando realicé el trabajo de campo, en algunos sectores de la institución escolar se apostaba a un ejercicio autónomo de los

derechos de los estudiantes, más allá de la mayoría de edad, implicando un desligamiento de las prácticas de subordinación por parte de los adultos. Queda sin embargo, la necesidad seguir trabajando por comprender las diferencias y ampliar los espacios de diálogo para construir colectivamente, con el menor número de exclusiones posibles, relaciones más democráticas. Se precisa de un diálogo que si bien desestabiliza una identidad, también construye nuevos puentes de libertad.

Referencias bibliográficas

- Aleman, M. J. y Velasco, J. (2008) "Género, imagen y representación del cuerpo", *Index Enferm*, 17 (1): 39-43.
- Alfonso A. (2006) "Salud sexual y reproductiva desde la mirada de las Mujeres", *Revista Cubana Salud Pública*, 32 (1): 1-15.
- Alpizar, J., Rodríguez, P. y Cañete, R. (2014) "Intervención educativa sobre educación sexual en adolescentes de una escuela secundaria básica", *Revista Médica Electrónica*, 36 (5): 572-582.
- Amuchástegui, A. (2001) *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*, México, Edamex- Population Council.
- Arenas, y. (2012) "Sexualidad y adolescencia: más allá de las historias de vida", *Docencia universitaria*, 13: 69-86.
- Ayús, R. y Tuñón, E. (2007) "Piernas de gelatina. Reflexiones sobre relatos de experiencia sexual coital entre jóvenes varones del sureste de México" en Amuchástegui y Szasz (coords.) *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, México. COLMEX, pp. 311-342.
- Barrantes, I. y Araya, E. (2002) "Apuntes sobre sexualidad, erotismo y amor", *InterSedes, revista de las sedes regionales*, (4): 73-82.
- Barros, T., Barreto, D., Pérez, F., Santander, R., Yépez, E., Abad, F. y Aguilar, M. (2001) "Un modelo de prevención primaria de las enfermedades de transmisión sexual y del VIH/sida en adolescentes", *Revista Panameña Salud Pública*, 10 (2): 86- 94.
- Bartolomé, M. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas de México*, México, D. F., Siglo XXI.
- Bataille, G. (2007) *El erotismo*, Barcelona, Tusquets.
- Beauvoir, S. (1999) *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*, t. I, *La experiencia vivida*, Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte.
- Berger, P. y Luckmann T. (1991) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bimbela, P., Jiménez, J., Alfaro, N., Gutiérrez, P. y March, J. (2002) "Uso del profiláctico entre la juventud en sus relaciones de coito vaginal", *Gaceta Sanitaria*. 16(4): 298-307.
- Bonaccorsi, N. y Reybet, C. (2008) "Derechos sexuales y reproductivos: un debate público instalado por mujeres", *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 6(2): 52-64.
- Bonino, L. (2002) "Masculinidad hegemónica e identidad masculina", *Dossiers feministas*, (6): 7-35.

- Butler, J. (2007) *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Buenos Aires y México, Paidós.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el Género*, Barcelona, Paidós.
- Butler, J. (2003) "Resignificación de lo universal: hegemonía y límites del formalismo", en Butler, J., Laclau, E. y Žižek, S., *Contingencia, hegemonía, universalidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan, Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, México, Paidós.
- Cáceres, C. (2004) "La Epidemiología, el SIDA y la Sexualidad: Las Persistentes Brechas entre la Policía Sanitaria y la Promoción de la Ciudadanía en Salud Sexual" en Cáceres y otros, *Ciudadanía sexual en América Latina, abriendo el debate*. Universidad Peruana Cayetano Heredia, pp. 35-46.
- Campero, R. (2013) *Cuerpos, poder y erotismo, escritos inconvenientes*. Buenos Aires, Fin de Siglo.
- Campero y otros (2008) "El ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos: un estudio cualitativo de personas heterosexuales con vih en México", *Salud pública de México*, 52 (1): 61-69.
- Carranza, K. (2013) *Antropología del cortejo, la virginidad y el debut sexual entre jóvenes. Exploración etnográfica sobre creencias y representaciones entre alumnos del CCH-Azcapotzalco*. Tesis de maestría. DIE-Cinvestav.
- Carrasco, A. M. y otros (2014) "Significados y prácticas de la sexualidad en tres generaciones de mujeres aymaras del norte de Chile", *Interciencia*, 39 (7): 468-475.
- Castañeda, M. (2006) "La antropología feminista hoy: algunos énfasis claves", *Revista Mexicana de Ciencias políticas y Sociales*, 48 (197): 35-47.
- Cervantes, A. (2001) "Universalización, Desigualdad y Ética: Intervenciones en la Teorización sobre Derechos Humanos" en Figueroa, J. G. (coord.) *Elementos para un análisis ético de la reproducción*, México, UNAM y Editorial Porrúa, pp. 41-74.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos y otros (2016) "Cartilla de los derechos sexuales de las y los jóvenes", documento base de la campaña "*Hagamos un Hecho nuestros derechos.*"
- Cortés, M., Valencia, S. y Vázquez, M. (2009) ""Mi mente decía no... mi cuerpo decía sí...": embarazo en adolescentes escolarizadas", *Avances en enfermería*, 27 (2): 57-70.
- D'Aubeterre, M. (2000) *El pago de la novia: matrimonio, vida conyugal y prácticas transnacionales en San Miguel Acuexcomac, Puebla, Zamora, El Colegio de Michoacán y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
- Daros, W. (2014) "La mujer posmoderna y el machismo", *Franciscanum*, 56 (162): 107-129.

- De Keijzer, B. (2003) "Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina, Masculinidades y perspectiva de género en salud" en C. Cáceres y otros (Coords.) *La salud como un derecho ciudadano. Perspectivas y propuestas desde América Latina*. Lima: International Forum For Social Sciences in Health, Universidad Peruana Cayetano Heredia, pp.137-152.
- De Lauretis, T. (1993), "Sujetos Excéntricos: La teoría Feminista y la Consciencia Histórica", en María C. y otros, *De mujer a género: teoría interpretación y prácticas feministas en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Díaz, Ángel (2004) "La escuela en el debate Modernidad-Posmodernidad" en De Alba, A. *Posmodernidad y educación. México*, Miguel Ángel Porrúa, pp. 205-226.
- Duarte, K. (2001) "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar las juventudes de nuestro continente", en *Adolescencia y juventud en América latina*, Cártago, Libro Universitario Regional, pp. 57-74.
- Erikson, E. (1986) *Identity, Youth, and Crisis*, New York: W.W. Norton.
- Erviti, J. (2005) *El aborto entre mujeres pobres, Sociología de la experiencia*. Morelos. UNAM.
- Estrada, F., Magis, C. y Bravo, E. (2006) "Epidemiología del VIH y migración" en *VIH/SIDA y Salud Pública*. Magis, C. y Barrientos, H. Manual para personal de salud. Secretaría de Salud, Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH/SIDA e Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 221-230.
- Falcón, M. (2008) Anotaciones sobre identidad y "otredad", *Revista electrónica de psicología política*, 6 (16): 11-32.
- Fausto-Sterling, A. (2005) *Cuerpos sexuados, La política de género y la construcción de la sexualidad*, Barcelona, Melucina.
- Feixa, C. (1999) *De jóvenes, bandas y tribus*, España, Ariel.
- Fernández J. y Gómez, E. (2008) "Planificación familiar natural" en *Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra*, España, pp. 139-161.
- Figueroa, J. (2017) "El riesgo de expropiar la subjetividad como dilema ético al investigar la diversidad sexual", *El Cotidiano*, (202): 7-16.
- _____ (2013) "La mirada a través del espejo", en Passarge, M. y Gómez, H. (coord.) *Músculo Corazón. Masculinidades en México*, México, La Cabra Ediciones, pp. 162-176.
- _____ (2009) "Una aproximación a los derechos sexuales y derechos reproductivos desde la laicidad", *Sexología y Sociedad*, (39): 4-14.
- _____ (2004) "Tres reflexiones sobre la sexualidad y los derechos humanos en el ámbito de la Iglesia católica", *Estudios Demográficos y Urbanos*, 19 (57): 639-686.

- _____ (1999) "El significado de consentimiento informado dentro de los procesos de investigación social de reproducción", *Perinatología y reproducción humana*, 13 (1): 32-43.
- Foucault, M. (1988) "El sujeto y el poder", *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3): 3-20.
- _____ (1992) *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- _____ (1996) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, México, Siglo XXI.
- _____ (2004) *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*, México, Siglo XXI.
- _____ (2007) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1972) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores.
- Gargallo, F. (2006) "Ideas feministas latinoamericanas", file:///C:/Users/Rulito/Desktop/feminismo/Ideas%20feministas%20latinoamericanas%20Gargallo.pdf
- Gayet, C., Rosas, C., Magis, C. y Uribe, P. (2002) "Con quién hablan los adolescentes mexicanos sobre el SIDA", *Salud Pública de México*, 44 (2): 122-128.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giacaglia, M. (2002) "Hegemonía. Concepto clave para pensar la política" *Tópicos*, Revista de Filosofía de Santa Fe (10): 151-159.
- Giddens, A. (1997) *El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península.
- Gobierno de la Ciudad de México, Secretaría de Desarrollo Social, Inmujeres DF, y Balance Promoción para el Desarrollo y Juventud AC (2012) *Modelo de atención y prevención del VIH para mujeres de la Ciudad de México*. Gobierno de la Ciudad de México.
- Godelier, M. (1986) *La producción de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*, Madrid, Akal.
- Goffman, 2003. *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez, R., Herrera, A., Herrera, A., Delgado, A., Mejía, C., Vanegas, A. y Lerma, H. (2001) "Conocimientos mitos y creencias frente al condón y la sexualidad en jóvenes escolarizados de Pereira", *Revista Médica de Risaralda*. 7(1): 9-14.
- Gomezcésar, I. (2010) *Para que sepan los que aún no nacen*, México, Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM).

- González, E. y Molina, T. (2017), "Religiosidad juvenil y su asociación a comportamientos sexuales en adolescentes consultantes en un centro de salud sexual y reproductiva en la Región Metropolitana", *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 82 (4): 396-407.
- González, E., Molina, T., Montero, A., Martínez, V. y Leyton, C. (2007) "Comportamientos sexuales y diferencias de género en adolescentes usuarios de un sistema público de salud universitario", *Revista Médica de Chile*, 135: 1261-1269.
- Gorbach, F. (2007) *El encuentro de un monstruo y una histérica. Una imagen para México en los finales del siglo XIX*, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates. <https://journals.openedition.org/nuevomundo/3123>
- Grimberg, M. (2002) "Iniciación sexual, prácticas sexuales y prevención al VIH/SIDA en jóvenes de sectores populares: un análisis antropológico de género", *Horizontes Antropológicos*, 8: 47-75.
- Gross, E. (1987) "Conclusion: what is feminist theory" in *Feminist Challenges. Social and Political Theory*. Northeastern University Press, Boston.
- Hall, S. (2010) *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios Culturales*, Colombia, Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar y Envió Editores.
- Hernández, A. y González, J. (2016) "Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximaciones desde la teoría fundamentada", *Ciencia ergo-sum*, 23-2: 112-120.
- Hernández, J. (2012) "Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato", *Perfiles educativos*, 34 (35): 116-131.
- _____ (2007) *La formación identitaria en el bachillerato: reflexividad y normas morales*, Tesis de doctorado. DIE-Cinvestav.
- Hernández, M. (2014) "Relaciones, género y sexualidad entre jóvenes rurales de Salinas de Hidalgo, San Luis Potosí, México", *Ra Ximhai*, 10(6):115 – 130.
- Hernández, M. y Campos, M. (2010) "Formas y significados del vestido en una sociedad posmoderna: el caso de San Salvador" *Revista de Museología*, (2): 45-68.
- Hernández Rosete, D. (2018) *Etnografía urbana. Estudios de caso en la Ciudad de México*, Ciudad de México, Juan Pablos, en prensa.
- Hernández, T., Alberti, P., Pérez, E., Pérez, M., Olivera, A. y Talavera, D. (2014) "Relaciones, género y sexualidad entre jóvenes rurales de Salina Cruz de Hidalgo, San Luis Potosí, México", *Ra Ximhai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo*, 10 (6):115-130.

- Herrera, L. (2009) "Apropiación de derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia: dimensiones de la ciudadanía", *La ventana*, (30):148-180.
- Hierro, G. (2003) *La ética del placer*, México, UNAM.
- Hirsch, J., S. Meneses, et al. (2007). "The inevitability of infidelity: sexual reputation, social geographies, and marital HIV risk in rural Mexico", *Am J Public Health*, 97(6): 986-996.
- <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>> (24 de julio de 2015).
- Hurtado, M. y Sandoval, R. (2011) "La construcción del erotismo masculino y femenino", *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en la lucha por sus derechos*, (2): 61-64.
- Izquierdo, J. (1998) "Los órdenes de la violencia: especie, sexo y género", Vicenç Fisas (editor) *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*, Icaria-Antrazyt, Mujeres, voces y propuestas, Barcelona, pp. 2-27.
- Juárez, F. y Gayet, C. (2005) "Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para a evaluación y diseño de políticas", *Papeles de población*, (45): 177-219.
- Juárez, L. (2009) "Apropiación de derechos Sexuales y Reproductivos en la Adolescencia: Dimensiones de la Ciudadanía", *La Ventana*, (30):148-180.
- Kaufmann, M. (1997) "Las experiencias contradictorias del poder de los hombres" en Valdés y Olavarría (eds.) *Masculinidades: poder y crisis*. Santiago. Ediciones de las mujeres, pp. 63-81.
- Lameiras, M., Failde, J., Bimbela, J. y Alfaro, N. (2008) "Uso del preservativo masculino en las relaciones con coito vaginal de jóvenes españoles entre catorce y veinticuatro años", *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4(2): 401- 415.
- Lara, A. (2012) "Construyendo mi identidad sexual. Significados y experiencias en el inicio sexual de una adolescente, migrante mazahua, estudiante de secundaria en la ciudad de México", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 22: 55-83.
- Le Bretón, D. (2002) *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Loayza, J. (2013) "Avances teóricos en torno a una epistemología de cuerpo, las emociones y lo político", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (24): 51-69.
- López, P. (2017) *Indígenas de la nación. Etnografía histórica de la alteridad en México (Milpa Alta, siglos XVII-XXI)*, México, FCE.
- López, P. (2012) "Biografía del nombre "Pueblos originarios" de la Ciudad de México (2000-2010). Las categorías de identificación como espacios sociales de formación de ciudadanía" en Acevedo, A. y López P. *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación ayer y hoy*, México,

- COLMEX y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), pp. 287-314.
- Luisi, V. (2013) "Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar", *Educere*, 17 (58): 429-435.
- Mantilla, B., Hakspiel, M., Rincón, A., Smith, D. y Hernández, A. (2012) "Promoción de derechos sexuales y reproductivos en adolescentes de Bucaramanga, Floridablanca y Lebrija –Colombia", *Salud, Universidad Industrial Santander*, 44 (3):13-23.
- Margulis M. y Urresti, M. (2008) "La juventud es más que una palabra" en *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires Biblos, pp. 13-30.
- Margulis, M. (2001) "Juventud: una aproximación conceptual" en *Adolescencia y juventud en América latina*, Cártago, Libro Universitario Regional, pp. 41-56.
- Martínez, A., Hovell, J., Sipan, C., Blumberg, E. y Carrisoza, C. (2004) "Evaluation of two school-based HIV prevention interventions in the border city of Tijuana" *The Journal of sex research*, 41(3): 267-278.
- Mead, M. (1963) *Growing Up in New Guinea*. Gran Bretaña. A Pelican Book.
- Medina, A. (2007). "Pueblos antiguos, ciudad diversa. Una definición etnográfica de los pueblos originarios de la Ciudad de México", *Anales de Antropología*, 41 (2): 10-52.
- Mejía, M. C. (1996) La iglesia católica en la sexualidad y la reproducción: Nuevas perspectivas. Ponencia presentada en el Seminario Nacional sobre Políticas Sociales, Sexualidad y Salud Reproductiva. El Colegio de México, México.
- Méndez, A. (s/f) *El género como arma, el sexo como poder y un espejismo literario*, España, Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.
- Mendieta, G. (2018) "Percepción de cuerpo y corporalidad en hombres que ejercen prostitución viril en Guadalajara, México", *Ciência & Saúde Coletiva*, 23 (5): 1541-1549.
- Menkes, C. y Suárez, L. (2003). "Sexualidad y Embarazo Adolescente en México", *Papeles de Población*, (035):1-32.
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010) "El proceso de construcción de la identidad colectiva", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 17(53): 229-251.
- Mesa, M., Barella, J. y Cobeña, M. (2004) "Comportamientos sexuales y uso de preservativos en adolescentes de nuestro entorno", *Atención primaria*, 33(7):374-380.

- Minello, N. (2005) *De las sexualidades. Un intento de mirada sociológica en Sexualidades en México, algunas perspectivas desde las ciencias sociales*, México, COLMEX.
- Molina, N. (2005) "Resistencia comunitaria y transformación de conflictos", *Reflexión Política*, 7(14):70-82.
- Oliva, R. (2018) "¿Yo?... "macho" desde la cuna" en *¿Qué hacemos con las masculinidades? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado*, Quito, Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS), pp. 113-127.
- Ollis, D., Harrison, L. y Maharaj, C. (2013) *Sexuality Education Matters: Preparing pre-service teachers to teach sexuality education*, Deakin University, Burwood, Vic.
- Pacheco, C. (2016) "Embarazo en menores de quince años: los motivos y la redefinición del curso de vida", *Salud Pública de México*, 58 (1): 56-61.
- Pérez, R. (2014) "Derechos sexuales y reproductivos", *Revista de Ginecología y Obstetricia Venezolana*, 74 (2):73-77.
- Petchesky, R. (2006) "Introducción" en Petchesky, R. y Judd, K. (comps.) *Cómo negocian las mujeres sus derechos en el mundo Una intersección entre culturas, política y religiones*. México, COLMEX, pp. 39-83.
- Pinardi, S. (2014) "Expresión y desnudez: un acercamiento a la noción de justicia en el pensamiento de Emmanuel Lévinas", *Eidos*, (21): 104-126.
- Quaresma, D. y Ulloa, O. (2013) "Educación sexual: estudio comparativo entre escuelas en Brasil y en Cuba", *Educación sexual Comportamiento sexual*, 43 (148): 280-301.
- Reguillo, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma.
- Restrepo, E. (2012) *Intervenciones en teoría cultural*, Colombia, Universidad del Cauca.
- Restrepo, L. (2010) *El derecho a la ternura*, Colombia, Arango Editores.
- Rivas, M (2005) "Valores, creencias y significaciones de la sexualidad femenina. Una reflexión indispensable para la comprensión de las prácticas sexuales" en Szasz y Lerner (coords.) *Sexualidades en México, algunas perspectivas desde las ciencias sociales*, México, COLMEX, pp. 137-154.
- Robles, B. (2011) "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico", *Cuicuilco*, (52): 39-49.
- Rodríguez, G. y De Keijzer, B. (2002) *La noche se hizo para los hombres. Sexualidad en los procesos de cortejo entre jóvenes campesinas y campesinos*, México, Population Council.
- Rodríguez, Y. (2007) "Los derechos sexuales de las y los jóvenes en el contexto jurídico nacional e internacional", *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.* (20): 211-243.

- Rojas, R., Castro, F., Villalobos, A., Allen, B., Romero, M., Braverman, A. y Uribe, P. (2017) "Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México", *Salud Pública de México* 59 (1): 19-27.
- Romero, M. (2009) "Antropología y pueblos originarios de la ciudad de México. Las primeras reflexiones", *Argumentos*. 22 (59): 45-65.
- Rosales, A. (2010) *Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales*. México, Horizontes Educativos.
- Sánchez, C. (2006) Ciudad de Pueblos. La Macrocomunidad de Milpa Alta en la Ciudad de México, Secretaria de Cultura del Gobierno del Distrito Federal.
- Sánchez, C., Carreño, J., Corres, N. y Taracena, B. (2010) "Perfiles e indicadores psicológicos relacionados con la dispareunia y el vaginismo: Estudio cualitativo", *Salud Mental*, 33 (5): 437-449.
- Sánchez, L., Gutiérrez, M., Herrera, N., Ballesteros, M., Izzedin, R. y Gómez, Á. (2011) "Representaciones sociales del noviazgo, en adolescentes escolarizados de estratos bajo, medio y alto, en Bogotá", *Revista de Salud Pública*, 13 (1): 79-88.
- Scott, J. (2013) "Género, una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, M. *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa- Programa Universitarios de estudios de género (PUEG), pp. 265-302.
- Sevilla T. y Orcasita, L. (2014) "Hablando de sexualidad": una mirada de los padres y las madres a los procesos de formación con sus hijos/ as adolescentes en estratos populares de Cali", *Avances en Enfermería*, 32 (2): 191-205.
- Shepard, B. (2004) "Pecado y derechos humanos: la falta de ciudadanía sexual de la juventud" en Cáceres y otros, *Ciudadanía sexual en América Latina, abriendo el debate*, pp. 141-152.
- Silva, J. y Barrientos, J. (2008) "Guiones sexuales de la seducción, el erotismo y los encuentros sexuales en el norte de Chile", *Estudios Feministas*, 16 (2): 539-556.
- Sirvent, C. (2011) "Fidelidad y compromiso en la relación de pareja (El trinomio fidelidad, compromiso y monogamia)", *Norte de salud mental*, 9 (40): 57-71.
- Solís, D. y Martínez, C. (2015) "Género, sexualidad y cuerpo. Campo juvenil y jóvenes universitarios indígenas en San Luis Potosí, México", *Cuicuilco* (62):121-148.
- Stern, C., Fuentes, C., Lozano, I. y Reysoo, F. (2003) "Masculinidad y salud sexual y reproductiva: un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México", *Salud Pública de México*, 45 (1s): s34-s43.

- Szasz, I. (2000) La perspectiva de género en el estudio de la migración femenina en México en García B. (coordinadora) *Mujer, género y población en México*, México, El Colegio de México, pp. 167-210.
- Taguenca, J. (2009) "El concepto de Juventud", *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (1): 159-190.
- Tapia, G. (2015) "Estudiantes en la transición rural-urbana del Bajío: los significados del bachillerato y del trabajo", Tesis de Doctorado en Ciencias en Investigaciones Educativas. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Thompson, J. (1998) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X).
- Tuñón, E. y Nazar, A. (2004) "Género, escolaridad y sexualidad en adolescentes solteros del sureste de México", *Papeles de Población*, 39: 159-175.
- Turner (1988) *El proceso ritual*, Madrid, Taurus.
- Urcola, M. (2003) "Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud", *Invenio*, 11: 41-50.
- Uribe, J., Aguilar, J., Zacarías, X. y Aguilar, A. (2015) "Modelos Explicativos del Uso del Condón en las Relaciones Sexuales de Adolescentes", *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (1): 1904-1915.
- Urteaga, M. y Sáenz, M. (2011) "Juventud, género y sexualidad" en *Género, cultura, discurso y poder*, México, Divulgación Vigía, pp. 281-312.
- Useche, O. (2008) "Miedo, seguridad y resistencias: el miedo como articulación política de la negatividad Polis", *Revista de la Universidad Bolivariana*. (19): S/N.
- Valdés, M., Sapién, J. y Córdoba, D. (2004) "Significados de satisfacción sexual en hombres y mujeres en la ciudad de la zona metropolitana", *Psicología y ciencia Social*, 6 (1): 34-40.
- Valencia, C. y Canaval, G. (2012) "Factores que predisponen, facilitan y refuerzan el uso del preservativo en jóvenes universitarios de Cali, Colombia", *Revista de Salud Pública*, 14 (5): 810-821.
- Valencia, N. y Solera, N. (2009) "Necesidades de aprendizaje para la sexualidad de jóvenes entre 10 y 19 años en el caribe colombiano", *Investigación y desarrollo* 17 (1): 106-131.
- Valenzuela, E. y Casas, L. (2007) "Derechos sexuales y reproductivos: confidencialidad y VIH/SIDA en adolescentes chilenos", *Carta Bioethica*, 13(2): 207-215.

- Vásquez, M. y Beltrán, Claudia (2014) "Mito y discursos sobre la sexualidad adolescente en páginas web de habla hispana", *Encuentros*, 12 (1):75-91.
- Viera, M. (2013) *Mujer y Relaciones de género, Cuerpo de mujer en el escenario del rock tijuanense*, Tesis de doctorado, UAM.
- Vilela, A. y Nakamura, E. (2009) "Normas sociales e iniciación sexual entre adolescentes y relaciones de género", *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17 (1): 1-8.
- Villa, M., y Carranza, J. (2017) "Conocimiento del uso correcto del condón masculino en alumnos de preparatoria de una población indígena del estado de Michoacán", *Med Int Méx*, 33 (5): 580-604.
- Villalba A. (2016). "Escasez de agua potable: distribución desigual y formas de dotación. El acceso al agua y conflictos sociales en el Pueblo de San Salvador Cuauhtenco, Milpa Alta, Distrito Federal", Tesis de licenciatura, México, ENAH.
- Wacher, M. (1997) "Faccionalismo Político en Milpa Alta", Tesis de Licenciatura Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).
- Wacher, M. (2013) *Los pueblos de Milpa Alta. Reconstitución sociocultural, religión comunitaria y ciclo festivo*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Weber, M. (1999). *Economía y sociedad*, México, FCE.
- Weeks, J. (2005) "La construcción cultural de las sexualidades. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpos y sexualidad? en Szasz y Lerner, *Sexualidades en México, algunas perspectivas desde las ciencias sociales*. México, COLMEX, pp. 175-198.
- Weiss, E., Guerra, I., Guerrero, E., González, J., Grijalva, O. y Ávalos, J. (2008) "Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity", *Ethnography and Education Journal*, 3 (1): 17-31.
- _____ (2012) "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, 16 (49): 545-570.
- _____ (2015) "Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México", *Educação e Pesquisa*, 41: 1257-1272.
- Welti, C. (2005) "Inicio de la vida sexual y reproductiva", *Papeles de Población* (45):143-176.
- Zorrilla, S. (s/f) Sexualidad y ética: una relación posible. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=12711>

Referencias hemerográficas

- Aristegui noticias (2017) "CNDH emite recomendación al IMSS por colocar anticonceptivo a mujer sin su consentimiento"

<https://m.aristeginoticias.com/0303/mexico/cndh-emite-recomendacion-al-imss-por-colocar-anticonceptivo-a-mujer-sin-su-consentimiento/>

Bolaños, A. (2013) “En meses recientes, 8 suicidios de menores en Milpa Alta”
La Jornada, México, 22 de mayo.