

# FEMINIDADES EN CONFLICTO Y CONFLICTOS ENTRE MUJERES

*Género, transgresión y violencia entre mujeres  
adolescentes de dos colegios públicos de Lima*

*Doris León Gabriel*



**Doris León Gabriel** es licenciada en antropología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha investigado sobre representaciones de identidad de género y sexualidad entre jóvenes y el uso de las redes sociales de internet. Ha publicado el libro *“Polifacéticos. Jóvenes limeños del siglo XXI”* y el artículo *“Entre la diversión y la protesta mediatizadas. Usos, contextos y alcances sociales de los flashmobs en las revueltas arábigas y en Lima”*, ambos en coautoría con Jürgen Golte. Actualmente se encuentra investigando sobre el comercio y consumo de objetos rituales y su relación con las percepciones y dinámicas de movilidad social en limeños de origen migrante.

# Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres

Género, transgresión y violencia entre mujeres  
adolescentes de dos colegios públicos de Lima

Doris León Gabriel

Ollanta Humala Tasso  
**Presidente de la República**

Jaime Saavedra Chanduví  
**Ministro de Educación**

René Alexander Galarreta Achahuanco  
**Secretario Nacional de la Juventud**

Julio Raúl Corcuera Portugal  
**Director de Investigación y Desarrollo**

© **2013 Doris León Gabriel**

© **Secretaría Nacional de la Juventud – Ministerio de Educación**  
Calle Compostela 142, Santiago de Surco, Lima 33, Perú.  
Teléfono (511) 271 4943  
[www.juventud.gob.pe](http://www.juventud.gob.pe)

**Edición de estilo y cuidado de la publicación:**  
César R. Nureña

**Diagramación y diseño de carátula:**  
Cecilia Caparachín

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2013-20459

1ra. Edición:  
Diciembre del 2013

Impresión: Industria Gráfica MACOLE S.R.L.  
Jr. Cañete N° 129 - Lima 1  
Telf.: 423-0594

Tiraje: 1000 ejemplares

**Las afirmaciones, opiniones o juicios expresados en esta publicación corresponden a la autora y no necesariamente expresan las posiciones institucionales de la SENAJU o del Ministerio de Educación.**

## TABLA DE CONTENIDOS

Agradecimientos	7
Presentación	9
Prólogo	13
INTRODUCCIÓN	19
El contexto de la investigación: mujeres adolescentes en las escuelas públicas	21
Estrategias metodológicas y trabajo de campo: reflexiones sobre el abordaje a diversos espacios de socialización adolescente	22
CAPÍTULO I	27
EL ESTUDIO DE FEMINIDADES Y VIOLENCIA	27
Sobre identidades en contextos de globalización: jóvenes, consumo y medios de comunicación en espacios urbanos	27
Feminidades: construcción de discursos y prácticas	29
¿Feminidades subversivas?	31
Género, violencia y juventud	32
CAPÍTULO II	39
AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE FEMINIDADES	39
Discursos y normativas escolares sobre el comportamiento femenino	39
Entre la sumisión y la transgresión	41
Señoritas y niñas «de su casa»: discursos sobre el comportamiento sexual	43
El «asesinato» de un ser indefenso: perspectivas docentes sobre el aborto	45
Censura y sanción: embarazo y prácticas lésbicas	47
La bella delgadez y la limpieza como atributos femeninos	48
Control y educación moral mancomunados entre familia y escuela	51
Relaciones y normativas familiares	52
La educación familiar y escolar para el trabajo: una ausencia visible	55
La persistencia de prácticas e imaginarios religiosos católicos	56
Los medios de comunicación de masas	58
Imágenes mediáticas en el consumo adolescente: chicas rebeldes, chicas bonitas y <i>dívas pop</i>	59
Las revistas: música, belleza, moda y estrellas del espectáculo	62
<i>Si hablas de ti, hablas de «Tú»</i>	63

Zona Joven	68
Internet y cambio cultural de la generación joven	69
Redes de chat instantáneo	70
Redes de distribución de música	71
Redes sociales	71
Los grupos de pares	72
Escape al aburrimiento: formas de evasión del control escolar y dinámicas de pares	73
CAPÍTULO III	74
DISCURSOS Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS FEMINIDADES	74
Discursos y nociones sobre sexualidad	75
Relaciones sexuales: virginidad, inicio sexual, actitudes y expectativas	80
Homosexualidad	87
Maternidad, embarazo adolescente y aborto	88
Pareja y afectividad	91
Percepciones y representaciones sobre sí mismas y los grupos de amigas	95
Auto-representaciones en redes sociales de internet: Hi5 y Facebook	99
Las imágenes en los perfiles de las redes sociales de internet	109
La expresión facial	110
La expresión corporal (posturas o «poses»)	112
La edición de las imágenes	132
Síntesis de los modelos femeninos expuestos en las redes sociales	143
<i>Loka, lokilla y locuras de mela</i>	146
<i>Chicas positivas, mas nah</i>	147
<i>Sweet girl</i>	147
<i>Chica sexy</i>	147
Un poco más allá de las redes: la «monse» y la «movida»	148
CAPÍTULO IV	151
PRÁCTICAS EN TORNO A LAS FEMINIDADES	151
En la escuela: tratando de lidiar con el aburrimiento	155
Actitud frente a la escuela y el binomio obediencia/transgresión de las normas	155
Los grupos de amigas	160
Los grupos de pares fuera del control escolar	163
Los «tonos pera»	163
El lenguaje cotidiano	167
Los SLAMs	168
La ropa y el manejo corporal: diferenciación, integración y estrategia de atracción sexual	170
Intereses comunes: lo mediático y la importancia de los grupos de pares	172
En familia: entre el alejamiento y la adaptación a las reglas	175
Con los pares masculinos: amigos y/o parejas	177

Las interacciones con los chicos y las dinámicas intra-grupales	178
¿Facetas en las redes virtuales o performance y representaciones públicas de la identidad?	183
¿Y el futuro? Algunos alcances sobre la visión a largo plazo	184
<b>CAPÍTULO V</b>	187
<b>FEMINIDADES Y CONFLICTOS ENTRE MUJERES: EXPRESIONES Y FORMAS DE VIOLENCIA</b>	187
Motivaciones de los conflictos	189
Sentimientos de intromisión y amenaza: celos y envidias	189
«¿Pelearme por un hombre, yo? Nunca». Un androcentrismo negado	192
Competencia y rivalidad entre colegios	194
Jerarquías de edades	196
«Creídas», «engreídas», «gritonas» e «hipócritas»: antipatías por personalidad	198
Solo por diversión: «Matando el tiempo», «haciendo chongo»	200
Formas de violencia	202
Insultos, hostilidad y hostigamiento	203
Discriminación y exclusión	205
Críticas, chismes y mentiras	208
Violencia física	209
Rupturas generacionales, conflictos y violencia asociada al género	211
<b>CONCLUSIONES</b>	217
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	221





## AGRADECIMIENTOS

El presente libro es una versión revisada de mi tesis de licenciatura en Antropología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sustentada en octubre del 2011. Su publicación no hubiese sido posible sin el apoyo de la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU), y en particular de su Dirección de Investigación y Desarrollo, que generosamente han hecho posible que este texto llegue a un público mayor al que usualmente llegan las tesis universitarias, especialmente en un contexto de precariedad en la educación universitaria pública, que suele reflejarse en un escaso apoyo a la investigación.

La labor de escribir una tesis ha sido para mí un proceso largo, relativamente complejo pero sobre todo enriquecedor. Si bien es evidente que constituye un progresivo aprendizaje sobre el grupo estudiado, también implica un conocimiento sobre la sociedad en un contexto mayor y sobre mí misma. Y esto no solo porque el tema de mi investigación está muy vinculado a mi experiencia personal como joven y como mujer, sino porque las diferencias y la interrelación con las chicas de mi estudio me han llevado a preguntarme sobre mi propia identidad, han fomentado mis intereses en temas y experiencias afines y también han promovido una mayor exigencia en mis capacidades de comprensión y expresión de sus realidades.

Ese interés y esa exigencia no se debieron únicamente a mi contacto cercano con las jóvenes protagonistas de este trabajo, sino también a varias personas que me acompañaron con sus consejos y críticas, y que me ofrecieron ánimos, motivación e inspiración en este proceso de aprendizaje y reflexión. Les tengo un profundo cariño y agradecimiento, por su compañía y por todo lo que he señalado, pero también por su confianza y afecto. Mencionar a todos aquellos que han estado conmigo «emocionalmente» sería un poco extenso, pero estoy segura de que ellos y ellas saben quiénes son.

A pesar de que inicialmente no confiaban mucho en que pudiera lograr una carrera exitosa desde una disciplina tan poco valorada en el país como lo es –lamentablemente– la antropología, mis familiares me demostraron a la larga que creían en mí, más allá de la carrera que haya elegido. Por otro lado, un gran amigo, guía y apoyo invaluable ha sido y será para mí Jürgen Golte, que más allá de ser mi profesor y mi asesor de tesis se ha enfrascado conmigo en interminables discusiones sobre los resultados de mi investigación, los jóvenes limeños y sus dinámicas intensas de socialización, entre otros temas, en tertulias que nos llevaron –durante el proceso mismo de producción de esta etnografía– a plantear-

nos preguntas y observaciones sobre estas dinámicas, respecto de las cuales produjimos un texto muy importante e interesante para ambos (Golte y León 2011).

Del mismo modo, en este proceso de elaboración y posterior revisión de mi texto, he conversado con diversas personas que han aportado recomendaciones y críticas a mi trabajo, tanto desde la elaboración del proyecto de investigación, como en las etapas de análisis de los primeros hallazgos y de redacción del texto final. Quiero agradecer a Rossio Motta, Fátima Valdivia, Pedro Jacinto Pazo y Arón Núñez, por sus observaciones y sugerencias de bibliografía cuando empezaba a delimitar el problema de la investigación. Por su apoyo en etapas más avanzadas del trabajo, mi especial agradecimiento va para Carmen Yon, Cecilia Caparachín, nuevamente Fátima Valdivia y César Nureña, cuyas observaciones contribuyeron a mejorar y aclarar ciertos puntos expuestos aquí. Una mención especial merece mi amigo y compañero de estudios César Nureña, quien se encargó de la corrección de estilo de esta versión, dándole claridad y fluidez al texto. Y por supuesto, agradezco también a las estudiantes, profesoras y autoridades escolares que me permitieron ingresar a sus espacios brindándome su confianza y colaboración.

Me alegra pensar que este texto pueda llegar no sólo a la comúnmente denominada «comunidad académica» de ciencias sociales, sino también a cualquier persona con interés en el tema de juventudes, género y violencia, como maestros, estudiantes secundarios, padres de familia y público en general, para que así los contenidos del libro puedan aportar a la toma de acciones concretas colectivas o individuales sobre estas problemáticas, y ayuden a comprender y superar progresivamente el ambiente aún precario y desigual en el que se desenvuelven adolescentes y jóvenes al buscar realizar sus metas y su autonomía.

Finalmente, quiero expresar mis deseos de que a través de este trabajo se visibilice, fomente y apoye la producción realizada en las universidades e instituciones públicas, ya que existe entre los estudiantes un gran potencial que, lamentablemente, en el transcurso de la vida universitaria se ve truncado por la escasez de oportunidades y espacios de generación y difusión de conocimientos.

**Doris León Gabriel**

## PRESENTACIÓN

Quienes desde la Secretaría Nacional de la Juventud trabajamos con la mira puesta en impulsar el desarrollo y bienestar de los jóvenes del Perú, sabemos que para cumplir esta labor es indispensable contar con información confiable y actual sobre la situación, problemas, necesidades y expectativas de este sector de la población. Sin esa información, difícilmente será posible diseñar y proponer lineamientos y acciones de política pública que apunten a mejorar sus condiciones de vida y sus posibilidades de desenvolvimiento personal y colectivo. De ahí que resulte clave la tarea de realizar, promover y difundir investigaciones sobre la juventud peruana, que para nosotros adquieren un especial valor cuando se trata de estudios conducidos precisamente por jóvenes talentosos. En ese sentido, nos complace presentar en esta ocasión el trabajo de Doris León, antropóloga egresada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quien en este libro comparte los hallazgos del estudio que condujo en Lima, en el año 2009, en dos escuelas secundarias de mujeres.

Concedores de los méritos académicos de Doris León, quien poco antes había publicado (en coautoría con Jürgen Golte) un interesante libro sobre el nuevo perfil sociocultural de los jóvenes de Lima, no dudamos en revisar y evaluar el manuscrito original en que se basa esta nueva publicación. Advertimos de este modo, por la riqueza de los datos y la profundidad del análisis, que sus hallazgos son sumamente esclarecedores respecto a muchas de las aceleradas transformaciones sociales y culturales que conciernen a la juventud peruana contemporánea, procesos que muchas veces –desde una perspectiva adulta– tan solo atestiguamos sin llegar a comprender del todo. Por la variedad, amplitud y complejidad de los temas tratados en el libro, resulta todo un desafío tratar de reseñarlos. Sin embargo, en un intento de síntesis, debemos mencionar al menos tres aspectos de especial relevancia en lo que respecta a una necesaria reflexión sobre las implicancias de esta investigación para las políticas públicas de juventud.

En primer lugar, el libro nos ayuda a entender mejor cómo y bajo qué influencias discurre la socialización de los jóvenes en el escenario globalizado actual. Gracias al empleo de técnicas etnográficas y de análisis discursivo, Doris León logra ofrecer descripciones pormenorizadas de cómo intervienen en este proceso la escuela, los mandatos familiares, los grupos de pares y sobre todo los mensajes que transmiten los nuevos medios y herramientas de comunicación. Estos mensajes y medios, en especial, al alentar insistentemente en la juventud

una vocación por el consumo, la transgresión y el individualismo, dan forma a una serie de concepciones y normativas paralelas y en varios sentidos opuestas a las que intentan transmitirles las instituciones tradicionales (familia y escuela, principalmente); y les sirven además como materia prima que asimilan y reelaboran para, activamente, construir ellas mismas las identidades sociales y formas de expresión que despliegan tanto en sus vidas cotidianas como en el terreno «virtual».

En segundo lugar, las identidades juveniles resultantes de la apropiación de los mensajes mediáticos y de consumo encuentran su ámbito de desarrollo en el seno de los grupos de pares, donde las jóvenes crean una «contracultura adolescente» dotada de sus propios símbolos, lenguajes e instituciones (ídolos juveniles, estilos gráficos, jergas, «tonos pera», etc.). Esta contracultura expresa una vocación eminentemente transgresora, por ejemplo en el comportamiento público, la sexualidad y las maneras de mostrarse en internet. Pero aun cuando las chicas cuestionan y le reconocen cada vez menos legitimidad a un orden escolar que se les presenta como jerarquizado y autoritario, no lo desafían abiertamente; más bien parecen adaptarse a las normas cuando están dentro del colegio, y las dejan de lado cuando están fuera. El problema con todo esto es que la escuela misma termina adoptando cada vez más una función disciplinaria y de control de conductas y pensamientos –al parecer con poco éxito–, en tanto que se vuelve menos eficaz para transmitir los contenidos de la enseñanza programada.

Un tercer aspecto, no menos importante en el estudio, remite al papel que desempeñan en conjunto las identidades juveniles, las construcciones de género, las jerarquías tradicionales y las desigualdades sociales en la producción y reproducción de los conflictos y la violencia dentro y fuera de la escuela. Ante la precariedad y el «desfase» de sistemas institucionales que en el pasado sí servían para mantener el «orden» entre las generaciones previas, particularmente en el entorno educativo, la reciente proliferación de comportamientos y valores ligados al consumo y la libertad, así como el despliegue de nuevos símbolos y bienes de prestigio (modas, aparatos electrónicos, etc.) configuran nuevos criterios de diferenciación social juvenil que, sumados a las viejas divisiones y jerarquías económicas, étnicas, etarias y de procedencia regional, ofrecen un escenario propicio para conflictos y expresiones de violencia derivados de los «celos», la «envidia», los prejuicios y la exclusión social. Pero aun cuando las jóvenes de hoy –socializadas bajo nuevos códigos culturales– están cada vez menos dispuestas a reconocer las antiguas jerarquías, persisten en muchas de ellas ciertas nociones de género naturalizadas que colocan a las mujeres en roles tradiciona-

les y subordinados frente a los hombres (atribuyéndoles rasgos como pasividad, delicadeza, abnegación, etc.) Vistas las cosas desde esta perspectiva, nos resulta más fácil comprender entonces que buena parte de los conflictos y la violencia física y verbal que se da entre las jóvenes tiene su origen en una fuerte tensión entre aquellas ideas tradicionales de género y las nuevas formas de «ser mujer» que resaltan la libertad, el consumo y la autonomía sexual.

Por todas estas consideraciones, los hallazgos de Doris León constituyen sin duda un aporte significativo no solo en la producción de conocimientos sobre la juventud peruana, sino también para los debates en torno a las políticas públicas dirigidas a esta población. Sobre esto último, un primer e insoslayable punto tiene que ver con la educación. En este campo, existe un consenso acerca de la necesidad de operar cambios en el sistema educativo. Sin embargo, más allá de asuntos como la mejora de la calidad educativa, la promoción de la equidad o el cuestionamiento a los estilos autoritarios en la enseñanza –temas abordados actualmente desde el Estado–, aún se discute mucho sobre el sentido y los enfoques que deben guiar un replanteamiento de la educación peruana. Al respecto, la contribución de Doris León debería servirnos para reconocer que ningún esfuerzo de reforma tendría perspectivas de éxito si no toma en cuenta la centralidad de los medios masivos de comunicación y de la cultura de consumo en la socialización de los jóvenes del Siglo XXI. Y este reconocimiento podría llevarnos, por ejemplo, a diseñar e implementar formas eficaces de dotarles de habilidades y herramientas conceptuales que les permitan evaluar adecuadamente los mensajes que reciben de esos medios, que –como se ilustra bastante bien en este libro– más que ofrecer información solamente, en realidad desempeñan un papel clave en la transmisión de valores y la conformación de nuevos estilos de vida.

Asimismo, lo mostrado en este libro puede ayudarnos a replantear los enfoques de abordaje conceptual y programático sobre la violencia juvenil en las escuelas y en los entornos de pares. Mientras que por mucho tiempo se ha tratado este tema como una «desviación» o un asunto marginal restringido a las «pandillas», este estudio muestra no solo que los conflictos y la violencia resultante hacen parte de la cotidianidad de las jóvenes, sino también que son comunes entre mujeres, quienes por lo general suelen ser vistas como víctimas de la violencia, y no como sujetos que pueden también ejercerla cuando las condiciones son propicias para ello. Este tema tiende a ser manejado desde miradas represoras y autoritarias reactivas a las manifestaciones más superficiales de la violencia. La investigación de Doris León, por el contrario, desentraña las causas y motivaciones de los conflictos, y nos invita de este modo a pensar en aproximaciones

preventivas que tomen en cuenta el origen de las conductas transgresoras, las desigualdades sociales, los desajustes entre distintos sistemas de valores y las tensiones entre las viejas nociones de género y las nuevas identidades juveniles. Frente a estos factores, podríamos ensayar por ejemplo dos tipos de repuesta. Por un lado, independientemente de lo que podamos hacer para reducir las inequidades sociales, es posible formular nuevas maneras de alentar en la juventud valores y prácticas democráticas como la tolerancia y el respeto por las diferencias. Se puede, por ejemplo, replantear los alcances del enfoque intercultural para abarcar no solo a las lenguas o la diversidad étnica, sino también las múltiples y cambiantes formas en que se construyen y expresan los nuevos referentes culturales de las identidades juveniles. Y por otra parte, es necesario extender y profundizar la promoción de la equidad de género, adaptando los mensajes a las nuevas realidades de la socialización juvenil y cuestionando los prejuicios y visiones arraigadas que colocan a las mujeres en moldes tradicionales únicos y estereotipados.

Desde luego, el texto permite varias otras lecturas y reflexiones, ya sea que se trate de conocer mejor a los jóvenes de este siglo, o de evaluar los alcances e implicancias de las evidencias mostradas en relación con las políticas públicas. Por la claridad de la exposición, el trabajo es accesible a diferentes públicos, más allá de un auditorio académico o especializado, sin que ello le reste rigurosidad. Felicitamos entonces a Doris León por esta importante contribución, que de seguro alentará discusiones y nuevos estudios sobre la juventud peruana.

**René Galarreta Achahuanco**

Secretario Nacional de la Juventud

## PRÓLOGO

Unos meses antes de la publicación de este libro, Doris León Gabriel me propuso participar como comentarista en la presentación que hizo en el Instituto de Estudios Peruanos sobre la investigación que desarrolló en dos colegios públicos de Lima en el año 2009. Al principio, me sorprendió bastante esa invitación pues, si bien me presento como una socióloga especialista de los estudios de género, yo no estaba familiarizada con las problemáticas vinculadas al tema educativo tanto a nivel teórico como empírico. Sin embargo, me llamó la atención enseguida el hecho de que el propósito del trabajo era analizar la construcción de las feminidades (y no de la femineidad...) no por, sino dentro del medio escolar. En otras palabras, la autora no solo considera la escuela como una institución cuyas estructuras producen reglas y normas específicas dentro de un espacio definido, sino como un sistema complejo cuyas ramas e influencias superan las paredes físicas del colegio. En eso, el enfoque que propone Doris León, extrañamente, es bastante similar al que podemos encontrar entre algunos de los sociólogos que se han acercado al tema carcelario, considerando tanto los establecimientos penitenciarios como las lógicas que justifican su existencia, desde un punto de vista «ecológico», es decir, como un espacio que no se ubica *afuera* de la sociedad sino en su seno mismo. Efectivamente, el «mundo del colegio» descrito en este trabajo no solo se define a partir de sus propias estructuras sino también desde las diferentes lógicas que las apoyan y desde los comportamientos que producen tanto dentro como afuera. Esa perspectiva me entusiasmó, ya que si bien nunca había hecho trabajo de campo en centros educativos, ni en Perú ni en Francia, sí he realizado varias etnografías y observaciones en algunas cárceles de Lima. Por ello, me sorprendió la similitud que se puede percibir entre el colegio y la cárcel, en especial cuando se trata específicamente de adoptar una perspectiva de género.

Si bien el ámbito escolar ha sido largamente documentado dentro del campo de las Ciencias Sociales, el trabajo presentado en este libro adopta una postura totalmente innovadora buscando analizar los diferentes tipos de correlaciones entre las nociones de género, violencia y juventud. De hecho, la mayoría de los estudios sobre juventud y violencia se han enfocado en los fenómenos de pandillas en zonas urbanas, mientras que la escuela ha sido generalmente analizada como una herramienta de «desarrollo» y de «modernización», y eso más aún en el caso de la educación femenina. Este trabajo, en cambio, muestra cómo se

construyen diversas feminidades a partir de múltiples interacciones entre diferentes tipos de actores, con varias formas de violencia jugando un papel clave en esas interacciones. Así, la propuesta de este libro es entender la construcción de sujetos e individuos desde la asociación de identidades de género (y de sus diferentes auto-representaciones) y conductas de violencia dentro de un grupo definido por su edad (15 a 17 años) y estatus (alumnas de colegio). Y otra vez me siento cercana a este enfoque: por haber trabajado sobre el tema de las mujeres como vectores de violencia, sea o no legítima, sé que se trata de un tema bastante complejo, cuyo tratamiento puede ser algo problemático. Efectivamente, cuando hablamos de violencia y género, entendemos generalmente el fenómeno como un conjunto de prácticas coercitivas y agresivas, físicas o simbólicas, ejercidas *sobre* las mujeres y no *por* ellas. Tradicionalmente, el análisis de la violencia femenina ha representado un fuerte tabú social, ya que rompe radicalmente con los estereotipos que circulan en sociedades patriarcales acerca de las identidades de género. Desde esa perspectiva, el análisis propuesto por Doris León es particularmente valiente, ya que logra mostrar las formas en que las adolescentes se adhieren a ciertas formas de violencia sin presentarlas como sujetos marginales, evidenciando por el contrario cómo esa adhesión les permite cierta inserción en los grupos de pares, y por lo tanto, una forma de socialización paralela a la de la escuela.

Sin embargo, es necesario determinar de qué estamos hablando cuando usamos el término «violencia». El ejercicio concreto de la violencia aparece como el objeto central del último capítulo de este libro, mientras que la autora busca entender las diferentes lógicas traducidas por los conflictos entre las adolescentes de los dos colegios estudiados, así como las diferentes formas que toman esos conflictos y cómo permiten la expresión de prácticas cotidianas de violencia en el ámbito escolar. No obstante, podemos preguntarnos si este trabajo no habla en su conjunto de la violencia. De hecho, cuando la autora analiza las distintas maneras en que las adolescentes construyen su identidad como mujeres, advertimos que muchas de las lógicas que siguen para este fin parecen teñidas de cierta forma de violencia. El análisis pone en evidencia el rol protagónico jugado por las revistas juveniles y las redes sociales. Doris León, efectivamente, ha desarrollado una metodología de investigación particularmente interesante y novedosa en el campo de las imágenes y representaciones, esclareciendo el modo en que las adolescentes las construyen, las transmiten y se apropian de ellas. Esas imágenes, a su vez, dan lugar a distintas prácticas relacionadas con el uso de formas de comunicación específicas como el chat instantáneo o las redes



de distribución de música. Ahora bien, esos usos, en diferentes maneras, no están desprovistos de una forma de violencia. Primero, esa circulación de imágenes supone cierto acceso a artefactos tecnológicos como computadoras, redes de internet, lectores portátiles de música, celulares o cámaras fotográficas. Si el acceso a internet se ha democratizado considerablemente en el Perú en estos diez últimos años, sobre todo en el medio urbano, el uso de celulares y cámaras, la compra de revistas o de ropas «de moda», sugieren una inversión significativa para esas adolescentes, quienes en su mayoría provienen de sectores populares y de pocos recursos. Desde esa perspectiva, el hecho de que toda una dimensión de la socialización de esas jóvenes dependa en parte del acceso a estos artefactos aparece como un reflejo de la violencia estructural que caracteriza a la sociedad peruana. Al mismo tiempo vemos una concordancia entre las representaciones transmitidas por las revistas y las representaciones que las adolescentes elaboran sobre ellas mismas y divulgan entre sus pares. En este caso, estamos frente a una concepción de la identidad femenina, que si bien puede ser reivindicada como una forma de emancipación, muestra al contrario una imposición de normas que no deja realmente lugar a identidades alternativas.

Esta reflexión me lleva a abordar la cuestión del cuerpo como otro de los grandes temas desarrollados en este trabajo. Se trata de hecho de un tema central en los estudios de género y, más ampliamente, en las Ciencias Sociales. En este trabajo, el cuerpo aparece como una plataforma sobre la cual se elabora todo un discurso, producido por la escuela y recuperado por la familia, cuyo propósito es imponer normas y reglas de conducta, empujando a las alumnas a «portarse bien»: así, la mirada de las profesoras u otros miembros del equipo educativo sobre el aborto, las relaciones sexuales o la homosexualidad demuestran claramente una visión más bien conservadora de la identidad femenina. El cuerpo femenino en devenir de las adolescentes, o más bien, la domesticación de este cuerpo, representa entonces una herramienta de control y de reproducción social importante. Podemos preguntarnos entonces si, en el uso de las redes sociales, ciertas actitudes reivindicadas como «rebeldes» permiten en ese caso una afirmación de una feminidad distinta a la impuesta por la escuela, y una manera de romper con la dominación ejercida por la institución escolar sobre esos cuerpos. De repente, las actitudes adoptadas por las adolescentes en las redes sociales pueden ser entendidas como una forma de resistir a la imposición de las normas de conducta de la escuela. Desde tal perspectiva, las pautas que adoptan, el lenguaje que elaboran entre ellas y hasta sus prácticas de violencia pueden ser vistas como estrategias de «auto-afirmación» y como una forma de

construir sus propias individualidades. De alguna forma el trabajo de Doris León abre en consecuencia un interesante debate sobre la violencia como forma de emancipación, un tema «clásico» en las Ciencias Sociales «generales», pero que todavía provoca fuertes discusiones entre los investigadores involucrados en los estudios de género.

Al mismo tiempo, la conducta de las adolescentes fuera de la escuela, más que representar una forma de romper el control que se ejerce sobre ellas, aparece como otra manera en que podrían estar siendo «domesticadas». La autora se pregunta si la actitud «rebelde» afirmada por las adolescentes no sería una expresión de sujeción a un conjunto de representaciones, discursos y prácticas características de sociedades patriarcales neoliberales en las que las relaciones sociales de género se construyen a través de una afirmación del control social sobre el cuerpo como elemento constitutivo de la identidad femenina. En ese caso, la escuela, la familia o las redes sociales, a pesar de tener discursos diferentes, actúan todas con el mismo objetivo: desposeer a las mujeres del verdadero control sobre sus cuerpos, y por lo tanto, privarlas de la posibilidad de construirse como sujetos de pleno derecho. Al conocer los discursos de las profesoras sobre el aborto o la homosexualidad femenina o al analizar las fotos y las descripciones que las adolescentes hacen de ellas mismas y que publican en las redes sociales, vemos cómo el entorno participa de la construcción de la identidad femenina a partir de una concepción específica del cuerpo femenino. Desde ese punto de vista, la escuela, la familia y las redes sociales no parecen ser tan contradictorias. De alguna manera, cuando leemos el trabajo de Doris León, nos damos cuenta efectivamente de que no existe tanta diferencia entre lo que se aprende por un lado en la escuela, y lo que se aprende por otro lado «en la calle» o con el «grupo de pares»: en ambos casos se trata de inculcar a las adolescentes una serie de normas sobre sus cuerpos que les permitan afirmarse como futuras mujeres. Al final, esas normas son similares: rechazo de la homosexualidad y afirmación de las relaciones heterosexuales como las únicas «pensables» por parte de las «verdaderas» mujeres; la heteronormatividad es ahí la piedra angular de la identificación del género femenino.

Estas observaciones nos permiten entender mejor los lazos que pueden haber entre los diferentes ámbitos de socialización de las adolescentes (la escuela, el grupo de pares, la familia), que actúan como satélites de la construcción y de la afirmación de una identidad femenina desde una modelación específica de sus cuerpos. Así, aun queriendo parecer «rebeldes», las adolescentes se afilian a estereotipos de género apremiantes. Sin embargo, tanto la escuela como las

nuevas formas de comunicación se presentan como expresiones de modernidad y espacios de emancipación para la juventud, particularmente para las mujeres. La escuela de hecho es considerada como una herramienta de desarrollo, mientras que las nuevas tecnologías constituyen una forma de ganar cierta emancipación frente a los espacios de control tradicionales. Ahora bien, en este trabajo vemos que ese no es necesariamente el caso. Además, las cuestiones de género y de juventud no son las únicas relevantes en esta investigación. En efecto, el análisis se centra en adolescentes de sectores populares de Lima y no podemos obviar en la reflexión las dimensiones de clase y de raza que eso conlleva, sobre todo en una sociedad tan jerarquizada como la peruana.

Es también interesante ver que ambos colegios carecen de una verdadera estrategia para educar a las chicas, particularmente en lo que tiene que ver con su futuro profesional, metas y ambiciones personales. En otras palabras, la educación que se ofrece a las adolescentes en esos colegios no apunta tanto a formar futuras buenas profesionales, sino a «contener» una juventud desbordada por sus hormonas y a inculcar reglas de buena conducta para que las alumnas sean, más tarde, «buenas madres de familia». En eso, Doris León abre todo un campo de reflexión: me pregunto por mi parte si observamos el mismo desenfoque entre el rol que supuestamente juega la escuela como espacio de preparación para la formación profesional, y el hecho de que al final represente un entorno de control social tradicional, no solamente en aspectos de género sino también de clase. La escuela aparece entonces, como decía Bourdieu, como un motor de reproducción social todavía insuperable. En ese sentido, la originalidad del trabajo de Doris León reside en que muestra la manera en que las lógicas reveladas por el sociólogo francés en lo que respecta a las clases sociales son similares a las que operan con las identidades de género, estando ambas adscripciones imbricadas unas con otras.

Este trabajo es muy importante. Primero porque es valiente. La autora toca la violencia femenina como una posible práctica de emancipación y a la vez como una expresión de sujeción de las adolescentes a normas de conductas más bien limitativas y hasta tradicionales. Mostrando los paralelos que se pueden establecer entre la escuela, la familia y el grupo de pares, vemos cómo se articulan lógicas de dominación basadas en discursos y prácticas de control del cuerpo femenino. En eso, la metodología usada por Doris León es particularmente interesante: si bien ha desarrollado la mayoría de su trabajo etnográfico en los dos colegios estudiados, también ha dedicado una parte importante de su trabajo a indagar en los espacios virtuales, lo que todavía no se hace mucho en Ciencias

Sociales. Esto es sumamente importante y merece ser valorado, desarrollado y profundizado. En fin, este trabajo es un reflejo de las paradojas y contradicciones que caracterizan a los estudios de género en el Siglo XXI: la democratización de la educación y el desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación deberían ser herramientas de emancipación para esas jóvenes adolescentes. Sin embargo, advertimos que participan de la reproducción de un orden social tradicional y excluyente. Esas ambigüedades son extremadamente relevantes y aparecen de una manera totalmente original en este trabajo. Espero que este libro sea el primer paso para otras investigaciones de este tipo.

Lima, 6 de mayo de 2013.

**Camille Boutron**

Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD)

Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA)

# INTRODUCCIÓN

Las relaciones e identidades de género son un espacio clave para comprender la dinámica social, pues somos, unos más que otros, sujetos socializados en lógicas de diferenciación de género que construyen los modelos y los roles sociales que se esperan de cada uno en la interacción social. Este tema ha sido ampliamente estudiado desde enfoques feministas y en Ciencias Sociales y Humanidades. No obstante, los estudios en torno al género han abundado en las relaciones, inevitablemente relaciones de poder, entre géneros diferenciados, y no tanto en la socialización dentro de un mismo género, que tiene de hecho modelos también diversos. Así también se ha analizado el eje de la violencia en contextos de socialización de género, usualmente entre hombres y mujeres, o entre varones solamente, por la carga de agresividad que comúnmente se atribuye a los hombres. Además, el estudio de las feminidades en relación con la violencia se ha situado principalmente en grupos «marginales» o en pandillas, con lo que se reproduce una visión de esa violencia como algo atípico en las mujeres.

La etnografía que presento aquí, en contraste, aborda el estudio de las feminidades de adolescentes de dos colegios públicos y sus prácticas de violencia y transgresión. Como veremos, estas adolescentes difícilmente pueden ser catalogadas como parte de grupos marginales en la sociedad o en las culturas de pares en la ciudad. Estas prácticas forman parte de nuestra cotidianidad; las alimentamos como sociedad ya sea por ejercer también la violencia en otros espacios o con nuestra indiferencia ante las condiciones que la reproducen. En tal sentido, es preciso ampliar las formas de analizar la violencia para considerar no solo a aquella que llama más la atención, como la violencia física y verbal, o la que cada día presentan los titulares de diarios sensacionalistas, sino también a otras formas que se complementan y contribuyen tanto al ejercicio de violencia como al contexto mayor de exclusión y desigualdad social.

A lo largo de este texto me ocuparé del modo en que se produce la construcción de género adolescente y de cómo intervienen aquí las transgresiones y los conflictos, entendidos como elementos que hacen parte de un proceso más amplio que involucra la apropiación, reelaboración y selección de mensajes provenientes de diversas fuentes, y que finalmente se tornan en discursos, representaciones y prácticas. Veremos cómo se presentan las feminidades resultantes en contextos específicos, así como en las prácticas de violencia entre las chicas. La investigación considera entonces la influencia de diferentes agentes sociales,

los modelos femeninos generados y los diversos tipos de violencia interpersonal que pueden o no formar parte de la configuración de estas feminidades.

En el primer capítulo de este libro presento algunas perspectivas y hallazgos previos relacionados al tema, así como la ubicación y contextualización de la problemática de esta investigación en la gama de estudios afines. En esta sección defino las ideas y ejes centrales del trabajo.

En el segundo capítulo analizo los agentes de socialización más importantes en la construcción de las feminidades adolescentes, tales como la escuela, la familia, los medios de comunicación y los grupos de pares. Cada uno de estos agentes provee a las jóvenes de discursos, valores y normativas que influyen en la interacción y elaboración de referentes de identidad de género, siendo el caso que, en una sociedad de consumo como la nuestra, cobran mayor importancia aquí los mensajes provenientes de los medios de comunicación de masas y de las industrias culturales, que son seleccionados y reelaborados al interior de los grupos de pares.

En el tercer capítulo me enfoco en el resultado de ese proceso de selección y reelaboración de mensajes, los cuales terminan configurando variados patrones de comportamiento y auto-representación visual y discursiva. De entre estos discursos destacan aquellos que son expresados y reproducidos en medios virtuales como las redes sociales de internet, mediante formas de representación femenina adolescente en las que destacan la exhibición de atributos sexuales y las auto-descripciones de jóvenes que buscan presentarse como incomparables y bellas.

El cuarto capítulo trata sobre las prácticas con las que se configuran y negocian las feminidades en distintos ámbitos sociales, según lógicas y normativas que pueden seguir cursos divergentes. Apreciaremos en esta sección cómo se produce entre las jóvenes la adaptación a ideales y comportamientos valorados por la generación paterna, los cuales persisten marginalmente en el imaginario adolescente, y a los que generalmente tienen que adecuarse aunque les resulten impropios, impositivos y jerárquicos.

En el quinto capítulo identifico y analizo diferentes formas de violencia entre las adolescentes, tales como la exclusión y discriminación en el grupo de amigas, los chismes, los insultos, la hostilidad, etc., causados principalmente por celos, envidias, antipatías personales, jerarquías de edades, conflictos que involucran la atracción hacia algún muchacho, entre otros motivos.

Finalmente, en el último apartado, resumo los hallazgos de la investigación e intento ubicar este conjunto de feminidades y prácticas de transgresión y violencia en un contexto mayor de exclusión social (expresado por ejemplo en un

sistema educativo desfasado), cambios y rupturas intergeneracionales y creciente protagonismo de los medios de comunicación y el mundo del consumo en la construcción de referentes culturales en nuestra sociedad. Veremos así que las adolescentes valoran y privilegian elementos de una cultura juvenil mediática, globalizada y cada vez más alejada de las generaciones paternas y sus instituciones; entonces, los conflictos se acentúan cada vez más y debido a esto ellas optan por caminos de fuga, alejadas del conocimiento de sus padres para aligerar las tensiones e interactuar en entornos sociales que consideran más libres y cercanos a sus ideales e intereses.

### **El contexto de la investigación: mujeres adolescentes en las escuelas públicas**

Las feminidades y la violencia, en tanto nociones, discursos y prácticas, son parte de un contexto mayor de socialización del cual las adolescentes toman diversos elementos. En esta problemática he partido de los conflictos, las transgresiones y diversas prácticas de violencia observadas principalmente en el espacio escolar, en los grupos de pares y en internet. Elegí este punto de partida porque considero que en él se refleja de mejor manera el campo de ideas divergentes sobre lo que se considera apropiado o inapropiado en el comportamiento femenino.

Realicé la etnografía con adolescentes estudiantes de los últimos años de secundaria (cuarto y quinto) de dos colegios públicos de mujeres en dos distritos colindantes de la zona sur de Lima.<sup>1</sup> La principal diferencia entre estos colegios se relaciona con la formación religiosa impartida. Uno de ellos es el colegio «Santa Clara» (SC), gestionado por una congregación religiosa dirigida por monjas, y muy estricto en la selección de las estudiantes que serán admitidas y en el control de su comportamiento. Por otro lado, el colegio «Marta Ibarra» (MI), si bien no es laico, en contraste con el colegio anterior<sup>2</sup> es conocido por el comportamiento «rebelde» de sus alumnas, quienes suelen enfrentarse en las calles con chicas de otros colegios, y a las que se tilda de tener vidas amorosas muy volubles. Ambos colegios son estatales pero difieren en sus criterios para la selección de las alumnas, pues el colegio SC les exige antecedentes de filiación católica, tales como el matrimonio religioso de los padres y el que la estudiante sea bautizada. Si bien los dos colegios difunden concepciones y enseñanzas con un fuerte contenido religioso, el SC lo enfatiza más.

<sup>1</sup> Para mantener el anonimato de los colegios y las alumnas empleo nombres ficticios en ambos casos.

<sup>2</sup> En la práctica, ninguna escuela pública en Lima es laica, en el sentido de que los cursos de religión católica forman parte de la currícula escolar oficial.

En el caso del colegio MI, la población de estudio estuvo conformada por alumnas de dos aulas del «turno tarde»: Cuarto «G», con 32 alumnas; y Quinto «H», con 27 alumnas. Aquí las jóvenes que estudian por las tardes suelen ser caracterizadas como más rebeldes y «relajadas»<sup>3</sup> que las del «turno mañana». Ello responde a que muchas estudiantes son enviadas al «turno tarde» por problemas de conducta o cuando repiten el año escolar. Este colegio tiene una población estudiantil numerosa<sup>4</sup> y un promedio de ocho secciones por año, aunque la distribución de las alumnas en los respectivos turnos es desigual, siendo el turno de la mañana el que tiene más estudiantes, con cinco o seis secciones por año. Además, este colegio tiene también un «turno noche», en el que estudian básicamente chicas que trabajan, repitieron varios años escolares, tuvieron problemas de conducta, están embarazadas o son madres, y que encuentran difícil estudiar en otros horarios ya sea por la disponibilidad de tiempo o –en los dos últimos casos– por las sanciones sociales que reciben o piensan que recibirían. Por otro lado, en el colegio SC trabajé con estudiantes de la sección «A» del cuarto año, conformada por 37 alumnas del turno de la mañana. Este colegio tiene una población escolar reducida, con dos secciones por año, e imparte clases solo por las mañanas.

Durante la investigación no me limité a observar a las adolescentes en la escuela, sino que exploré además otros espacios, como los momentos de ocio en los grupos de pares, las redes sociales virtuales en internet, e indirectamente –mediante testimonios– los entornos familiares de las jóvenes.

En líneas generales, podemos considerar a estas adolescentes como pertenecientes a un sector socioeconómico bajo y medio-bajo. Se trata en su mayoría de hijas y nietas de migrantes que conviven con familias extensas y cuyos padres, en varios casos, desarrollan trabajos técnicos o, en menor medida, profesionales. Sus madres se dedican usualmente a labores domésticas, manejan pequeños negocios o tienen empleos no calificados. Esto en general, ya que la ubicación social a partir de factores económicos no ha sido en este estudio tan importante como las características básicas con las cuales ellas mismas se definen, más ligadas al consumo, las pautas de género y los códigos de pares.

### **Estrategias metodológicas y trabajo de campo: reflexiones sobre el abordaje a diversos espacios de socialización adolescente**

Para aproximarme a los espacios de socialización de las adolescentes tuve que construir previamente relaciones de confianza. Esto fue necesario para que mis

<sup>3</sup> El término «relajada» alude a un comportamiento perezoso e irresponsable.

<sup>4</sup> Alrededor de 4000 alumnas, a diferencia de las aproximadamente 900 de la otra escuela.



observaciones y acercamientos a sus espacios no sean percibidos por ellas como evaluación, vigilancia y posterior crítica a sus comportamientos, pues –y esto lo aprendí a lo largo de mi vida como niña, adolescente y más aún durante mi investigación– el «mundo de los adultos» es visto como normativo, moralizador e impositivo. Esta confianza me fue necesaria también para poder acceder a otros contextos significativos en sus interacciones y en el proceso de formación de sus identidades de género. De este modo, el contraste entre lo vivido y lo observado en diferentes espacios fue enriqueciendo los resultados de la investigación.

Durante la observación participante fui encontrando oportunidades para concretar diferentes formas de acercamiento horizontal con las chicas, algo sumamente importante para lograr una interacción fluida, pero que en realidad representa un reto especialmente difícil con esta población. Es por eso que, en principio, no quise limitarme a entrevistas o historias de vida, que podrían ser percibidas como «evaluaciones» asociadas a «calificaciones», o como una elaboración de reportes que pudieran ser presentados ante las autoridades escolares. Igualmente traté de evitar en todo momento el trato de «profesora» (o *miss*, como suelen decir) para conmigo. Mi idea desde el principio fue –y así resultó, afortunadamente, en la mayoría de los casos– integrarme progresivamente a sus aulas como una alumna, algo diferente por pertenecer a una universidad y no a un colegio, y un poco mayor que ellas, pero estudiante al fin y al cabo. Les dije que me interesaban, entre otras cosas, sus ideas en torno a la sexualidad y el género en el colegio y en sus grupos de amigas. El éxito inicial varió en las tres aulas a las que asistí en los dos colegios. Hice muy buena «química» con el grupo de cuarto año del colegio MI, algo que me costó un poco más conseguir con el grupo de quinto año, y que logré aún más lentamente con las chicas del colegio SC, quienes desde el inicio me vieron como una *miss* hasta que se acostumbraron a llamarme por mi nombre. Este colegio significó para mí un reto mayor debido a su carácter religioso, a sus normas más rígidas y al menor acceso que tuve a la información de la institución sobre las alumnas, en comparación con el colegio MI.

Conduje el trabajo de campo en ambas escuelas desde inicios de junio del año 2009 hasta fines de diciembre del mismo año. Durante esos siete meses asistí a las clases de una suerte de curso denominado «Tutoría» del cuarto año del colegio SC; y a los cursos de «Persona, familia y relaciones humanas» (PF y RRHH, cuarto año), «Ciencias sociales» y «Tutoría» (ambos del quinto año) del colegio MI. En los tres grupos pasé tiempo a solas con las chicas en sus aulas, luego de lo cual noté un cambio visible en su comportamiento hacia mí, en el sentido de una mayor familiaridad.

En algo facilitó mi entendimiento del contexto de investigación el hecho de que conocía ya medianamente ambas escuelas desde mi propia etapa escolar, por amigas que habían estudiado en los dos lugares. Con cierta sorpresa advertí cuán poco habían cambiado algunas cosas.

A lo largo del trabajo de campo recurrí a varios métodos para obtener información. Una de mis estrategias iniciales fue motivar en las chicas la discusión sobre temas relacionados con el objetivo de mi investigación, proyectándoles videos sobre identidad de género femenina («Yo quiero ser como Beckham», 2002), la vivencia de la sexualidad adolescente («Kids», 1995) y el aborto («4 meses, 3 semanas, 2 días», 2008). Luego de ver con ellas estos videos conversábamos sobre los temas tratados. A veces, las conversaciones eran más fluidas en ausencia de las profesoras, y en un par de ocasiones sustituí a una de ellas y me hice cargo de la clase para abordar temas de género y sexualidad. En una de esas ocasiones les pedí que respondieran anónimamente a las preguntas planteadas en unas breves fichas (una suerte de cuestionarios), en las que les presentaba algunas ideas de sus textos escolares poniéndolas en relación con sus propias experiencias. Más adelante, habiendo ya ganado algo más de confianza con ellas, pude contrastar y encontrar diferencias entre lo que registraban en esas fichas en el entorno escolar (en el que a veces evitaban tocar estos temas), con informaciones sobre sus vivencias en torno a la sexualidad obtenidas en otros ambientes y mediante estrategias distintas. Precisamente, esas diferencias en los datos me llevaron a ensayar métodos más efectivos y simples como la observación continua y las conversaciones informales. Además, dialogaba frecuentemente con sus maestras para contrastar ciertas ideas y opiniones sobre temas específicos. Conforme avanzaba el trabajo de campo, las conversaciones informales y espontáneas se volvieron cada vez más importantes para mi estudio, en la medida en que percibía una creciente confianza y mayor apertura y sinceridad en lo que me contaban de ellas. En ausencia de las profesoras, adopté a veces el rol de ocasional «líder» para organizar diálogos, juegos, o «dinámicas» grupales tales como cantar, realizar juegos de palabras, crear historias en cadenas grupales, etc., lo cual acrecentó mi cercanía a ellas y facilitó la libre expresión de ideas en un ambiente más lúdico.

Resultó clave para mi análisis el acceso a los SLAMs de las chicas,<sup>5</sup> que son cuadernos con preguntas sobre sexualidad y relaciones interpersonales que ellas mismas hacen circular entre sus amigas para que anoten sus respuestas a las preguntas. Pude examinar los SLAMs de tres alumnas, quienes los compartieron conmigo para que también yo escriba mis respuestas. Además de esto,

---

<sup>5</sup> SLAM, acrónimo de «solo los amigos míos».

analicé algunos videos, programas de televisión y revistas del gusto de las chicas, en los que se expresan muchos de los mensajes que ejercen influencia en sus ideas y comportamientos.

Por otro lado, compartí con ellas momentos en sus actividades extra-curriculares, como festivales de danza, «actuaciones» en fechas cívicas importantes, campeonatos deportivos, etc. Por ejemplo, el colegio SC programaba actividades denominadas de «proyección social», en las que las chicas ayudaban en sus labores escolares a niños asistentes a una iglesia del distrito, y para quienes al finalizar el año escolar organizaban una fiesta navideña con juguetes y comida (fiesta a la que también pude asistir). Asimismo, con las chicas del colegio MI conversaba frecuentemente a la salida de la escuela en los paraderos, caminatas o «lateos»,<sup>6</sup> y las acompañé a un par de reuniones de cumpleaños. Gracias a una tutora del colegio SC, pude acceder también a los registros («fichas») personales de las alumnas, que consignaban información general y socioeconómica, sus intereses en los cursos, su acceso a medios de comunicación, opiniones de las maestras sobre puntos específicos en el manejo de la escuela, entre otros datos.

Al final del año escolar 2009, para cuando había logrado construir ya una relación de mayor familiaridad con las jóvenes, realicé dos grupos focales, cada uno con cinco chicas de las dos aulas del colegio MI (un grupo con estudiantes de cuarto año, y un segundo grupo con chicas de quinto). En estas reuniones conversé con ellas acerca de las normativas escolares y paternas, y sus nociones y experiencias sobre comportamientos de género y sexualidad. Las chicas del cuarto año, con quienes tuve mayor cercanía, fueron convocadas al azar. En cambio, para el grupo del quinto año seleccioné a chicas consideradas por sus pares como las más «pleitistas», «chongueras», «relajadas» y «movidas» del aula, quienes conformaban un grupo muy cerrado y no interactuaban mucho con sus otras compañeras.

Luego de terminar los siete meses de trabajo de campo continuo en ambas escuelas, y debido a la amistad lograda con el grupo de cuarto año del colegio MI, seguí visitando esporádicamente a estas jóvenes al salir ellas de clases durante el último año de sus estudios (2010), lo cual me ayudó a percibir mejor los cambios y continuidades en sus comportamientos. En general, para mantener el contacto con las chicas de ambos colegios resultó especialmente valioso el uso de medios virtuales como Facebook, Messenger y Hi5, que me permitieron conversar con ellas y observar sus publicaciones en las redes sociales de internet. Este material fue sumamente útil para mi investigación.

<sup>6</sup> *Lateo* o *latear*: relativo a «patear latas» (estar desocupado) o vagabundear.

Desde luego, no es posible acceder a todos los agentes de socialización que pueden intervenir en las vidas de las adolescentes, lo cual impone algunas limitaciones a una investigación como ésta. Por ejemplo, no pude acceder directamente a sus entornos familiares (especialmente con sus hermanos/as), a sus casas o a sus barrios, etc., aunque sí obtuve las versiones de muchas de ellas sobre sus vidas familiares.

No menos importante fue para mí el hecho de que mi propia experiencia personal no era tan distante de la que ellas viven en su etapa adolescente escolar, lo cual me permitió contrastar e identificar algunos cambios y permanencias de este proceso de formación identitaria y sus conflictos derivados. Es más, justamente mi corta edad y apariencia juvenil –según ellas– me facilitaron la confianza y empatía con las chicas, por lo que con seguridad puedo afirmar que muchas me consideraron su amiga, una chica más dentro de su grupo, que les hablaba en su mismo lenguaje y con las jergas que ellas usaban –de las que tuve que aprender las que eran nuevas para mí–, con quien podían reír y conversar de diversos temas, como hicimos innumerables veces. Un aspecto importante de esta experiencia personal emerge también de la convivencia en una gran urbe como Lima, y esto me condujo a observar, preguntarme y reflexionar sobre experiencias similares en otros grupos etarios y sociales con la variedad de contextos que alientan también una diversidad de comportamientos, como se muestra entre las adolescentes de este estudio.

## CAPÍTULO I

# EL ESTUDIO DE FEMINIDADES Y VIOLENCIA

### **Sobre identidades en contextos de globalización: jóvenes, consumo y medios de comunicación en espacios urbanos**

La identidad es un tema recurrente en los estudios antropológicos. Los cambios constantes generados por los procesos de globalización que de un modo u otro alcanzan a prácticamente toda la población mundial, han generado nuevos contextos de socialización, y con ello nuevas identidades. A la luz de estos cambios y en el contexto actual, entiendo las identidades como construcciones históricas en constante reelaboración y reinterpretación en base a los contextos y agentes sociales con los que interactúan los sujetos, es decir, en relación con otros sujetos y con su entorno. Es en este carácter relacional en el que coinciden diversas disciplinas y perspectivas al analizar temas como género, clase social, ocupación, filiación política, orientación sexual, consumo, y un largo etcétera.

Un elemento muy presente en la constitución de identidades en el marco de la globalización es la creciente identificación de las personas a partir del consumo de bienes y símbolos. La llamada «sociedad de consumo» es expresión de un proceso de industrialización originado en las sociedades europeas y norteamericanas, que se acentúa desde mediados del Siglo XX. En sus inicios, ese fenómeno llamado «consumismo», por la exaltación de valores asociados a relaciones de compra/venta y a determinados estilos de vida, estaba dirigido en especial a la población adulta de clase media, con el poder económico suficiente para llevar esos estilos de vida y consumo; pero en las últimas décadas se ha abierto un creciente mercado de bienes y símbolos que apuntan a jóvenes y adolescentes.

Los valores de las sociedades de consumo se instalan con mayor fuerza en el Perú a inicios de los años noventa, con el cambio del modelo económico a uno

neoliberal de apertura al mercado mundial. La importancia de esto para los jóvenes y adolescentes reside en que los valores y prácticas ligadas al consumo vienen ocupando un lugar central en su socialización, aun a pesar de que las promesas de las ideologías de consumo no puedan realizarse completamente en sus vidas. Y es que el consumismo presente en este país tiene características singulares: se da a medias, es incompleto, carece de las bases materiales suficientes para su realización. Se reproducen los valores y la ideología de consumo, pero el grueso de la población no tiene cómo solventar el estilo de vida que la propaganda estimula, aunque de algún modo satisface parte de sus ideales mediante la obtención de productos «pirateados» o de marca «bamba».

Sucede entonces que en esta época y en sociedades como la nuestra, la construcción consciente de las identidades se vuelve un requerimiento, una elección ante la diversidad de elementos y estilos de vida ofertados que resultan atractivos por el estatus y prestigio que denotan. Según Warde (1997), la gente ya no se sitúa en la sociedad por su linaje, casta o clase social, sino que debe producir conscientemente sus identidades personales. En este proceso, el consumo es central y los bienes son los principales canales para la comunicación de la identidad; la gente se define a través de los mensajes que estos transmiten a otros por los bienes y prácticas que ellos poseen y muestran (Warde 1997, 10). De ahí que la identidad en estos tiempos sea más una cuestión de elección.

Es necesario, además, comprender cómo construyen los jóvenes sus identidades a través del consumo de diversos productos y símbolos de las llamadas industrias culturales. Debemos por tanto considerar este consumo como una dinámica cultural, como un proceso de creación, y no como un fenómeno pasivo de asimilación de mensajes y símbolos. Así, Chiriboga, siguiendo a de Certeau, señala lo siguiente:

Si se entiende el consumo con de Certeau (1996) como *poiésis* (creación), como «las maneras de emplear los productos impuestos por el orden económico dominante» (p. XLIII) estamos rompiendo, por un lado, con una visión del acto de consumo como algo pasivo, y por otro, rebasando su dimensión material para entrar en el plano de lo simbólico. Consumir es producir, es resignificar aquello que viene «formateado» y que desde otros enfoques se ha presumido que «uniformiza» al consumidor (Chiriboga 2001, 167).

En este flujo de bienes y símbolos, los medios de comunicación cumplen un rol importantísimo como difusores de mensajes sobre aquellos a través de programas de televisión y radio, publicidad, redes sociales, páginas web, productos de la industria cultural, etc. Justamente internet, por su fácil acceso, es uno de los medios más usados por jóvenes y adolescentes de megaciudades como

Lima, que alberga a casi diez millones de habitantes con intereses e identidades diversos, cada vez más anclados en los mensajes provenientes del contexto global. Estos medios son, sin duda, un agente importante en la producción y reproducción de elementos culturales que se incorporan en la construcción de las identidades juveniles.

No debemos perder de vista que las mujeres en etapa escolar con quienes trabajé se encontraban en pleno proceso de formación identitaria. Si bien las describo como «adolescentes», empleo esta categoría no para referirme a sus características biológicas y psicológicas (no principalmente, al menos), pues lo que más me interesa de ellas son las construcciones sociales en torno a sus ideales, interacciones y significados. Concibo entonces a la *adolescencia* como un proceso cultural, que trasciende tanto el plano biológico como su apreciación como una mera etapa de tránsito o pasaje a la vida adulta. Es así que me propongo presentar y discutir un tipo de identidad particular, específicamente la identidad de género de mujeres adolescentes en tanto significados, ideales y discursos, pero también en el plano de sus relaciones sociales. Con esto quiero decir que no pretendo quedarme en el análisis del plano narrativo, sino que me fijo además en las prácticas, las cuales pueden entrar en contradicción con aquellas narrativas. En suma, voy a abordar el modo en que las chicas construyen sus feminidades, que considero aquí como la síntesis de las prácticas y los discursos.

### **Feminidades: construcción de discursos y prácticas**

Existen diversas investigaciones sobre la identidad de género y las feminidades, entre las que destacan los aportes feministas en Ciencias Sociales y Humanidades. Tenemos también diversas definiciones en torno al género, vinculadas con narrativas personales, ideales, roles y prácticas sociales. En este trabajo adopto la perspectiva que ve en la identidad de género una construcción simbólica que cada cultura elabora a partir de la asignación de las personas a diferentes sexos. Al respecto, Marta Lamas señala que el género, como la simbolización de la diferencia sexual, se construye culturalmente y de maneras variables en función de un conjunto de prácticas, ideas y discursos (Lamas 1996). En general, las feminidades constituyen universos simbólicos y empíricos construidos por y en torno a la experiencia de las mujeres. Asimismo, se trata de construcciones elaboradas en la interacción con diferentes espacios y personas que se adaptan, reinterpretan y se resisten a las normas e ideales convencionales (Messerschmidt en Strocka 2008). En esas interacciones, la construcción de feminidades se nutre de distintos elementos contextuales seleccionados consciente o inconscientemente: familia, escuela, grupos de pares, medios de comunicación, pareja, etc.

Sobre las diferencias entre los géneros hay también numerosas fuentes e investigaciones. Lo femenino, en particular en las sociedades occidentales y aquellas bajo su influencia, suele aparecer asociado a ideas como pasividad, delicadeza, maternidad, pureza, emotividad, abnegación, entrega, sumisión, belleza, entre otras, que aun cuando se presentan como generalizaciones simples, persisten en el Perú en los imaginarios de diversos grupos sociales no solo al momento de describir o caracterizar la experiencia de las mujeres, sino también como imperativos para sus comportamientos. Muchas de estas ideas, como la virginidad, la abnegación y la sacralización de la maternidad, se vinculan con la tradición católica o se alimentan de ella en tanto fortalecen los supuestos y justificaciones de la subordinación de las mujeres en el ámbito religioso a la par del dominio masculino sobre ellas. Desde luego, no se trata únicamente de características consideradas positivas según el catolicismo, sino que éste construyó también como contraparte ciertos modelos femeninos estigmatizados o menos valorados que sancionaba socialmente. Guy Bechtel (2008) sintetiza muy bien esta noción en su libro «Las cuatro mujeres de Dios: la puta, la bruja, la santa y la tonta». Algunos de estos términos contienen valoraciones negativas e ideas de subordinación adscritas a lo femenino, que aparecen contrapuestas a lo que se asume como propiamente masculino, como la fuerza, la autonomía y la racionalidad. Muchos estudios sobre estos temas resaltan la presencia de relaciones de dominación entre los géneros asentadas en la diferencia sexual, o mejor dicho, en los significados atribuidos a dicha diferenciación. De este modo, la diferencia biológica puede aparecer como la justificación natural de una diferencia socialmente establecida entre los sexos, en especial de la división sexual del trabajo (Bourdieu 2000), pero también en otros comportamientos sociales que se inscriben en nuestros cuerpos y en las relaciones que establecemos, muchas veces marcadas por la dominación que se interioriza como natural por ambas partes: dominadores y dominados. Esto constituye una forma de violencia, que Bourdieu denomina violencia simbólica, y que explica por qué tantas mujeres aceptan sus posiciones subordinadas en la sociedad y se auto-conceptúan desde las miradas masculinas. Esta relación de dominación que privilegia lo masculino ha sido una constante histórica en muchas culturas, y constituye un componente básico en la construcción de las masculinidades en las sociedades occidentales.

De lo señalado me interesa destacar que las construcciones de género, así concebidas, conforman un *continuum* de discursos y prácticas históricas que se actualizan en las relaciones sociales. Los discursos invocan significados y categorizaciones esenciales para la interacción, mientras que las interacciones mis-



mas generan significados y categorizaciones cruciales para los discursos (Schallet et alii 2003, 111). En ese sentido, considero que para entender cómo se forman las identidades femeninas es necesaria una aproximación a la dinámica entre ambos espectros, el terreno discursivo y el de la práctica, que pueden configurarse por relaciones de poder asimétricas, imaginarios conservadores en torno al sexo, prácticas transgresoras, modelos femeninos diversos, representaciones virtuales, etc.; es decir, elementos de lo más diversos y contrapuestos en su constitución y valoración por los actores sociales, así como en la falta de correspondencia entre las acciones y los ideales. Las feminidades se constituyen entonces por medio de ideas, representaciones y valores expresados en discursos; y por acciones y relaciones sociales (prácticas) compartidas en contextos específicos. Esta concepción de feminidad comprende también a las subjetividades y los significados en las experiencias de las mujeres, en el reconocimiento de sí mismas, aunque no se limita a ello.

Desde otras perspectivas se enfatiza frecuentemente el aspecto narrativo de las identidades, entendidas como discursos construidos con una coherencia interna que resalta los puntos relevantes y significados en la biografía personal, narrativas que representan lo que se es en función de lo que se quiere proyectar. Es así que no importa mucho la veracidad, sino los significados atribuidos a las prácticas, como señala Norma Fuller (1993) en su estudio sobre feminidades de mujeres peruanas de clase media, en el que aborda las identidades de género como discursos coherentes. El problema que percibo en ese enfoque es que deja de lado aspectos importantes en la configuración de los sujetos, que siempre aparecen actuando sobre el mundo; y deja de lado también las contradicciones o aspectos negativos que las propias personas prefieren obviar o minimizar, pero que son parte vital de su configuración como sujetos de género. Tal perspectiva difiere de la que adopto en este estudio tanto por la forma de concebir las feminidades como por lo que finalmente se expresa en el ámbito empírico. Las feminidades, como las considero en este trabajo, comprenden no sólo esas narrativas personales sino también las prácticas y sus significados, todo lo cual está lejos de constituir un conjunto coherente y unitario.

### **¿Feminidades subversivas?**

Las feminidades subversivas o transgresoras son aquellas que escapan a la normativa y a los roles de género establecidos en determinado contexto social. Precisamente por estar fuera de lo socialmente esperado desde lógicas tradicionales, estas feminidades son excluidas, criticadas y sancionadas porque de algún modo subvierten el orden que se pretende perpetuar. En este conjunto de

feminidades transgresoras podemos incluir no solo a aquellas de mujeres biológicas, sino también las construidas culturalmente en cuerpos «no sexualmente femeninos», como es el caso de las personas transgénero, que desestabilizan las dicotomías tradicionales del sistema sexo/género.<sup>7</sup>

En esta investigación me he propuesto analizar, por un lado, aquellas feminidades que transgreden las normas de género acercándose más a características históricamente atribuidas al sexo opuesto (y por eso masculinizadas y/o sancionadas socialmente), y por otro lado las feminidades que muestran un «exceso» en el desempeño de los roles sexuales (el estereotipo de la «puta»), que en ese sentido transgreden y desestabilizan un orden social y moral basado en el mantenimiento de una conducta sexual femenina pasiva y recatada. Desde luego, existen matices y variaciones de estas y otras feminidades que emergen en el universo estudiado.

Es básicamente la transgresión de una feminidad tradicional (basada en discursos que privilegian la sumisión, delicadeza y pasividad) lo que caracterizaba los comportamientos mostrados por muchas de las adolescentes en este estudio. Esta transgresión las exponía a ser descalificadas con adjetivos masculinizantes o estereotipos que aluden a una sexualidad descontrolada. Las prácticas de violencia resultantes en este proceso ayudan a entender la manera en que se configuran ciertas formas específicas de feminidad que difieren de los modelos tradicionales.

## Género, violencia y juventud

La violencia implica relaciones de poder necesariamente asimétricas, pero también vinculaciones entre la cultura y las estructuras de dominación en ámbitos micro y macro sociales, como señalan Ferrándiz y Feixa (2007, 52), para quienes las prácticas culturales específicas están ancladas en estructuras de desigualdad social que hacen posible la violencia entre los sujetos y las reproducen, constituyendo entonces, más que meras prácticas aisladas, un *continuum* presente en la cotidianidad de nuestras vidas.

En el Perú, gran parte del estudio de la violencia entre pares jóvenes se ha enfocado en las pandillas, especialmente desde fines de los años noventa y principios de este siglo, cuando junto a las «barras bravas» cobraron notoriedad como fenómenos muy frecuentes en Lima y otras ciudades del país. Estos estudios abordan la conformación grupal de jóvenes, principalmente varones, y la construcción de sus masculinidades e identidades.

<sup>7</sup> Término acuñado por Gayle Rubin en su famoso texto «El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo» (1986).

En los estudios sobre pandillas masculinas en el país la presencia femenina, si bien es recurrente, aparece como accesoria y subordinada (Mejía 1999; Tong 1998; Santos 2002). En esos trabajos, la violencia ejercida por y entre los pandilleros ocupa un lugar importante en la construcción de la masculinidad, pues en sus prácticas se exaltan la fuerza y la valentía como valores apreciados en el comportamiento masculino. El caso de las mujeres es distinto.

Los estudios sobre pandillas juveniles urbanas comenzaron en la década de 1930, destacando en esos años los trabajos de investigadores de la Escuela de Chicago en los Estados Unidos. Desde ese entonces, los sociólogos estadounidenses desarrollaron enfoques teóricos para explicar la aparición y el incremento de las pandillas y su participación en acciones delictivas. Por ejemplo, Thrasher proponía en 1927 que la aparición de las pandillas sería una consecuencia de la industrialización, la urbanización y de rápidos cambios sociales que generaban desorganización y trastornos en las grandes ciudades, lo cual limitaba la eficacia de los mecanismos de control sobre las clases bajas. Posteriormente, desde la Escuela de Birmingham se explicaba la formación de pandillas y la delincuencia asociada como una reacción a la frustración de los jóvenes por no poder acceder a medios legítimos para alcanzar el éxito y un mejor estatus social. Por otro lado, investigaciones sobre el comportamiento juvenil realizadas desde la perspectiva sociológica funcionalista concebían el pandillaje como una anomalía o desviación social.

En la actualidad, estas teorías han caído en desuso, en buena medida porque se basaban en supuestos que encasillaban a estos grupos juveniles en sectores de clase baja y minorías étnicas, y enfatizaban además el carácter delictivo y de participación netamente masculina, ignorando la femenina, desde explicaciones macrosociales que pasaban por alto las dinámicas intra e inter-grupales. De otro lado, en esos estudios las mujeres eran consideradas como parte de segmentos auxiliares a los grupos de varones, o como objetos sexuales de éstos. Es así que gran parte de la investigación sobre pandillas ha ignorado o trivializado las pandillas femeninas (Spergel en Moore y Hagedorn 2001). Ante la escasez de investigación, mucho de lo que se ha escrito sobre pandillas de mujeres en los Estados Unidos se ha basado en informes periodísticos –muchas veces sensacionalistas–, en reportes de trabajadores sociales –que enfatizaban las problemáticas individuales–, y en testimonios de varones miembros de pandillas (Moore y Hagedorn 2001). En su estudio con pandillas de mujeres, Campbell señalaba por ejemplo en 1984 que muchas chicas se iban haciendo más independientes y agresivas, y que aquellas que participaban en pandillas eran generalmente novias de los chicos pandilleros, o un subgrupo de la pandilla mascu-

lina. Este mismo autor indicaba también que las ideas de objeto sexual y «machona» (*tomboy*) eran variantes del rol de «chica mala» (*bad girl*), implicando que las «chicas buenas» eran modestas y femeninas, y que las «chicas malas» no lo eran (Campbell en Moore y Hagedorn 2001). Posteriormente, Harris, en su estudio sobre pandilleras latinas, llamadas «cholas», encontraba similitudes entre estos grupos y las pandillas masculinas. Según este autor, las chicas miembros de la pandilla rechazaban la imagen tradicional de la mujer latina como esposa y madre, y en su lugar adoptaban un rol de *macho homegirl* (Harris en Moore y Hagedorn 2001). Otros autores se han enfocado en el contexto social en el que estas chicas se unen a las pandillas, específicamente en su nivel de pobreza, problemas familiares y en lo que significa crecer en estos entornos.

Con el tiempo, las pandillas femeninas comenzaron a ser vistas como un tema por derecho propio, y se empezó a cuestionar también la imagen de las pandillas como un problema social inherentemente masculino. En estudios de los años noventa del siglo pasado se nota un interés por las razones que llevan a las chicas a formar parte de las pandillas, mencionándose con frecuencia que la mayoría de ellas había sufrido problemas familiares como adicción y abuso (Randall et alii 1996).

Hasta aquí, la mayoría de estudios sobre pandillas no lograba explicar cómo diversos factores macrosociales, comunales, familiares, de pares e individuales conducen a la formación de pandillas (Stroka 2008). Años después, Joe-Laidler y Hunt (2001) intentaron rescatar las perspectivas de chicas de pandillas mixtas latinas, afroamericanas y asiáticas en Estados Unidos, con respecto a su interpretación de la violencia y a la manera en que entienden y construyen su feminidad. Estas autoras emplean el concepto de *negociación* para sostener que las nociones de feminidad dependen del contexto en que las chicas se desenvuelven, y que estas nociones pueden ser contradictorias y adaptativas en función de situaciones específicas y de sus interacciones con personas ajenas a la pandilla. Señalan, además, que el estudio de la feminidad asociada a la violencia se relaciona con otros factores, como la clase y la etnicidad, e involucra las interacciones que se dan con los chicos, con chicas de otras pandillas, con sus familias, etc.

Al revisar los estudios realizados en España y América Latina encontramos, por ejemplo, que Costa et al (1996) entienden a las pandillas como parte de un contexto mayor que comprende a las «tribus urbanas», y las ven como una respuesta social y simbólica frente a la excesiva racionalidad burocrática de la vida actual. Estos autores consideran que en la construcción de estos grupos hay un fuerte componente de búsqueda de afectividad y reputación, sumado a

un espíritu de rebeldía y marginación. No obstante, no toman en cuenta la participación femenina.

Mencionábamos que las pandillas cobran notoriedad en el Perú a inicios de los años noventa. Inicialmente se les caracterizaba como un fenómeno inherentemente violento de participación masculina en respuesta a la desigualdad social e inconformidad por no poder acceder a prestigio y estatus de forma legítima. Encontramos un ejemplo de esta perspectiva en la investigación de Francisco Villegas Alarcón (2004) sobre pandillas en Lima a fines de los noventa: «Protestando por no ser ciudadanos». Federico Tong (1998), en su estudio sobre jóvenes pandilleros, señala que la violencia cumple una función instrumental pues permite el acceso a bienes de consumo, el reconocimiento entre pares, y la construcción de la identidad; y menciona asimismo los estrechos lazos de solidaridad y afectividad que posibilitan la cohesión interna del grupo. Julio Mejía (1999), por su parte, se enfoca en la violencia entre jóvenes varones y en sus espacios sociales, e intenta aproximarse a las actitudes y causas sociales de dicha violencia a través de entrevistas e historias de vida.

Finalmente, el trabajo de Cordula Strocka (2008), uno de los mejores abordajes sobre las pandillas en el Perú, cuestiona las premisas y sesgos de los trabajos anteriores. Desde un enfoque interdisciplinario que combina métodos de la Psicología Social y la Antropología, ella realiza un estudio con las autodenominadas «manchas» de Huamanga, Ayacucho, conformadas mayoritariamente por varones, destacando la interacción de factores macro y microsociales, y acercándose a las percepciones de los jóvenes sobre la violencia y su contexto, a cómo se perciben ellos mismos y a la forma en que los ve el resto de la sociedad. Según Strocka, estos grupos se conforman como una estrategia colectiva de jóvenes que crecen en un entorno caracterizado por la violencia cotidiana, la desigualdad y la exclusión social, siendo el uso de la violencia física por parte de ellos una reacción a otros tipos de violencia que sufren: doméstica, institucional, estructural, etc. Para quienes participan en esos grupos, la violencia y el delito son rasgos regulares de la vida en la «mancha», pero no constituyen características esenciales de la identidad grupal. Esta autora identifica también algunas diferencias en la construcción del género entre los jóvenes de ambos sexos: los varones definen sus identidades en función de modelos de masculinidad hegemónica y machismo, en tanto que las chicas construyen su feminidad resistiendo parcialmente el estereotipo convencional de género. En ese sentido, los hallazgos de esta autora se aproximan a lo que muestro en este estudio.

Encontramos otro interesante enfoque en el trabajo «María Marimacha: los caminos de la identidad femenina», de Cecilia Rivera (1993), en el que a través

de un relato muy difundido entre niños y niñas esta autora analiza ciertos valores importantes en la constitución de identidades femeninas. Se refiere a la desobediencia y el consecuente castigo para una niña por básicamente dos cosas: la transgresión a su rol de género (la obediencia y el trabajo doméstico) y su actuación como varón, comportándose entonces como «marimacha» al mostrar relativa libertad y autonomía, por ejemplo al jugar de igual a igual con los varones. El mensaje viene impregnado de una fuerte violencia represiva que castiga la desobediencia de mujeres que se alejan del comportamiento femenino considerado adecuado y transgreden un orden «correcto» de cosas, que en el caso de los varones no se castiga, o al menos no con la misma severidad. Es probablemente debido a estas restricciones que las adolescentes buscan y construyen espacios sociales en los que puedan actuar con relativa libertad, lejos de las imposiciones y mandatos morales de la sociedad, configurando así nuevas feminidades en relación con los medios de más fácil acceso, y en consonancia con sus intereses y gustos propiciados y reproducidos entre pares.

Si bien los estudios previos analizan la violencia juvenil y las feminidades, la mayoría se circunscribe a ciertos grupos de jóvenes, distinguiéndolos de aquellos que no forman parte de las pandillas. Resulta de ello una consideración de estos grupos como «marginales», ubicados en los límites del comportamiento social «normal». Al respecto, Reguillo señala que conceptualizar de este modo a tipos de jóvenes produciría desencuentros en la producción de conocimientos, que se reflejarían en «análisis parciales en los que hay por un lado insuficiente tratamiento de aspectos estructurales e institucionales no necesariamente antagónicos a las expresiones de las culturas juveniles y, por el otro, focalización en las instituciones en detrimento de la especificidad juvenil. De un lado sujetos sin estructura, y del otro, estructura sin sujetos» (Reguillo 2000, 31-32). En ese sentido, en el presente trabajo intento ubicarme entre esas tendencias abordando no solo las prácticas y los imaginarios de los sujetos, sino también las estructuras e instituciones en diálogo con los primeros, entendiendo que las identidades se forman a partir de relaciones dinámicas entre los dos ámbitos («sujeto» y «estructura»).

Es preciso entonces, considerar el contexto mayor de la historia y los cambios sociales ocurridos en el país, lo cual nos ayudará a identificar contrastes entre los jóvenes de hoy y las generaciones anteriores. En relación con las mujeres, tales cambios han ido generando modelos y formas de percepción y acción que no estaban al alcance de las mujeres de hace tres o cuatro décadas atrás. La separación entre sexualidad y reproducción (por la difusión de los métodos anticonceptivos), el fomento de valores democráticos como la igualdad y el

respeto de las diferencias, y el ingreso masivo de mujeres al espacio público y a los campos laboral,<sup>8</sup> educativo y político, son elementos muy importantes en la configuración de las feminidades contemporáneas.<sup>9</sup> Como resultado de éstos y otros cambios, valores como igualdad, libertad sexual, individualismo, etc. han impregnado fuertemente las mentes de jóvenes que hoy en día consumen mensajes mediáticos con referentes globales,<sup>10</sup> mientras que al mismo tiempo tienen que lidiar aún con las imposiciones y reglas sociales derivadas de las mentalidades de sus padres y de quienes dirigen las instituciones y espacios públicos, muchos aún reacios a estos cambios.

Los padres de las chicas de este estudio se diferenciaban claramente de sus hijas, no solo en las construcciones de género –según las referencias ofrecidas por ellas mismas–. Los agentes socializadores y los ideales valorados por ambas generaciones no son los mismos, de ahí que surjan conflictos. Las éticas del trabajo, el esfuerzo, la solidaridad, la valoración de la familia, etc., fuertemente ancladas en las sociedades campesinas de sus padres o abuelos, parecen haber sido desplazados por el individualismo, la exaltación del consumo y del ocio, la liberación sexual, la vanidad, etc. Se presenta entonces una tensión constante entre unos valores tradicionales y otros «liberales» o «modernos», pues las chicas participaban en espacios que funcionan bajo reglas y lógicas distintas de negociación, adaptación y transgresión.

Pero así como existen cambios, hay también continuidades. Mientras los cambios vienen marcados por los nuevos significados y las intenciones de las prácticas, éstas a su vez pueden seguir modelos femeninos ya previamente constituidos que se expresan en roles subordinados. Aquellos significados se transforman en tanto ellas los consideren como formas de transgresión y reafirmación de una autonomía y libertad al menos parcial, y no necesariamente como imitación de los hombres o sometimiento a lo masculino.

En los referentes y modelos de feminidad adulta destacan como ejes principales la maternidad, las relaciones de pareja, el trabajo, la participación política, entre otros elementos. Los ejes de las feminidades adolescentes, en cambio, están más ligados a la transgresión, la emancipación, la auto-representación estética y las relaciones con el sexo opuesto. Estas feminidades se distinguen por

<sup>8</sup> Me refiero al ingreso masivo de mujeres al mercado laboral en un contexto de cambios en las ciudades, pues las mujeres en el espacio rural, e incluso en el urbano, han realizado siempre labores de diverso tipo, aunque a éstas no se les haya considerado en el ámbito formal.

<sup>9</sup> Véase por ejemplo Fuller (1993) y Barrig (1979).

<sup>10</sup> Es preciso mencionar que los mensajes mediáticos no son homogéneos, y así como muchos utilizan ideas en torno a la igualdad en diversos ámbitos como el género y la cultura en base a discursos políticamente correctos, por otro lado construyen también imágenes, quizás menos explícitas, sobre roles y estereotipos de género que para nada ensalzan la igualdad ni el respeto a la diversidad, especialmente desde la maquinaria publicitaria.

su relación con los espacios públicos desde el ocio y lo lúdico, pero también desde la exclusión y la tutela por ser consideradas «menores de edad».

En síntesis, en este estudio parto de concebir a las feminidades como construcciones culturales que se constituyen como tales por la incorporación, reelaboración e incluso negación de normativas e ideales. Estas feminidades se expresan a través de discursos y prácticas que visibilizan las subjetividades y la agencia de las adolescentes en contextos específicos que se encuentran en tensión y negociación constante, y en los que muchas veces los ideales enfrentan limitaciones para su realización.



## CAPÍTULO II

# AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE FEMINIDADES

Las feminidades se construyen en un proceso que consiste en la asimilación y reelaboración de mensajes provenientes de múltiples fuentes. Los variados factores o agentes de socialización pueden influir fuertemente en la construcción de referentes de identidad y comportamiento sin que dicho proceso se efectúe mecánicamente; es decir, no se trata de una incorporación unilateral de ideas y acciones provenientes de los espacios y personas con los que interactuamos, sino de una relación dinámica entre dichos factores y nuestra capacidad de agencia. Existe entonces una suerte de selectividad –consciente o inconsciente– frente a los diversos mensajes y normativas sociales, los que pueden ser, además, objeto de transgresión.

Las interacciones en espacios sociales específicos se dan de formas diversas y contextualizadas. Estos espacios, cada cual con sus propias lógicas, más que adaptaciones producen la habituación e identificación con dichas lógicas. Es así que podríamos hablar de múltiples facetas que revisten características particulares en la socialización urbana y juvenil en el ámbito de instituciones aún represoras, jerárquicas y excluyentes.

Me ocuparé a continuación de aquellos factores que tienen mayor relevancia en las prácticas e identificación de las adolescentes.

## DISCURSOS Y NORMATIVAS ESCOLARES SOBRE EL COMPORTAMIENTO FEMENINO

En nuestro contexto de estudio, las escuelas, más que instituciones de formación, aparecen como espacios de control y de imposición de reglas sobre las conductas de sus alumnas. Es así como lo percibían muchas de ellas. Las autoridades escolares se proponían formar a las estudiantes con valores de responsa-

bilidad, disciplina, respeto y sobre todo mesura en el comportamiento, algo que les correspondería «por ser mujeres». Si bien la dinámica escolar establecida desde sus autoridades tiene como imperativo principal «el aprovechamiento y la buena conducta» en base al cumplimiento de normas, hay exigencias específicas para las chicas, referidas a sus interacciones entre ellas y con los chicos.

En las escuelas en que trabajé existían diversas reglas, sanciones y prohibiciones sobre la conducta esperada de las alumnas (normas en general compartidas por la mayoría de colegios públicos limeños). Algunas de esas reglas eran muy explícitas sobre el comportamiento específico en torno al género como algo unitario, regulando la vestimenta y la apariencia que se exigía a las chicas, la forma en que debían sentarse y en general su manejo corporal en el colegio, y regulaban además la puesta en práctica de valores morales que debían guiar su comportamiento sexual.

Si bien ambos colegios eran diferentes en sus manejos internos, coincidían en que a través de normas y discursos, tantos explícitos como implícitos, buscaban inculcar una forma particular de ser mujer, aquella que privilegia la sumisión a las reglas institucionalizadas, la mesura en el comportamiento social y sexual, la sobriedad, el recato, la limpieza y el arreglo personal que se consideran como propios de las mujeres, en clara diferenciación con sus pares masculinos. En esta serie de discursos estaba muy presente el elemento religioso católico, privilegiado principalmente en el colegio SC, por ser parte de una congregación católica.

La diferencia más notoria entre ambos colegios radicaba principalmente en que tales normativas sí eran obedecidas en gran medida en el colegio religioso, mientras en el otro destacaba la transgresión de las reglas. Esto se producía, en los dos lugares, tanto fuera como dentro de las instituciones, aunque era más visible en el colegio MI, en el que las normas podían ser obedecidas dentro, mientras que el comportamiento de las alumnas cambiaba notoriamente cuando estaban fuera.

Sin embargo, la configuración y el manejo de la escuela no consisten solamente en discursos y normas. El control se expresa también en el trato y las expectativas diferenciadas para cada género. Esto suele ser más evidente en espacios escolares mixtos, pero no deja de estar presente en mi investigación. Según Chesney-Lind e Irwin (2008, 130), históricamente el control social de las chicas ha ocurrido de dos maneras: 1) a través de las prácticas en las clases formales que celebran la masculinidad y silencian a las chicas; y 2) a través de las relaciones de grupos de pares y actividades extracurriculares que premian el atractivo físico de las mujeres y su participación en espectáculos románticos a

expensas de sus logros. Patricia Ames, en sus investigaciones sobre el ejercicio de la autoridad y el poder en escuelas rurales del país, muestra por otro lado que la reproducción de roles de género tradicionales suele ser alentada por las maestras, quienes asignan a las niñas actividades extracurriculares ligadas a la cocina y el cuidado de niños más pequeños. Esto se fortalece, además, con su poca atención y bajas expectativas puestas sobre el desarrollo académico de las niñas en contraste con los niños (Ames 1999, 20-21).

Si bien este panorama cambiaba un poco en las escuelas de mujeres que estudié, persistía la reproducción de características y roles femeninos tradicionales ligados al ámbito doméstico, la valoración del atractivo físico y la maternidad, como veremos más adelante.

Las normas y los discursos sobre feminidad promovidos desde el colegio no se correspondían en mucho con los intereses, opiniones y experiencias de las alumnas. Era notable una ruptura generacional entre las chicas, por un lado, y las autoridades escolares y los padres de las adolescentes, por otro lado. Las autoridades transmitían discursos normativos que tal vez eran considerados correctos y funcionales a las experiencias y los ideales de quienes se habían socializado en décadas previas, pero que en la práctica no eran tomados muy en cuenta por las jóvenes. Esta ruptura generacional estaría fomentando entre ellas un comportamiento alterno, distinto al esperado.

### **Entre la sumisión y la transgresión**

Los colegios tienen varios mecanismos de control, evaluación y orientación de la conducta de las alumnas. Existen principalmente tres agentes que se encargan de esta labor, cuya acción busca influir en sus comportamientos a través de determinados discursos y prácticas que se expresan en reglas para el mantenimiento de la «buena conducta». Estos agentes son el o la auxiliar de conducta, la coordinadora de Orientación y Bienestar del Estudiante (OBE) y el tutor o tutora.

En estos colegios, como en la mayoría de escuelas públicas del país, existen reglas, sanciones y prohibiciones que reproducen relaciones jerárquicas orientadas al mantenimiento del orden. Las prohibiciones, faltas y sanciones tienen a su vez una jerarquía de gravedad: las más graves son las que «atentan notoriamente contra el proceso educativo personal o colectivo»,<sup>11</sup> como en el caso del colegio MI. Existen además otras prohibiciones referidas a la conducta y la vestimenta de las alumnas, las cuales aparecían reiteradamente en las páginas

<sup>11</sup> Tomado de la agenda escolar de las alumnas del colegio MI, donde figura el reglamento de la escuela.

del «cuaderno de control» que llevaban las estudiantes. Esta insistencia en las normas se debe quizás a que éstas no solían ser cumplidas, sobre todo en el colegio MI, ya que las imposiciones eran más eficaces en el colegio manejado por la congregación religiosa. De hecho, de acuerdo a lo observado, muchas chicas pasaban por alto la mayoría de reglas, y usualmente, por ejemplo, portaban sus teléfonos celulares, no usaban el uniforme de la forma establecida, se maquillaban, faltaban a la escuela, etc. Tampoco tomaban muy en cuenta otras prohibiciones como las que apuntaban a impedir que las chicas se pinten las uñas, lleven el cabello suelto, o usen la falda por encima de la rodilla.

Se considera una falta grave gritar o contestar hostilmente a los profesores, o negarse a cumplir lo que alguno de ellos solicita. Incluso cuestionar u oponerse a la voluntad del docente constituyen de por sí faltas, aún si no implican hostilidad. Estas situaciones ocurrían por ejemplo cuando las alumnas del MI llegaban tarde al colegio y se negaban a cumplir la sanción que se les imponía, o cuando algunas no querían participar en la clase de educación física porque no les gustaba o no tenían ganas de hacer deporte o ejercicios. En estos casos, los profesores pueden decirles que tienen que hacer lo que se les pide *porque son ellos quienes lo piden*; es decir, la legitimidad del discurso imperativo estaría basada en la persona misma del maestro. No obstante, aun así algunas chicas se negaban a obedecer, causando el enojo del docente. Al hablar de esto, una de las alumnas empleó el concepto de «igualarse»: «Cuando te igualas al profesor pueden expulsarte». Esto da cuenta de la marcada jerarquía existente entre alumnos y profesores. Las réplicas en tono hostil eran consideradas como propias de chicas «malcriadas» y «rebeldes». En estos casos, la gravedad del asunto se evaluaba con referencia a la persona a la que se «falta el respeto», más que en función de las circunstancias o las formas. Así, el que una alumna grite a otra alumna no era considerado una falta grave, pero los profesores sí podían hacer esto para «corregir» y disciplinarlas.

El discurso del respeto, orden y buen comportamiento que deben mantener las alumnas era expresado implícitamente en términos de género. Una de ellas mencionaba, por ejemplo, que las autoridades escolares les piden que sean «señoritas, mujeres, damas», que deben comportarse como tales, «ser respetuosas, educadas, niñas de su casa». En el colegio, el ser una «niña de su casa» se correspondería con el acatamiento de normas de vestimenta y conducta: estar bien uniformada, ser ordenada y limpia, y no involucrarse en chismes o relaciones furtivas y efímeras con muchachos.

La apelación a un comportamiento mesurado y recatado era una constante en ambos colegios. Las profesoras les decían a sus alumnas que debían «com-

portarse como señoritas», aludiendo a cómo deberían interactuar con el sexo opuesto. En un par de ocasiones, la maestra del curso de «Persona, Familia y Relaciones Humanas» (PF y RRHH) del cuarto año del colegio MI les dijo que iban a tener clases de «algo que toda mujer, toda dama debe saber: etiqueta social», como parte del curso. Es decir, planeaba educar a las chicas en formas de comportamiento «cortesano» y protocolar que distan mucho de sus experiencias cotidianas.

Las alumnas podían seguir las normas en la escuela, pero las dejaban de lado cuando se desenvolvían en otros espacios. De ahí que, al comparar sus actuaciones en uno y otro ámbito, resalte el hecho de que ni las reglas de la escuela, ni los discursos que las sostienen, eran asumidas ciegamente por las chicas. Generalmente, su obediencia se presentaba como una estrategia de adaptación a la normativa y expectativas de la escuela, en un afán por no entrar en conflicto con las autoridades ni ser perjudicadas en sus evaluaciones.

Debido a que fuera del colegio los comportamientos de las chicas se alejaban del ideal normativo, muchas de ellas afrontaban luego severas críticas dentro de la institución. Por ejemplo, una maestra de PF y RRHH, quien les decía cómo debían comportarse, les recriminaba también por lo «vergonzosa» que le parecía la conducta de alumnas que fuera del colegio andaban gritándose por los chicos o hablaban «groserías». En lugar de eso, según ella, las jóvenes deberían «respetar el uniforme», esto es, la «imagen del colegio». La profesora alegaba que las cosas eran diferentes en sus épocas de estudiante, cuando las alumnas tenían que estar bien uniformadas en la escuela y se comportaban «educadamente» tanto dentro como fuera del colegio. Cobra relevancia aquí la etiqueta social, que incluye tanto la manera de hablar como el movimiento corporal. Por ejemplo, la profesora las instaba a no sentarse con las piernas abiertas, a caminar de cierta forma «delicada», etc.; y criticaba también que algunas alumnas tuvieran un doble comportamiento: uno en la escuela y otro en la calle. Para ella, esto revelaba un grave problema psicológico de «doble personalidad», como afirmó en una ocasión. Es decir, además del énfasis en los valores (que deberían ser inculcados desde el hogar), les pedía que sus comportamientos guarden coherencia en distintos espacios sociales.

### **Señoritas y niñas «de su casa»: discursos sobre el comportamiento sexual**

En los cursos que incluían contenidos sobre género y sexualidad noté una fuerte carga valorativa en relación con las prácticas sexuales adolescentes. La transmisión del conocimiento en este campo venía unida a constantes juicios de valor

sobre lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto, lo moral e inmoral. Cuando en el colegio MI se abordó en una ocasión el tema de los derechos sexuales y reproductivos, el énfasis recayó sobre el respeto por el cuerpo: «Nadie tiene derecho a obligarnos a hacer cosas que no queremos con nuestro cuerpo», «si tu enamorado te quiere, te va a respetar», fueron las frases usadas por una profesora en referencia a la posibilidad de que los muchachos les pidan tener relaciones sexuales y traten de convencerlas diciéndoles que las quieren o que eso sería la «prueba» de su amor. Al igual que esta maestra, también otras empleaban discursos muy similares. Desde esta perspectiva, el énfasis recaía únicamente en el derecho a decir «no» cuando las relaciones sexuales no son deseadas, o en la protección del cuerpo de las mujeres ante el abuso o acoso sexual; pero no se tomaba en cuenta que las mujeres podrían también querer decir «sí» a las relaciones sexuales si ese fuese su deseo. Es decir, no se alentaba una reflexión sobre los derechos sexuales en torno a la autonomía y capacidad para tomar decisiones en vidas sexuales que pueden desarrollarse en diversas circunstancias. Por el contrario, se advertía a las chicas que no debían ser «presas» de hombres interesados que estarían siempre buscando aprovecharse de la ingenuidad de las mujeres para satisfacer con ellas sus deseos sexuales.

La profesora resaltaba el papel de la Iglesia y la religión: «el cuerpo es el templo del Espíritu Santo». Según ella, los padres y la Iglesia (católica) debían guiar a los hijos en su desarrollo, y adoptaba esta visión al transmitir sus enseñanzas a sus alumnas. Pero el problema está en que los valores y conocimientos transmitidos venían modelados por prejuicios y enunciados dogmáticos que pueden entrar en contradicción con la construcción de ideas y criterios propios. Si bien los textos escolares presentan sobre estos temas una visión relativamente neutral que cuestiona estereotipos tradicionales de género, tales contenidos pasaban por el tamiz de la mentalidad y los valores de los docentes, lo cual choca también con una realidad en la que las jóvenes comienzan a tener relaciones sexuales cada vez a más temprana edad.<sup>12</sup> Las creencias y opiniones personales de los docentes conforman así una suerte de «currículo oculto» paralelo y muchas veces contradictorio con los contenidos oficiales sobre diversos temas, incluyendo la equidad de género (Tovar 1998 en Espinoza 2006).

Por ejemplo, en una clase sobre sexualidad, un grupo de alumnas empleaba los contenidos de un texto escolar para realizar una exposición sobre la diversidad y el respeto a las identidades, conductas y experiencias de las personas. No obstante, la maestra reproducía por su parte un discurso religioso dogmático

---

<sup>12</sup> La edad promedio de inicio sexual en los varones es de 13.5 y en las mujeres es de 14.4 años, según una encuesta hecha por Devida en los años 2008 y 2009 a 65 041 estudiantes de secundaria de 50 ciudades del país.

que señala al cuerpo como subordinado al espíritu religioso, y que por lo tanto debería ser cuidado y respetado. Ante este mensaje algunas alumnas asentían, o parecían hacerlo, otras no decían nada o se reían furtivamente, y algunas otras se reían más abiertamente. Sin embargo, ante preguntas o evaluaciones escolares, es muy probable que las alumnas reproduzcan el discurso paralelo de la maestra, independientemente de las opiniones de ellas mismas. Así, algunas dijeron que, para obtener buenas calificaciones, repiten lo dicho en la clase porque consideran que es eso lo que la maestra quiere oír, o lo que le parecería bien, con lo que se dejaba de lado cualquier crítica o cuestionamiento sobre las ideas expuestas por la profesora.

En la misma clase, la maestra hablaba además de una secuencia de etapas en el proceso del enamoramiento, en la que el sexo correspondería a una etapa en la que se presupone el amor y el conocimiento mutuo en la pareja: amistad, enamoramiento, noviazgo, matrimonio. Las reacciones ante esto fueron las mismas: asentían, o no le prestaban atención, sin que eso signifique que estaban de acuerdo o no con lo que la profesora decía. Aun cuando algunas alumnas manifestaron que otros maestros sostenían visiones más abiertas sobre la sexualidad, y les aconsejaban por ejemplo el uso de métodos anticonceptivos, primaba el ideal de abstenerse de tener relaciones sexuales, para lo cual se apelaba a un discurso de respeto y autoestima, con frases como: «háganse respetar» y «respeten y cuiden su cuerpo».

En general, estas ideas que les restan a las chicas autonomía en el ejercicio de su sexualidad coinciden con visiones planteadas para otros ámbitos públicos también ligados a la sexualidad adolescente. Al respecto, Carmen Yon identifica modelos interpretativos hegemónicos en la implementación de políticas estatales en el campo de la salud sexual y reproductiva, uno de los cuales atribuye los embarazos no deseados y la ocurrencia de infecciones de transmisión sexual (ITS) a la ausencia de valores, la permisividad para tener relaciones sexuales y la falta de control de los deseos sexuales; de ahí que la solución recomendada desde esos modelos sea la abstinencia sexual, por lo que la virginidad y la castidad emergen como virtudes muy valoradas (Yon 2011, 4). Entonces, también en ese sentido estamos ante una situación de ruptura generacional y una relación tutelar entre las adolescentes y los maestros o funcionarios de salud.

### **El «asesinato» de un ser indefenso: perspectivas docentes sobre el aborto**

En las clases, la polémica en torno al aborto era tratada desde miradas parciales o sesgadas. Si bien el tema era abordado en las aulas, las maestras exponían sus

propios puntos de vista, e incluso los expresaban de maneras poco dialogantes, tomando partido por la condena al aborto, entendido como negación del derecho a la vida. Esto ocurría por ejemplo con la maestra citada en el caso previo, quien inculcaba en sus alumnas un discurso religioso como referencia para la valoración de este tema, señalando que el aborto es no sólo condenado por la ley, sino también por la Iglesia, enfatizando que este acto, que «no está permitido por Dios», atenta contra la moral (católica). Según ella, sean cuales fueren sus circunstancias, el aborto ha de merecer una condena absoluta. Para transmitir y fijar este mensaje, la maestra narraba la historia de una mujer, supuestamente conocida suya, quien luego de un aborto clandestino realizado en condiciones precarias, además de la culpa que llegó a sentir, quedó imposibilitada de tener hijos por los daños que habría sufrido durante el procedimiento. En suma, el relato apuntaba a transmitir un mensaje de condena frente al aborto, y a producir miedos y culpas anticipadas.

Curiosamente, entre las alumnas de este colegio estaba bastante difundida desde hace varios años una historia similar sobre el aborto. La historia trata de una supuesta alumna de la escuela que hace años se había realizado un aborto en el baño del colegio usando una regla de metal para sacarse el feto, por lo que murió desangrada. Se decía que desde entonces el alma de la adolescente «pena» en los baños al anochecer.<sup>13</sup> Debido a esto, se explica que algunas alumnas afirmaran sentir miedo al entrar por las noches a los baños del colegio. Más allá de si el relato era cierto o no, lo significativo es el mensaje aleccionador que lleva implícito, que en cierto sentido coincide con el de la maestra («no deberías abortar porque pones en riesgo tu salud y tu vida»), pero que además resalta la idea de un castigo divino.

Había entre las alumnas dudas y opiniones diversas sobre este tema. Algunas se preguntaban, por ejemplo, si sería aceptable el aborto en casos de violación, ya que la madre podría rechazar al bebé. Ante esto, la profesora argumentaba que la madre podría sentir ese rechazo «al principio», pero que luego «gana el amor maternal», lo cual se vería facilitado con atención psicológica. No obstante, aun cuando la maestra dejaba poco espacio para el diálogo y las posturas críticas de su discurso, las alumnas no necesariamente aceptaban tal cual la visión dogmática y religiosa sobre el tema. De manera similar, también en una clase del cuarto año del colegio religioso SC se trató el tema del aborto, esta vez con un video que mostraba a través de imágenes de ultrasonido cómo se realiza un aborto quirúrgico. Aquí el aborto era presentado sobre todo como un crimen, un asesinato a un ser indefenso que vive y siente dolor.

---

<sup>13</sup> De hecho, yo misma había oído esta historia o «leyenda urbana» en mi época colegial, allá por el año 2000.



Muchas adolescentes peruanas empiezan su vida sexual tempranamente, a veces en relaciones de pareja efímeras. Es posible que varias de ellas se vean alguna vez ante el dilema de abortar o no. El problema está en que si solo han recibido mensajes de condena que apuntan a la generación de temores y remordimientos, quienes decidan realizarlo tendrán que enfrentar la situación solas y sin orientación, arriesgando sus vidas en establecimientos clandestinos por el afán de ocultar un acto socialmente estigmatizado.

### **Censura y sanción: embarazo y prácticas lésbicas**

En algunos casos las autoridades escolares cambiaban de turno a alumnas que salían embarazadas o de quienes se sospechaba que tenían prácticas lésbicas. Esto último se llegaba a «saber» generalmente por rumores, cuando «otra persona» se lo contaba a alguien; o por comentarios de alumnas que señalaban haber visto besos y caricias entre compañeras. Por ejemplo, cuando alguna alumna del colegio MI resultaba embarazada, era común que las autoridades la envíen al «turno noche» por ser un «mal ejemplo» para el resto de las alumnas, sobre todo cuando no podía ocultar más el crecimiento de su vientre. Algunas usaban una faja para evitar que se les note, pero otras optaban por retirarse del colegio, o se veían presionadas en ese sentido.

Los embarazos eran relativamente frecuentes: en promedio cuatro al año solo en el turno de la tarde, usualmente entre alumnas de 15 a 17 años. A pesar de que se piensa que esto ocurre entre chicas despreocupadas y rebeldes (que es como en general se calificaba a muchas de las asistentes al turno de la tarde), los embarazos no tenían necesariamente una relación directa con lo que se juzgaba como rasgos de rebeldía en las alumnas. Como ejemplo puedo citar el caso de una estudiante del quinto año, cuyo comportamiento no correspondía a ese estereotipo. Es más, se la consideraba una alumna muy buena y obediente, al punto que se desempeñaba incluso como sub-brigadier general de su turno.

En cuanto a las conductas lésbicas, de enterarse los profesores, éstos llamaban a las alumnas involucradas para conversar con ellas en una suerte de sesión de consejería, o las enviaban con el psicólogo bajo el entendimiento de que la homosexualidad sería un problema de «confusión» o desviación de la identidad sexual. Según una alumna del turno de la mañana, las chicas de quienes se sospechaba que serían lesbianas eran transferidas al turno de la noche para que no se relacionen con el resto de alumnas en el horario habitual de clases, pues –como en el caso de los embarazos– las autoridades escolares las consideraban un «mal ejemplo» para el resto. En una ocasión, una tutora me comentó acerca de los rumores que corrían en el colegio sobre chicas que tenían una amistad

muy íntima y un trato bastante afectuoso, y de las que se decía que podían ser pareja. Para esta profesora, era importante «orientar» a las alumnas en temas de identidad sexual y de género, pues algunas podrían estar «confundidas» por la etapa de cambios adolescentes, con «falta de identidad sexual». Es así que, desde una visión heterosexista, la profesora tendía a pensar que las chicas estaban haciendo algo incorrecto y reñido con el ideal normativo heterosexual.<sup>14</sup>

En síntesis, los profesores y las autoridades escolares tenían una visión limitada de la feminidad y la sexualidad femenina en tanto rechazaban e incluso sancionaban ciertas prácticas alejadas de los modelos tradicionales basados en la heterosexualidad, el recato y las restricciones en el ejercicio de la sexualidad. No obstante, las sanciones ante conductas homosexuales no conseguían impedir que éstas ocurran dentro o fuera del colegio. Desde luego, algunas chicas adoptaban efectivamente los modelos tradicionales de feminidad y se mostraban como muchachas «tranquilas» según los estándares del colegio, al menos en este mismo contexto. Pero aun cuando en muchos otros casos el colegio no tenía gran éxito al tratar de implantar aquellas pautas tradicionales de feminidad, la subordinación frente a los hombres sí parecía estar arraigada en los imaginarios juveniles de muchas de las chicas, por lo que la rebeldía frente a los esquemas de género tendía a quedarse en el ámbito de las apariencias –como veremos más adelante–.

### **La bella delgadez y la limpieza como atributos femeninos**

Los discursos de las maestras sobre la responsabilidad, el orden y la limpieza eran expresados en términos de género. Por ejemplo, en una ocasión, una profesora buscaba promover la «limpieza» entre las alumnas haciendo énfasis en su condición femenina: «como chicas que son, tienen que estar limpiecitas». El ideal de higiene y orden venía íntimamente ligado al comportamiento femenino como un imperativo constante que se exigía a las jóvenes, proyectando la idea de que eran ellas quienes debían cumplirlo, y no necesariamente los varones.

Para entender mejor esta expectativa podemos remitirnos a la historia. Con el inicio del Siglo XX se produjo en Lima un notable crecimiento poblacional, debido en parte a migraciones del campo a la ciudad, especialmente desde el «Oncenio» del presidente Leguía. Los altos índices de mortalidad materna y neonatal fueron una de las preocupaciones de la época, no solo en nuestro país

<sup>14</sup> Judith Butler considera el heterosexismo como la lógica heterosexual que requiere que identificación y deseo se excluyan mutuamente, es decir, quien se identifica con un determinado género debe desear a personas de un género diferente (Butler 1993, 76).

sino en diferentes partes del mundo entre las décadas de 1880 y 1930. Debido a esto, las autoridades y profesionales de salud prestaron una enorme atención a la salud materno-infantil, en un afán por proteger a los individuos desde las primeras etapas de vida, e impulsaron discursos y prácticas de «medicina preventiva» (Agostini 2007). En Lima emergió en esa época un ideal médico «higienista», que se volvió un imperativo social expresado en normas relacionadas con las formas de vida de las personas y las maneras en que debían relacionarse, ocupar espacios y organizar la convivencia. La agenda médica comprendía la salud de las mujeres (en su nuevo papel de madre y primera educadora de sus hijos), la higiene y el cuidado del cuerpo. Con el tiempo, décadas después, dicha preocupación higienista llegó a convertirse en política pública. Algunas mujeres ilustradas de la época, como escritoras y educadoras, tuvieron también un rol en la difusión de los ideales higienistas.

Estas prescripciones sanitarias venían asociadas también a un proyecto progresista y civilizatorio que no dejaba de lado el ámbito de la moralidad, pues el aseo era visto como parte de una conducta moral positivamente valorada. La higiene se convirtió en un imperativo social y moral que competía a todos los ciudadanos para el logro de una convivencia sana y ordenada en el nuevo espacio urbano. La higiene, entonces, pasaba a ser un deber patriótico en el que las mujeres desempeñaban un rol muy importante.

Estos nuevos valores enfatizaban también la función materna de las mujeres. Estando la limpieza ligada a los roles de madre y educadora de los hijos, se fortaleció la concepción que ubicaba a la mujer en espacios domésticos, que contrastaban con la calle por el carácter desordenado y sucio que se otorgaba al espacio público. En la mujer y madre recaía la responsabilidad de organizar y normar el espacio privado desde la idea de higiene promovida por las autoridades sanitarias, quienes habían logrado extender los imperativos higiénicos a escala nacional, al punto que apelaban a la limpieza como una necesidad para que el país alcance el ansiado progreso y bienestar: «Ordenarlo, limpiarlo y educarlo [al país] eran requisitos para abandonar el estado de barbarie. En esta práctica la función de las mujeres era primordial, debían convertirse en adalides de la civilización, claro que bajo el consejo de la ciencia médica» (Mannarelli 1999, 58). La maternidad y la higiene se vinculaban cada vez más con los ideales progresistas. Con ello, la estética se convirtió en complemento de la higiene, y la belleza, un atributo cada vez más asociado a la feminidad:

El hogar, su belleza y propiedad, requería de una construcción ardua. La higiene, la limpieza, para María Jesús Alvarado, era creadora de belleza; «embellece el más humilde hogar.» La belleza va al lado de lo saludable, que es lo que da vigor al cuerpo

y energía al espíritu. La promiscuidad, el desaseo y el hacinamiento, es decir, la forma en que vivía casi toda la gente de la ciudad, tenía perniciosas consecuencias y terribles enfermedades. (Ibíd. 135-136).

Estas asociaciones y valores se han mantenido y reproducido a lo largo de la historia posterior y marcan aún los imperativos de género asignados a las mujeres desde espacios como la escuela y el hogar. En la actualidad persiste, aunque de modo algo soterrada, la analogía de la limpieza espiritual y moral en términos de control de la sexualidad, situación que se reproduce a través de normas morales y dobles discursos que sancionan la libertad en el ejercicio de la sexualidad de las mujeres.

Todo esto se refleja en cómo son tratados estos asuntos en las escuelas. Ni las maestras ni las alumnas solían hablar abiertamente de la sexualidad. En un caso observado, aun cuando una profesora parecía relativamente más receptiva a conversar de estos temas, las chicas no se animaban a hablar, sonreían tímidamente, o se mostraban incómodas, mientras que otras hacían bromas sobre el asunto.

En relación con los ideales estéticos, puedo citar también el contenido de una charla de Tutoría para alumnas de cuarto y quinto año del colegio SC, en la que se trató el tema de la bulimia y la anorexia. En la charla se mencionaba, entre otras cosas, que estos trastornos son más frecuentes en las mujeres ya que los medios masivos difunden ciertos modelos de belleza que influyen en las mujeres. Se les decía, por ejemplo, que «a las chicas de su edad les gusta tener un cuerpo bonito», y que esto las lleva a cuidarse constantemente para no subir de peso y mantenerse delgadas.

Es evidente que en nuestra sociedad hay ciertos discursos que asocian belleza y delgadez. Sobre todo en el mundo occidental, parece algo casi *natural* asumir que un cuerpo delgado es estéticamente preferible a uno obeso (Reischer y Koo 2004, 299). Entonces, la repetición de estos discursos en la escuela reproduce el deseo de llegar a alcanzar los modelos de belleza basados en la delgadez, modelos que no eran cuestionados durante la charla que recibían las chicas. Lo que se criticaba era la desmedida búsqueda de delgadez, que puede provocar problemas de salud e incluso la muerte. Las chicas, por su parte, simplemente asumían el ideal que relaciona la belleza con la delgadez, e intervenían solo para hacer preguntas sobre dietas saludables y alimentos que pueden causar la subida de peso.

### **Control y educación moral mancomunados entre familia y escuela**

Se ejercía un fuerte control sobre el comportamiento de las alumnas del colegio SC. Esto se evidenciaba en las reglas referidas al uso de atuendos y a los desplazamientos dentro de la escuela. Las alumnas debían llevar la falda del uniforme por debajo de la rodilla, y tenían prohibido usar pulseras, maquillaje y teléfonos celulares. Si llevaban celulares, éstos debían ser «decomisados» por espacio de un mes. El control de desplazamientos era también muy rígido. Si durante las horas de clase alguna alumna deseaba ir al baño necesitaba pedir un «ticket» a la profesora de turno para salir del aula, ya que en los patios frecuentemente rondaba la auxiliar de disciplina que se encargaba de pedirle dicho «ticket» al encontrarla fuera de clases. Este probaría que la alumna estaba autorizada para salir del aula. Solo podía ir al baño una alumna a la vez por cada aula.

Estas formas de control se asemejan a las que estudiaba Michel Foucault, relativas a la distribución y acceso al espacio en instituciones que establecen mecanismos de manejo disciplinario, en las que:

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos (Foucault 2004, 147).

Si bien este tipo de reglas estaban presentes en ambas escuelas, el colegio religioso tenía más éxito al hacerlas cumplir. Del mismo modo, las alumnas llevaban un cuaderno de control que estaban obligadas a presentar a sus padres diariamente para que los firmen. En este cuaderno se registraban las tareas que debían realizar, los informes sobre conducta, las convocatorias para reuniones de padres de familia, etc. Estas estrategias de comunicación entre casa y escuela, junto al control en el plantel, tenían los resultados esperados en el colegio SC en la mayoría de los casos. Allí, lejos de limitarse a las exigencias de comportamiento, el control abarcaba también ciertas valoraciones e ideas morales a las que se adherían las alumnas. A esto contribuía la filiación religiosa de ellas y sus padres, quienes desde la matrícula estarían manteniendo expectativas relacionadas con el modelo tradicional católico de feminidad que imparte el colegio. Es muy probable, entonces, que los mensajes en torno a la feminidad y la sexualidad en la familia sean similares a los propalados en la escuela.

## RELACIONES Y NORMATIVAS FAMILIARES

Cuando conversaba con las chicas acerca de sus relaciones familiares, un rasgo común eran las referencias a la pretensión de los padres de controlar y normar sus comportamientos de maneras similares a las ensayadas por la escuela. No obstante, muchas de ellas manifestaban también su desacuerdo con las reglas que les imponían en sus hogares. Algunas normas familiares apuntaban específicamente al comportamiento de género, insistiendo en una vida amorosa moderada y en el recato sexual:

*Mi mamá dice que como mujer debo comportarme bien, no estar con uno y otro enamorado, que la mujer debe darse su lugar y todas esas cosas (Nuria, 18, MI).*

*A mi mamá no le molesta que tenga enamorado pero sí me dice que no me apresure, que viva con calma (Mariela, 16, MI).*

*Mi papá dice que me comporte como señorita en la forma de hablar, de caminar, sentarse... no como hombre o con las piernas abiertas, como criticaba a mi hermana (Norma, 15, MI).*

*Mi papá ve que estoy con un amigo conversando en la puerta de mi casa y con la mirada nomás lo bota (Elena, 17, MI).*

*Mi papá también hace eso (Eva, 17, MI).*

Varias señalaban que sus padres les prohíben tener pareja porque las consideran muy jóvenes. Sin embargo, en ocasiones ellas no les obedecían y optaban por verse a escondidas con sus enamorados. En otros casos, los noviazgos eran permitidos por las madres, con quienes solían tener más confianza que con sus padres. No obstante, lo más frecuente era el desacuerdo de sus padres ante una relación amorosa, apelando a discursos tradicionales de género como el de «darse su lugar», «una mujer no debe andar con uno y otro hombre», y a discursos religiosos y juicios morales:

*Mi papá me dejaría tener enamorado ya a cierta edad, 16 a 17, no ahora, «todo a su edad», me dice... como la Iglesia: «todo me es lícito pero no todo me conviene». Yo puedo elegir todas las cosas pero tengo que ver lo que a mí me conviene (Norma, 15, MI).*

Por otro lado, algunas profesoras atribuían los problemas de rendimiento académico de ciertas alumnas a problemas familiares como la precariedad económica, la falta de comunicación y la violencia doméstica, sobre todo en el colegio MI, donde notaban estos problemas principalmente en las alumnas del turno de la tarde, al que eran enviadas muchas de las chicas que repetían el año escolar, o que eran consideradas más «rebeldes»:

*Las alumnas del turno tarde son de condición más humilde en comparación con las de la mañana. Además son un poco mayores y ya tienen otros intereses debido a su despertar sexual, por lo que sumado a problemas familiares y económicos se da el desinterés de algunas alumnas por el*

*estudio, y su bajo rendimiento académico. En cambio, las chicas de la mañana tienen mayor rendimiento académico, además que están más cuidadas por sus madres (Profesora de Ciencias Sociales, MI).*

En general, debido al distanciamiento entre las chicas y sus padres en cuanto a las formas de comportamiento deseado, muchas de ellas optaban por compartir sus experiencias e ideales al interior de sus grupos de pares:

*Mi papá por ejemplo es católico y líder de jóvenes. Yo soy todo lo contrario. En vez de pedirle consejo teniendo un padre así en mi casa, es él quien me habla, me pregunta, me aconseja, me dice: «dime: ¿tienes enamorado?» Pero yo no tengo la suficiente confianza para contarle; prefiero callarme y decirle que nunca he tenido enamorado. Con mis amigas sí, normal, tengo bastante confianza con ellas. Pero con mi papá me da miedo que me descubra. Es que para él yo aún estoy chica, no estoy en edad para tener enamorado, aparte que me dice que debo pensar en mis estudios... o sea, tengo más confianza con mis amigas que con mi padre, porque él también tiene un carácter... si se da cuenta, me va a prohibir o va a querer conocerlo, saber qué hace, si me conviene o no me conviene... él se trata de imponer (Norma, 15, MI).*

En otros casos había más confianza y permisividad por el lado de los padres, debido al temor a que las adolescentes se rebelen y se vayan de casa. Un caso representativo es el de Susana (16 años), quien decía tener una muy buena relación con su padre y refería que él la escuchaba y la comprendía. Cuando ella se iba de su casa por algunos días o cometía faltas en el colegio, como «tirarse la pera», su padre no la castigaba, sino que solo le pedía que no lo vuelva a hacer o que «avise». Susana, sin embargo, seguía asistiendo a «peras» (fiestas) y faltaba al colegio de vez en cuando. Según ella, su padre era muy comprensivo con ella porque temía que deje su casa, como hizo su hermana a temprana edad. Su madre, en cambio, sí le gritaba y se molestaba cuando ella se ausentaba por aquellas razones. Susana decía que su madre quería controlarla y discutían mucho por eso. En este caso vemos que las relaciones y experiencias previas entre padres e hijos pueden influir en el trato que los padres tienen con el resto de sus hijos. Sin embargo, la reacción permisiva no es siempre la única respuesta ante conductas que escapan a las normas familiares.

El caso de Marta, por ejemplo, contrasta con el de Susana. Pocos años atrás, los padres de Marta eran más permisivos con su hermana mayor, pero desde que ésta salió embarazada comenzaron a temer que le vaya a pasar lo mismo a Marta. Por esta razón, comenzaron a ejercer más control sobre ella y el resto de sus hermanos, y no la dejaban salir mucho ni tener pareja.

En general, no parecía haber una comunicación fluida ni constante entre padres e hijas sobre las experiencias y problemas adolescentes que ellas consideraran importantes en esa etapa de sus vidas, particularmente en lo que se refiere a

las relaciones amorosas y la sexualidad. Es más, según las referencias que obtuve, en algunos casos los padres se imponían, controlaban y castigaban a sus hijas a través del maltrato físico, produciendo un alejamiento mayor. Las chicas, entonces, se aproximaban más a sus grupos de amigas, a veces como una forma de escape y rebeldía. Dos chicas de cuarto y quinto año del colegio MI pasaban por este tipo de experiencias de violencia familiar (que al parecer afectaban también a varias otras chicas). Durante un tiempo, ellas faltaban mucho a la escuela por asistir a las fiestas «peras», y participaban además en peleas con chicas de otros colegios, integrando un grupo conocido como «Las Primas», calificado como «pandilla», aunque sus integrantes no se percibían así. Una de estas chicas había escapado de su casa con su enamorado por un tiempo, harta de la relación conflictiva con su madre.

Del mismo modo, en varios otros casos el alejamiento generacional parecía ocurrir tanto con los padres como con las madres. Por ejemplo, en una clase con las chicas de quinto año del MI, la maestra les hablaba sobre el respeto y valoración que le debían a sus madres. En el grupo de chicas «rebeldes» del aula había quienes decían que sus madres eran muy «coléricas», «renegonas» e incluso «locas». Otra alumna intentaba justificar a las madres diciendo que estaban sometidas a mucho estrés por el trabajo del hogar, pero las chicas del primer grupo respondían que las madres deberían salir a distraerse y divertirse, y que si no lo hacían era porque no querían y preferían aburrirse en sus casas. Así como ellas, también otras chicas consideraban al espacio familiar como un ámbito de control, problemas domésticos y aburrimiento.

En el colegio SC se notaba mejor cómo las normativas escolares coincidían con las expectativas familiares en torno al comportamiento de las adolescentes. Esto se daba por ejemplo en el tema del embarazo adolescente, y específicamente en la manera de considerar la permanencia en la escuela de alumnas embarazadas, que eran vistas como un mal ejemplo para las demás, y su sola presencia como una forma de consentir el embarazo adolescente. Ante estos casos, los padres de familia solían quejarse con las autoridades escolares, aunque muchas de las alumnas no opinaban del mismo modo.

Por otro lado, algunas chicas se mostraban disconformes con las actitudes impositivas y de sobreprotección de sus padres, y percibían la desigualdad con respecto a sus hermanos varones en este punto. Esta sobreprotección se expresaba en conductas que la maestra consideraba como «engreimiento» y que, en efecto, en ciertos casos, reflejaban un comportamiento infantil en la interacción en los grupos de amigas. Con cierta frecuencia, esto generaba una percepción de auto-suficiencia o superioridad en algunas chicas frente a otras, pues parecía



que el hecho de ser el centro de la atención y el cariño de sus padres, quienes las «engrían» comprándoles una serie de bienes materiales, las hacía sentirse especialmente valoradas y atendidas, considerándose a sí mismas por encima del resto –aunque esto ocurra quizás de modo inconsciente–. Este factor podía luego ser causa de distanciamientos, e incluso de conflictos entre ellas debido a la diferente valoración que se producía en los grupos de amigas de acuerdo al comportamiento, el trato e incluso las diferencias en las pertenencias con las que contaban. Por ello se generaban ciertas prácticas de exclusión y trato diferenciado entre las chicas.

De hecho, en comparación con los padres de las alumnas del colegio MI que llegué a conocer, los de las chicas del SC estaban más pendientes del comportamiento y rendimiento escolar de sus hijas, hecho que se veía facilitado por el más eficaz sistema de control y la comunicación constante que establecía la escuela con los padres de sus alumnas.

Por otro lado, era muy común entre las chicas la convivencia con varios parientes en sus hogares: abuelos, tíos, primos, sobrinos, etc. En el caso de las chicas del colegio SC, en un aula la mitad de ellas vivía con sus padres y otros miembros de su familia extendida. Aunque no llegué a obtener suficiente información sobre la vida de las chicas en sus entornos familiares, vale mencionar este aspecto por las posibles influencias de estos otros familiares en la socialización de las jóvenes.

### **La educación familiar y escolar para el trabajo: una ausencia visible**

Si bien en este estudio he analizado un conjunto limitado de ámbitos y factores de socialización, destaca en éstos la relativa ausencia de mensajes e influencias orientadas a la preparación para el trabajo, un aspecto central en la reproducción social de las generaciones previas, en especial de las poblaciones migrantes de origen andino. No descarto que esta preparación ocurra en el entorno familiar hogareño, pero al menos en los contextos observados no resulta muy visible la expresión o la construcción de, por ejemplo, una ética del trabajo. Por el contrario, destacaba entre las chicas, en sus interacciones cotidianas en la escuela y en los grupos de pares, una mayor valoración del tiempo de ocio, a pesar de que se trata de adolescentes que pronto iban a dejar la escuela y deberían enfrentarse a la perspectiva ya sea de llevar estudios superiores, o de insertarse al mercado laboral. Si bien conocí a algunas chicas que trabajaban esporádicamente los fines de semana, o en algún momento fuera del colegio ayudando a sus familiares en algún negocio (como la venta de productos en la bodega de la familia o en otros lugares, como azafatas, o en un caso ayudando a su madre en su salón de

belleza), estas actividades eran más bien periféricas, es decir, no eran centrales en su forma de autoconceptuarse pues las prácticas y valores referidos a estas actividades no se ponían de manifiesto en otros espacios vitales para ellas. Veían este apoyo que daban a sus familiares más bien como una obligación, o como una forma de obtener dinero para gastar luego durante sus momentos de diversión u ocio.

En ambos colegios había un grupo considerable de chicas (mayor aún entre las del MI) que realizaban las labores escolares «por cumplir», sin un interés o afán de aprender, y menos aún disfrutaban dichas labores. Muchas prestaban poca atención a las enseñanzas de sus maestras, o bromeaban sobre lo que éstas decían en clases. Había, desde luego, algunas alumnas que ocasionalmente cuestionaban a sus profesoras con el ánimo de saber más sobre ciertos temas, pero esta actitud era muy poco común. Por lo menos a este nivel escolar, y haciendo un paralelo con la socialización para el trabajo, noté en general una escasa voluntad de esfuerzo, dedicación y responsabilidad en sus actividades.

Lo encontrado entre las alumnas de ambos colegios se aproxima a algunos planteamientos de Bauman, en el sentido de que la ética del trabajo que predominaba en la modernidad ha sido reemplazada, al menos en las sociedades occidentales, por una «ética de consumo»: «El trabajo es, en el mejor de los casos, un instrumental en la búsqueda de satisfacción, autonomía y libertad» (Bauman 1998, 75 en Huber 2002, 27). Efectivamente, el consumo tiene un papel primordial en la socialización de las adolescentes y jóvenes peruanas, debido a la formación de culturas transnacionales y globalizadas a las que acceden fácilmente gracias a la expansión de los mercados y las nuevas tecnologías de comunicación como internet.

Para el caso de las chicas del colegio SC, la información que pude obtener sobre las tareas que realizaban en sus hogares sugiere que predominan en este entorno, para ellas, los roles tradicionales que encomiendan a las mujeres labores domésticas como la limpieza, la cocina, el cuidado de los hermanos pequeños y otras ocupaciones hogareñas.

## **LA PERSISTENCIA DE PRÁCTICAS E IMAGINARIOS RELIGIOSOS CATÓLICOS**

Aun cuando, lógicamente, el énfasis en la religión católica era mayor en el colegio SC, los discursos de tinte religioso estaban presentes en ambos colegios, más allá de los contenidos formales del curso de Religión (católica) que todas llevaban como parte de la currícula escolar. Es decir, los mensajes religiosos impregnaban los contenidos de varios otros cursos y formaban la base de la construc-

ción de normativas de conducta social y sexual especialmente estrictas en relación con el género femenino, independientemente de si los textos escolares eran más neutrales en estos aspectos o de cuán críticos podían ser de los estereotipos de género.

Es así que buena parte de la enseñanza proponía a las chicas un conjunto de ideales que giran en torno al modelo *marianista* (por la virgen María), en especial en asuntos como la sexualidad y el control del cuerpo femenino. Esto no es nuevo, pues la máxima cristiana de «el cuerpo es templo de Dios» está presente a lo largo de la historia del mundo occidental en relación con el cuerpo femenino, por ejemplo en discursos que prescriben para las mujeres la negación y represión del propio cuerpo, de la sensualidad o la sexualidad (Torres 1997). Asimismo, la extendida idea de la mujer como transmisora de los valores morales de la sociedad se ha expresado tradicionalmente en el especial énfasis puesto en la educación moral femenina, moralidad entendida en función de valores como la virginidad, la pureza, el sacrificio y la abnegación, que muchas veces contrastan con lo que socialmente se espera de los hombres.

Situándonos en los casos concretos, observé que en el colegio SC la presencia de los mensajes religiosos se extendía más allá de los cursos y las normas, y alcanzaba a las actividades extra-curriculares. Es lo que ocurría por ejemplo con las labores de proyección social planificadas por las autoridades escolares, que consistían en visitas y apoyo en las tareas escolares a niños pobres que asistían a una iglesia del distrito, el mismo apoyo a niños con retardo mental de un colegio en otro distrito cercano, y actividades festivas y lúdicas en dicha iglesia local en fechas especiales (como navidad). Allí las chicas organizaban fiestas, preparaban y compartían la típica «chocolatada» y hacían colectas entre ellas para comprar regalos a los niños. En estas actividades, el colegio las alentaba a desempeñar básicamente actividades que pueden ser entendidas como una extensión de las labores domésticas tradicionalmente atribuidas a las mujeres, como el cuidado de los niños y la puesta en práctica de valores también atribuidos al género femenino, según el modelo mariano (caridad, sacrificio, ayuda a los más necesitados, etc.)

Esta escuela fomentaba también el cumplimiento de los sacramentos que dicta la Iglesia católica (algunos de los cuales podían ser recibidos allí mismo), y en ambos colegios las reuniones de catequesis organizadas por las parroquias locales, con miras a impartir estos sacramentos, ofrecían a las chicas un nuevo contexto de socialización que tendía a ser valorado más por la oportunidad para conocer a nuevas personas y ampliar los círculos de amistades (incluyendo a jóvenes varones), que por algún tipo de fervor religioso.

## LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

La diversidad en la oferta de medios de comunicación y la facilidad para acceder a ellos resultan en un alto consumo mediático entre los jóvenes urbanos. En Lima, la proliferación de cabinas de internet, la piratería de discos de música y películas, y la creciente difusión del servicio de televisión por cable, contribuyen a que los mensajes difundidos por esos medios tengan una fuerte presencia en la socialización juvenil. Es lo que ocurría con las adolescentes en este estudio, entre quienes se evidenciaba una notable influencia de los mensajes mediáticos en sus interacciones cotidianas y en la construcción de sus identidades. Así, ciertos contenidos difundidos a través de los medios masivos eran para ellas referentes importantes de sus pautas de conducta, temas de conversación, formas de relacionarse, ideales, etc. Estos mensajes provenían principalmente de series televisivas, telenovelas, música, programas y publicaciones con información sobre artistas, publicidad y otros formatos y fuentes similares.

También otros estudios han destacado la relevancia de los medios como agente socializador juvenil. En Chile, por ejemplo, se ha descrito cómo los mensajes publicitarios influyen en el habla cotidiana, en las tendencias estéticas y en el comportamiento de los jóvenes santiaguinos, al margen de si los productos publicitados son consumidos o no (Vergara y Rodríguez 2010).

Los resultados de esta relación entre los jóvenes y los mensajes mediáticos pueden ser muy variados. Quienes por su socialización están habituados al consumo mediático tienen una ubicación efectiva y real en un sistema cultural específico, en base al cual ejercen una selectividad frente al uso y consumo de contenidos. En la medida en que los medios amplifican nuestros propios sentidos, su consumo puede influenciar fuertemente las acciones de las personas. Al respecto, McLuhan señala que «la extensión de cualquier sentido modifica nuestra manera de pensar y actuar, así como el modo en que percibimos el mundo. Cuando esas relaciones cambian, los hombres cambian» (McLuhan 1967, 41). De ahí la importancia de estudiar los medios, su impacto sobre las ideas y acciones de la gente, y cómo se los diseña y construye para ser atractivos y perpetuar su consumo (Curran et alii 1998).

A continuación abordaré el tema del consumo de medios entre las chicas de nuestro estudio, destacando aspectos como el entretenimiento y el uso de internet.

### **Imágenes mediáticas en el consumo adolescente: chicas rebeldes, chicas bonitas y divas pop**

La música constituye un primer e importante ámbito del consumo mediático adolescente. Entre las chicas de este estudio, los gustos musicales se orientaban principalmente hacia el *pop* y *pop-rock*, el *reggaetón* y en menor medida la salsa y las baladas, estas últimas debido al contenido lírico de las historias de amor y a la apreciación que tienen ellas de «lo romántico». En ocasiones, el consumo musical variaba entre grupos o de acuerdo al contexto. Por ejemplo, un grupo de chicas gustaba del *reggaetón*, la salsa e incluso la cumbia como géneros musicales para bailar en las fiestas, pero preferían el *pop* en otros ambientes o situaciones. Si se trataba de música «solo para oír», el *pop* contaba mucho en las preferencias. En muchos casos, la música venía asociada a la admiración que las chicas decían sentir hacia determinados artistas, que por sus rasgos de personalidad, estilos de vestir, etc. se convertían en referentes que iban modelando sus conductas, discursos y aspiraciones.

La oferta musical se complejiza y expande en función del surgimiento de nuevos géneros y fusiones, y de la parafernalia y temáticas que expresan. Tenemos por ejemplo el caso de la artista estadounidense de apelativo Lady Gaga, una cantante de *pop fusion* o *dance music* que proyecta una imagen excéntrica que llama mucho la atención de sus seguidores. Ella, en sus atuendos, adopta pautas de un estilo denominado *glam*, al exhibir una estética que incluye el uso de trajes extravagantes con brillos, encajes y pieles, vestidos futuristas brillantes y uso recargado de maquillaje, creándose una imagen de una mujer osada, rebelde, irreverente y desenfadada. Todo esto se expresa en sus videos y bailes con cierta carga sexual, lo cual atrae a muchas adolescentes por la originalidad que la distingue de otros artistas *pop*.

De manera similar a Lady Gaga, muchas chicas perseguían el ideal de distinguirse de lo común, pero a la vez sintiéndose parte de un grupo. En mis conversaciones con ellas, algunas dijeron que lo que les gustaba de esta cantante era que la veían «alocada», rebelde y diferente al resto. Otro elemento importante en toda la parafernalia que rodea a Lady Gaga es su exaltación del mundo de la fama y del «glamour» que lo caracteriza, y que expresa a través de su atuendo y en las temáticas de sus producciones musicales, transmitiendo la idea de que cualquier persona puede sentirse famosa (aunque otra de sus producciones musicales se refiera al «lado oscuro de la fama»). Varias chicas valoraban en esta artista esa suerte de anhelo de ser importante, de ser el centro de la atención y admiración del resto. La metáfora de la fama transmite aquí valores como la popularidad, la vanidad y la exaltación del individuo como centro de atención.

En las producciones audiovisuales de esta cantante resalta también la idea del carácter efímero de las relaciones de pareja, que se establecen principalmente por diversión y al margen de vínculos emocionales fuertes. Una de sus canciones más conocidas nos habla de esto en un ritmo bailable que atrae al público adolescente por su estilo «pegajoso». Las letras e imágenes de estas canciones parecen dar forma a ciertos ideales y prácticas que afloran en las interacciones adolescentes. Si bien fueron solo algunas las chicas que manifestaron ser «fanáticas» de esta cantante, considero importante hablar sobre ella porque su música ha adquirido altos niveles de difusión en los medios masivos. Además ella misma, como personaje mediático, sintetiza una serie de valores fuertemente difundidos en la sociedad de consumo.

Por otro lado, están también las imágenes y mensajes provenientes de series televisivas dirigidas a adolescentes.<sup>15</sup> Las chicas reconocían como «divas *pop*» o solo «divas adolescentes» especialmente a tres artistas, cantantes-actrices, de alrededor de 17 años que protagonizan series de televisión de un conocido canal norteamericano juvenil. Se trata de Selena Gómez, Demi Lovato y Miley Cyrus. Las historias de estas series juveniles son bastante simples y fantasiosas: una trata sobre una familia de hechiceros cuya hija adolescente suele caer en aprietos por usar su magia; la otra es sobre una muchacha que actúa en una serie de televisión mientras va conociendo y adaptándose al «mundo de las estrellas»; y la última serie trata de una adolescente que es una «estrella *pop*» cuya verdadera identidad nadie conoce, por lo que pasa muchas peripecias para no ser reconocida por sus admiradores. El común denominador de estas historias es el ideal de fantasía, deseos y vivencia de popularidad y diversión de las protagonistas, que son percibidas por sus admiradoras como carismáticas y talentosas. Pero esos no eran los únicos elementos que atraían a las chicas, pues al preguntarles qué les agradaba de estas actrices y cantantes, lo que algunas respondieron fue que eran bonitas y divertidas, y que les gustaba su forma de vestir, como ocurría también con otras artistas. La apariencia física y la moda eran importantes para ellas y formaban parte de sus ideales también en torno a elementos materiales concretos como la ropa y los accesorios, que configuran un estilo de apariencia personal de una adolescente a la que consideran físicamente atractiva. Esto, sumado a la admiración por la popularidad y el éxito temprano de esas artistas, crea un ideal de identificación personal basado en imágenes «rosas» y fantasiosas de los supuestos caminos de éxito de estas «divas adolescentes», pero que no incluyen referencias a las adversidades y carencias con las que cual-

<sup>15</sup> Para obtener información sobre este tema, además de las conversaciones usé con las alumnas del cuarto año del colegio MI unas fichas en las que les preguntaba por las imágenes femeninas de los medios de comunicación con las que se identificaban.

quier persona se puede enfrentar para forjarse un futuro exitoso. Estas imágenes e historias de logro juvenil ofrecen un mundo de fantasía, popularidad y bienes de consumo que, además de estar fuera del alcance de la mayoría de las jóvenes, las aleja también de las realidades que enfrentan en sus vidas cotidianas, familiares, escolares, etc.

Por otro lado, aunque en menor grado, existen también otros modelos femeninos que las chicas decían admirar, y que tomaban igualmente de telenovelas y series de televisión local o latinoamericana cuya temática gira básicamente alrededor de historias de amor o personajes que luchan contra la adversidad o alcanzan el éxito desde su humilde procedencia. Por ejemplo, algunas admiraban a una u otra actriz o personaje televisivo a quienes consideraban «luchadoras», «humildes» y «trabajadoras». No obstante, en la mayoría de los casos, y al menos en el ámbito escolar, esos ideales de lucha y superación no se correspondían con los desempeños estudiantiles. Por eso creo que su noción de éxito puede ser muy diferente de aquella que ve como camino a seguir la educación para alcanzarlo. Al menos en las interacciones cotidianas, en que valoraban mucho el tiempo de ocio con sus grupo de pares, los intereses parecían dirigirse más al éxito en el establecimiento de relaciones sociales, tanto amicales como amorosas.<sup>16</sup>

Registré también que muchas chicas veían una serie de televisión local muy exitosa llamada «Al fondo hay sitio», de gran audiencia a nivel nacional en diferentes grupos generacionales, cuya historia aborda la convivencia en el mismo barrio de dos familias muy disímiles en cuanto a su procedencia y antecedentes culturales y socioeconómicos. De esta serie las chicas extraían e imitaban ciertas actitudes a modo de broma, y se apropiaban además de frases y jergas usadas por los personajes. Sin embargo, si bien la serie era un referente en la socialización de las chicas en cuanto a temas de conversación, no parecía ser un marcador importante de identidad en tanto que los personajes son mayoritariamente adultos o adultos jóvenes, es decir, mayores que ellas. En general, la identificación se daba más con artistas adolescentes.

Observé también que varias chicas, a primera vista, eran admiradoras del género musical denominado *emo*, definido como una mezcla de rock alternativo y *pop punk*, de estilo lento y melódico, cuya característica más relevante es la temática introspectiva y la expresión de emociones en una atmósfera musical

<sup>16</sup> Este tema merecería un examen más profundo que escapa a los objetivos de este estudio. Al respecto, Bustamante (2007), en una investigación sobre los significados de la maternidad en adolescentes de sectores populares de Lima, muestra las tensiones entre las expectativas en torno a la “esencia” de la mujer y las de progreso. Sin embargo, destaca su valoración por la maternidad como forma de realización femenina por encima del logro de metas profesionales.

con cierta carga depresiva. Los seguidores de este género tienen una estética particular basada en el uso de ropa, maquillaje y accesorios de colores negro, morado y fucsia; el uso del flequillo largo en el cabello cubriendo parte del rostro; e imágenes de cráneos caricaturizados y corazones que acompañan una actitud de ambigüedad sexual, depresiva y sensible, que muchos consideran incluso autodestructiva en tanto «filosofía de vida» de tipo melancólico en la que algunos adeptos realizan acciones extremas como autoinfligirse cortes en los brazos (como muestra de la tristeza que los agobia), o intentos de suicidio. No obstante, cuando encontré a algunas chicas que adoptaban este estilo, supuse a primera vista que ellas podrían ser aficionadas a esta música; pero al consultarlas directamente noté que no primaba en ellas tanto la música y la filosofía de vida, sino más la apariencia que se asocia a éstas. Se trataba entonces de una moda que no necesariamente involucra el género musical sobre la cual se construyó la apariencia y vestimenta *emo*, una corriente que se ha extendido rápidamente en Lima entre adolescentes de ambos sexos.

Más adelante, al hablar de las fiestas o «tonos pera», me ocuparé también del *reggaetón*, un género musical muy apreciado por éstas y muchas otras adolescentes, que suele resultar polémico por sus bailes y líricas que exaltan vivencias y valores relacionados con la sexualidad.

### **Las revistas: música, belleza, moda y estrellas del espectáculo**

Algunas chicas eran aficionadas a la lectura de dos revistas juveniles. Aunque esto no era muy frecuente entre las chicas de menores recursos, considero importante detenerme a analizar esas revistas por las imágenes y discursos de feminidad que ofrecen y que se vinculan mucho con otros mensajes divulgados en medios de comunicación a través de telenovelas, series juveniles y publicidad de productos como ropa, maquillaje, accesorios, etc. Dichas imágenes sintetizan modelos femeninos comunes en el imaginario adolescente. En la publicidad y en los discursos mediáticos masivos priman las chicas *sexys* que atraen a los hombres a partir de la exhibición del cuerpo femenino, un cuerpo joven y delgado pero a la vez voluptuoso en partes como caderas, glúteos y pechos. Se configura así una suerte de culto al cuerpo, concebido y representado como bello y deseable:

Los héroes y heroínas populares de las series transmitidas, se convierten para los televidentes y/o consumidores de medios (cine, revistas, publicidad, etc.) en productos culturales de gran influencia a través de los cuales se va adquiriendo una determinada estética, un gusto y un concepto acerca de lo que es bello y deseable (Chávez 1998, 173).



Estas imágenes, recurrentes en las revistas, eran muy valoradas por las chicas y daban pie a conversaciones grupales en el aula en los momentos de ocio, en los que se prestaban o intercambiaban los fascículos y conversaban sobre sus contenidos: *tips* o consejos para conquistar a los chicos, *tests* de autoevaluación de la personalidad, consejos de belleza, información sobre sus artistas preferidos, etc. Analicemos estos contenidos en dos revistas: *Tú* (México) y *Zona Joven* (Perú).

### ***Si hablas de ti, hablas de Tú***<sup>17</sup>

La revista *Tú* tiene un gran mercado, no sólo en México, su país de origen, sino en general en Latinoamérica. La Editorial Televisa, que la produce, la define así en su página web:

En *Tú* las chicas encuentran todo lo que desean saber sobre sus ídolos, fotos exclusivas de las stars, pósters personalizados, tips de moda y belleza y tests súper divertidos. La revista les ayuda a entender sus cambios físicos y emocionales, a resolver los problemas con sus padres, a soportar la presión de su grupo social y a definir su propio estilo y personalidad.<sup>18</sup>

La revista se presenta entonces como guía y apoyo para las adolescentes, destacando en su descripción la importancia que confiere a temas como la belleza y la moda en esta etapa de cambios físicos y emocionales. En efecto, para muchas adolescentes de ciudades como Lima, estos temas son percibidos como esenciales, lo cual se refleja mucho, por ejemplo, en sus hábitos de consumo (ropa, maquillaje, accesorios, etc.) Es decir, los medios no sólo describen, sino que también prescriben imaginarios sociales.

Diversos estudios advierten que el atractivo de estas revistas femeninas radica, entre otros factores, en el lenguaje y formato empleados. Se dirigen a sus lectoras en un tono informal, de complicidad y cercanía, casi como la amiga a quien se pide consejo y guía:

Las revistas se posicionan como «hermanas mayores» con quienes dialogar (...) sobre aspectos que les preocupan de su vida cotidiana. Las revistas aportan la solución mágica a aquellos temas que les angustian, aunque después no la lleven a la práctica. Se trata de mensajes muy concretos y personalizados a los que se aferran para sentirse seguras (Figueras 2005, 2).

Resalta en la revista la profusión de imágenes. Hoy en día, en las interacciones juveniles se recurre mucho a la comunicación visual, que sintetiza conteni-

<sup>17</sup> Descripción de la revista *Tú* en su página de Facebook:  
<http://www.facebook.com/RevistaTuMexico?v=info>

<sup>18</sup> Tomado de: <http://www.televisa.com.ar/adolescentes-tu.php>

dos que tardan menos en procesarse que los mensajes textuales, a la vez que puede transmitir mensajes de manera indirecta o subliminal. Como señala Figuerras en su estudio sobre revistas femeninas en España, el predominio de la imagen enfatiza la dimensión emocional y afectiva por encima de la racionalidad cognitiva, lo cual influye en el proceso de construcción de identidades:

Con las imágenes se pueden activar el proceso psicológico de la identificación (con el arquetipo de mujer «guapa» y con éxito social y afectivo) o de la proyección (la mujer fea, gorda y sola). Pero además de las fotografías, el tono informal y el estilo directo del texto escrito que acompaña las imágenes contribuye a la identificación. El tipo de lenguaje utilizado, basado en la función conativa y en el formato propio de las relaciones informales, contribuye a generar proximidad y complicidad con las lectoras (Ibíd.)

En las imágenes de la revista *Tú* predominan chicas siempre muy bien arregladas (en el caso de las imágenes que encabezan los artículos y *tests* sobre relaciones amorosas, por ejemplo), modelos blancas y delgadas que lucen «lo último» de la moda (ofertada también a las lectoras), y las artistas internacionales más exitosas en el mercado adolescente. Es evidente que el modelo de belleza hegemónico en la revista es el de la chica delgada y de tez blanca. Aunque, si bien en décadas pasadas destacaban el cabello rubio y los ojos azules en los estereotipos estéticos de influencia norteamericana, en los últimos años vienen cobrando más presencia modelos y artistas de origen latino.

Es interesante ver que en un estudio realizado en México (Sandoval 2003) con chicas autodefinidas como de clase media-alta, éstas le otorgaban poca importancia a las imágenes difundidas en la revista (manifestando que nunca usarían la ropa y los accesorios mostrados, que consideraban muy llamativos y excéntricos), y preferían los contenidos textuales, como los «consejos»:

En contraparte a la cultura visual desarrollada por las nuevas generaciones en las últimas décadas, las adolescentes de este estudio mostraron identificarse con los textos de las revistas femeninas más que con lo colorido y llamativo de sus imágenes, lo cual se explica en base a que el consejo, método o sugerencia ofrecidos les resulta de «utilidad» en la lucha contra los conflictos típicos cotidianos como mujeres adolescentes, como la importancia del verse bien, cuidar su apariencia física y de atraer al sexo opuesto (Sandoval 2003, 103).

Se trata en este caso de los discursos de las chicas (mexicanas) sobre tales imágenes, es decir, de juicios racionales en torno a los contenidos visuales con los que dicen no identificarse. No obstante, es preciso tomar en cuenta que el tratamiento de la imagen es más complejo, pues su recepción involucra una experiencia emotiva, e incluso inconsciente, que puede calar en el imaginario

de la lectora sin que lo haya racionalizado. Si bien en la práctica no «imitan» tal cual las imágenes de chicas proyectadas en la revista (es decir, no usan la ropa o el estilo excéntrico de la ropa ofertada), el modelo de feminidad expuesto (por ejemplo el de chica audaz, algo rebelde y desenfadada) sí puede ser asimilado por ellas, junto a la particular forma de valorar la belleza y el cuerpo femeninos. De ahí la importancia de contrastar los discursos con las prácticas de las adolescentes. En ese sentido podemos considerar una de las conclusiones del mencionado estudio:

Otra cuestión importante fue el disgusto determinante mostrado por la mayoría de las lectoras sobre los aspectos «irreales» de la revista, generalmente en cuanto a la moda, al caracterizarlos como exagerados o inaplicables dentro de sus estilos de vida. Esto significa un rechazo hacia lo proyectado en la publicación, pero no hacia las representaciones del mandato cultural que les confiere como cuestiones de feminidad. Es importante señalar que de esta forma se mantienen en circulación los estereotipos establecidos, pero no es determinante en la manera de negociación de su audiencia (Ibíd.).

En la revista encontramos dos elementos constantes vinculados a los modelos de feminidad: la belleza física y las relaciones con el sexo opuesto. Estos aspectos están íntimamente relacionados, en tanto se exalta la belleza para atraer a los chicos, un modelo que podríamos denominar *androcéntrico*, y que se expresa por ejemplo en el ideal de la chica audaz, bonita, delgada, divertida, pendiente de los «chismes» sobre sus artistas de moda, dispuesta a atraer al «chico de sus sueños», algo desinhibida, pero no en exceso, pues se mantiene aún cierto recelo ante el libre ejercicio de la sexualidad; se busca atraer a la pareja masculina, pero sin dejar de ser una «chica decente». Estas reticencias se deben muy probablemente al hecho de que la revista se dirige a un público adolescente, de entre 13 y 18 años, al cual ofrece un modelo femenino «rosa» estrechamente relacionado con una feminidad tradicional caracterizada por la mesura en el comportamiento social y sexual. Esto lo podemos apreciar por ejemplo en la sección de consejos para «ligar» o concretar una relación amorosa con el chico deseado («Estrategias para ser irresistible», en la edición de julio del 2009):

- Invierte en tu guardarropa: Renueva el tuyo y atrévete a vestirme más sexy, lo que no quiere decir que te veas vulgar y corriente. Aquí unos ejemplos de lo que sí y no usar [se acompaña el texto con fotos].
- Agrega valor a tu físico: (...) Aquí las reglas de un makeover que te guste a ti y que además sea agradable para los chicos:
  - No necesitas plastas de maquillaje para lucir guapa, es más, ellos prefieren un estilo al natural.

- Un cambio de look siempre atrae la mirada de los chavos (...)
- Haz ejercicio y no lo dejes! Deja de chatear un rato y métete al gym.
- Mejora tu calidad humana: (...) no es por espantarte, pero quizás sea la parte más difícil de lograr, pues el objetivo es cambiar, hacer a un lado esos errores que te impiden ser una mejor persona. Te damos una lista de los defectos que más repelen a los chicos:
  - Malhumorada [Continúa con opiniones de chicos sobre este tipo de chicas].
  - Presumida.
  - Desesperada.
- Y tu competencia directa?: qué clase de niñas frecuenta tu prospecto? Qué tienen esas chavas que no tengas tú? Esa info te ayudará a mejorar tus técnicas de ligue y a superar las de la competencia.
- Análisis de los niños: para saber cómo conquistar es necesario saber a quién te quieres ligar y qué les gusta a los hombres.

Este listado incluye algunos elementos nuevos y otros que estaban ya presentes en los modelos tradicionales de feminidad. Estimula por ejemplo la rebeldía (usar ropa «atrevida y sexy»), pero recomienda también no ser «vulgar». Por otra parte, persiste el modelo androcéntrico: la mujer ha de estar dispuesta a satisfacer los deseos y gustos del hombre. Asimismo, permanece el énfasis en la belleza física, aunque más diversificado por la ideología de consumo, que en las dos últimas décadas ha penetrado con enorme fuerza en el Perú, y en especial en Lima, y que se refleja visiblemente en el consumo de ropa, maquillaje y accesorios, en la asistencia a gimnasios, etc.

Nada de esto es casual. Las revistas femeninas para adolescentes no son sólo un medio de entretenimiento e información, pues también promocionan bienes de consumo. Aconsejan adquirir determinadas cosas que ayudarán a lograr los resultados propuestos en los consejos sobre moda y belleza. Ocurre entonces que la finalidad comercial se antepone a la función social de todo medio de comunicación. El discurso publicitario y el periodístico se retroalimentan reforzándose el uno al otro (Figueras 2005).

Según McRobbie (1998), estas revistas transmiten estereotipos de una feminidad objetizada, inalcanzable e irreal. El mundo de fama y dinero, así como las costumbres y vidas artísticas que presentan, configuran anhelos que las lectoras difícilmente podrán lograr, pero que les sirven como una forma de evasión de la realidad. Como señala Ang, «la fantasía es una fuente de placer porque pone a la realidad entre paréntesis» (Ang 1996, en Sandoval 2003, 29). Pero a esto habría que agregar que no se trata solo de una fuente de placer y de evasión de la reali-

dad centrada en el entretenimiento y la búsqueda de bienestar emocional, sino que esa evasión conduce a las consumidoras a desconocer y alejarse de los problemas de su contexto mayor, y puede generar a la larga sentimientos de frustración entre quienes deseen y no logren participar del mundo de consumo, «fantasía y color» mostrado en dichas revistas. Para McRobbie (1998, 278), lo que permanece como norma general es la afición por consumir, el placer de ser chica o mujer y la suposición de que dicho estado de feminidad es natural, el punto de encuentro simple y sin problemas entre el sexo y el género.

El carácter de guía que parecen reconocer las chicas en revistas como ésta se puede volver un regulador de los ideales y prácticas de feminidad proyectados desde sus imágenes y textos. Aunque no se reproduzcan tal cual en sus vidas cotidianas, sí son referentes importantes de feminidad al transmitir mensajes que son negociados, reforzados o complementados con otros que provienen de medios alternos. Y las chicas, al encontrarse en un proceso de cambios físicos, emocionales e identitarios, y al enfrentarse a una enorme oferta del mercado de consumo juvenil, frecuentemente atraviesan esta etapa con muchas dudas e inseguridades (sobre su imagen, sus relaciones con los chicos y sus pares, etc.), lo cual las hace especialmente receptivas a tales mensajes y ofertas (Sandoval 2003; Figueras 2005). En estas revistas las chicas buscan y encuentran respuestas no solo sobre cómo ser atractivas ante los chicos, o *tips* sobre belleza y moda, sino también respuestas a cómo son ellas mismas (por ejemplo, mediante la realización de *tests* de personalidad). Sienten además que sus inquietudes se reflejan en los contenidos de la revista al encontrar allí mismo contenidos sobre los problemas y dudas de otras lectoras.

En resumen, este tipo de revistas cumple una función en la configuración de feminidades adolescentes porque ofrecen y refuerzan significados y respuestas a los cuestionamientos y conflictos internos de las chicas respecto a ser mujer. De acuerdo con Sandoval:

... la revista *Tú* funciona como un «marco referencial» de lo que significa tener una adolescencia «típica» y un medio productor de placer al momento de[l] reconocimiento de las vivencias propias de las lectoras dentro de las delimitaciones de lo [que] figura ser una «vida normal» (...) Se interpretó así, que el contenido de la revista no es sólo un proveedor de placer para las jóvenes sino también un medio que les ofrece significaciones acerca de sus roles y vida social (Sandoval 2003, 103).

### *Zona Joven*

A diferencia de *Tú*, la revista peruana *Zona Joven* tiene un menor costo, un formato algo más informativo, y está dirigida a hombres y mujeres.<sup>19</sup> Publica principalmente notas sobre música, letras de canciones, entrevistas e información sobre cantantes, grupos musicales y artistas de moda. Tiene además una pequeña sección de *tests* que construyen tipologías de personas y sus intereses, y una sección con mensajes y fotografías que los lectores envían a la revista a través de una red social en internet. En esta sección destacan las fotografías de chicas que captan tomas de ellas mismas en primer plano, con gestos recurrentes como lanzar besos, sacar la lengua o torcer los labios (en aparente señal de desinhibición). Los gestos expresan coquetería, pero también a veces cierta ingenuidad. Las chicas suelen editar las imágenes agregando figuras coloridas con mensajes diversos. Resalta el lenguaje usado, muy particular pues trastoca la escritura y combina símbolos para hacer difícil su entendimiento por parte de quienes no están familiarizados con este tipo de jerga adolescente.<sup>20</sup>

Esta revista privilegia la música *pop* y, en menor medida, también el rock o la fusión de ambos géneros. Sus notas ofrecen información sobre cantantes y grupos musicales del gusto de las y los jóvenes, incluyendo a actrices de series de Disney Channel, los Jonas Brothers y Justin Bieber, todos ellos ampliamente aceptados por el público limeño adolescente, lo cual no es de extrañar dada la fuerte presencia de la cultura norteamericana en los medios de comunicación dirigidos a jóvenes peruanos, presencia que se acrecienta hoy en día con el cada vez mayor acceso a la televisión por cable incluso en sectores populares.<sup>21</sup> El *pop*, en particular, es un género musical ligado a imágenes de diversión, bailes, historias de amor adolescente, valoración de la popularidad, despreocupación, etc., temas recurrentes en las historias de las series y en las letras de las canciones de artistas adolescentes.

Existen también algunas series juveniles latinoamericanas de televisión por cable que han llegado a calar en el gusto adolescente, aunque se trata muchas veces de adaptaciones o imitaciones de los formatos norteamericanos: historias de amor «rosa» adolescente, aventuras de grupos de amigos, adolescentes que anhelan llegar a «ser estrellas», etc. Es lo que ocurre con series como «Isa TKM», a la que la revista dedica algunas notas informativas. Pero más allá de

<sup>19</sup> El costo de *Zona Joven* era dos soles y el de *Tú* es de diez soles en el 2009.

<sup>20</sup> Estas imágenes y lenguaje son muy similares a las que publican en sus páginas o «perfiles» en las redes sociales virtuales. Desarrollaré este tema en el siguiente capítulo.

<sup>21</sup> En el Perú, muchas familias de escasos recursos suelen contar con el servicio de televisión por cable, que muchas veces obtienen por conexiones clandestinas o mediante alternativas informales en las que no pagan el precio total del servicio.

las artistas adolescentes, tenemos también en el mismo género a otras de mayor edad que exaltan en sus performances elementos como la rebeldía y el erotismo en sus bailes y letras de canciones (por ejemplo, Britney Spears, Katty Perry, Beyoncé, Rihanna, entre otras), algo que comparten con producciones de varios grupos de rock alternativo que proyectan igualmente la idea de la rebeldía en sus críticas a las convenciones sociales hegemónicas.

Los mensajes mediáticos dirigidos al público joven han logrado introducir nuevos elementos identitarios que se mezclan o negocian con otros tradicionales de las generaciones pasadas, en un esquema discursivo anclado en contenidos publicitarios de mercancías (ropa, maquillaje, accesorios, etc.) que desempeñan la función de símbolos transmisores de valores e ideas como transgresión, desinhibición (el caso de Lady Gaga es paradigmático), felicidad y popularidad, visibles en las representaciones de series adolescentes de corte «rosa», y en la liberación sexual propuesta en los contenidos líricos del *reggaetón* y otros géneros musicales. Como señalan varios autores, asistimos a una época en la que los ideales y prácticas valorados han sido apropiados por el mercado, y este lo usa para atraer a los consumidores vendiéndoles no solo los productos ofertados, sino un estilo de vida y/o una identidad. Entonces, además del análisis de los discursos mediáticos y publicitarios, es preciso prestar atención al consumo y la influencia de aquellos en los adolescentes, sin suponer una recepción mecánica. Existe una selectividad, una elección de la identidad que es construida por medio del consumo de bienes y símbolos (Warde 1997), lo cual puede ser identificado en las prácticas, como veremos luego.

Gran parte del atractivo de estos mensajes mediáticos y publicitarios reside en su capacidad para generar y satisfacer necesidades afectivas, de tal suerte que la producción mediática propicia y responde a vínculos emocionales e identificatorios. A través de sus historias, mensajes, imágenes, personajes, etc. los medios representan ideales, emociones y sentimientos que son reconocidos por los espectadores, en especial los adolescentes.

### **Internet y cambio cultural en la generación joven**

Sin duda, la expansión del acceso a internet ha contribuido a un importante cambio cultural en la generación joven. Pero existe también una gran oferta de bienes, información, películas, series de televisión, copias de libros, enciclopedias, música, etc., de los que se apropian los jóvenes muchas veces de maneras no legales pero ampliamente difundidas, como ocurre con el consumo de versiones «pirateadas» de estos recursos, que les ofrecen acceso a múltiples libertades y realidades (virtuales) que no tienen disponibles en el «mundo real». En

las nuevas generaciones de jóvenes, el internet y toda esta oferta mediática masiva operan no solo transmitiendo mensajes y contenidos informativos y recreacionales, sino creando también una base de hábitos de identidad virtual. El problema aquí surge cuando estas nuevas identidades y hábitos entran en contradicción con las reglas que emanan de las condiciones reales de vida, como las normativas familiares, y en particular las formas de exclusión y subalternidad que siguen organizando a la sociedad en que se desenvuelven estos jóvenes.

Para estos sujetos existe una especie de doble determinación generalmente contradictoria entre el mundo «real» (el de las interacciones cara a cara) y el mundo virtual (el espacio y la comunicación a través de internet), y esta contradicción termina produciendo fricciones relacionadas con la coherencia o falta de coherencia en la formación de una conciencia propia en los ambientes familiar, educativo, laboral, etc. Este mismo problema se refleja en el ámbito del consumo, por la incompatibilidad entre el mundo mediático aprehendido y las normas que necesariamente habrá que seguir en el ejercicio real de la vida. Se produce entonces el dilema de cómo solucionar el conflicto y manejar dos conjuntos de reglas frecuentemente antagónicas en contextos marcados por carencias materiales.

En internet las adolescentes pueden acceder a una gran variedad de información, que va desde contenidos relacionados con las tareas escolares hasta aquellos referidos a sus artistas preferidos. Pero el asunto no se reduce al acceso a la información, sino que concierne a la socialización en un espacio nuevo, anónimo e interactivo que confiere ciertas libertades. Y es justamente esto a lo que las jóvenes dedican la mayor parte del tiempo que pasan en internet: la interacción en redes sociales y el consumo de mensajes mediáticos. De este modo, por ejemplo, profundizan sus conocimientos sobre la trayectoria artística y personal de sus artistas favoritos, o despliegan sus intereses particulares en torno a gustos musicales, lo cual interviene asimismo en la construcción de las identidades juveniles.

Analizaremos a continuación los usos más comunes de internet entre las jóvenes, principalmente en lo que respecta a la interactividad y capacidad de comunicación. Veremos entonces cuán importantes resultan ser para ellas las redes sociales virtuales, que les permiten transmitir, compartir y proyectar sus deseos, al tiempo que van configurando nuevas prácticas sociales.

### *Redes de chat instantáneo*

La mayoría de los usuarios de internet hace uso de los servicios gratuitos de comunicación instantánea que ofrecen las redes virtuales y varios proveedores



de correo electrónico gratuito. Esta forma de comunicación busca ser rápida y breve, por lo que el lenguaje se reduce y se transforma, se generan nuevas palabras, se difunden jergas y se altera la escritura, por ejemplo, usando letras diferentes y números, sobre todo entre los más jóvenes. Se produce entonces una suerte de «código» que a simple vista puede ser difícil de descifrar por personas ajenas a esta generación.

Estas herramientas permiten también la comunicación audiovisual. Ejemplo de ello son los llamados «emoticones», pequeñas figuras que expresan situaciones, sentimientos y estados de ánimo, y que reemplazan a las palabras durante el chateo. En las conversaciones en el chat se alterna el uso de palabras y frases con emoticones. Para muchos, esto representa una forma de comunicación ventajosa principalmente por la brevedad; es así que a veces se tiende más a *pensar en imágenes* que en textos. Además de esto, muchos servicios de chat ofrecen la posibilidad de establecer videoconferencias mediadas por el uso de micrófonos, audífonos y cámaras que hacen posible una interacción en tiempo real, lo cual agrega cercanía y emoción a la comunicación.

#### ***Redes de distribución de música***

Internet funciona también como un gran repositorio de canciones y videos musicales de diversos géneros que pueden ser descargados de forma gratuita en formatos de reproducción como mp3 y mp4, empleando programas y/o aplicaciones como el Ares y Kazaa, o a través de páginas web y blogs especializados. Varias adolescentes dedicaban parte de su tiempo a descargar su música favorita, que luego transferían a aparatos de reproducción musical o a sus teléfonos celulares, con lo que podían transportar la música a cualquier lugar para disfrutarla en las horas de ocio en la escuela, los paseos, etc. Si a esto le sumamos que podían sintonizar programas radiales en la casa, la calle o el transporte, tenemos entonces que el elemento musical aparece como una constante en su cotidianidad.

#### ***Redes sociales***

Muchas chicas compartían información personal en sus perfiles de Facebook y/o Hi5, dos de las principales redes sociales virtuales entre los jóvenes peruanos. Por otro lado, accedían también a Youtube, uno de los más importantes sitios web para publicar, compartir y acceder a música e información audiovisual de todo tipo. Hoy en día, las redes sociales virtuales son los medios preferidos por muchos jóvenes peruanos para interactuar virtualmente con sus amistades y con personas conocidas o desconocidas del Perú y de cualquier parte del

mundo. Allí pueden también formar o sumarse a grupos con intereses comunes, opinar, compartir información y acceder a producciones audiovisuales, entre otros usos.

Estas redes sociales ofrecen a los jóvenes la posibilidad de construir identidades que no necesariamente son las mismas que asumen en sus interacciones cara a cara. En las auto-representaciones que las chicas proyectaban en Facebook o Hi5 encontramos en muchos casos un afán por mostrarse atractivas e interesantes frente a los demás.

Muchas jóvenes persiguen el objetivo de «hacer amigos». Pueden variar los criterios empleados al momento de establecer nuevos contactos, pero se mantiene constante el anhelo de ser visible y protagonista de la manera que uno más desea. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en las fotografías que publican y en sus comentarios «en línea». Buena parte de la interacción se limita por lo general a ciertos temas asociados con la vida personal y las actividades realizadas en el tiempo libre y de ocio (fiestas, reuniones con amistades, paseos, etc.) Otras publicaciones dan pie a conversaciones en torno a videos musicales, noticias de interés o la participación en grupos virtuales con temáticas ampliamente diversas.

Entonces, estas redes sociales les brindan espacios para la auto-representación y la interacción social sobre todo con personas de la misma edad, acortando las distancias y creando formas nuevas de expresión y comunicación. En un capítulo posterior me detendré a analizar más en detalle cómo influyen estas nuevas formas de comunicación en las adolescentes y cómo se expresan ellas en las redes virtuales.

## **LOS GRUPOS DE PARES**

Los grupos de pares constituyen uno de los agentes socializadores más importantes en la experiencia adolescente. En estos grupos las chicas compartían y expresaban las ideas y vivencias que consideran más relevantes en esta etapa de sus vidas. Sus interacciones en estos espacios diferían notoriamente de sus comportamientos frente a sus padres y maestros. De hecho, es por la falta de correspondencia entre las lógicas de estos diferentes entornos que las adolescentes construyen o integran espacios alternos como mecanismos de evasión del control escolar y familiar. Se forma así una suerte de contracultura escolar propia, que se expresa en formas de huida de la realidad represiva que les rodea en sus espacios más inmediatos de socialización, un escape a espacios y elementos de diversión y disfrute colectivo.

## **Escape al aburrimiento: formas de evasión del control escolar y dinámicas de pares**

Las adolescentes desarrollaban estrategias de evasión de la escuela debido a que ésta se les presentaba como un espacio desagradable, aburrido e impositivo. Como señalábamos previamente, prevalecía entre las autoridades escolares una visión disciplinaria y correctiva sobre el comportamiento de las chicas. No obstante, no es esto lo único que las empujaba a querer «huir» de la escuela. La transgresión y evasión aparecen aquí como una suerte de respuesta ante lo desfasado, y por ello mismo aburrido, de las clases, los métodos de enseñanza y los contenidos transmitidos.<sup>22</sup> Podemos afirmar entonces que si las chicas valoraban el colegio no era precisamente por la enseñanza programada en la currícula, sino principalmente porque encontraban allí un entorno de interacción con sus pares. Para muchas de ellas la escuela parecía ser un espacio formal e inevitable de transición hacia una etapa posterior, laboral o de educación superior, e incluso algunas reconocían que la escuela les serviría de poco, de no ser por el certificado de estudios.

Más allá de las clases, el colegio ofrecía a las chicas numerosos espacios y oportunidades para diversas formas de interacción en las que compartían sus anhelos y preocupaciones, y en las que procesaban también sus conflictos. Más adelante me ocuparé en detalle de estos asuntos, que involucran por ejemplo el uso y la circulación de SLAMs o cuadernos en los que se plantean entre ellas una serie de preguntas sobre sus vidas privadas (que analizo en el siguiente capítulo al tocar el tema de la afectividad, y más adelante al ocuparme de las prácticas en torno a las feminidades); o las diferentes formas de agresión, que involucran a veces la participación en pandillas de mujeres y las peleas entre pares del mismo colegio o con alumnas «rivales» de otras instituciones educativas (en el capítulo sobre conflictos y formas de violencia).

---

<sup>22</sup> No sorprende que sea así pues, lejos de promover la creación y la discusión de temas, el aprendizaje solía reducirse a la memorización y repetición de contenidos.

## CAPÍTULO III

# DISCURSOS Y REPRESENTACIONES SOBRE LAS FEMINIDADES

*No quiero ser coherente, porque algunas veces la coherencia es estupidez: prefiero estar en contradicción antes que ser tremendamente coherente, como si cogieran y me pusieran ahí, estática y estúpida.*

Carla Corso<sup>23</sup>

Las feminidades se construyen y se expresan de modos diversos en la interacción con múltiples agentes sociales. Las prácticas y los discursos que conforman las feminidades cambian en el tiempo y están en constante negociación con los diferentes espacios sociales en los que los imaginarios sobre «ser mujer» son interpretados y cobran sentido. Importa indagar, entonces, cómo se construyen y cuáles son finalmente las nociones de feminidad en la población joven. Esta tarea resulta especialmente compleja tratándose de personas que, por pertenecer a la categoría legal de «menores de edad», se encuentran bajo la tutela de sus mayores, quienes suelen tener ideas distintas a las de las chicas en relación con la vivencia de la feminidad. En éste y en el siguiente capítulo me ocuparé de estas feminidades y ensayaré una aproximación a los modelos femeninos que las chicas incorporan y/o construyen.

Los discursos son enunciados en forma de saberes y modelos en torno a determinado asunto, en este caso las feminidades, que analizo en conjunto con las representaciones, entendidas éstas como imágenes o discursos visuales y performances. En suma, me enfoco en aquello que las chicas dicen sobre sí mismas y en cómo se presentan en sus propios entornos de socialización. En lo sucesivo presentaré los resultados sobre estos aspectos haciendo una división temática (sexualidad, modelos femeninos difundidos, autopercepción, etc.) para el caso de los discursos; y una división de contextos en el caso de las prácticas

---

<sup>23</sup> Cita en «Devenir perra», de Itziar Ziga (2009).

(escuela, familia y sus pares femeninos y masculinos). Aun cuando esta forma de clasificar y organizar los datos puede resultar algo arbitraria, me servirá para mostrar la variedad de contextos y temas recurrentes en su socialización.

## **DISCURSOS Y NOCIONES SOBRE SEXUALIDAD**

La sexualidad es un ámbito de vital importancia en la construcción de las identidades de las personas. Como señala Weeks, la sexualidad es producto tanto de fuerzas históricas como sociales que reúnen una multitud de distintas posibilidades biológicas y mentales. Es una construcción que adquiere significado en las relaciones sociales (Weeks 1998, 20).

La sexualidad es importante en la socialización de género en tanto las experiencias, identidades y deseos sexuales están en estrecha relación con los comportamientos sociales asignados a cada género. La sexualidad es un espacio dinámico de confluencia y conflicto entre normativas sociales provenientes de la familia, la pareja, la generación, la clase social, el género, el origen étnico, entre otros. En la experiencia adolescente, estas dinámicas emergen en toda su magnitud por ser una etapa de marcados cambios psicosociales y de formación de identidades, aunque el proceso resulta muchas veces silenciado debido a que los adolescentes, por su condición de «menores de edad», suelen encontrarse bajo la tutela de personas mayores e instituciones como la familia, la escuela y otras que tienden a constreñir el ejercicio de su sexualidad. Esto ocurre por ejemplo, en el caso de las mujeres, por medio de discursos oficiales e informales que sancionan o censuran sus deseos y experiencias sexuales bajo premisas como la del mantenimiento de la «buena reputación», además de la idea de su «falta de madurez» sexual y moral. Los silencios y la censura limitan la capacidad de los jóvenes en general para informarse y reflexionar sobre el ejercicio de la sexualidad, pero no suprimen la posibilidad del ejercicio de la actividad sexual.

Todo esto confluye para hacer difícil que las chicas hablen abiertamente sobre su propia vida sexual ante personas desconocidas o ajenas a sus círculos íntimos, aunque sí manifestaban un marcado interés por saber sobre el tema, en especial con referencia a asuntos como los aspectos biológicos en el desarrollo sexual, el embarazo, los métodos anticonceptivos, la salud sexual y reproductiva, etc. Al respecto, era común entre ellas el compartir interrogantes, experiencias y deseos en los grupos de pares. Sin embargo, cuando estos temas eran tratados en las aulas se producían risas, nerviosismo e incomodidad, con algunas diferencias entre los salones observados dependiendo de quiénes abordaban los temas y cómo lo hacían, pero sin grandes diferencias en los discursos.

En una ocasión, por ejemplo, una maestra entregó una separata sobre sexualidad a las alumnas del cuarto año del colegio SC, pidiéndoles que luego de leerla señalen las ideas principales del texto. Apenas empezaba a hablar del asunto cuando se produjeron risas entre las chicas. La profesora decía que el tema de la sexualidad era muy amplio y que no abarcaba solo el sexo sino también el desarrollo físico y otras cosas de las que ellas no deberían sentirse avergonzadas. Las instaba a hablar del tema, expresar sus emociones y no reprimir las nuevas sensaciones que sobrevenían como parte del desarrollo físico y emocional. Luego les propuso que dibujen sus vaginas en un papel, lo cual provocó risas entre algunas, y en otras desagrado, incomodidad y vergüenza. Luego les planteó tres preguntas que debían ser tratadas en grupos formados por afinidad:

- ¿Qué les suscita esta actividad? (realizar el dibujo)
- ¿Qué tanto creen que conocen su cuerpo?
- ¿Por qué creen que es importante esa parte de su cuerpo [la vagina]?

La mayoría tomó la actividad en son de broma y muchas hacían comentarios que pretendían ser graciosos. Algunos dibujos mostraban el clítoris y los labios mayores y menores. Otros eran menos específicos y representaban solo la parte externa, es decir, el cuerpo desnudo de una mujer desde el vientre hasta las piernas.

Se formaron cuatro grupos de discusión, cada uno con siete chicas en promedio, a excepción de un grupo de tres alumnas que no hablaban mucho ni interactuaban con las demás (no solo en esta ocasión). La mayoría no daba respuestas específicas sobre el conocimiento de su vagina; hablaban sin dar muchos detalles, diciendo por ejemplo que la conocían «poco», «más o menos» o «lo necesario», con la aparente intención de evadir el asunto. En general, mostraban poco conocimiento de su anatomía sexual, y no faltaron quienes dijeron que nunca habían observado su vagina. En un grupo varias dijeron que creían conocer su vagina, pero que durante aquella actividad en clase supieron que no era así. La actividad les había causado sorpresa pues –al parecer– nunca antes se habían cuestionado acerca de su cuerpo y la sexualidad, y menos aún frente a otras personas ni en el colegio. Ante la pregunta de por qué creían que era importante conocer su vagina, la mayoría decía que para cuidarse de enfermedades o para aceptar su propio cuerpo. Solo en un grupo las integrantes dijeron que para «satisfacer sus necesidades», sin dar mayores detalles.

Como vemos, las chicas se resistían a tratar el tema abiertamente en un espacio de control como la escuela, y frente a una persona (la tutora) a quien percibían como símbolo de la autoridad y la moral religiosa, a pesar de que en otros momentos habían expresado su interés en tratar el tema de la sexualidad en el

aula mediante dinámicas grupales,<sup>24</sup> y también a pesar de la aparente actitud de apertura de la maestra, quien intentó alentar la discusión con frases como «la sexualidad es algo natural» y «no es pecado».

En otra aula, la del quinto año del colegio MI, algunas chicas se mostraban reticentes a abordar el tema en el curso respectivo porque quien lo dictaba era un profesor. Una de las alumnas, Mariana, me contó cuán incómoda se había sentido cuando junto a otras compañeras tuvo que realizar una exposición sobre métodos anticonceptivos, al punto de ponerse «colorada» (sonrojarse) por tener que hablar públicamente y frente a un hombre sobre este tema. Ella misma atribuía su reacción a su formación más tradicional y al hecho de provenir de Lambayeque, donde la gente –a su juicio– suele ser más «recatada»; y refería también que, cuando llegó a Lima, se había sorprendido mucho de la actitud más «liberal» de sus compañeras. Mariana mencionó además que con ocasión de una cita ginecológica se negó a que la examine un ginecólogo varón, por la vergüenza que sentía; y dijo igualmente que le incomodaba hablar de sexualidad con cualquier hombre, pues pensaba que de los asuntos más íntimos se habla solo entre mujeres.

Una de las chicas más desenvueltas de esa aula comentaba la situación de este modo:

*Nosotras sí hablamos, nos soltamos y no nos da roche,<sup>25</sup> pero el resto no se suelta, les da roche incluso entre mujeres, son tímidas. O no lo dicen porque él es hombre, piensan que no se debe hablar tan abiertamente sobre sexualidad en público. Se paltean<sup>26</sup> o se rien, lo toman como algo personal, un escándalo y no quieren atender a su clase, o piensan mal del profesor como si fuese un mañoso.<sup>27</sup> [Pero] Se supone que es hombre y es psicólogo, entonces sabe (Nuria, 18, MI).*

De este último comentario se desprenden al menos dos cosas relevantes sobre la percepción de los saberes en torno a la sexualidad: que es un campo de dominio científico (en este caso señalan a la Psicología), y que los varones conocen más sobre el tema. Algo de esto encontramos también en el siguiente comentario:

*Es profesor hombre por eso habla más del tema. Rompió el tabú que teníamos nosotras en el colegio sobre hablar de sexo. Él lo habla como cualquier cosa. Nosotras sí lo hablábamos pero entre mujeres (Mariela, 16, MI).*

<sup>24</sup> Así lo expresaron en una encuesta anónima en la que se les pedía que anotasen qué temas querían tratar en las clases de «tutoría» y de qué modo. Los temas más frecuentes fueron: sexualidad, enamoramiento, embarazos precoces y otros asuntos ligados a la amistad; y preferían abordarlos mediante dinámicas grupales o exposiciones de las propias alumnas.

<sup>25</sup> *Roche*: vergüenza.

<sup>26</sup> *Se paltean*: se sienten avergonzadas.

<sup>27</sup> *Mañoso*: hombre que se propasa sexualmente con las mujeres.

Estas opiniones eran muy similares a las de otras chicas que pasaron luego al quinto año en el colegio MI y llevaron el mismo curso con un profesor, que no les agradaba por su estilo directo al hacer preguntas «muy personales» o al hablar de las experiencias sexuales y de pareja en la etapa adolescente.<sup>28</sup> El solo hecho de que sea un hombre quien les hable de estas cosas las intimidaba, y algunas se sentían incluso acosadas.

Resulta entonces que el acercamiento a estas temáticas en la escuela se daba en medio de dificultades y cierto rechazo, que variaban un poco dependiendo de quién abordaba el asunto y de cómo lo hacía. En general las chicas veían la sexualidad como algo muy íntimo que debe quedarse en el ámbito de lo privado y que se comparte en un entorno de confianza y diálogo horizontal entre mujeres. Entonces, siendo que la escuela no ofrecía las condiciones apropiadas para tal diálogo, predominaban en este espacio el silencio y el desconocimiento sobre el tema.

Por otro lado, tuve la oportunidad de apoyar a una maestra en algunas clases sobre género y sexualidad en ambas escuelas, a veces realizando algunas exposiciones, pero sobre todo promoviendo la participación de las alumnas con sus opiniones y preguntas. En el caso del colegio SC la maestra siempre estuvo presente, mientras que en el otro colegio estuve a cargo de dos clases en ausencia de la profesora. En otras ocasiones solo observé cómo se desarrollaba el curso.

En esas clases realicé un procedimiento de recolección de datos empleando fichas anónimas con opciones múltiples. Esta herramienta estaba diseñada para obtener información sobre los valores y las opiniones de las jóvenes en relación con la vivencia de la sexualidad. Antes de aplicar el instrumento tomé algunas referencias de un texto escolar y las contrasté con los criterios expresados por las chicas luego de la discusión sobre sexualidad en clase. Luego les pedí que llenen las fichas indicando si estaban de acuerdo o no con varias afirmaciones de una lista, y que precisen de dónde provenía ese acuerdo o familiaridad con tal o cual idea. Las fichas incluían una pregunta inicial basada en contenidos del texto escolar:

*Existen valores aprendidos en nuestra familia y nuestro entorno más cercano que orientan nuestros comportamientos relacionados con la vivencia de nuestra sexualidad. Sin embargo, no todos influyen o son asimilados por nosotras. ¿Cuál(es) de estos consideras en tu comportamiento?*

Los resultados fueron más o menos similares en ambos colegios (en las dos aulas de cuarto año). De la lista sugerida, las alumnas del MI (14 de ellas) se-

<sup>28</sup> Según ellas, les preguntaba si tenían enamorado, si habían tenido relaciones sexuales, etc.



ñalaron en el siguiente orden los valores (y sus espacios de aprendizaje) más recurrentes:

1. Fidelidad a la pareja (familia).
2. No dejarse dominar por la pareja (familia).
3. Importancia del uso de métodos anticonceptivos (escuela).

Los resultados obtenidos entre las alumnas del colegio SC (35 alumnas) fueron los siguientes:

1. Fidelidad a la pareja (familia).
2. Tener sexo sólo después del matrimonio (familia).
3. No dejarse dominar por la pareja (familia).

Destaca aquí que los valores más aceptados, tales como la fidelidad y la abstinencia sexual hasta el matrimonio, aparecen como inculcados principalmente por agentes de socialización tradicionales como la familia y la escuela. Resalta también que el rechazo a la dominación por parte de la pareja aparezca como un ideal aprendido en el entorno familiar, lo cual reflejaría un aparente cambio en las percepciones sobre la igualdad en las relaciones de género, algo no tan visible en nuestra sociedad hasta antes de la propagación de discursos de equidad de género por parte de los movimientos feministas desde la década de los ochenta, aproximadamente. Ahora bien, aquellas afirmaciones podrían estar reflejando ideales y discursos en torno a la vivencia de la sexualidad y feminidad, pero no ofrecen certezas sobre las reales prácticas de las chicas en estos ámbitos, más aun considerando que la complejidad de las interacciones de género en torno a las relaciones afectivas y las formas de dominación pueden ser imperceptibles para quienes las experimentan. Se trata de discursos sobre lo que se piensa y lo que se hace, de ideales relevantes para las relaciones afectivas, pero que no necesariamente corresponden con las prácticas concretas, como se desprende de la exploración en diferentes contextos de interacción social.

En las valoraciones de las estudiantes aparece también destacado el discurso sobre el uso de métodos anticonceptivos, asociado con las enseñanzas de la escuela. Si bien sabían de la existencia y la importancia de tales métodos, esto no asegura que sepan usarlos correctamente. De hecho, en mis observaciones en las clases percibí que el conocimiento sobre este tema era en realidad bastante pobre. Pero en todo caso, la importancia conferida al discurso sobre la anticoncepción en las valoraciones de las jóvenes tendría alguna relación con la mayor difusión de contenidos sobre educación sexual en las últimas décadas, motivado en cierta medida por una aparente mayor preocupación en la sociedad por

los embarazos adolescentes, las prácticas abortivas clandestinas y la propagación de infecciones de transmisión sexual.

### **Relaciones sexuales: virginidad, inicio sexual, actitudes y expectativas**

Recurrí también a la proyección de películas que abordan el tema de la sexualidad, como un medio alternativo para conocer las opiniones, intereses y nociones de las chicas al respecto. Realicé esto en los dos colegios, en dos aulas del cuarto año. La película «Kids» en especial causó una gran controversia, que se tradujo en reacciones de aceptación y rechazo y motivó la discusión del asunto en las aulas. Su argumento gira en torno a las experiencias de un grupo de adolescentes norteamericanos que consumen drogas y suelen tener relaciones sexuales ocasionales sin tomar medidas de protección.

Luego de ver la película, los comentarios de las alumnas se enfocaron en asuntos como la homosexualidad, el inicio sexual, las relaciones sexuales, la virginidad y la salud. En el colegio SC muchas chicas se mostraron incómodas por algunos diálogos e imágenes referidos a relaciones sexuales (aun a pesar de que previamente yo había optado por presentar solo las escenas menos explícitas). Durante la proyección surgieron risas y expresiones de sorpresa y desaprobación ante las escenas en las que se hablaba abiertamente de sexo. Sin embargo, todas estuvieron muy atentas y no querían que detenga la película cuando debía ya interrumpirla por una cuestión de disponibilidad de tiempo. Les interesaba especialmente lo que ocurriría con la protagonista, quien se había infectado con el VIH. Al final de la proyección, tres chicas me comentaron que las escenas les habían parecido «horribles», o muy «crudas» y expresaron su rechazo a las acciones de los protagonistas. Otras, en cambio, me preguntaron por el nombre de la película, al parecer para buscarla y verla posteriormente, e incluso una de ellas me la pidió prestada.

Luego, ya con la presencia de la tutora de las alumnas, invitamos a las chicas a expresar sus opiniones sobre las escenas y los tópicos de la película. Muchas reprobaban lo que calificaban como una ligereza en la manera «fácil» y carente de «responsabilidad» con que los personajes tenían relaciones sexuales: «tener sexo con uno y con otro como si nada, como si fuese cualquier cosa».

En el colegio MI encontré una actitud de desaprobación muy similar. Además, allí las chicas comentaron mucho una escena en la que un muchacho le contaba a un amigo que había tenido relaciones sexuales con una chica virgen de doce años, presentándole el hecho como una gran hazaña y refiriéndose a la chica como una suerte de trofeo. Las alumnas censuraban a aquel personaje

considerando que «no respetaba» a la muchacha y la veía como un «objeto sexual».

Otra escena mostraba a un grupo de chicos conversando sobre sexo; mientras que algunos decían que a las mujeres les gustaba tener sexo de manera «suave» y «romántica», otros se referían a ellas como cosas, como «huecos» útiles solo para el sexo. En la siguiente escena un grupo de chicas hablaba explícitamente sobre sus experiencias sexuales, resaltando que les gustaba ser penetradas «con fuerza». Ante esto, dos alumnas opinaron que los gustos y las percepciones sobre las experiencias sexuales pueden ser muy diversos, tanto para las mujeres como entre los hombres; es decir, cuestionaban los estereotipos tradicionales de género que le atribuyen a la mujer un carácter pasivo y romántico en la relación.

Las reacciones de las alumnas al ver la película fueron parecidas en ambos colegios. En uno de ellos, por ejemplo, tres chicas llegaron a exclamar «¡qué asco!» al ver escenas de chicos acariciando los genitales de las jóvenes, o de muchachas que besaban a los hombres en el pecho. Al ver esto, algunas se tapaban la boca o los ojos –o aparentaban hacerlo–, aunque seguían viendo la película con mucho interés. Una de ellas señaló incluso que «parece más una película pornográfica; creo que es para mayores de 18 años».

Al finalizar la película fueron muy comunes los comentarios críticos respecto al comportamiento sexual de las protagonistas, a quienes atribuían falta de respeto y baja autoestima. Calificaban a los personajes femeninos como «chicas fáciles» que veían el sexo como una «cosa», y a los masculinos como muchachos irrespetuosos que trataban a las chicas como objetos sexuales. Fue entonces que les presenté una visión alternativa para provocar sus respuestas: les propuse que en lugar de ver las relaciones sexuales frecuentes con distintos hombres como «falta de respeto», podrían considerar aquella conducta como una expresión de deseos realizados tomando decisiones conscientes, de tal suerte que las mujeres no necesariamente estarían siendo «utilizadas» por los hombres, sino que podrían estar satisfaciendo ellas sus deseos sexuales. Aunque tal conducta sería mal vista socialmente, se le puede interpretar también como búsqueda de satisfacción en la vivencia libre de la sexualidad.

En la opinión mayoritaria de las alumnas se reflejaba un pensamiento que juzga como moralmente negativo el comportamiento sexual activo y diverso de una mujer. Algunas expresiones representativas eran: «las chicas que actúan así son fáciles» y «no se respetan». Equiparaban esta conducta a la que asumían propia de los hombres –que no valoraban tan negativamente como en el caso de las mujeres–, que veían como mera satisfacción de necesidades sexuales sin me-

diar vínculos sentimentales. En contraste, las chicas asumían que para ellas el sexo sería legítimo y aceptable solo si se realizaba por amor y no simplemente por placer. Justificaban así su rechazo al comportamiento sexual de las protagonistas de la película, de quienes decían que «no hacían el amor». En conclusión, el amor legitima y da sentido y valor al sexo, que es concebido fundamentalmente como la concreción de un vínculo amoroso –entre personas heterosexuales–.

En este discurso se estaría expresando una concepción subordinada de las mujeres en lo que respecta a la sexualidad femenina. La valoración negativa del hecho de tener sexo ocasional con múltiples parejas, que según esa visión estaría degradando la dignidad de las mujeres, aparece como modelada por el juicio masculino. Podemos apreciar esto en un comentario expresado por algunas chicas y su profesora: «la mujer es la que pierde al final» (si tiene sexo con un hombre que no la «valora»). Planteaban esta idea con referencia a la situación de una mujer que se inicia sexualmente con un chico que solo busca tener sexo con ella, sin sentimientos amorosos de por medio. Las alumnas entendían esto como una pérdida, haciendo referencia tanto a la virginidad como al potencial rechazo por parte de un futuro novio o enamorado por haber tenido la mujer ya una experiencia sexual, con lo que no podría otorgarle a aquel el privilegio de ser «el primero». Es decir, las mujeres quedarían de algún modo marcadas por «perder» su virginidad. La mujer «es la que pierde» porque si el chico no la quiere de verdad y la deja, ella luego se arrepentirá y se sentirá utilizada. Más vale entonces mantener un comportamiento «decente» y moderado acorde con las expectativas de una potencial futura pareja.<sup>29</sup>

La discusión reveló además la persistencia de idearios cristianos en torno a la sexualidad y el control del cuerpo. Está por ejemplo la idea de la subordinación del cuerpo frente al espíritu, noción que ofrece una base normativa que guía la autopercepción y las relaciones de las personas con sus cuerpos (Torres 1997, 176), lo cual se vincula íntimamente con la insistencia en la virginidad como un ideal femenino, en este caso el modelo marianista, en el que la mujer se debe a otros mediante actos de entrega que expresarían la grandeza femenina equiparada y reducida a un poder reproductivo. No obstante, según Torres, «esta grandeza no considera una entrega placentera ni una valoración de la sexualidad, sino como obsequio sacrificial, de negación del propio ser al deseo de la

<sup>29</sup> Esta sobrevaloración de la virginidad ha sido identificada también en estudios previos con adolescentes de otros barrios populares de Lima (Yon 1998), quienes asumían los dictados morales de la sociedad que exigen a las mujeres pasividad y moderación sexual, y que se reflejan asimismo en las expectativas masculinas, desde las que se aprecia a la virginidad como indicador de un comportamiento «correcto» que estaría prefigurando la fidelidad de las mujeres.

carne» (Ibíd. 170). De ahí la percepción de las adolescentes de la virginidad como algo que se da o se pierde.

Se trata, asimismo, de la persistencia de una suerte de doble moral en el grueso de la sociedad peruana. Los hombres gozan de una gran libertad sexual, mientras que se constriñe y sanciona esta libertad en las mujeres. Para Fuller, la conducta sexual femenina es concebida en función del mercado conyugal, pues para gran parte de las mujeres peruanas el acceso a posiciones de prestigio está mediado por el matrimonio; y aun cuando muchas adolescentes llegan a vivir un período de libertad sexual no necesariamente asociado al matrimonio, esto merece una sanción social en tanto las expone a no ser elegidas como parejas estables (Fuller 2005, 111). Entre las jóvenes, este ideal se traduce en la búsqueda de aceptación y adecuación a los ideales masculinos al momento de formar parejas. Es decir, para una chica que asume el modelo hegemónico, el ejercicio de la sexualidad viene orientado por la perspectiva de ser considerada la enamorada «oficial», la «firme», y no el «agarre», el «vacilón» o la «trampa».

Este ideario sigue presente en los imaginarios de las adolescentes, así como en el medio que las rodea. Puede haber perdido aceptación en cierta medida, y aunque las prácticas reales muchas veces desdicen el modelo, éste no ha desaparecido del todo y subsiste en los discursos y en las actitudes, por ejemplo al momento de juzgar las conductas de otras personas.

En la discusión sobre el inicio sexual, las chicas coincidían en que se trataba de una decisión que debía ser tomada por cada persona, o en todo caso por la persona en conjunto con su pareja; sin embargo, agregaban que de todas formas la mujer saldría más perjudicada, no solo por la pérdida de la virginidad, sino también porque el hombre podría divulgar el hecho frente a otros, dañando la imagen pública de la muchacha: «hablan mal de la chica». Vemos aquí nuevamente que hay en el fondo una valoración negativa del sexo que no involucra un vínculo amoroso, así como del sexo fuera de la pareja estable monógama. Pero esta idea del sexo ligado al amor no se corresponde necesariamente con la idea de matrimonio. Para muchas chicas, el sexo adquiriría legitimidad por el amor, pero esto no significaba que tuvieran en mente una perspectiva matrimonial futura. No obstante, no faltaron las voces discordantes, como en el caso de una chica que decía preferir la abstinencia hasta el matrimonio, refiriéndose, por otro lado, a la prevención de ITS, ante la mirada burlona de otra joven que de este modo daba a entender su rechazo a ese ideal.

Por otro lado, algunas expresaron sus dudas sobre las consecuencias físicas del primer acto sexual, como el sangrado y el posible dolor. Me preguntaron si el sangrado sería un indicador de virginidad, y les ofrecí una breve explicación so-

bre el asunto. Noté aquí, nuevamente, la importancia que muchas le conferían a la preservación de la virginidad en la perspectiva de establecer una relación de pareja, pues consideraban que sería este un criterio que los hombres tomarían en cuenta para juzgarlas como «tranquilas» o «movidas»,<sup>30</sup> «buenas» o «malas» chicas. La sobrevaloración de la virginidad aparece aquí no tanto como un deseo de ellas mismas por mantenerse «puras», sino como una forma de adecuación y supeditación a los deseos masculinos. En este aspecto resaltan algunas diferencias de género relativas a los juicios sobre el inicio sexual. Cuando se trata de los hombres, no se percibe que las relaciones ocasionales o efímeras con múltiples parejas sean moralmente incorrectas o que expresen una baja autoestima. En lugar de eso, asumían en los hombres un impulso sexual *natural* que los llevaría a tener mayor actividad y deseo sexual que las mujeres, y esa naturalización del deseo justificaría la «hipersexualidad» masculina.

Si bien varias chicas expresaban en la escuela estas ideas sobre la virginidad y las diferencias de género, estando ya en otros contextos algunas de ellas se permitían cuestionar y calificar de «machista» el hecho de que se juzgue la moralidad e integridad de las mujeres en base al criterio de la preservación de la virginidad. No obstante, persistía una actitud mayoritaria de rechazo y condena moral hacia las mujeres que pudieran tener relaciones ocasionales con varias parejas.

Debemos también contrastar esos discursos con las evaluaciones de las chicas sobre la posibilidad de realización de los modelos que expresan. Por ejemplo, al conversar con un grupo de chicas del quinto año del colegio MI sobre las relaciones sexuales pre-matrimoniales, una de ellas, Nuria, comentaba que el sexo realizado únicamente dentro del matrimonio sería lo ideal, pero reía al mencionar que tal vez ello no sea posible:

[Nuria:] *Eso sería lo ideal, pero no sé si lo haga* [risas].

[Elena:] *Yo pienso que sería bonito pero...*

[Nuria (interrumpiendo):] *No sé si me aguante* [risas].

En estos comentarios y los que siguen encontramos que aun cuando algunas chicas reconocían y valoraban el ideal de la virginidad, consideraban difícil realizarlo en la práctica porque colisiona ya sea con sus experiencias cotidianas o con sus aspiraciones de libertad e independencia:

*Lo ideal sería que tú llegues virgen al matrimonio, pero si tienes una mente liberal como nosotras, si quieres tener una experiencia... Por ejemplo yo soy una mujer independiente y a mí no*

<sup>30</sup> La palabra «movida» alude a un comportamiento ligero y cambiante en el establecimiento de relaciones amorosas.

*me gustaría que el pata con quien tuviese mi primera relación luego me saque en cara que sí, que él fue el primero en tener relaciones conmigo; o sea, esas cosas yo las tengo bien presentes y no me gusta para nada (Mariela, 16, MI).*

*Yo creo que la virginidad es lo más importante y si llegas así al matrimonio... pucha, es lo mejor que te puede pasar, pero yo veo ahora cómo estamos, lo que vemos en los cursos por ejemplo de «persona, familia y relaciones humanas» sobre la sexualidad, que las personas tienen relaciones antes de casarse; pero creo que si lo hacen deben pensar bien si la persona con quien tienen relaciones antes del matrimonio es la persona correcta, y no hacerlo con uno y con otro porque se trata de la dignidad de una persona, de una mujer, y eso es lo más importante, lo máspreciado que tienen (Nuria 18, MI).*

Estas chicas tenían claro que se trata de ideales. Reconocían cuán difícil es alcanzar lo que «sería mejor» o lo que «sería perfecto», tanto así que no parecían intentar realizar en la práctica dichos ideales. De hecho, se sabe que hoy en día muchas adolescentes se inician sexualmente a muy temprana edad. Tenemos aquí un desfase entre los modelos asumidos como referentes de la acción y las acciones mismas, que constantemente transgreden aquellos códigos. En otras palabras, los significados de las prácticas desbordan sus discursos explícitamente contruidos en tanto no se corresponden, pues sus acciones van más allá de lo que se puede inferir de dichos discursos (Santos 1999, 477).

De todo esto se desprende una interesante pregunta: ¿qué define el cambio entre un ideal que décadas atrás se intentaba mantener, y la situación actual, en que persiste el ideal pero sin un correlato consistente en las prácticas? Podemos ensayar al menos una hipótesis parcial para responder a esta pregunta. Ciertamente, en el pasado, en la sociedad urbana limeña se confería una enorme importancia a la preservación de la virginidad hasta el matrimonio, mandato que regía sobre todo para las mujeres. Esto venía legitimado por discursos como el del honor y la decencia. El cuerpo de la mujer era, simbólicamente, depositario del honor familiar, lo cual le otorgaba también una asumida superioridad moral (Fuller 1993, 33). Dadas sus características biológicas, las mujeres eran valoradas principalmente por sus funciones reproductivas y por su rol en el cuidado de los hijos, y se les ubicaba en el ámbito doméstico, todo lo cual quedaba supeditado al poder masculino, que por lo demás hegemonizaba el terreno público. Este modelo comenzó a ser cuestionado, en especial desde los años setenta y ochenta del siglo pasado, con el surgimiento en el Perú de movimientos y discursos feministas que difundían nociones de equidad de género y derechos sexuales, alentando además el acceso de las mujeres al mercado laboral. Luego, desde los años noventa, el rechazo a la subordinación femenina a los hombres habría cobrado mayor legitimidad por la propagación masiva de mensajes mediáticos

que en buena medida proclaman la libertad individual, la rebeldía y la transgresión a los cánones tradicionales, con contenidos muchas veces cargados de alusiones a la independencia sexual. Estos procesos habrían erosionado las bases de los modelos tradicionales de género, ofreciendo a las nuevas generaciones de jóvenes esquemas alternativos para la vivencia de la sexualidad.

El cuestionamiento a esos ideales de género se reflejaba a veces en las discrepancias que se daban entre las adolescentes al discutir grupalmente estos temas. Por ejemplo, en un aula del cuarto año del colegio MI, algunas chicas asumían y expresaban aquellos ideales al hablar de la conveniencia de mantenerse vírgenes, pero otras en cambio rechazaban abiertamente esa idea; y había también quienes se mostraban escépticas o manifestaban su desacuerdo solo mediante risas, burlas o gestos sutiles, posiblemente para evitar ser blanco de críticas o que se les vea como chicas «movidas».

En otra ocasión surgieron algunos comentarios acerca de dos chicas de las que se decía que ya habían tenido relaciones sexuales, y que habrían propalado ellas mismas esta información entre sus compañeras, quizás para obtener popularidad presentándose como más maduras y experimentadas que el resto. En la narración se decía que esas chicas habrían estado ebrias en una fiesta «pera», tuvieron relaciones sexuales con unos chicos, quedando embarazadas y luego abortaron. En opinión de quienes comentaron el asunto esto habría sido un «chisme» para llamar la atención, debido a que no percibían en esas chicas la preocupación y el malestar emocional que supuestamente deberían mostrar por el hecho de haber abortado.

En síntesis, encontramos entre estas adolescentes diversas actitudes con respecto a la sexualidad y los ideales de género, actitudes que van de la aceptación hasta el rechazo de los modelos tradicionales que asumen la sacralización de la virginidad y la subordinación femenina. Por un lado, vemos un cierto recato y conservadurismo, pero también una resistencia a desafiar en público aquellos modelos; y por otra parte, afloran nuevos discursos de liberación femenina que cuestionan los estereotipos de género y valoran el disfrute de la sexualidad. Se trata entonces de la coexistencia de múltiples valores que guían las experiencias femeninas adolescentes, por lo que no sorprende que muchas veces los ideales y discursos que manejan en un entorno no se correspondan con las experiencias reales, o terminen siendo redefinidos.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> En un estudio con adolescentes varones y mujeres, Carmen Yon (1998) encontró por ejemplo que «la mayoría de quienes consideran que la virginidad no es importante, son aquellos chicos y chicas mayores de 15 años que ya han tenido o tienen una relación de pareja y/o relaciones sexuales».



## Homosexualidad

La misma película que mencioné previamente mostraba también imágenes de homosexualidad femenina: besos entre mujeres, y caricias y besos entre dos mujeres y un hombre. En ambos colegios resaltaron las reacciones de desaprobación ante tales escenas, y algunas alumnas manifestaron airadamente el «asco» que les provocaba. Durante la discusión posterior a la proyección, varias chicas del colegio MI juzgaban negativamente la conducta de las jóvenes que aparecían besándose, a quienes consideraban «lesbianas», a pesar de que las mismas protagonistas del video decían que no se consideraban así (que no tenían una identidad de lesbianas), y que se besaban solo porque les parecía agradable. Más adelante, cuando les propuse discutir el tema del respeto a las personas que tenían diversas orientaciones o preferencias sexuales, una de las alumnas señaló que una persona puede respetar otras «opciones sexuales» pero «algo diferente es cuando lo miras», a lo que asintieron algunas de sus compañeras. Pero una vez finalizada la discusión, y ya fuera del aula, una chica, Sara, me manifestó individualmente su desacuerdo con sus compañeras debido a que el supuesto «respeto» que decían tener no se correspondía con el «asco» que habían expresado al ver aquellas escenas; e indicó también que no le parecía correcto asumir que dos mujeres necesariamente *sean* «lesbianas» u «homosexuales» solo por haberse besado, ya que los besos entre amigos y amigas pueden ser a veces muestras de emotividad y afecto.<sup>32</sup>

A continuación tenemos algunas otras opiniones expresadas en una discusión grupal sobre la homosexualidad:

[Elena:] *No me parece mala* [la homosexualidad].

[Mariela:] *A mí tampoco me parece malo, porque creo que cada persona es dueña de su propia vida; si siente que es así no tiene por qué negarse ni aparentar cosas que no son. Por ejemplo un hombre homosexual que se case con una chica porque se siente obligado nunca va a estar bien, no va a funcionar porque no va ser como él quiere ser.*

[Nuria:] *Yo creo que eso depende de cada uno, de cómo se sienta. Si una persona es feliz así, es cuestión de cada uno, mientras no haga daño a nadie. Porque si no acepta eso, no va a ser feliz.*

Notamos aquí una aparente actitud de tolerancia y respeto frente a la homosexualidad. Como vemos, las chicas consideraban que quienes tienen opciones homosexuales deberían aceptarse y no tratar de ocultar sus deseos aparentando

<sup>32</sup> Esta conversación con Sara, que se produjo fuera de la presencia de la maestra y de sus compañeras, me llevó a intentar explorar más a fondo aquellas opiniones personales de chicas que al parecer evitaban expresar públicamente sus puntos de vista para no ser criticadas por desafiar los valores y discursos más ampliamente aceptados.

una falsa heterosexualidad. Sin embargo, relativizaban o dejaban de lado aquella actitud de apertura al referirse a travestis y/o transexuales:

[Elena:] *Pero es otra cosa con las travestis porque sí son vulgares.*

[Mariela:] *Sí, ellos son exagerados y quieren aparentar algo que nunca van a ser.*

[Nuria:] *Porque Dios perdona el pecado pero no el escándalo.*

[Elena:] *Claro.*

[Mariela:] *Ellos pueden sentirse bien con la ropa [de mujer] pero tienen que aceptar su realidad.*

La crítica de estas chicas a las travestis se refería a la vulgaridad, el escándalo y la negación de la condición de varones biológicos (aun cuando previamente opinaban que cada persona debía vivir sin ocultar su orientación sexual). Argumentaban que más que por la opción sexual, el rechazo venía motivado aquí por el carácter «escandaloso» de la conducta de estas personas. Sin embargo, este discurso sugiere que habría en estas chicas una falsa o endeble tolerancia ante identidades sexuales diversas.

Resulta entonces que las actitudes frente a la homosexualidad difieren dependiendo de comportamientos de género específicos, y muestran aún algunos remanentes de una concepción conservadora hegemónica que concibe a la heterosexualidad como la única forma normal y aceptable de vivir la sexualidad. Además, esta noción heteronormativa se legitima por discursos de tinte religioso («Dios perdona el pecado pero no el escándalo») y por la creencia naturalizada de que a cada sexo biológico le corresponde una sola forma de comportamiento de género. Para estas chicas, la transgresión de ese modelo (i. e. la adopción de rasgos del género opuesto) merece una desaprobación que se traduce en calificativos que aluden a la «exageración» y la «vulgaridad»; y aun cuando dicen aceptar a los homosexuales apelando a conceptos como la autonomía y la auto-aceptación, sus opiniones dejan traslucir una suerte de doble discurso que estaría ocultando actitudes de exclusión.

### **Maternidad, embarazo adolescente y aborto**

Por las características del entorno escolar, es difícil lograr allí una aproximación eficaz a estos temas. Las opiniones expresadas en ese ámbito tendían a reproducir las actitudes y discursos de desaprobación hacia las adolescentes que quedan embarazadas, y de condena al aborto, considerado éste como un crimen o un pecado. No obstante, si bien en general había cierto consenso en algunos aspectos, es importante tomar en cuenta las dudas, cuestionamientos y sobre todo los silencios ante estas problemáticas.

Analicemos en primer lugar los puntos de vista sobre el embarazo adolescente. Al conversar con las chicas del colegio SC sobre el caso concreto de una de sus compañeras, quien dejó de asistir a la escuela luego de quedar embarazada, ellas se mostraban muy solidarias con aquella compañera e incluso criticaban a las autoridades alegando que no le permitían asistir a clases durante la gestación ni luego de haber dado a luz. Además, se sentían muy fastidiadas por los comentarios de algunas alumnas de otra sección (con las que tenían una rivalidad previa), quienes habían calificado de «mal ejemplo» a la joven embarazada. En contraste, las alumnas más solidarias hablaban de comprenderla y apoyarla, y percibían como una injusticia que no se sancione a otras alumnas que cometían robos o acciones de indisciplina, mientras que –según decían– su amiga no recibía por parte del colegio las facilidades que le hubieran permitido seguir con sus estudios.

En realidad, aquella chica había abandonado la escuela por su propia voluntad, pero sus compañeras inferían que le habrían impedido continuar en el colegio aun si ella hubiera querido seguir asistiendo, ya sea antes o después de haber tenido a su hijo. Según la tutora, varias profesoras le ofrecieron la oportunidad de hacer sus tareas en casa para que no pierda el año escolar, pero indicó también que las normas del colegio prohíben que una alumna embarazada asista a clases (aun cuando sus compañeras no tenían ningún problema al respecto); y agregó que son los padres de familia quienes no desean que se permita la asistencia de chicas embarazadas, pues las consideran un «mal ejemplo» para las demás alumnas.

Entonces, además de las normas de la escuela que impiden que estudiantes embarazadas continúen con sus estudios,<sup>33</sup> está también la sanción social de la comunidad. Pero independientemente de si tales normas forman parte o no de algún ordenamiento institucional, era frecuente que las mismas adolescentes embarazadas dejen de asistir a la escuela para evitar la vergüenza y los reproches que esto supone. Pero vemos que el rechazo proviene principalmente de las autoridades escolares y de los padres de las alumnas, ya que entre las mismas chicas es posible encontrar muestras de apoyo y solidaridad para con sus compañeras embarazadas. Por ejemplo, el caso narrado líneas arriba se parecía mucho a otro que ocurrió entre las alumnas del quinto año del colegio MI, donde una chica embarazada recibió el apoyo de la mayoría de sus compañeras, quienes le organizaron incluso una fiesta de *Baby Shower* en un aula de la escuela.

---

<sup>33</sup> Esta prohibición contraviene normas internacionales sobre derechos sexuales y reproductivos que amparan el desarrollo personal y la no discriminación de adolescentes en estado de gestación.

Conversé también sobre la maternidad con varias de estas chicas. En una ocasión, algunas me expresaron su deseo de ser madres y comentaron el tema con referencia a un modelo ideal de familia:

[Nuria:] *Yo creo que los hijos tienen mucho que ver porque, en una familia, por lo que se lucha es por los hijos, es por eso por lo que se quiere salir adelante [refiriéndose a los padres].*

[Mariela:] *Sí, es importante, pero hay casos en que los padres no se llevan bien y es mejor separarse y que cada uno vea por su lado a los hijos...*

Advertí entre ellas una visión naturalizada de la maternidad, como cuando se referían a una suerte de instinto maternal propio de las mujeres:

[D:] *¿Te refieres a un instinto maternal?*

[Nuria:] *De todos modos yo creo que sí, un poco, porque cuando nosotras vemos una ropita de bebé decimos: «¡Ay, qué bonito!, así tendremos cuando tengamos nuestro hijito». Nos enternece y es algo que todas sentimos.*

[Laura:] *Yo creo que el deseo de toda mujer es ser mamá.*

[Mariela:] *No es mi prioridad pero sí me gustaría tener un hijo; si sale, bien, sino también.*

[Nuria:] *Yo también. A mí me gustaría tenerlo pero cuando tenga con qué mantenerlo, porque traer hijos al mundo para sufrir, no. Y también ver que tenga un buen padre, que sepa que va a darle buenos consejos, que lo va a saber criar.*

Según estas chicas, el instinto maternal sería también una cualidad femenina que les permitiría saber si sus hijos están bien o mal, o si corren algún peligro. Pero había también otras que relativizaban esta idea señalando que conocían a mujeres que no deseaban ser madres, aunque consideraban esto como una especie de anomalía. En general noté una sobrevaloración de la maternidad, que consideraban una meta que les permitiría alcanzar su realización como mujeres.

Otras investigaciones conducidas en Lima han encontrado igualmente que la maternidad tiene una gran importancia en la construcción de identidades femeninas adolescentes, y que muchas chicas prefieren el rol de madre por encima de la realización profesional, debido principalmente al aspecto afectivo que involucra, pero también a la escasez de alternativas y oportunidades de desarrollo personal en contextos de recursos limitados (Bustamante 2007, 94).<sup>34</sup> Desde esta perspectiva, no debería sorprender entonces porqué muchas jóvenes concebían negativamente la idea del aborto, aunque algunas planteaban ciertos matices en el asunto:

[Nuria:] *El aborto debería darse cuando la persona ha sido violada.*

<sup>34</sup> Esta valoración era más fuerte entre las adolescentes embarazadas de dicho estudio, que incluyó también a chicas no embarazadas.

[Mariela:] *Si es que han metido la pata tienen que asumir sus consecuencias, pues.*

[Todas:] *Claro.*

[Nuria:] *Tienen que pensar en lo que hacen.*

[Elena:] *Yo no pienso que el aborto sea malo, malo. Si la persona tiene sus motivos, como que ha sido violada, entonces ellas tienen todo el derecho de abortarlo porque no van a querer a su hijo así.*

[Nuria:] *Claro, o hay casos de familias que son recontra humildes y encima que nazca otro hijo más en una familia que tiene como diez hijos, ya es mucho...*

[Mariela:] *Yo pienso que es malo para la conciencia de uno mismo, yo sí creo en un Dios que va a juzgar sus malos actos al final. Pero siempre debes tener en cuenta que si el chiquito está destinado a morir, tu error fue; si no estaba planeado, de repente tener relaciones y tienes que asumir las consecuencias de tus actos. Si Dios quiere que el chiquito siga vivo, por equis razones, tú tienes que salir adelante porque tú has asumido la responsabilidad de tener relaciones.*

En esta conversación vemos cuán presentes están algunas concepciones religiosas en los discursos e ideales que sustentan las opiniones de las chicas sobre el aborto. Apelan también a la responsabilidad que debieran asumir las jóvenes, refiriéndose en este caso a las posibles consecuencias derivadas de tener relaciones sexuales, como los embarazos no deseados. Pero habría que evaluar este discurso de responsabilidad en función del comportamiento cotidiano de estas chicas, pues no resultaba muy visible que la responsabilidad sea un valor asumido por ellas, por ejemplo en ámbitos como el desempeño escolar, lo cual deja algunas dudas sobre si realmente asumían valores de este tipo en asuntos como la vivencia responsable de la sexualidad y la prevención de embarazos.

En una visión alternativa, la responsabilidad aparece adscrita a un orden tutelar, como en el caso de una alumna que, al realizar una exposición sobre estos temas, opinaba que los embarazos ocurrían sobre todo por la «ignorancia» de las adolescentes y atribuía la responsabilidad a los padres, sugiriendo que tales embarazos vendrían a ser una suerte de consecuencia de la «falta de comunicación» entre padres e hijos. Notablemente, este punto de vista aparece muchas veces reforzado por los mecanismos verticales empleados por el sistema educativo para transmitir los mensajes.

## **Pareja y afectividad**

Las alumnas tenían a los chicos como un tema recurrente en sus conversaciones, en que solían hablar sobre sus enamorados, los chicos que les gustan y los artistas que admiran. En algunas ocasiones observé cómo bromeaban o se fastidiaban mutuamente señalando que tal o cual chica tenía interés por un joven, o que determinada chica habría tenido un «agarre» o «vacilón» con alguien.

Este interés por los jóvenes y las relaciones de pareja se reflejaba bastante en los SLAMs que tuve oportunidad de revisar, pertenecientes a chicas del cuarto año del colegio MI. En esos SLAMs, la mayoría de preguntas giraba en torno a relaciones e ideales de pareja, sexualidad y atracción por los chicos. Clasifiqué esas preguntas en cuatro categorías:

(1) La idealización del amor:

- ¿Qué es el amor para ti?
- ¿Quién es tu amor platónico?
- ¿Cómo fue tu primer beso?
- Une y rompe corazones.

(2) Las relaciones de pareja:

- ¿Tienes enamorado? ¿cómo es? (edad, colegio, personalidad).
- ¿Qué es lo que más te gusta de él?
- ¿Cuántas veces te han sacado la vuelta?
- ¿Eres infiel?

(3) Las prácticas sexuales:

- ¿Eres virgen?
- ¿Dónde te gustaría hacerlo?
- ¿Quién es tu deseo sexual? ¿Con quién te gustaría estar en una isla solita y hacer qué? (sic).
- ¿Te gusta el porno? ¿Te gustaría ser actriz porno?
- ¿Te masturbas?
- ¿Has tenido sueños eróticos? ¿con quién?

(4) El futuro de las relaciones afectivas:

- ¿Cuántos hijos te gustaría tener?
- ¿Te casarías joven?
- ¿Qué harías si sales embarazada?

Con respecto al primer grupo de preguntas, encontré respuestas antagónicas: algunas contestaban que el amor «es bonito», «es algo único y lindo», «es maravilloso», mientras que para otras «es una tontería», «te hace ser tonta», «es una huevada», «te hace perder la razón». Las chicas expresaban visiones idealizadas o pesimistas del amor, que definían valorativamente, es decir, como algo que les genera sentimientos contradictorios y polarizados, positivos o negativos, asociados a un «amor romántico» y a un «amargo amor» que trae sufrimiento.

mientos y que puede conducir a actos «irracionales».<sup>35</sup> En este caso las chicas no ofrecían mayores referencias concretas a sus experiencias personales, aunque sí dejaban notar su interés por los momentos iniciales o fundacionales de las relaciones (como el «primer beso»), a los que daban tintes fantasiosos de novela rosa.<sup>36</sup> Luego, en la pregunta sobre el «amor platónico», las respuestas más comunes aludían a cantantes y actores de moda.

Por otro lado, al referirse a las relaciones amorosas, quienes tenían pareja mencionaban que les gustaban «los ojos» de sus enamorados, o que apreciaban en ellos «su personalidad»; y sobre la «infidelidad», lo más común era negar contundentemente haberla sufrido o cometido. Al tocar el tema de la conducta sexual, las chicas enfatizaban bastante que no habían realizado tal o cual práctica. Por ejemplo, ante la pregunta «¿Eres virgen?», surgían respuestas como: «Obvio que sí, ¿qué me crees?», o «por supuesto»; y cuando se les preguntaba si se habían masturbado, habían tenido «sueños eróticos» o habían visto pornografía, respondían: «noooooo», «¿qué es eso?, nada que ver», o «¡qué asco!» El carácter idealizado de las concepciones sobre las relaciones a floraba también cuando señalaban que les gustaría que su «primera vez» (la primera relación sexual) ocurra en «un lugar romántico», aunque no faltaban quienes decían que preferirían tener esa primera experiencia «en un cine», «en la playa» o «en el baño». Finalmente, en las preguntas sobre el futuro y las posibles contingencias en la vida amorosa (matrimonio, maternidad y aborto), muchas respondían que querían ser madres y que asumirían esa responsabilidad si salieran embarazadas, mostrándose abiertamente en desacuerdo con el aborto.

En la suerte de diálogos contruidos en el formato del SLAM es frecuente que las chicas empleen respuestas de doble sentido para referirse a temas sexuales. Sobre el órgano sexual masculino, se pregunta por ejemplo (sin mencionarlo): «¿Te gusta lo grande o lo pequeño?», o «¿te gustan negros o blancos?» Frente a estas dicotomías las chicas ofrecían respuestas variadas, pero simples y directas, como siguiendo el juego.

Respecto al tópico de la sexualidad, tanto en los SLAMs como durante las proyecciones de las películas mencionadas se expresa de modo constante un

<sup>35</sup> El uso de calificativos dicotómicos, sumado a la escasa reflexión al ofrecer respuestas trilladas, contrasta con una realidad en la que muchas chicas preguntan y conversan constantemente sobre este asunto, y comienzan a experimentar sus primeras relaciones amorosas; aunque debemos considerar también que dichas respuestas vienen condicionadas por la informalidad y brevedad del formato del SLAM.

<sup>36</sup> Respecto a la relación entre la idea del amor y la experiencia personal, puede verse el trabajo de Ilizarbe (1998) sobre construcciones sociales de amor y pareja entre jóvenes de clase media limeña, donde señala que en este caso son los varones quienes refieren más experiencias concretas en su concepción del amor, mientras que las mujeres hablaban del tema en términos más generales y abstractos.

*continuum* de atracción y rechazo: solían ser enfáticas al negar la posibilidad de haber tenido actividad sexual, y sin embargo se referían constantemente al tema; decían que las escenas les producían asco, pero querían seguir viéndolas. Entonces, en estos cuadernos se representan, de manera relativamente libre, discursos de atracción y rechazo constante de aquello que en la escuela –donde finalmente circulan los SLAMs– les resulta censurado. Pero si bien no debemos soslayar el hecho de que las preguntas y respuestas adoptan un tono de broma y que nada obliga a las jóvenes a decir siempre la verdad sobre sus ideas y experiencias, sus discursos en los SLAMs nos ofrecen una aproximación a sus auto-representaciones, intereses y expectativas.

En una oportunidad conversé con varias chicas de quinto año sobre las relaciones de pareja, y en especial sobre las ocasionales o pasajeras, que conocen como «agarres». Al respecto, Nuria decía en una discusión grupal que estaba en desacuerdo con este tipo de relaciones, sobre todo cuando involucran el sexo:

[Nuria:] *Yo no estoy de acuerdo, para nada.*

[Mariela:] *Yo no sé, yo..... [en tono sarcástico]. [Nuria la señala diciendo que sí]. Yo creo que si no te lo tomas tan en serio, normal.*

[Nuria:] *¿Pero te refieres al aspecto sexual o solo besos?*

[D:] *Lo que opinan sobre ambas cosas.*

[Elena:] *Yo creo que esas cosas [el sexo ocasional] le pasa a las activas, a las que ya han tenido relaciones.*

[Nuria:] *Ellas sí están de acuerdo, les gusta. Yo sí no estoy de acuerdo.*

Elena y Mariela, en contraste con Nuria, reconocían tener estos «vacilones». Mariela no los veía como algo negativo, sino como experiencias que de alguna manera contribuirían a su aprendizaje en la perspectiva de llegar a conocer a su chico «ideal»:

[Mariela:] *No es que me guste... [risas] pero si las cosas se dan, ¿para qué negarse?; ganas una experiencia más, no te lo tomes tan en serio, o sea, no vas a llegar al límite de tener relaciones sino que solamente vas a tener una experiencia más para saber qué chico es el ideal. No lo veo mal.*

[Nuria:] *Yo no estoy de acuerdo, porque si no, todas las personas probarían varias cosas y entonces un montón tendrían que pasar por ti.*

[Mariela:] *No pues, no sería un montón, una misma tiene que ponerse sus límites. Yo no he tenido muchos [agarres], por ejemplo.*

[Nuria:] *Ya, yo pienso que ya, puede ser pero a cada rato no.*

[Elena:] *A mí, cuándo se da.*



Tenemos aquí dos visiones contrapuestas sobre las relaciones de pareja. Ambas conviven en los grupos de pares adolescentes. En una se critica el que las relaciones efímeras se establezcan de manera libre, frecuente y de un momento a otro, sin conocer bien a la pareja o sin que haya una relación estable o afectiva de por medio. Desde este punto de vista, el tener parejas múltiples u ocasionales se sanciona moralmente con juicios negativos. Por otro lado, en la perspectiva que sostiene Mariela, este tipo de relaciones nutren la experiencia personal. Además, aun cuando Mariela habla de la búsqueda de un chico «ideal», esto no necesariamente implica que deba priorizar el vínculo amoroso en sus interacciones de mutua atracción con los chicos, como se refleja en la frase «no te lo tomes en serio».

## **PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOBRE SÍ MISMAS Y LOS GRUPOS DE AMIGAS**

La idea de la representación o performance –metáfora teatral muy común en algunas teorías sociológicas– puede servir para describir a chicas que, en ciertas circunstancias, claramente buscan producir impresiones y auto-representaciones que les sean favorables. Desde el interaccionismo simbólico, el sociólogo Erwin Goffman planteaba que en muchos casos las personas tratan de controlar las impresiones del público, lo cual ocurriría con arreglo a contextos o escenarios específicos y de acuerdo a los intereses del actor, todo lo cual implica no solo el manejo de discursos, sino también la expresión corporal y el mantenimiento de cierto guión (Goffman 2001). No obstante, encontré algunas limitaciones en esta idea de auto-representación al analizar lo que iba observando entre las adolescentes limeñas, pues más allá de actuaciones orientadas al manejo de impresiones, percibí en el caso de estas chicas una suerte de identificación y habituación a códigos interiorizados y diferenciados para cada contexto social; es decir, facetas diferenciadas que afloran en determinados entornos de interacción (Golte y León 2011).

Analizando lo que las chicas expresaban sobre sí mismas, noté que sus representaciones discursivas tendían a ser muy someras y carentes de autocrítica. En los SLAMs, por ejemplo, las formas de autopercepción polarizaban las identificaciones, con preguntas como: «¿Eres ángel o diabla?» Como veremos también más adelante, los juicios dicotómicos entre lo bueno y lo malo, o lo correcto e incorrecto, definían las coordenadas de los imaginarios adolescentes relativos a ellas mismas y a las demás personas.

En los mismos SLAMs encontramos otras preguntas referidas a la autopercepción. Cuando se les pregunta «¿Cómo te consideras?», las respuestas suelen ser siempre del mismo tipo: «buena gente», «amigable», «divertida», «sencilla», «normal», «loca».<sup>37</sup> Fuera de aquello de ser «normal», que no nos dice mucho sobre la persona, únicamente aparecen adjetivos que intentan resaltar lo que consideran sus virtudes. Y ante la pregunta «¿Te consideras una chica chévere?», la respuesta es siempre la misma, aunque con variaciones de énfasis: «Obvio», «claro que sí», «sí», «más o menos». Algo similar, pero en el sentido opuesto, ocurre con preguntas como «¿Eres traumadita, *down*, etc?», a lo que responden: «¡Obvio que no!», «nada que ver», y así por el estilo. En general, se trata de imaginarios de auto-representación que se expresan bajo la forma de binomios de categorías mutuamente excluyentes que sirven para calificarse unas a otras, pero cuyos polos negativos no son atribuibles a sí mismas.

Los SLAMs reflejan también algo sobre las percepciones mutuas entre las chicas, empezando por cómo consideran a la dueña del SLAM, pregunta a la que respondían usualmente con los mismos calificativos que empleaban para describirse ellas mismas: «Loca», «chévere», «divertida», «amiguera», «tranquila». Pero luego venían las preguntas sobre las opiniones con respecto a otras chicas, que son comúnmente interrogantes explícitas sobre conflictos y antipatías:

- ¿Quién no te cae del *lonza*? ¿A quién detestas del *lonza*?<sup>38</sup>
- ¿A quién consideras la más *monse*?<sup>39</sup>
- ¿Quién crees que es *doble cara*<sup>40</sup> del *lonza*?
- ¿Quién crees que está *abierta*<sup>41</sup> del *lonza*?

Frente a las dos primeras preguntas, algunas respondían con cierto desdén hacia otras, mostrando sus antipatías con frases como: «La fea de Sara» o «las monses de Carla y Mariela». Es interesante ver que en varios casos las chicas coincidían en los blancos de las opiniones desfavorables: por lo general las más calladas, las más conservadoras o quienes constantemente criticaban a sus compañeras. Luego, ante la última de esas preguntas, sobre quienes habrían «perdido» la virginidad, todas ensayaban evasivas como «no sé», «no se puede decir» o «todas».

<sup>37</sup> El ser «loca» o «alocada» tiene una significación y valoración especial por la mayoría de chicas; es visto como algo positivo que resalta su soltura y desinhibición, su alegría y capacidad de «hacer chongo». Más adelante volveré sobre este asunto.

<sup>38</sup> «Lonza»: salón de clase; se refieren a la alumnas de su aula en la escuela.

<sup>39</sup> Ser «monse» es ser aburrida, en este caso.

<sup>40</sup> «Doble cara»: hipócrita.

<sup>41</sup> «Estar abierta» alude a quien ya tuvo relaciones sexuales.

También habían referencias a las antipatías grupales o rivalidades entre colegios, cargadas de juicios y descalificaciones:

[Pregunta:] ¿Cuál es el *cole*<sup>42</sup> que más odias?

[Respuestas:] [Mencionan el colegio], «esas basuras», «asquerosas», «es una cagada», «las detesto», «cholonas».

[P:] ¿Qué piensas de tu propio *cole*?

[R:] «Es chévere», «locazas», «positivas».<sup>43</sup>

Las expresiones eran agresivas y mostraban un desprecio hacia determinados grupos de chicas, en este caso las de otros colegios, a quienes concebían como parte de bloques homogéneos y en general inferiores y detestables. Pero las expresiones de este tipo podían referirse también a grupos conformados dentro de una misma escuela. Tuve ocasión de analizar esto, por ejemplo, con chicas de quinto año durante sus horas de «tutoría». Pedí a estas chicas que redactaran textos breves describiendo a los distintos grupos reconocibles dentro del aula. En sus textos las alumnas tendían a ofrecer clasificaciones muchas veces antagónicas y estereotipadas referidas a las supuestas características de las chicas, agrupadas por afinidad o rasgos comunes. Es así que diferenciaban a las inteligentes, conservadoras y responsables, de las «relajadas», poco estudiosas y que buscaban divertirse en fiestas o salir con chicos:

- Bromistas, alegres y unidas / Inteligentes, responsables, discretas y conservadoras / Conservadoras, sinceras y tranquilas.
- Irresponsables y juguetonas / «Aniñadas» / Responsables y reservadas / «Sólo piensan en bailar el fin de semana aunque algunas aparentan ser tranquilas» / Muy graciosas y que gustan de las fiestas / Las que «solo hablan del chico tal, que si lo vieron, que si salieron, etc.»
- Estudiosas / «Habladoras» / «Estudian pero paran escuchando música» / «Estudian y conversan».

En otra ocasión, al terminar una clase sobre género con alumnas del cuarto año del colegio MI, les pedí que llenaran un breve cuestionario con preguntas específicas de elección múltiple sobre roles o comportamientos con los que se identificaban, con el objetivo de recoger información acerca de cómo se perciben y representan ellas mismas. A continuación tenemos las principales características señaladas como parte de las auto-percepciones de 22 alumnas:

<sup>42</sup> *Cole*: colegio.

<sup>43</sup> La categoría de chica «positiva» puede tener varias interpretaciones de acuerdo al uso que se le da. Tiene una connotación favorable cuando las chicas la emplean para referirse a ellas mismas, con el sentido de ser alegre y tener mucha energía, o estar siempre dispuesta a divertirse: ser «chévere, loca y chonguera»; y se le usa también para aludir a la belleza física. Pero ese mismo concepto tiene también sentidos negativos, como veremos más adelante.

- Celosa: 14
- Sentimental: 13
- Tolerante: 11
- Racional: 10

La identificación como «celosa» es significativa en este grupo, y coincide con algunas visiones tradicionales que destacan esta característica en las mujeres atribuyéndoles rasgos de inseguridad y dependencia emocional en sus relaciones de pareja. Esta visión se aproxima también a perspectivas de Psicología Evolutiva basadas en el dimorfismo sexual que señalan diferencias en la experiencia subjetiva de los celos, resaltando en las mujeres la parte emocional. Menciono esto no para adherirme a un determinismo biológico de la experiencia social de los géneros sino para mostrar cómo las características y actitudes naturalizadas atribuidas a hombres y mujeres pueden, en efecto, reproducirse socialmente al punto de convertirse en lógicas interiorizadas. Al respecto, Margaret Mead proponía que las diferencias tipificadas de la personalidad que se dan entre los sexos son creaciones culturales, y que se educa a los hombres y mujeres de cada generación para adaptarse a ellas (Mead 1961, 220).<sup>44</sup>

Por otro lado, el ser «sentimental» surge también como característica auto-atribuida, con lo cual las chicas aparecen nuevamente asociadas al mundo de los afectos. Tener este rasgo implica ser sensible, emocionarse fácilmente y dejarse llevar por los impulsos afectivos. Según Norma Fuller, esta concepción de una mayor sensibilidad emocional en las mujeres se vincula con el rol de madre y con la supuesta «superioridad moral de la mujer» asumida en el código mariano de representación femenina (Fuller 1993, 195). No sorprende, entonces, que más de la mitad de quienes se reconocieron como «sentimentales» se identificaran también como «maternales».

Luego tenemos también a la «tolerancia» como un atributo común con el que las chicas se identificaban. Si bien el que muchas chicas se califiquen ellas mismas como tolerantes indicaría una cierta voluntad de manejar las diferencias y evadir los conflictos, es más probable que se trate de un discurso o una «máscara social» (Goffman), pues en la observación de la vida cotidiana en los colegios destacaba precisamente la falta de tolerancia en el origen de los conflictos y las antipatías personales por celos y diferencias individuales.

Finalmente, un grupo significativo se identificaba como «racional», una característica que suele entenderse como lo opuesto a ser «sentimental». Así como en este caso, surgieron varias otras contradicciones aparentes, como el autoper-

---

<sup>44</sup> Volveré sobre el tema de los celos al momento de describir cómo se generan los conflictos entre mujeres.

cibirse a la vez como «sumisas» e «independientes»; «rebeldes» y «sumisas»; o «dominantes» y «tolerantes». Pero al analizar estas identificaciones hay que tener en cuenta, por un lado, que no se trata solo ni necesariamente de la percepción que tienen de sí mismas, pues estos calificativos serían también formas de auto-representación frente a otros. Más que un «cómo me percibo e identifico», podría tratarse de un «cómo me presento ante los demás» o cómo ellas quisieran ser.<sup>45</sup>

Por otro lado, y más importante aún, es preciso tener presente que tales rasgos solo serían contradictorios si viéramos a las chicas como sujetos con personalidades homogéneas; es decir, si no tomáramos en cuenta que ellas mismas pueden percibir sus formas de ser con referencia a circunstancias y contextos diferenciados. Si vemos las cosas desde una perspectiva que considera la posibilidad de múltiples identidades, y dejando de lado una visión unificada y estable de los sujetos (Hall 2010), podemos relativizar esas aparentes contradicciones entendiendo que serían más bien la expresión de *facetas* distintas que reflejan asimismo la fragmentación en los ámbitos sociales en que interactúan las chicas, lo cual nos lleva a apreciar las especificidades de una sociedad limeña en la que confluyen variadas formas de exclusión social y una marcada dependencia juvenil frente a la generación de sus padres (Golte y León 2011).

### **Auto-representaciones en redes sociales de internet: Hi5 y Facebook**

Las redes sociales de internet son ampliamente conocidas y usadas entre los adolescentes y jóvenes peruanos. Como destaca Danah Boyd, «fundamentalmente, las redes sociales son una categoría de sitios comunitarios que tienen perfiles, amigos y comentarios. Estas redes giran alrededor de los perfiles, una forma de página de inicio individual (o menos frecuentemente grupal), que ofrece una descripción de cada miembro» (Boyd 2008).

En el Perú, la popularidad de las redes sociales comenzó con «Hi5». Luego de su lanzamiento en el año 2003, llegó a tener más de 70 millones de usuarios registrados para el 2007, la mayoría en América Latina; y se convirtió además en uno de los 40 sitios web más visitados en todo el mundo.<sup>47</sup> Esta red tiene como principal función compartir información personal a través de los perfiles elaborados por los propios usuarios, quienes al crear sus cuentas registran datos como: edad, estado civil, lugar de residencia y ciudad natal, religión, gustos y

<sup>45</sup> Esto a pesar de que las chicas fueron advertidas de que los cuestionarios eran anónimos y que no se trataba de una evaluación, sino de una forma de conocer sus opiniones y experiencias personales.

<sup>46</sup> Traducción libre de esta cita y de las que siguen.

<sup>47</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/Hi5>

preferencias (sobre música, programas de televisión, películas); y publican además sus fotografías, que pueden ser vistas y comentadas por sus «amigos» (los miembros de su red virtual personal, que no necesariamente son sus amigos en la vida real). El servicio permite que los usuarios diseñen presentaciones personalizadas de sus perfiles en lo que respecta a colores, formas, decoraciones y artilugios; publiquen textos a manera de diario o libreta de notas; y abran o restrinjan el acceso de otras personas a sus perfiles.

Hi5 alcanzó gran popularidad entre los jóvenes de Lima alrededor del año 2004, entre otras cosas, porque les permitía exponer sus fotografías e información personal para interactuar virtualmente con sus conocidos, mantenerse en contacto con ellos y hacer nuevos «amigos» y «amigas», algo que a muchos en esta edad les resulta de enorme importancia.

Gran parte del atractivo de Hi5 reside en que ofrece a sus usuarios la posibilidad de alcanzar popularidad a través de la exposición pública de sus perfiles e imágenes. Al analizar los contenidos publicados en este servicio web es fácil notar que el logro de popularidad parece ser un ideal muy apreciado en especial entre los adolescentes, quienes además de ampliar constantemente el número de sus amistades en red, suelen configurar sus perfiles para que cualquier usuario de internet pueda acceder a sus datos e imágenes (sin necesidad de estar registrado en el servicio), y esperan o piden que sus fotografías reciban comentarios por parte de quienes las ven. No está de más decir que las fotografías publicadas llevan muchas veces una carga sexualmente sugerente. En suma, podemos hablar aquí de una suerte de fascinación por mostrarse, no solo por una cuestión de ego, sino también para mantener o crear relaciones con amigos, incluyendo la posibilidad de establecer lazos sentimentales.<sup>48</sup>

En relación con este último punto, el de la búsqueda de pareja, Hi5 ofrece a sus usuarios una variedad de alternativas. Se trata en realidad de una función explícita del servicio, no solo porque permite la exposición de imágenes para que sean admiradas por personas del sexo opuesto, sino también porque incluye opciones para que los espectadores envíen regalos virtuales a modo de «coqueteo», con lo que pueden iniciar contactos con quienes publican sus fotos. Muchas chicas de los colegios en que trabajé tenían perfiles de Hi5. Al revisarlos encontré numerosas fotografías que se tomaban ellas mismas en primer plano, mostrando gestos y frases recurrentes que denotaban gran vanidad y egolatría.

<sup>48</sup> En buena medida, la dinámica que entra en juego en este tipo de redes virtuales se asemeja a la que apreciamos en los contenidos que los jóvenes consumen en otros medios de comunicación. Me refiero por ejemplo a los programas televisivos norteamericanos dirigidos a esta población. En estos programas, protagonizados generalmente por adolescentes estudiantes de secundaria, el logro de la popularidad aparece como un ideal muy valorado, y las vicisitudes de la vida amorosa suelen ser un tema central.

Estas mismas formas de auto-representación son también muy frecuentes en Facebook, una red social lanzada a inicios del año 2004, poco después de Hi5, y que ha terminado desplazando a esta última en las preferencias de los jóvenes limeños, aun cuando comparten varias características. Uno de los indicadores del éxito de Facebook es su número de usuarios en todo el mundo, que se calculaba en cerca de mil millones a inicios del 2013, de los cuales más de la mitad serían usuarios activos diarios.<sup>49</sup>

En su libro «Faceboom», Juan Faerman inicia su análisis del éxito de esta red social señalando el modo en que se presentaba en su página de inicio: «Facebook te ayuda a comunicarte y compartir tu vida con las personas que conoces» (Faerman 2010, 20).<sup>50</sup> No está de más mencionar que aquello de «compartir tu vida» no debe ser tomado literalmente, pues los usuarios de Facebook pueden seleccionar lo que van a mostrar en sus perfiles, manejando así la imagen que proyectan a sus contactos o al público, de tal suerte que podríamos describir esto con el concepto de «control de las impresiones» (Goffman), útil en este caso para caracterizar lo que pude observar en los perfiles de Facebook y Hi5 de las chicas de este estudio: el uso de las redes sociales virtuales como espacio de expresión de sí mismas, de lo que quieren ser o mostrar, principalmente por medio de imágenes.

En sus auto-representaciones visuales, y en menor medida textuales, estas adolescentes persiguen mayormente el objetivo de mostrarse sexualmente atractivas, y para tal efecto ensayan «poses» sugerentes, emplean vestimentas cortas y elaboran frases descriptivas de sí mismas asociadas a sus fotografías. Uno de los aspectos más interesantes en todo esto es que tales auto-representaciones son fundamentalmente creaciones que difieren notoriamente de sus comportamientos cotidianos en la vida real.

### ***Hi5: la proliferación de las imágenes***

Muchas de las formas de auto-representación ensayadas originalmente en Hi5 se reprodujeron posteriormente en Facebook, sobre todo a partir de una suerte de «éxodo» masivo hacia esta última red (ocurrido en los últimos años).<sup>51</sup> Esta migración generó reacciones entre algunos usuarios jóvenes de Facebook, quienes empleaban calificativos racistas y discriminatorios para referirse a los nue-

<sup>49</sup> Ver [www.Checkfacebook.com](http://www.Checkfacebook.com). Según esta fuente, habría en el Perú más de 10 millones de usuarios. No obstante, hay que anotar que una misma persona puede tener más de un perfil, y que no todos los perfiles corresponden a personas, ya que algunos son de grupos, instituciones, negocios, etc. La misma web ofrece datos como la distribución por sexo y edad de los usuarios.

<sup>50</sup> Luego se cambió esta frase de presentación por anuncios promocionales del uso de la red desde celulares y otros dispositivos.

<sup>51</sup> Hoy en día las chicas interactúan más en Facebook, pero muchas mantienen aún sus cuentas y fotografías en Hi5 (información consignada en julio del 2011).

vos usuarios, y en especial a las chicas, a quienes tildaban de vulgares, «huachafas» y «pirañas», principalmente por cómo se mostraban en sus imágenes, en las que resaltan los colores vivos, la fraseología simbólica y las posturas con connotación sexual, o algo agresiva en el caso de los hombres. Varios de esos jóvenes, disconformes con los advenedizos, crearon en Facebook páginas y grupos «anti-Hi5» en los que empezaron a referirse despectivamente a aquellos usuarios de Hi5 llamándolos *amixers*, cambiando así el sentido original del término, que significaba simplemente «amigos».

Aquella estética generada inicialmente en Hi5 venía asociada a una forma singular de escritura: letras reemplazadas por números, abreviaciones de consonantes y uso arbitrario de mayúsculas y minúsculas. Quienes rechazan a los *amixers* despotrican también contra este lenguaje considerándolo «huachafo». No es difícil advertir detrás de estas descalificaciones un ánimo racista y discriminador, que muchas veces se revela explícitamente cuando se alude a la procedencia social y cultural de los llamados *amixers*: jóvenes con rasgos andinos de «sectores populares» etiquetados como «cholos» o «indígenas». <sup>52</sup> Una de las varias páginas de Facebook contra los *amixers* ofrece por ejemplo algunas recomendaciones para identificarlos: <sup>53</sup>

Categorización de una foto amixer:

Nivel 1:

Alteración de el (sic) idioma español, ejemplo:

«qe» en lugar de que, «K» en lugar de «C» o «Q», «Z» en lugar de «S»,

Números en lugar de Letras, «H» al final de las palabras, exesivas (sic) «I», etc. (en exceso) y/o adornos + colores (en exceso) y/o contenido textual vulgar o fuera de lugar.

<sup>52</sup> El historiador Nelson Manrique, en una columna de opinión (<http://www.larepublica.pe/columnistas/en-construccion/racismo-en-red-11-10-2011>), se refiere a este tema sugiriendo que habría una relación entre esa actitud discriminatoria y los elementos decorativos usados por los *amixers*, que atribuye a una suerte de herencia cultural y familiar de los migrantes andinos. Si bien tanto los creadores de páginas y grupos virtuales anti *amixers* como algunos comentaristas señalan que la crítica se debe al estilo visual y que no se trata de racismo, es muy notoria la carga de discriminación vinculada al aspecto físico y la procedencia, como acertadamente advierte también Manrique. Aquí hay que tomar en cuenta que dichos jóvenes construyen imágenes de sí mismos empleando elementos de su consumo mediático: erotismo, poses de bailes de *reggaetón*, frases románticas de canciones, peinados del género musical *emo*, etc. En esto coincido con la comunicadora Verónica Salem, quien al analizar este fenómeno (<http://www.larepublica.pe/30-10-2011/racismo-juvenil-en-facebook>) encuentra también que esta forma de representación se vincula con la influencia de los medios masivos. Sobre este asunto, puede verse asimismo un comentario del periodista Marco Sifuentes (<http://blogs.peru21.pe/peru2punto1/2011/10/descubre-tu-lado-amixer.html>).

<sup>53</sup> Hi5 Amixer, en Facebook: <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=190716180950531&set=o.373843869277#!/hi5amixer1?sk=info> (acceso: noviembre del 2011).



Nivel 2:

Todo lo anterior mas (sic):

faltas ortográficas extremas y/o palabras de el (sic) léxico de «amixer»

(mas naki, mas nah, pa tu consvmo, positivas etc)

Ejemplo. «*ha VRr tu,fOtexx amix, zalez supr ViEn tE lo dizhe tu amiix positiva mas nak1*»

Nivel 3:

Todo lo anterior y/o:

Delinquentes, fotos con armas, objetos punzocortantes, etc.

Fotos vulgares.

También PODRÍAN SER Amixers:

- Los que para escribir en un mensaje lo hacen en varias líneas y no de corrido + errores ortográficos o distorsión de palabras + uso excesivo de emoticones, por ejemplo:

*«ajja enamorada  
naaaaaaaaaaaaa XD  
pazo ya sufri muxo XD  
y no lo volvere azer  
me dio la inzpiracion  
XD»*

Esta página de Facebook, llamada «Hi5 Amixer», tenía en noviembre del 2011 más de 97 mil adherentes, varios de los cuales comenzaron a publicar críticas y burlas sobre fotos de *amixers*, obtenidas o «robadas» de perfiles públicos de Hi5. Ciertamente, resultaría ardua y compleja la tarea de analizar a fondo las mofas y críticas de quienes rechazan a los llamados *amixers*, además de ser algo que escapa a los objetivos de este estudio. Pero sí debo detenerme a examinar las características más saltantes de aquellas formas de lenguaje y estética de auto-representación originadas en Hi5 debido a que las encontré con mucha frecuencia entre las adolescentes con quienes trabajé.

***Elementos de las auto-representaciones en las redes sociales***

A lo largo del estudio, e incluso después de haber concluido el trabajo de campo, mantuve contacto con varias chicas en Hi5 y especialmente en Facebook. En general, salvo pequeñas variantes, las auto-representaciones eran similares en ambas redes. Al analizar muchos otros perfiles pude comprobar que aquella manera de emplear las imágenes y el lenguaje son bastante comunes entre los adolescentes de Lima. A continuación analizo una muestra de imágenes que encontré en los dos servicios web.

Descripciones de sí mismas

Con respecto al lenguaje usado por las chicas para describirse en las redes sociales, distingo tres formas principales. La primera, empleada por algunas chicas sobre todo en Hi5, consiste en reemplazar el verdadero nombre por apodos o *nicknames* acompañados por letras o símbolos a manera de adornos, seguidos a veces por adjetivos. Según las propias chicas, estos *nicknames* describirían mejor lo que ellas son (o lo que creen ser). Por ejemplo:

- ♪♪ ThE KaTizHiiTa ♪♪
- Ciitah oOo uN pOkO lOkah
- zOi unika MaLuFer KmaxO
- Mary la única traviesa
- \*Chinita baby\*
- ♥XxX MaRiaNiTa XxX♥ChIka InOLviDabLe

En una segunda forma de auto-representación textual, las chicas elaboraban descripciones bastante más detalladas de sí mismas, siendo esta la forma en que se presentaban ante sus contactos. Por ejemplo:

- BUENO YO SOY AMIGUERA Y ME RIO MUCHO Y TAMBIEN HABLO HASTA POR LOS CODOS...  
SOY SUPER SENCILLA.  
SOY CELOSA, ENGREIDA Y RESENTIDA...  
SOY SUPER CARIÑOSA CON LAS PERSONAS A QUIEN ESTIMO... :)  
EsA SoY yO uNicA E iNiGUaLAbLE :)

- ps soi una xika tranki , sensilla, xvre, alegre,bueno bueno estoy para kienes nesesian jejeje

[Traducción: Pues soy una chica tranquila, sencilla, chévere...]

- OlaZ!! wnO Mee iiamO (...) tngOo 15 aniitOoz ii zOii uNa Ziiqa bN xvr \* alegRee zOpeeR piilaZ!eXtrOveRtiidah quaNdO qOnOzqOo ii tiiMiidah quaNdO rCiieeN eeNtRoO eN qOnfiaNza! zOii dE eeZaz peeRzOnaZ q nO pueden ZtaR qiiEtaZ ZiiqieeRa tNgO q mOveeR eeL piiE Zii o noO adRiiaNa?!... amO tOmarMee fOtOz qOn Miiz amiaaZ ... Mee uZtah aCr zhOngOo qOn Miiz aMiaaZ zObRe tOo qOn Mii aMiita givli <- tee adOrOh MaNiitah! zOii ziiemPree ZiinCeRa xq nO Mee uZtan lAZ MentiiRaz piiqOnah pOr NatuRaleeZa! Miiz aMiiaz Zaeen q pueeDen qOnfiaR eeN Mii! leeZ eeNtRegOo Mii qOnfiaNza al maXiimoo! dteeZtO a lOoz ZiiqOz q qieeReeN luCiiRzee paRa iiaMaR la ateeNciiOn a uNa Ziiqa! zOii dMaZiiadO teeRqaa!! ii gRiitOnah!! Mee guZtaaN lOz ZiiqOz diiFiiCiileeZ!! [adOrO q ZeeAn aZii] [CeelOzah AL MaNgOo ii qOmO Naddiiee!j]jah! zOLOo quaNdO tOii eMbObadaah! Zii eeZ baCiilOn Mee ReeZbalaah! jah!zOniiadOrah a Miil!! iiOrOnah quaNdO piiieRdO^^OdiÖ a laZ hiipOcRiitaZ ii a eeZaz peeRzOnaZ

q aplaN a laZ eeZpaLdaZ dee uno!!\*reeZeeNtiiah AL MangO ↯↯ Mee uZtah aCer amiiOz Ozeeah zOii aMiigueRa xD! uN fiiN dee ZemaNah o uN diia qualqiiEra nO puedO ztaR eN Mii qaZa Mee tRaumO tngO q ZaliiR o iir al paRqee ZiiqiieeRa! Jaja! Mee uZtah ZiieMpRee reeGalaR uNa zOnrriZah =) a tOoa peeRzOnah ii Maz auN quaNdO tiiEneen prObleeMaz! zOii re-qOntRa iiMpaCiieente OdiiO laZ qOlaz!! Jah!! dteeZtOo a laZ peeRzOnaZ qreeiidaZ eZaz q piieeNzan q pueden zeeR MeejOr q qualqiiieRa bah!! q Zee qReeaN x zuZ qOnOciiMiiientOz OqiieeZ! zOii eeZtudiiOzah iiNteeliiGeeNtee iiO pOeh iiO!!

[Traducción: ¡Hola! Bueno, me llamo (...), tengo 15 añitos y soy una chica bien chévere, alegre, súper pilas. Extrovertida cuando conozco y tímida cuando recién entro en confianza. Soy de esas personas que no pueden estar quietas, si quiera tengo que mover el pie, sí o no, Adriana? Amo tomarme fotos con mis amigas. Me gusta hacer *chongo*<sup>54</sup> con mis amigas, sobre todo con mi amiguita Guili -te adoro, hermanita! Soy siempre sincera porque no me gustan las mentiras, *picona*<sup>55</sup> por naturaleza! Mis amigas saben que pueden confiar en mí, les entrego mi confianza al máximo! Detesto a los chicos que quieren lucirse para llamar la atención a una chica! Soy demasiado terca!!! Gritona!!! Me gustan los chicos difíciles!!! (adoro que sean así) celosa al *mango*<sup>56</sup> y como nadie!!! Ja! Sólo cuando estoy embobada! Si es vacilón me resbala! Ja! Soñadora a mil!!! Llorona cuando pierdo^^. Odio a las hipócritas y a esas personas que hablan a espaldas de uno! Resentida al *mango* ↯↯. Me gusta hacer amigos, o sea soy amiguera! Un fin de semana o un día cualquiera no puedo estar en mi casa, me traumo, tengo que salir o ir al parque siquiera! Jaja! Me gusta siempre regalar una sonrisa =) a toda persona y más aún cuando tienen problemas! Soy recontra impaciente, odio las colas! Ja! Detesto a las personas creídas, esas que piensan que pueden ser mejor que cualquiera, bah! Que se crean por sus conocimientos... (intraducible)]<sup>57</sup>

- Hola k tal mi nombre es (...) mi chapa es guapa - adry- nenita todo lo positivo ps mi msn es tuconquistadora\_13@.. tengo 13 añitos ya para 14 y ahi esta mi msn para todos los q kieren ser mis grandes amixess y ke me quieran mucho.

En tercer lugar están las descripciones colocadas por las chicas debajo de las fotos que publicaban en sus perfiles, principalmente asociadas a imágenes en las que aparecían solas o con amigas posando frente a la cámara. Por ejemplo:

- >>maRkAnDo La DiFereNcIa...In PeRdER La ESenCiA.!<<

<sup>54</sup> «Hacer chongo» o «chongear»: hacer bromas y alboroto, generalmente en un grupo de personas. También se usa «hacer chacota», o hacer divertido un momento mediante la burla y el juego.

<sup>55</sup> *Picona*: susceptible al cuestionamiento, crítica y/o fracaso.

<sup>56</sup> La expresión «al mango» denota demasia. En este caso ser «celosa al mango» significa ser muy celosa.

<sup>57</sup> El texto contiene diversas faltas ortográficas que he mantenido porque son indicativos de ciertos énfasis en lo que se dice.

- >>POsERaZA aL mAnGet<sup>58</sup> ...tU hUEkYta<sup>59</sup> maS nah!!<<”
- “\*Ah No!! kiEn Mas kiO<< La k HaCe k Te eLEvEs Y Te AlBoRoTeZ..!”
- HaCienDoLO A mi mAnEra RoMpiENdO kOn LoS EsKeMaZ!!
- nO tEkiVoKeS Ni tkoNfUndAS K kOM iO NInGuNa!!\*
- “\*a mi mE sObRA LO k A Ti TE fAIta!!”
- “>>pArA mL. nO hAy koMPeTEnciA!!”
- >>\*SoLO MiRa y KaLla k ZtA XiKA Zi EzTa eN TaLLa.!!\*<<”
- “sOLO Pa Tu RiKO KonsUmo y AdIccIon<sup>60</sup> ..!!meNoS FLOW<sup>61</sup> y + aCcIOn.!!”
- “>>\*AnTeZ D CritikArNoZ..iNtEnTeN suPerArNoZ.!!\*<<”<sup>62</sup>
- aki ps yo ziienpre Regiia
- Leenda komo siempre

En los ejemplos mostrados hay varios elementos recurrentes:

- El uso de diminutivos y adjetivos que denotan ternura y dulzura, usados por las chicas para presentarse con características infantiles (en otros casos empleaban también palabras como «princesita», «muñequita», «bebecita», «ninita», «chiquita», etc.) Esto se refleja igualmente en la escritura, que pretende reproducir el modo de hablar de los niños pequeños («te kelo muxo», «leenda» o «dinda», etc.)
- La inclusión de palabras en inglés junto a otras del lenguaje coloquial adolescente (e. g. The «Katizita», «the baby stone», etc.) En estos casos, el inglés parece conferir a quienes lo usan cierto aire de sofisticación, estatus o familiaridad con el mundo globalizado en que predomina esta lengua, aunque en realidad el manejo del inglés era muy limitado entre la mayoría de las chicas.
- La auto-definición de las chicas como personas divertidas, alegres, sociales, con ganas y capacidad para hacer amigos y amigas (como cuando se describen como «amigueras» y «chongueras»).

<sup>58</sup> «Al mango».

<sup>59</sup> «Huequita» alude a una mujer tonta o poco inteligente («hueca» o «cabeza hueca»). No obstante, a esta chica no le incomodaba usar esa palabra para referirse a ella misma. Es posible también que ese apodo provenga de «la Huekis», personaje de una exitosa serie peruana de televisión, encarnado por una joven actriz atractiva y esbelta. La adolescente en cuestión exhibía atributos similares en sus fotografías de hi5.

<sup>60</sup> La frase «para tu consumo y adición» parece sugerir que la emisora se presenta como un bien de consumo, pero alude originalmente a la admiración que generaría su imagen. Aunque las connotaciones sexuales son evidentes, las chicas señalan que se expresan de ese modo solo para divertirse (por *chongo*).

<sup>61</sup> «Flow», un término proveniente del inglés, significa literalmente fluir, flujo o lo que fluye. Pero en el uso cotidiano juvenil está asociado al género musical del *reggaetón*, cuyos intérpretes usan esa palabra en las letras de sus canciones para referirse a la soltura y el estilo requeridos para el baile.

<sup>62</sup> Conservo el lenguaje original de las descripciones para mostrar el modo en que las chicas se expresan en internet. Al comunicarme con varias de ellas a través de servicios en línea de mensajería instantánea (como el «Messenger») comprobé que también en este entorno usaban ese mismo lenguaje.

- La alta valoración de la originalidad individual, que resalta cuando se atribuyen el ser chicas únicas e incomparables que provocarían la envidia de muchas que quisieran imitarlas. No obstante, más allá de declararlo, no mencionan qué virtudes las harían «inigualables».
- El uso de términos asociados a la rebeldía y la transgresión, como los calificativos de «traviesas», «locas» o «alocadas». Asimismo, suelen emplear la palabra en inglés *crazy* (loca) o *stone*, que significa piedra o hecho de piedra y que denota «estar duro», lo que informalmente quiere decir estar bajo los efectos de alguna droga, pero que resignificado alude también a estar haciendo cosas «alocadas» o fuera de lo común, cosas que escapan a lo convencional y a las normas.<sup>63</sup>
- En varias auto-descripciones las chicas se caracterizan como celosas y, en menor medida, también resentidas.

De entre todas las características que las chicas se atribuyen resalta especialmente la insistencia en presentarse como personas únicas e incomparables. Esto no resulta extraño si tomamos en cuenta que se trata de adolescentes inmersas en un mundo mediático y de celebración del consumo, basado en una ideología individualista que privilegia como objetivo principal la satisfacción de los deseos personales. Pensemos por ejemplo en la propaganda masiva que invita al público a consumir productos que harían posible realizar estilos de vida únicos y originales. Entonces, tenemos razones para suponer que los contenidos y las premisas de tales mensajes publicitarios estarían reflejándose en los discursos de base de las auto-representaciones adolescentes.

Por otro lado, destaca también el hecho de que las chicas, en sus imágenes y textos asociados, se presenten en diferentes momentos con distintos atributos y estados de ánimo. Por ejemplo, mientras que se muestran a veces posando con gestos y actitudes infantiles, y describiéndose como chicas «dulces» (*weet girl*), «niñas lindas», o con «carita de inocente», etc., en otras ocasiones, en sus álbumes de fotos o actualizaciones de estado, se caracterizan como las más «locas» o «traviesas» de sus barrios, y no faltaba quien decía ser «la que te va a poner a gozar». Incluso, estas actitudes distintas pueden confluir, como en los casos en que mezclan códigos al parecer incoherentes. Así, una chica puede por ejemplo exponer una foto suya en la que adopta una postura sexualmente sugerente, acompañada de un texto en el que dice ser «súper tierna» o «toda una dulzura».

<sup>63</sup> En el lenguaje coloquial peruano, la expresión «estar duro» alude específicamente a haber consumido cocaína, aunque para muchos adolescentes se refiere en general a «estar drogado».

Estas formas a veces contradictorias de auto-representación revelan un deseo de las chicas por mostrarse liberales en el ejercicio y expresión de su sexualidad, pero poniendo ciertos límites que las alejen del rechazo que podrían sufrir de ser censuradas como «putas» o «pendejas». Esta ambigüedad en los mensajes estaría expresando una tensión entre la rebeldía y la autonomía sexual por un lado, y por otro lado la inocencia y pasividad sexual que se atribuyen para ubicarse dentro de los límites de lo que se considera socialmente apropiado. Su intención es verse *sexys*, sexualmente atractivas, pero evitando traspasar una frontera moral más allá de la cual podrían ser juzgadas de «putas» o como mujeres desesperadas por conseguir hombres.

Entre las expresiones empleadas por las adolescentes en sus auto-descripciones encontramos el calificativo de «posera». Los términos «posero» o «posera» son empleados para designar a la persona que se exhibe o se comporta fingiendo ser algo que no es, principalmente por seguir una moda. Literalmente, alude también a la acción de posar constantemente ante una cámara, y este parece ser el uso que las chicas le daban al término cuando lo aplicaban a ellas mismas, por lo que podemos hablar de una intención consciente en las auto-representaciones, y de un interés por anticiparse a los juicios negativos que podrían provenir de quienes veían las imágenes.

Son notables también la vanidad y la egolatría que se reflejan en las frases y en la forma de exhibición que vemos en las numerosas fotografías publicadas por las chicas (fotografías que analizaremos más en detalle en el siguiente acápite). Un detalle importante relacionado con ese énfasis que ellas ponen en auto-señalarse como únicas e inigualables, es que las expresiones, posturas y hasta el estilo de edición de imágenes responden a un mismo molde repetido una y otra vez por diferentes chicas. Resulta entonces que, al menos en esto, no encontramos aquí algo original e incomparable, sino más bien un patrón muy bien definido usado por muchas adolescentes, quienes visiblemente copiaban los elementos que veían en los perfiles de otras y los usaban en sus propios perfiles. Si bien podían cambiar alguna palabra, frase o rima, el mensaje de fondo seguía siendo el mismo: «Soy lo máximo, la única e inigualable, lo demás es pura copia».

En su estudio del uso de redes sociales virtuales por adolescentes norteamericanos, Boyd (2008) encontró algo muy similar a lo que apreciamos entre las jóvenes limeñas: «Observando los perfiles de otros, los adolescentes desarrollan un sentido sobre qué tipos de presentación son socialmente apropiadas; los perfiles de otros los proveen de pautas críticas acerca de qué presentar en sus propios perfiles». Estaríamos entonces, como señala esta misma autora, ante

una «cultura de cortar y pegar» (*copy/paste culture*), en este caso funcional al deseo de los adolescentes de mostrarse atractivos en sus perfiles (Ibíd. 11).

Es muy interesante ver cómo se desarrolla entre muchas chicas –desde luego en unas más que en otras– una competencia implícita y permanente en la que pugnan por mostrarse superiores a otras en diversos aspectos. Era muy común que dijeran ser las más «chéveres» (divertidas), las más «locas», las más atrevidas, las que «marcan la diferencia», las más bonitas, etc. En estas actitudes se revela una búsqueda constante de la aprobación y el reconocimiento de otros, de quienes esperan que las admiren por su belleza, dulzura o rebeldía. Por los códigos utilizados, se entiende que anhelaban principalmente la aceptación de sus pares e integrarse con ventaja en sus grupos de referencia.

Tanto el énfasis en la originalidad como la insistencia en llamar la atención y obtener la aceptación de los pares cobran sentido si tomamos en cuenta que las inseguridades e incertidumbres hacen parte normal y corriente del proceso de desarrollo fisiológico, psicosocial y sexual de los adolescentes. Lo interesante aquí es cómo empleaban los medios virtuales al enfrentar esta etapa.

Mención especial merece la voluntad de las chicas por mostrarse físicamente atractivas, sobre todo ante un público masculino (al que dirigían sus frases), lo cual remite al contexto mayor de las diferencias en la socialización de género.<sup>64</sup> Si la belleza física es concebida como un atributo asociado a las mujeres, y al ser educadas para cultivar la belleza y agradar a los demás, la presión sobre las jóvenes las hace más vulnerables frente al rechazo y la frustración. Como señala Bourdieu en su estudio sobre las estructuras de la dominación masculina, el hecho de que se confine a las mujeres al estatus de objetos simbólicos que han de ser apreciados y admirados en su entorno social produce en ellas una constante inseguridad en torno a la imagen personal, y esa misma inseguridad las coloca en una situación de lucha permanente para lograr ser atractivas (Bourdieu 2000).

### ***Las imágenes en los perfiles de las redes sociales de internet***

Entre las actividades más frecuentes de las chicas en las redes sociales estaban la publicación de sus fotografías y la realización de comentarios sobre las imágenes propias o ajenas. También publicaban, compartían y comentaban las fotos de sus artistas favoritos y videos musicales y de series de televisión. Asimismo, escribían pequeños textos o frases en los que expresaban sus estados de ánimo o

<sup>64</sup> No se descarta, sin embargo, la posibilidad del homoerotismo en la construcción de estas imágenes, aún cuando esto no se reconozca de modo explícito, e incluso a pesar de que muchas expresen su rechazo a las prácticas homosexuales. Agradezco a Fátima Valdivia por sus observaciones sobre este punto.

informaban sobre sus experiencias cotidianas (al usar la función de «actualización de estado»), y hacían o recibían comentarios sobre los «estados» de otros. En esta parte de mi análisis voy a enfocarme en las fotografías publicadas por las chicas, que como veremos resultan muy significativas en la configuración de la feminidad. Podían variar las formas y las actitudes en las fotos; sin embargo, ciertas características recurrentes permiten elaborar una suerte de tipología. A continuación voy a referirme a dos aspectos principales: las posturas o «poses» más frecuentes y la edición de las imágenes.

### La expresión facial

En el caso de las expresiones faciales las fotografías muestran pocas variantes. Lo más típico es posar para la cámara sacando la lengua y torciendo el labio inferior, y en menor medida aparentando dar un beso o mordiendo los labios adoptando una actitud de «mujer fatal». Los gestos en los rostros de las chicas proyectan una idea de seducción o provocación sexual, y/o rebeldía e irreverencia asociadas a la diversión. Las miradas expresan actitudes que van del desafío a la indiferencia, pasando por la desinhibición y el engreimiento (ver imágenes 1 y 2 en la página 113).

Con gran frecuencia, las fotografías publicadas, en especial las establecidas como «foto de perfil», eran tomadas por las mismas chicas empleando cámaras digitales o teléfonos celulares con cámara. En estas fotos aparecen por lo general solas, frente a los espejos de sus habitaciones o cuartos de baño (ver imágenes 3 y 4). Siendo que tuve ocasión de conocerlas personalmente dentro y fuera del colegio, puedo afirmar que las posturas y actitudes que las chicas adoptan en esas fotos eran poco o nada comunes en sus desenvolvimientos cotidianos. Parece entonces que tanto el acceso a las redes sociales virtuales como la posibilidad de manipular fácilmente sus cámaras fotográficas les ofrecían oportunidades para desinhibirse de maneras que difícilmente se permitirían si estuvieran frente a los juicios y las miradas inquisidoras de otros.

Como ya he mencionado, los perfiles virtuales de las chicas estaban dirigidos, en principio, a las mismas personas con quienes interactuaban en la «vida real». Boyd señala que los adolescentes tienden a presentar el lado de sí mismos que creen será mejor recibido por sus pares, sobre todo aquellos que conocen en la vida no-virtual (*offline*), quienes conforman la audiencia primaria de estos perfiles (Boyd 2008). No obstante, las chicas en su mayoría sabían que podrían ser vistas por otras personas y que sus perfiles podían ayudarlas a ampliar sus círculos de amigos en internet. Pero más allá de lo que ellas mostraban en tanto individuos, el hecho de que encontremos patrones recurrentes en sus represen-



taciones visuales sugiere tanto una valoración y apropiación de estilos, como también una fuerte influencia de códigos difundidos por y a través de los medios de comunicación, aunque debemos advertir aquí que dicha influencia no es ni directa ni mecánica, pues las adolescentes negocian y reconfiguran tales códigos en función de sus propias ideas y motivaciones.

Es importante tener presente también que los usuarios de redes sociales de internet se mueven en un entorno que les confiere libertad y anonimato. Pero además, está el hecho de que la comunicación indirecta o diferida a través de estas redes aísla a las personas del tipo de juicios inmediatos ajenos que se darían en las interacciones comunicativas cara a cara. Por eso, aun cuando las jóvenes puedan experimentar presiones o limitaciones en sus hogares o en la escuela, tienen en las redes sociales virtuales un espacio que sienten como propio y que les permite desenvolverse libremente, expresar sus intereses, y construir y desplegar sus identidades.

En una ocasión, cuando conversando con un grupo de chicas les pregunté por qué publicaban este tipo de fotografías, obtuve respuestas escuetas y confusas. Algunas simplemente no lo sabían, o decían que para entretenerse y «matar el aburrimiento» cuando no tenían nada que hacer. Otras justificaban el hecho de tomarse fotos señalando que se había vuelto una moda y que «todas lo hacen». Una joven, no con cierta dificultad, me explicaba que tal vez buscaba mostrar un lado de ella (una faceta de su vida), pero que fuera de esa forma de representarse en las redes virtuales ella «volvía a la normalidad». De todas estas respuestas podemos deducir que, o bien no querían contestar, o simplemente no reflexionaban sobre el tema y solo reproducían un patrón visual muy difundido entre las adolescentes. Aun cuando lo primero pueda ser cierto, me inclino más por la segunda interpretación.

Luego de obtener sus primeras respuestas, en esa misma conversación les pregunté si quizás querían presentarse como chicas rebeldes y sexualmente atractivas para captar la atención de los chicos y recibir muestras de admiración por parte de sus amigos y amigas. Luego de asentir, algunas indicaron que «tal vez» lo hacían para que el resto admire su belleza física porque se sentían «obviamente» lindas, pero que la intención era mostrar «solo un poco» (de sus atributos de belleza).

En resumen, desde el punto de vista de las chicas, estas formas de auto-representación visual adquirirían legitimidad por el hecho mismo de estar ampliamente difundidas entre sus pares, y no solían problematizar sus sentidos o implicancias. Podían reconocer que se trata de expresiones ególatras, vanidosas y hasta cierto punto liberadoras, esto último porque las redes virtuales les ofrecen

un espacio para presentarse ante los demás como ellas quieren, dejando de lado la timidez y las represiones que podrían afrontar en sus interacciones cara a cara.

#### La expresión corporal (posturas o «poses»)

Al analizar la expresión corporal, que por lo general complementa los gestos faciales, encontramos nuevamente que las posturas más comunes apuntan a transmitir la imagen de «mujer fatal». Las chicas se presentan muchas veces en sus fotos vistiendo ropas diminutas, como minifaldas o shorts y escotes pronunciados que dejan ver parte de los pechos; e inclinándose para resaltar el trasero y mostrar parte de los senos, ya sea a solas (imágenes 5 a la 11) o grupalmente (imágenes 12 a la 14).

No resulta difícil entender las actitudes expresadas en estas imágenes si tomamos en cuenta que la belleza ha sido tradicionalmente «generizada»; es decir, que lo bello suele ser concebido como una característica de las mujeres (Reischer y Koo 2004, 299), quienes a la vez y por esto mismo aparecen ante los hombres como objetos de deseo. Y como vemos en las fotografías, las chicas se presentan a sí mismas precisamente de ese modo: deseables y sexualmente atractivas.

Por otra parte, y aunque es menos común, hay también fotos que muestran a varias chicas conformando grupos con nombres colectivos («Las Primas», por ejemplo, a manera de «pandillas»), dentro de los cuales cada una suele tener un apodo. Estas agrupaciones eran generalmente conocidas al interior de los colegios. En sus fotos, estas chicas muestran elementos que comúnmente forman parte de imágenes asociadas con los jóvenes varones pandilleros o «barristas» de fútbol: exhibición de «trofeos de guerra» (símbolos o pertenencias de individuos o grupos rivales, como ocurre con ciertas prendas de vestir), e insultos y frases desafiantes dirigidas principalmente a sus antagonistas reales o potenciales. Asimismo, muestran el escudo de su colegio o el de algún equipo de fútbol, y se presentan como «lo máximo» o superiores a otras (imágenes 15 a la 18).

Hay también fotografías de pequeños grupos de amigas que no conformaban pandillas ni se percibían de ese modo, pero que utilizaban también nombres colectivos para indicar su pertenencia a determinada agrupación, además de apodos individuales y frases que denotan amistad o solidaridad (imágenes 19 a la 22).



**Imagen N° 1**



**Imagen N° 2**



Imagen N° 3



Imagen N° 4



Imagen N° 5



Imagen N° 6



Imagen N° 7



Imagen N° 8



**Imagen N° 9**



**Imagen N° 10**



Imagen N° 11



"toas px las maxxxx poxivassas"

Imagen N° 12





Imagen N° 13



Imagen N° 14



Imagen N° 15



“esa casaca es trapiador asi debe ser esa huevada!!!!!!”

Imagen N° 16



Imagen N° 17



Imagen N° 18



Imagen N° 19



Imagen N° 20



Imagen N° 21



Imagen N° 22



Imagen N° 23<sup>65</sup>

<sup>65</sup> Imagen obtenida de: <http://www.aeromental.com/2009/09/24/el-toque-personal-de-megan-fox-es-sacar-su-lengua-en-punta/>

De lo mostrado en las primeras imágenes (1 a la 17) se desprende una interrogante sobre el origen de tales patrones en las auto-representaciones adolescentes de chica *sexy* o «mujer fatal». Si bien resultaría complejo intentar rastrear ese origen –lo cual escapa además a los objetivos de este estudio–, debo anotar que dichos gestos y posturas son muy frecuentes desde hace algunas décadas en las imágenes de mujeres artistas y cantantes juveniles de moda que despliegan sensualidad tanto en sus actuaciones y bailes como también fuera de los escenarios. Como ejemplo podemos citar el caso de la artista estadounidense Megan Fox, cuyos gestos (imagen 23) se asemejan a los de las chicas que observamos en las fotografías.

Igualmente, las posturas corporales de las chicas guardan mucha similitud con las de numerosas actrices, cantantes, *vedettes* y bailarinas locales que visten prendas diminutas y exhiben cuerpos voluptuosos en actitudes sexualmente sugerentes. Es muy posible entonces que los patrones de expresión corporal identificados en las fotos de las chicas sean también reflejo de la influencia de los medios de comunicación, como en el caso de otros elementos de sus identidades.

Sin embargo, varias de estas mismas chicas adolescentes que posan de manera *sexy* ante las cámaras fotográficas adoptan también gestos y posturas que denotan dulzura, inocencia, ingenuidad y ternura, acompañados a veces de frases, adornos y elementos simbólicos –como muñecos de peluche– que refuerzan estas ideas (imágenes 24 a la 27 en las páginas 133 y 134).

Algo menos común entre estas chicas es la adopción de la estética *emo*,<sup>66</sup> que contiene elementos asociados a la depresión y la tristeza, como colores oscuros y escenas sombrías, además de peinados característicos que ocultan parte del rostro (imagen N° 28).

Mencioné previamente que esta fascinación por la exhibición de fotografías venía asociada a la búsqueda de popularidad y admiración por parte de otros, sin dejar de lado la voluntad de mantener los vínculos con personas conocidas, establecer nuevos contactos sociales e incluso encontrar parejas. De hecho, parece que las chicas tenían mucho éxito en el cultivo de relaciones sociales en este entorno, pues varias de ellas tenían 200, 300 y hasta 1000 «amigos» virtuales.<sup>67</sup>

Por lo general, son los hombres quienes toman la iniciativa en las conversaciones virtuales con las chicas, reproduciendo también en este medio algunas pautas de contacto que se dan en las interacciones cara a cara, en que el cortejo suele ser iniciado por ellos. Era muy común que los varones, muchas veces des-

<sup>66</sup> Recordemos que la palabra *emo* evoca conceptos como emoción, emocional, emotivo.

<sup>67</sup> Los perfiles de las redes sociales, por sus contenidos visuales y por la información personal que presentan, funcionan como iniciadores de vínculos de comunicación (*conversational starters*) que usualmente giran en torno a las ideas que los usuarios activos transmiten con sus fotografías (Boyd y Heer 2006).

conocidos, comentaran las fotografías de las chicas dejando sus direcciones de correo electrónico para luego iniciar charlas en tiempo real utilizando servicios de mensajería instantánea. Veamos a continuación algunos ejemplos del tipo de comentarios que recibían las chicas en sus perfiles, por parte de los hombres (con sus respectivas «traducciones» entre corchetes, en algunos casos):<sup>68</sup>

- *azuu esa lengüita la kierO en mi bOca...Tq. amia no komo decirte pero me gustas un weO konectate para conversar mejor pz tq...simplemente lindaaa ps te dejo mi msn xxxxxxxx@hotmail.com chau ps cuidate no te olvides una firmita en mi hiii – [«Asu,<sup>69</sup> esa lengüita la quiero en mi boca. Tq<sup>70</sup> Amiga, no (sé) cómo decirte pero me gustas un huevo.<sup>71</sup> Conéctate para conversar mejor pues. Tq, simplemente linda pues, te dejo mi msn:<sup>72</sup> xxxxxxxx@hotmail.com Chau pues, cuidate. No te olvides, (deja) una firmita en mi Hi5.»<sup>73</sup>]*
- *q linda amiguita linda agregame porfis xxxxxxxx@hotmail.com*
- *aver si pasas tu msn... wapa... un kiss dond mas.. te gustas :D q lendaaa esta ninita sales xeeereena jojito ps amiiita mi nombre es willymi correo es [xxxxxx]@...bye ps – [«A ver si pasas tu msn, guapa. Un beso donde más te guste. Qué linda esta niñita, sales chévere en la fotito pues, amiguita. Mi nombre es willy, mi correo es [xxxxxxx]@...chau pues.»]*
- *jaja isa lengüita ze ve rica jaja tendre ke probarla pa saberlo jaja oie agregame mi msn es xxxxxx@hotmail... bye cuidate lokiita alamos – [«(Risas) Esa lengüita se ve rica, tendré que probarla para saberlo (risas). Agrégame, mi msn es xxxxxx@hotmail... Chau, cuidate, loquita. Hablamos.»]*
- *dinde te dej mim sn xxxxx@ cdt yonathan si kele smi numero xxxxxxxxx oki cdt bye – [«Linda, te dejo mi msn... cuidate. (Me llamo) Yonathan, si quieres mi número es xxxxxxxxx. ok, cuidate, chau.»]*
- *tu cuerpo kiero tocar tan solo un beso probar y cada vez ke pienso en ti kiero mas y mas ;) q linda eres / [xxxxxxx]@hotmail.com*
- *:O !! pozitiVahza amiA ... nizikiera t konozkO i t veo wenaAza :P ..t djo mi msn pez xxxxxx@hotmail.com – [«Positivaza, amiga. Ni siquiera te conozco y te veo buenaza. Te dejo mi msn...»]*

Los hombres, de los que podemos suponer que eran también muy jóvenes (por el uso que hacían del lenguaje), además de elogiar la belleza de las chicas,

<sup>68</sup> Reemplazo algunos datos con «xxxxxxx» para mantener la confidencialidad y anonimato de los comentaristas.

<sup>69</sup> «Asu»: expresión de sorpresa.

<sup>70</sup> TQ, en este caso, significa «Ta' que», o «Putá que...», que es un giro lingüístico muy común en el habla de los hombres peruanos.

<sup>71</sup> «Un huevo» es expresión de abundancia o demasía. Significa «mucho» o «bastante».

<sup>72</sup> Se refiere al *Messenger*, servicio de mensajería instantánea que la empresa Microsoft canceló en el 2013, invitando a sus usuarios a registrarse en el servicio de teleconferencia *Skype*.

<sup>73</sup> Para abreviar, muchos jóvenes llaman al HI5 simplemente «Hi» y al Facebook, «face».



manifestaban su interés en ellas con insinuaciones que versaban sobre la atracción sexual y buscaban propiciar contactos privados posteriores dejándoles sus datos de contacto (correo electrónico o números telefónicos), con la intención implícita o explícita de lograr encuentros íntimos con ellas.

Veamos ahora el contraste con los comentarios de las chicas, en los que podemos identificar también un patrón singular, pues en su gran mayoría apuntan a reafirmar lo que las protagonistas de las fotografías dicen sobre sí mismas. Por ejemplo, junto a una foto de una joven que acompañaba su imagen con el texto: «aquí estoy yo pues, linda como siempre», encontramos comentarios de amigas que le decían que aparece muy bonita o «regia»; o que la calificaban de «posera», en el sentido de que le gusta tomarse fotos. Había también quienes la llamaban «loca», aunque aquí es preciso aclarar que el término «loca» tiene entre las adolescentes una connotación que remite a rasgos valorados positivamente, como la desinhibición y la rebeldía. Eran muy frecuentes también los comentarios que expresaban muestras de afecto, ya que además de los halagos sobre el aspecto físico, las chicas mencionaban igualmente lo mucho que se querían unas a otras y el carácter «eterno» de la amistad y hermandad entre ellas, como en las frases: «te quiero mucho, amiga», «eres lo máximo», «bellísima y loquísima», y «amigas por siempre», empleando a veces palabras en inglés y un formato con saltos de línea (a manera de versos). Y aun cuando alguna podía llamar a otra «zorrita» o *bitch* (perra, en inglés), cabe anotar que estos términos no son usados o percibidos como insultos entre amigas que se tienen confianza, y antes bien hacen parte de los repertorios lingüísticos que emplean en el trato amistoso de pares.<sup>74</sup> Veamos algunos ejemplos de aquellos comentarios (con sus respectivas «traducciones»):

- *Vzted Zabee Q la QelO Un egg. (a xuma con el inglizh)*  
*Jajaa!*  
[«Usted sabe que la quiero un egg<sup>75</sup> (ah, *chuma*<sup>76</sup> con el inglés).»]
- *p0s3r4s4c0m0 100pr3 4mi0t4..r3g14c0m0s1e3mpr3 by3 k1ss3s...*  
[«Poseraza como siempre, amigota... regia como siempre. Bye, kisses.»<sup>77</sup>]
- *Zeeeee Maz Naqi Qomo ella Ninguna!*  
[«Sí, más nada,<sup>78</sup> como ella ninguna.»]

<sup>74</sup> En el siguiente capítulo dedico un acápite al uso del lenguaje.

<sup>75</sup> *Egg*, «huevo» en inglés. La expresión «querer un huevo» significa «querer mucho».

<sup>76</sup> *Chuma* expresa sorpresa y/o desconcierto.

<sup>77</sup> De *kisses*, «besos» en inglés.

<sup>78</sup> *Más naki* significa «más nada» o nada más; expresa suficiencia, la idea de que basta con lo que se dice o se muestra. Por lo general se usa para referirse a uno mismo como una persona inigualable, que no necesita presentación; por ejemplo: «Marianita, tu nenita mas naki».

- Zii BizhOta!  
Tv Paraz En Laz tuyaz ! Jajaja  
[«¡Sí, bitchota!<sup>79</sup> Tú paras en las tuyas.»]
- ajaj bIen ahh..  
eSa ilLarY zTa mAs  
naaqii..qOmo zIempRe lA lOkaa..!  
[«Bien ah, esa lllary está más naqui como siempre la loca.»]
- ahh...dimda  
:-:.-.amiahhh:-:.-.100%  
[«Ahh, linda, amiga. 100%.»]
- Bienn a ..!  
Taz Rikaza en Tu jotO  
Zuave Qon lz lOz bandidOz  
[«¡Bien, ah! Estás ricaza<sup>80</sup> en tu foto. Suave con los bandidos.»<sup>81</sup>]
- asu sales chevere ps lindas como siempre ps la mamazhOtaaaaaaaa  
[«Asu, sales chévere<sup>82</sup> pues, linda como siempre pues la mamacita.»<sup>83</sup>]
- amia lenda.....tkm!!!!  
[«Amiga linda, te quiero mucho.»<sup>84</sup>]
- bien bateriaaaaaa bien...!!  
t amoO putazaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!!!  
[«¡Bien, batería, bien!<sup>85</sup> Te amo, putaza.»]
- LinDA.....  
.....mi amia.....  
.....Xvr LA fOtItOo.....  
.....tkm.....  
[«Linda mi amiga. Chévere la fotito. Te quiero mucho.»]

<sup>79</sup> Alude al término *bitch*, o «perra» en inglés. En este caso se usa un sufijo en español para señalar demasia: *bitchota*, que sería «perraza».

<sup>80</sup> *Ricaza* alude a belleza y/o voluptuosidad.

<sup>81</sup> *Suave* significa «tener cuidado» o «ten cuidado». En este caso, «bandidos» alude a los «chicos malos» o «pendejos» que no toman en serio a las mujeres, y puede usarse también para señalar a personas que tienen parejas múltiples u ocasionales.

<sup>82</sup> *Chévere*, en este caso, significa simplemente «bien» o «bonita». Cuando se aplica a personas, el término significa también que alguien es agradable, simpático o divertido.

<sup>83</sup> *Mamacita* se usa como halago y piropo coloquial sobre la belleza y/o voluptuosidad de una mujer.

<sup>84</sup> *TQM* y *TKM* son acrónimos de «te quiero mucho».

<sup>85</sup> *Batería*: significa grupo de amigos/as y por extensión alude también a un miembro del grupo.

- ziii sales lindaaa amia !!! t.k.m ok lokaa !!  
ZUpER LinDa  
xVerE cAusA  
ALaMoz  
\*\*LOKITA\*\*  
[«Súper linda. Chévere, causa.<sup>86</sup> Hablamos (pronto), loquita.»]
- K xula mi amiita ps  
ta rexula komo  
100pr3 pz  
lokita tkm  
[«¡Qué chula<sup>87</sup> mi amiguita pues! Está rechula como siempre pues. Loquita, te quiero mucho.»]
- oE q aSu aMigA  
Q aTreViDa JeJe  
SuPeR IINdA aMIx<sup>88</sup>
- eSe CuErPaZop jajajaja  
90 60 90 jajajaja emoxa mi amia  
[«Ese cuerpazo (risas) 90 60 90,<sup>89</sup> hermosa mi amiga.»]
- Q lindda sales amiga en tu foto claro quien se va acomparar ati si tu eres unica te me cuidas bay.

En este desfile de elogios, incluyendo los comentarios previos emitidos por los chicos, apreciamos cómo se concreta el anhelo de aceptación que estaría detrás de estas formas de auto-representación femenina adolescente. En sus imágenes y descripciones, las chicas se presentan como *sexys*, rebeldes y desinhibidas, y mientras que sus amigas –que suelen mostrarse del mismo modo– las valoran positivamente y las premian con comentarios halagadores, los chicos por su parte manifiestan sus deseos de conocerlas y aproximarse a ellas.

No está de más destacar la insistencia con que las chicas solicitaban comentarios acerca de sus fotos, para lo cual recurrían a veces a la estrategia de «etiquetar» en esas mismas fotos a sus contactos (es decir, vincular sus imágenes con perfiles de amigos/as) para que éstos reciban notificaciones alertándoles de la nueva publicación, vean las fotos y las comenten. En relación con esta y otras

<sup>86</sup> *Causa*: amigo, compinche.

<sup>87</sup> *Chula*: bonita, hermosa.

<sup>88</sup> *Amix*: amiga/o.

<sup>89</sup> La expresión «90-60-90» alude a las medidas en centímetros de busto, cintura y caderas, consideradas medidas «perfectas» en los imaginarios populares y en los mensajes mediáticos.

prácticas, notamos también una suerte de esquema de reciprocidad: si una chica recibe halagos de determinada amiga, es casi seguro que tendrá también comentarios elogiosos para las fotos de esta última, en lo que parece ser un acuerdo implícito de alabanzas mutuas.

Al apreciar en conjunto los perfiles de varias amigas y los de sus contactos en las redes virtuales, es fácil advertir allí una suerte de lucha de egos. Se trata, sin duda, de una disputa amigable y curiosa a la vez. Está, por un lado, el tono competitivo que por momentos puede llegar a ser agresivo (e.g. «mírame y envidia», «jamás podrás igualarme», «ya salte del medio», etc.), dirigido no a los y las comentaristas individualmente, sino en general al público espectador. Estas actitudes competitivas expresan una voluntad generalizada de diferenciarse del resto, no solo en lo que respecta a la belleza física, sino también en atributos de personalidad y prestigio, es decir, el «estilo» que privilegia la originalidad individual, la transgresión y osadía, la desinhibición y la «viveza». Pero, por otro lado, lo paradójico de todo esto es que, al redundar sobre los mismos códigos, las chicas terminan homogeneizándose en torno a las mismas formas de expresión visual y textual, con lo que difícilmente podemos hablar aquí de individuos «originales» o «inigualables».

Otro aspecto interesante de los perfiles virtuales de las chicas es que a veces reproducían o adaptaban una suerte de versos o poemas que en cierto modo emulan el estilo lírico y los contenidos de las letras de canciones de géneros musicales como el *rap*<sup>90</sup> o el *reggaetón*, este último ampliamente aceptado entre los adolescentes. En los perfiles de dos chicas del colegio MI vemos por ejemplo lo siguiente:

- Ten CuiidadO xq Ya acabamOz De ieGar  
zaEz Q Ez The . GivLi y MelaNy zOn laz Q DizpaRan..  
Tu tee CreeEz muii zObrezalienTe , inTeliGenTe  
perO tu Zaez lakrita Q nuezTro ztilO ziempre ah zido  
DiFerenTee (h)!\*  
y cOntra nOzoTraz nO pueDez Tu zOla  
Te Tiene Q acompañarTee.. (n)!  
permiizO ya ZalTe del mediiO  
no vez Q iaa taz aburriendO n\_n!  
Y zi Tu me laz Tiraz De Tii me ReiRe  
Y un librO De maTematikka Te RegalaRe  
xQ zinCeramenTe no lo Zaez aCer.. ;)  
y toO Ezo Te paZa x nO enTenDEr

<sup>90</sup> La palabra *rap* es una abreviación de *rapid*, o rápido, y significaba originalmente hablar o cantar rápido.

Q? y Juiztez a laz EzCuela y nO puDizTez  
 Aprender xQ zeRaz tan bruTa y animal a la Vez!  
 paaa Tii pa YaaZazaa !:O ..  
 bezOz y abRazOz .. (h)!

[«Ten cuidado porque ya acabamos de llegar / sabes que “The Giuli y Melany” son las que disparan / tú te crees muy sobresaliente, inteligente / pero tú sabes, lacrita,<sup>91</sup> que nuestro estilo siempre ha sido diferente / y contra nosotras no puedes tú sola / te tienen que acompañar / Permiso, ya salte del medio / ¿no ves que ya estás aburriendo? / y si tú me las tiras, de ti me reiré / y un libro de matemática te regalaré / porque sinceramente no la sabes hacer / y todo eso te pasa por no entender / ¿Qué? Y fuiste a la escuela y no pudiste aprender / ¿por qué serás tan bruta y animal a la vez? / Para ti, payasaza / ¡besos y abrazos!»]

- CompeTenCia-cienCia , pa k vean-vean pa  
 Q sepan-sepan Q con nOzoTraz nO Ze Juega  
 y Zii nOz tiran zOn uNaz iGnoRanTez  
 nO tienen ztilO zi no le Tiran a alGuien  
 ayyy la CompeTencia Zee Qedoo Bien aTraZz  
 :O y laz eneMigaz OnDe zTan ???  
 zTan CeniZaz bajO TieRra-rraa  
 Y Dice Q laz envidiOzaz Ze ztan pikandO ??  
 jaja tOo lo Q me an DichO ZiempleMenTe  
 noz ah RezbaldO (h)!\*  
 zOlo Zee Buzka una Chika Q TnGa nueztrO ztilO n\_n!  
 :O perO nO haii ninguna perO nO nO nO haii una  
 cOmo nOzOtrazZz !  
 -> nO me miRz.. nO me aplEz gruezO Q tu enviDa Ez  
 nueztrO prOgrezO (h)! Ok

[«Competencia – ciencia, para que vean, vean; para que sepan, sepan / que con nosotras no se juega / y si nos tiran<sup>92</sup> son unas ignorantes / no tienen estilo, si no le tiran a alguien / ay, la competencia se quedó bien atrás / y las enemigas, ¿dónde están? / Están cenizas bajo tierra / ¿y dicen que las envidiosas se están picando?<sup>93</sup> / jaja todo lo que me han dicho / simplemente nos ha resbalado<sup>94</sup> / solo se busca una chica que tenga nuestro estilo / pero no hay ninguna, pero no / no hay una como nosotras / no me mires, no me hables grueso<sup>95</sup> / ¡que tu envidia es nuestro progreso!»]

<sup>91</sup> *Lacra*: insulto, denota desprecio hacia alguien.

<sup>92</sup> «Si nos tiran»: aunque no queda del todo claro, por el contexto podemos inferir que significa buscarle pleito a alguien, o criticarlo.

<sup>93</sup> *Picarse*: irritarse, en este caso por envidia o fastidio ante los logros o las virtudes ajenas.

<sup>94</sup> Que algo «le resbale» a una persona quiere decir que le es indiferente, que no le importa.

<sup>95</sup> *Hablar grueso*: hablar mucho.

Cabe señalar que los temas de las canciones de *reggaetón* más difundidas entre los adolescentes peruanos tienen una fuerte connotación sexual. En los dos ejemplos mostrados aquí, el tema sexual es menos visible, pero las letras y el estilo mantienen el tono desafiante, agresivo y callejero que le imprimen a sus canciones los intérpretes de aquel género musical, principalmente hombres, quienes se presentan como los más astutos y temidos del barrio. Pero más allá de estas consideraciones, el punto central aquí es que diversos elementos mediáticos, asociados comúnmente a determinados estereotipos de género y a la celebración de la individualidad, penetran en las subjetividades de los adolescentes modelando sus formas de expresión.

### La edición de las imágenes

Las chicas editaban muchas de sus fotos empleando programas de computadora como *Picnic*, que les permiten por ejemplo ajustar los colores y la nitidez, y sobre todo agregar decoraciones (flores, estrellas, corazones, arco iris, emoticones, etc.) y textos con frases muy similares a las que presentan en las descripciones de sus perfiles (por ejemplo: «Tu princesita para que te enamores, dejando huella en todos los rincones», «tu envidia es mi fama», «solo hay una como yo», «mira y calla que esta chica viene en talla»; ver imágenes 29 a la 34), recurriendo igualmente a aquel estilo críptico en el que reemplazan letras por números, modifican la gramática o emplean arbitrariamente las mayúsculas y minúsculas. Varios de estos textos reproducen segmentos de letras de canciones o poemas que transmiten mensajes de pasión o decepción amorosa (imágenes 35 a la 38).<sup>96</sup>

Hay otro tipo de imágenes –menos frecuentes– en las que nuevamente se evidencia una fuerte influencia del consumo mediático. Se trata de fotografías editadas que presentan a las chicas asociadas a sus íconos o artistas masculinos de preferencia, sugiriendo un idealizado vínculo amoroso entre ellos. Es por ejemplo el caso de Lidia, una de las estudiantes, quien en una imagen dice amar a un personaje de un cómic limeño, y en otra se muestra al lado de un actor de telenovelas mexicanas, con un mensaje similar (imágenes 39 y 40).<sup>97</sup>

<sup>96</sup> Hay también –en menor medida– algunas fotografías con frases que adoptan tonos desafiante frente a determinadas chicas o grupos rivales. Si bien esto último era menos común entre las adolescentes que conocí en los colegios, sí aparecía con cierta frecuencia entre sus redes de contactos y en páginas de Facebook como «Hi5 Amixer».

<sup>97</sup> En el colegio esta chica se comportaba como si se estuviera tomando en serio el libreto expresado en sus fotografías. Ante las burlas de sus amigas, ella reafirmaba su vínculo imaginario con el actor representado (diciendo, por ejemplo: «es sólo mío y de nadie más»). Así como ella, otras jóvenes publicaban también las fotos de sus artistas masculinos favoritos manifestando que los amaban o calificándolos como «lo máximo».



**Imagen N° 24**



**Imagen N° 25**



Imagen N° 26



Imagen N° 27





Imagen N° 28



Imagen N° 29



Imagen N° 30



Imagen N° 31



Imagen N° 32



Imagen N° 33



Imagen N° 34



Imagen N° 35



Imagen N° 36



Imagen N° 37



Imagen N° 38



Imagen N° 39



Imagen N° 40



En otras ocasiones, las chicas utilizaban como propios los nombres (o apellidos) y las fotografías de sus artistas favoritos. Una de ellas, por citar un caso, empleaba en la página principal de su perfil de Facebook la imagen y el nombre de determinado artista, y constantemente cambiaba la fotografía y el nombre por los de otros personajes del mundo del espectáculo; o asociaba («etiquetaba») las fotos de otros artistas colocando sobre éstas su propio nombre; es decir, se presentaba como si ella fuera tal personaje, e incluso adoptaba esta identidad ficticia al establecer conversaciones con sus amigos y amigas, quienes por su parte se apropiaban también de las identidades de sus íconos mediáticos.

### *Síntesis de los modelos femeninos expuestos en las redes sociales*

Podemos identificar algunas regularidades en los diversos modelos femeninos representados en las imágenes y textos de las redes sociales. En general, queda claro que en estas auto-representaciones es muy común la apropiación de elementos provenientes del consumo mediático. A esto se agrega la confluencia de ciertos componentes de modelos actuales y tradicionales. El resultado de todo esto es la configuración de nuevas identidades y pautas de comportamiento, proceso que toma lugar básicamente en los entornos de interacción de los grupos de pares, donde las jóvenes incorporan, negocian y reinventan los elementos que dan forma a sus modelos de feminidad.

Otro aspecto recurrente es el de la connotación sexual asociada a la exhibición de imágenes dirigidas principalmente a un público masculino, del que se espera admiración y aceptación y al que se busca atraer sexualmente, como se evidencia en las posturas, actitudes y frases de las chicas. Tales imágenes conforman un patrón representacional que parece colocar a la mujer como un objeto del goce masculino. Sin embargo, no se puede descartar de plano que, antes que subordinación, estén expresando más bien un uso consciente y estratégico de la sexualidad para atraer a posibles parejas que cumplan con sus expectativas amorosas. En otras palabras, las adolescentes podrían estar adoptando el papel de agentes activos guiados por la intención de satisfacer sus propios deseos.

Para examinar el problema de si las chicas asumen un rol pasivo o activo en sus representaciones y actitudes, vale traer a colación una alternativa planteada por la feminista sueca Ulrika Dahl desde su experiencia personal como lesbiana –identidad que ella misma destaca como componente básico de su reflexión sobre la feminidad–:

Cuando me pongo mi *wonderbra*<sup>98</sup> no es para satisfacer a ningún hombre, no es porque no me puedo resistir a la propaganda de las revistas de las mujeres hétero sobre

<sup>98</sup> «Sostén maravilloso», aludiendo a una prenda que resalta el busto de la mujer.

cómo debe ser una mujer. No es una cuestión de cuánto dinero gastas en ser *femme*. Es sobre cuál es el significado de la feminidad. Se trata de transformar algo negativo en algo positivo. De cambiar el significado de un término. Lavar la marca de víctima, aliviarla con un tónico facial y pintar sobre ella un nuevo personaje espectacular (Dahl 2005, 162).

En esta propuesta tenemos entonces una forma nueva de resignificar este tipo de feminidad. Si bien no pretendo decir que las chicas de este estudio elaboren una reflexión similar sobre sus propias experiencias, la visión que nos presenta Dahl bien puede contribuir a ampliar los marcos de referencia de los debates sobre cómo entender los nuevos modelos de feminidad tomando en cuenta la capacidad de agencia de las mujeres. En todo caso, la interpretación que podamos darle a las auto-representaciones de estas adolescentes (subordinación femenina o capacidad de agencia) deberá considerar tanto sus intenciones al momento de exhibirse como los significados que ellas mismas atribuyen a sus imágenes. Como señalaba, es posible que solo busquen adaptar sus performances a los deseos masculinos; pero también se podría entender que las chicas despliegan una actuación instrumental al logro de sus propios objetivos (atraer y/o dominar a los hombres), lo cual nos llevaría a reconocer en ellas una vocación de autonomía y de libre ejercicio de la sexualidad. Desde luego, es difícil plantear este dilema complejo a las mismas chicas, pero podemos intentar una interpretación contrastando la forma de sus auto-representaciones en internet con las nociones y pautas de género que podemos reconocer en ellas en otros contextos.

Si bien las imágenes siguen un patrón constante de clara connotación sexual, las frases que las acompañan ofrecen dos tipos de mensajes. Por un lado, las alumnas de los dos colegios proyectaban en internet aquella actitud vinculada con la agencia y el manejo consciente de la sexualidad: «Yo tengo la receta para llevarte al cielo», o «yo, la única, no necesitas más» (cursivas añadidas).<sup>99</sup> Pero en los perfiles de sus amigas de las redes virtuales (estudiantes de otros colegios) identifiqué auto-descripciones que denotaban además cierto grado de sumisión, como por ejemplo: «Todo será cuando quieras, donde quieras y como tú quieras».

<sup>99</sup> Las expresiones «pa' qué más» o «más naa» son bastante comunes y significan eso mismo: «No necesitas más, conmigo basta». Estas frases aparecen entre las chicas más osadas, en el caso de las que conocí en los colegios. No obstante, al explorar los perfiles de sus contactos u otros perfiles públicos, encontré frases mucho más explícitas: «Soy tu droga, tu tentación, tu locura», «solo yo te voy a poner a gozar», «me gusta lo peligroso», «las ricas calientitas», etc. De estas últimas chicas conocemos solo sus formas de auto-representación, pero no sus comportamientos fuera del mundo virtual.

Se entiende entonces que varias chicas, o incluso una misma, pueden transmitir, junto a sus fotografías, ideas distintas que a su vez remiten a diferentes intenciones y modos de ubicarse en aquel eje que va de la subordinación a la autonomía frente a los hombres. Sobre este punto, podemos suponer que la presentación de imágenes que expresan libertad sexual requeriría de cierta consciencia e intencionalidad, a diferencia de las que expresan subordinación y que posiblemente responden más a un esquema adaptativo y de búsqueda de aceptación entre los pares; es decir, detrás de la adopción de una actitud sumisa o de mujer objeto no parece haber un pensamiento racional y planificado, ni tampoco una reflexión en torno a cuestiones como el poder o la dominación de género, sino más bien una adscripción a modelos femeninos que son percibidos como aceptables en el entorno adolescente.

Por todo esto, es importante contrastar las imágenes y sus mensajes asociados con los discursos y las prácticas que se evidencian en la socialización de pares, pues los valores y las ideas reflejadas en las auto-representaciones que denotan autonomía no necesariamente se corresponden con lo que las chicas hacen en sus interacciones cara a cara. En ese sentido, mis aproximaciones a sus contextos de socialización dentro y fuera del colegio, incluyendo las conversaciones que sostuve con ellas específicamente sobre la manera en que se presentan en las redes virtuales, me dejaron la impresión de que las nociones de libertad e independencia se quedan más en el nivel discursivo. Ante preguntas directas acerca del asunto respondían dubitativamente, o bien señalaban que lo hacían por diversión o por seguir una moda. Tales observaciones y diálogos me llevan a proponer, a manera de hipótesis, que la mayoría de estas jóvenes no ensaya una reflexión sobre los sentidos y las implicancias del uso de imágenes sexualmente sugerentes para presentarse ante otros. En lugar de eso, estarían reproduciendo acríticamente un modelo muy difundido que incorporan a sus narrativas visuales con el propósito de integrarse socialmente a sus grupos de pares. Se da, en efecto, una identificación con los elementos más saltantes de este modelo (liberación sexual, osadía, rebeldía, coquetería, etc.), pero éstos se expresan de una manera superficial; y aun cuando las chicas obtienen las satisfacciones que se derivan de los comentarios halagadores que pueden recibir, la valoración sobre ellas por parte de los hombres no deja de centrarse básicamente en el aspecto sexual, más aún cuando los chicos que acceden a esos perfiles públicos suelen ser desconocidos. En síntesis, no estaríamos entonces ante una reinención o reivindicación de la agencia sexual, sino frente a la continuación –bajo nuevos códigos– de viejos patrones de representación femenina muy sexuada y subordinada a la mirada masculina.

Quizás los aspectos más saltantes de estos modelos sean su diversidad y la versatilidad de las adolescentes al exponerlos. Mientras que una chica podía mostrarse un día en su perfil de Facebook con una imagen sexualmente sugerente, a la semana siguiente podía estar adoptando allí mismo las actitudes inocentes de una *sweet girl* (chica tierna o dulce). Los varios modelos que tienen disponibles, la diversidad de los contextos en que se desenvuelven y los múltiples agentes de socialización que influyen en ellas terminan reflejándose en los variados discursos visuales e identitarios que observamos en sus auto-representaciones. De ahí que una misma chica pueda presentarse de distintas maneras en función de los cambios en sus intereses y expectativas, tanto en las redes virtuales como en sus interacciones cara a cara.

A continuación voy a describir cuatro modelos básicos que logré identificar entre las chicas a partir de mis observaciones tanto en internet como en las interacciones cotidianas con ellas: la «loca», la tierna, la «positiva» y la *sexy*. Estos modelos, con sus variantes, no son excluyentes entre sí. De hecho, frecuentemente aparecen mezclados los rasgos de uno o más de ellos, destacándose alguno como el principal.

### ***Loca, lokilla y locuras de mela***

Mencioné previamente que las adolescentes valoraban positivamente el calificativo de «loca», que remite para ellas a un carácter divertido, la disposición a la aventura (hacer «cosas locas», fuera de lo común), la desinhibición, la rebeldía, la osadía y la transgresión, todo esto junto al afán de originalidad. Una chica «loca» realiza sus locuras sin mayor preocupación por los juicios de otros. Precisamente, una frase representativa de las jóvenes «locas» era: «no me importa lo que piensen los demás». Comúnmente se les llamaba también «chongueras», adjetivo que alude a «hacer chongo» (desórdenes) y a «hacer chacota» (bromas). Pero no se trata solo de cómo las veían sus amigas, sino que reivindicaban este carácter al describirse ellas mismas, por ejemplo en las frases asociadas a sus fotografías: «loca soy, qué le vamos a hacer pues», «locuras de mela»,<sup>100</sup> «lokas dejando huellas por donde vamos», «sonseando»<sup>101</sup> con unas loquísimas», etc. Las chicas «locas» pueden reconocer que hacen cosas absurdas, y justifican este comportamiento señalando que lo hacen por diversión, por hacer «chongo», o por «pasar el rato» (por ocio) cuando están aburridas.

<sup>100</sup> «Locuras de *mela*» (locuras de mierda), es una expresión informal que las chicas usan para referirse de manera lúdica a las cosas que hacen y que consideran absurdas o fuera de lo común.

<sup>101</sup> «Sonseando»: perdiendo el tiempo.

***Chicas positivas, más nah***<sup>102</sup>

La categoría de chica «positiva» puede tener diversas interpretaciones que dependen de quién la usa. Tiene una connotación positiva –valga la redundancia– cuando una joven la aplica a ella misma, dando a entender que es muy alegre, está llena de energía y se encuentra siempre dispuesta a divertirse. En este caso, una chica «positiva» es igualmente «chévere, loca y chonguera». En otras ocasiones la expresión alude a la belleza física cuando es usada para describir a alguien.

Por otro lado, el término adquiere un sentido negativo si la alegría y la diversión son llevadas al extremo, más allá de los límites morales aceptables. Es así que una chica «positiva» puede llegar a ser calificada de «juerguera»: una persona que frecuentemente anda en fiestas (juergas), lo cual supuestamente la haría propensa a ser una chica «fácil», «regalona» (que se «regala» o se entrega a los chicos) o «vacilonera».<sup>103</sup> Queda claro que tales calificativos llevan implícito un juicio moral negativo sobre el ejercicio de la sexualidad de quienes asisten constantemente a fiestas.

***Sweet girl***

En las redes sociales de internet, la *sweet girl* se muestra como una persona ingenua, emotiva y amorosa. Con un tono lúdico, los discursos asociados a esas imágenes remiten también a lo infantil: «tu baby», «tu niña», «tu nena», etc. Estas actitudes llevan una fuerte carga de romanticismo, que se evidencia en los mensajes asociados a las fotografías y en la publicación de frases y letras de canciones alusivas a la alegría o el «descontrol» que acompaña a la pasión amorosa, o a decepciones y sufrimientos vinculados a relaciones sentimentales reales o imaginarias. En general, este modelo de chica tierna parece reflejar pautas de una forma de socialización femenina en la que se asocia a las mujeres sobre todo con el mundo afectivo.

En una variante de este modelo, encontramos también a la chica «tranquila», aquella que suele ser poco sociable, juiciosa y moderada en sus maneras y en su interacción con los hombres, y que prefiere o busca establecer compromisos amorosos «serios» y estables basados en el amor a una sola persona.

***Chica sexy***

Aunque el adjetivo *sexy* es poco frecuente en las representaciones visuales de las chicas, lo empleo aquí debido a que este término engloba los significados que

<sup>102</sup> «Más nah» o «nada más» es una expresión informal muy extendida entre los adolescentes.

<sup>103</sup> En este caso la expresión «vacilón» alude a tener acercamientos ocasionales o efímeros de índole sexual con personas del sexo opuesto (besos o caricias, y a veces también relaciones sexuales). En otros contextos puede significar simplemente «diversión».

proyectan las imágenes de quienes podemos ubicar en este modelo. Las chicas *sexys* son desinhibidas al exhibir sus atributos corporales mediante gestos y posturas sexualmente sugerentes. En sus fotografías aparecen vistiendo prendas diminutas o ligeras, y a veces solo trajes de baño o ropa interior, mostrando así sus siluetas y buena parte de los glúteos, los senos y las piernas (partes del cuerpo muy asociadas al goce sexual). La carga erótica en las imágenes es inversamente proporcional a la cantidad de ropa; es decir, mientras menos ropa lleven puesta más sexuada viene a ser la representación. Generalmente inclinan un poco el cuerpo hacia un lado para resaltar el *derrière*, al tiempo que sus gestos faciales (morderse los labios, simular besos) denotan una actitud provocadora.

En algunos casos, las chicas *sexys* pueden mostrarse como «locas» y atrevidas, pero lo que las distingue es que destaca en ellas el aspecto sexual. Y debemos mencionar que también este modelo tiene sus grados y variaciones, por ejemplo cuando junto a las imágenes sexuadas aparecen rasgos del modelo de la chica «dulce». Esta versatilidad en las representaciones involucra igualmente las diferencias entre los mensajes proyectados en el mundo virtual y los patrones de comportamiento en la vida «real», de tal suerte que una chica que en su perfil se muestra muy *sexy*, en la vida cotidiana puede ser considerada «movida» o «alocada» por sus amigas. O puede ocurrir que una chica que en el colegio suele ser «tranquila», adopta luego en internet una imagen de «tierna» y romántica.

#### ***Un poco más allá de las redes virtuales: la «movida» y la «monse»***

Algunos de los modelos que logré identificar se aplican más a las interacciones cotidianas de las chicas que a sus auto-representaciones en internet, aunque los rasgos constitutivos de tales modelos puedan aparecer en ambos entornos. Me referiré a continuación a dos patrones de comportamiento y sus variaciones.

La chica «movida» es aquella a quien sus pares consideran de comportamiento voluble y caprichoso en sus relaciones de pareja. Se le conoce también como «pendeja» o «vacilonera» (aunque este último adjetivo es ahora menos común que tiempo atrás) debido a que se le adjudica una vocación por tener aproximaciones sexuales ocasionales o efímeras («agarres,» «vacilonos»), usualmente con más de una pareja. Pero el calificativo de «movida» no se refiere solo a la conducta sexual real o supuesta, sino que viene muy asociado a lo que se asume como un gusto por asistir frecuentemente a fiestas (o «tonos pera»); de ahí que se la llame también «juerguera» o «tonera». En esas fiestas, las chicas «movidas» tendrían oportunidades para relacionarse con chicos, beber licor con ellos, e incluso consumir drogas. En síntesis, se juzga como «movidas» a las chi-

cas que exhiben un comportamiento transgresor de los límites aceptables para el modelo femenino tradicional (sumiso, delicado, medurado).

La chica «monse», por otro lado, es aquella que no se acopla a ninguno de los modelos relacionados con la diversión y la rebeldía. Es poco sociable y «no está en la onda», es decir, se aleja de la moda o los estilos de comportamiento más aceptados en el grupo de amigas, y tampoco comparte sus códigos de pares. Por todo esto se la considera «aburrida», y hay incluso quienes la llaman «mongolita» en tono de burla. Curiosamente, el calificativo de «monse» puede ser aplicado a las chicas que en el colegio son las más responsables y estudiosas (o «chanchonas»), y que debido a esto no calzan en los moldes de quienes prefieren el ocio y la diversión.

Entre las chicas que conocí en los dos colegios había algunas que eran catalogadas como «monses» por sus compañeras. Tales chicas andaban algo apartadas de las demás, formaban sus propios sub-grupos, o se integraban en otros pero adoptando roles pasivos o subordinados. No obstante, estas jóvenes podían ser vistas también, por otras, como chicas «tranquilas» o «calladas», con lo que se reducía un poco la carga negativa asociada a este modelo.

Varias de estas chicas llamadas «monses» mostraban en internet la imagen de chicas «tiernas» o inocentes, aunque en ocasiones pude apreciar que algunas de ellas se presentaban también como *sexys* o «alocadas», lo cual no dejó de sorprenderme por el contraste con sus desenvolvimientos cotidianos fuera del mundo virtual. No obstante, en estos casos, la observación de sus gestos y posturas en sus perfiles de las redes sociales me dejó la impresión de que se trataba de imágenes algo forzadas o fingidas. Al parecer intentaban adecuarse –sin mucho éxito– a los modelos y discursos visuales adoptados por otras, aparentemente buscando ser aceptadas por sus pares y por los chicos. Pero podría decirse que se trataba de auto-representaciones fallidas, ya que en sus fotografías y descripciones asociadas las protagonistas no solían generar ni la cantidad ni el tipo de comentarios halagadores que sí recibían otras de sus amigas. De hecho, varias de estas chicas no recibían comentario alguno luego de publicar sus fotografías, aun cuando el número de sus contactos (100 en promedio para cuando analicé sus perfiles) era solo algo menor que el de otras, lo cual nos sugiere que sus interacciones en el mundo virtual estarían reflejando en cierto modo la segregación de que son objeto en el mundo «real».

Cabe señalar que la escasez de comentarios por parte de los contactos de Facebook se daba también en algunos de los perfiles de chicas que dentro o fuera del colegio desempeñaban roles de «locas» o desenvueltas, a pesar de que pasaban mucho tiempo visitando perfiles, publicando fotografías y actualizan-

do sus «estados» con información sobre sus actividades cotidianas. En términos generales, diría que son pocos los casos «exitosos» de chicas que parecen ser muy populares en internet.

Finalmente, considerando en conjunto tanto las diversas auto-representaciones en internet como los comportamientos cotidianos de las chicas, se puede reafirmar que había entre ellas una voluntad mayoritaria y competitiva dirigida a realizar el anhelo de alcanzar visibilidad, aceptación y popularidad, fundamentalmente frente a sus pares. Por lo general, estas jóvenes activamente buscaban ampliar sus círculos sociales y posicionarse como referentes de la admiración de sus amigas y contactos virtuales, y muchas veces también del deseo de los hombres (quienes no necesariamente formaban parte de sus redes de «amigos» en internet); y aunque a veces lograban generar halagos hacia ellas, tales elogios se centraban usualmente solo en el aspecto físico y en el lado carismático (que son en última cuenta casi lo único que presentaban las imágenes y descripciones). Además, el tiempo y esfuerzo que las chicas dedicaban a esta tarea de construir sus formas de visibilidad mediática en internet son indicativos de la importancia que confieren al éxito social en las relaciones interpersonales (reales o virtuales), lo cual –como señalé previamente– puede ser interpretado como una respuesta frente a las inseguridades propias de la etapa adolescente, pero también como el reflejo de la influencia creciente que durante las dos últimas décadas vienen teniendo las ideologías de consumo en la sociedad peruana, y principalmente entre los jóvenes, al celebrar la figura del individuo que es valorado sobre todo por su imagen pública y su poder económico en un entorno eminentemente competitivo.



## CAPÍTULO IV

# PRÁCTICAS EN TORNO A LAS FEMINIDADES

*Como chicas creo que de hecho sentimos las invisibles regulaciones de la feminidad de una forma muy encarnada. Ideas como las de que como chica una no debe emborracharse, ni ocupar espacio, ni acostarse con gente, ni retar a las normas de lo que constituye la feminidad, se vuelven parte de nuestras prácticas autorreguladoras. Así que necesitamos otros modelos si vamos a cuestionar tanto las definiciones como el bajo estatus de la feminidad.*

Ulrika Dahl

A diferencia de las generaciones previas, los jóvenes de hoy se ven expuestos a una avalancha de mensajes mediáticos; pero estos contenidos pasan inevitablemente por filtros socialmente construidos, compuestos por el criterio, los intereses personales e incluso el inconsciente. Como he anotado previamente, la configuración de nuestras identidades se da como parte de un proceso en el que intervienen distintos agentes de socialización. Las identidades, los discursos y las prácticas que las chicas integran en sus vidas aparecen entonces como el resultado de una negociación que involucra los variados mensajes e influencias que reciben. Aquellos que más impacto parecen tener en ellas, y con los que más se identifican, provienen del consumo mediático, aunque no de un modo lineal y directo, pues se trata de mensajes que terminan siendo reelaborados en el contexto de los grupos de pares.

Antes de analizar en detalle las prácticas e interacciones sociales de las chicas es necesario tener presentes algunas ideas referidas a ciertos aspectos de los cambios acelerados que el mundo atraviesa por el influjo del creciente proceso de globalización. En el marco de este proceso, se ha producido una fragmentación de las sociedades urbanas, y esto a su vez ofrece a los individuos una gran variedad de espacios de socialización cotidiana, lo cual tiene implicancias en sus identidades personales:

El sujeto, previamente experimentado como poseedor de una identidad estable y unificada, se está volviendo fragmentado; compuesto, no de una sola, sino de varias identidades, a veces contradictorias y sin resolver. En correspondencia con esto, las identidades que componían los paisajes sociales «allí afuera» y que aseguraban nuestra conformidad subjetiva con las «necesidades» objetivas de la cultura se están rompiendo como resultado del cambio estructural e institucional. El mismo proceso de identificación a través del cual nos proyectamos dentro de nuestras identidades culturales, se ha vuelto más abierto, variable y problemático (Hall 2010, 365).

Si, como sostiene Hall, el proceso por el cual se conforman hoy en día las identidades sociales es más variable y problemático que en el pasado, eso se debe en gran medida a que las condiciones generadas por los grandes cambios sociales contemporáneos ofrecen a los sujetos, y en especial a los sujetos urbanos, una gran diversidad de contextos en los que pueden desenvolverse e interactuar socialmente. Y si esto es así, debemos reconocer igualmente que la fragmentación y la proliferación de nuevos entornos sociales aportan elementos que potencialmente pueden contribuir a la conformación de múltiples identidades, como parece estar ocurriendo con las adolescentes de este estudio.

Al describir –en el capítulo III– los discursos y representaciones de las chicas sobre las feminidades señalaba que muchas aproximaciones al tema de la diversidad en los desenvolvimientos sociales suelen adoptar premisas teóricas según las cuales los sujetos aparecen como ensayando *performances* y adaptaciones racionales o intencionales para proyectar una u otra imagen en diferentes contextos específicos (proceso descrito usualmente empleando metáforas y modelos teatrales: «actor» social, «rol» social, «máscaras», etc.) Sin embargo, a la luz de mis observaciones sobre los discursos y comportamientos de las chicas limeñas, tales enfoques resultan en este caso por lo menos de alcance limitado, debido sobre todo a que implícitamente presuponen la existencia de *una* identidad o *yo* subyacente que permanecería constante detrás de la *actuación* adaptativa.

Aunque con ciertas variaciones, los discursos, interacciones y representaciones de las adolescentes con quienes trabajé reflejan configuraciones de identidades que trascienden la noción de máscaras sociales que se actualizan de acuerdo al contexto y la oportunidad. Por el contrario, entre estas chicas observo conjuntos de prácticas, ideas y normativas con las que se identifican, ya sea por haberlas interiorizado, o porque de algún modo contribuyen a la conformación de los espacios sociales en que participan; y aun cuando las lógicas y pautas de tales entornos puedan entrar en contradicción con las de otros espacios, ellas suelen manejar bien y sin mayor esfuerzo adaptativo los tránsitos entre uno y otro contexto, debido principalmente a que se encuentran ya habituadas a una u otra situación.

En un trabajo anterior, Jürgen Golte y yo propusimos el concepto de *facetas* para designar a estos conjuntos de contextos, prácticas, ideas, reglas, etc. que conforman ámbitos de socialización e identificación diferenciados, y afirmamos que los jóvenes, por las oportunidades que tienen para acceder a medios de comunicación, recibir mensajes del mundo del consumo y participar en la construcción de sus propios entornos en los grupos de pares, tienen también una tendencia a adquirir o formarse múltiples facetas que contrastan con las normativas e ideales de la generación de sus padres y de las instituciones educadoras tradicionales (Golte y León 2011). Por todo esto, identificábamos en las juventudes limeñas un carácter *polifacético* producto de una socialización globalizada que difunde ideas y prácticas cada vez más divergentes de los preceptos y el orden tradicional que aún mantienen las generaciones previas, un orden con el que los jóvenes de hoy se ven obligados a lidiar. Debido a esto, y paralelamente, construyen espacios de alteridad que conciben como más propios y libres. Así, las facetas forman parte integrante de las personas en tanto las han incorporado al aprender a interactuar socialmente de acuerdo a las reglas de cada contexto, sin que esto signifique que los sujetos estén manejando las impresiones que proyectan (como en una actuación que sería verdadera en un espacio y falsa en otro). Siendo así las cosas, el individuo deja de ser entonces la construcción integral e internamente coherente que presentan muchas teorías sociales, y puede ser concebido más bien como el reflejo algo autónomo generado por las contradicciones de la socialización y de la vida que ha llevado frente a observadores específicos. Las facetas, en este sentido, resultan ser un producto de la interacción entre las personas y los elementos y grupos que forman parte de los contextos en que se desenvuelven (Ibíd.)

Por las claras diferencias que encuentro en los comportamientos de las chicas en distintos entornos de socialización, considero pertinente emplear el concepto de facetas en este análisis, con referencia a las experiencias de las chicas en una serie de contextos específicos, principalmente la familia, la escuela, los grupos de pares (mujeres) y las interacciones con los chicos. Expondré a continuación en qué consisten tales facetas, enfatizando los contrastes entre una y otra.

***Sobre cómo se perciben las interacciones en diferentes contextos: la idea implícita de «facetas»***

Varias de las chicas eran conscientes de que su comportamiento era –e incluso «debía ser»– diferente y adecuado en relación a las normas sociales implícitas de cada lugar, lo cual no necesariamente les resultaba problemático. Reconocían,

por ejemplo, que los momentos que compartían solo entre amigas eran más libres y transcurrían en un ambiente de confianza que les permitía abordar preocupaciones y temas que solo podían tratar entre mujeres de la misma edad:

*Como somos mujeres y estamos entre nosotras creemos que podemos hacerlo todo, es que como no hay hombres nos soltamos porque si hubiesen hombres sería diferente (Nuria 18, MI).*

*Yo creo que los hombres son también diferentes cuando están entre ellos, en cambio estando con mujeres ya tendrían un poco más de respeto (Mariela 16, MI).*

*Yo creo que comportarse entre mujeres es muy diferente a comportarse cuando estás con hombres. Cuando estamos entre mujeres estamos en confianza y podemos hablar de todo, pero cuando estamos entre hombres se supone que debemos ser más delicadas, ver las diferencias que hay entre hombre y mujer (Laura 17, MI).*

La noción recurrente de «confianza» aparece aquí como un elemento central de las interacciones entre chicas, y expresa una idea de cercanía emocional que aflora en el trato entre ellas en determinados espacios y momentos. Si bien, en primera instancia, el concepto de confianza surge con referencia a las relaciones sociales, por el sentido implícito en los discursos podemos interpretar también que, a nivel individual, en tales situaciones las chicas tienen y sienten una mayor confianza *en sí mismas*.

Otro aspecto interesante en lo que manifiestan estas chicas es el contraste que ellas mismas identifican entre lo que ocurre al interior de este espacio y la falta de libertad y seguridad para comportarse como quisieran en otros entornos, en los que se verían obligadas a adaptarse a otro tipo de pautas.<sup>104</sup> Y por extensión podemos inferir que fuera de esta faceta la represión en el comportamiento involucraría también a las normativas de un contexto mayor que incluye a los miembros e instituciones de la generación de los padres.

Por otro lado, en los discursos de algunas otras chicas encontramos una orientación a sostener la idea de una persona integrada, que es igual en todos lados. Para ellas, el cambio de comportamiento revelaría una actitud hipócrita:

*Yo creo que deberíamos ser nosotras mismas; no temer a que nos digan que no les parece. A mí no me parece lo que digan los demás porque yo soy como soy (Sara, 16, MI).*

*Yo me comporto igual en todo sitio; yo no soy doble cara (Katty, 15, MI).*

*Yo con hombres y mujeres soy igual (Elena, 17, MI).*

Por mis observaciones del comportamiento de estas chicas específicamente puedo afirmar que lo que manifiestan aquí se queda más en el nivel discursivo, ya que visiblemente se manejaban de modos distintos dentro y fuera del colegio.

<sup>104</sup> Al respecto, nótese por ejemplo el énfasis que ponen en la ausencia de hombres como condición *sine qua non* para el despliegue de esta actitud más desenvuelta.

Lo que sucedería, al parecer, es que o bien no racionalizaban estas diferencias, o simplemente preferían creer que la personalidad integral e indivisible sería lo ideal, al punto que veían como reprochable e hipócrita el desdoblamiento de la personalidad, como se refleja en el calificativo de «doble cara», que tiene una connotación de juicio moral negativo sobre alguien.

Dentro del colegio, las chicas se adaptaban a las normas escolares, y aunque algunas se mostraban en desacuerdo con tales normas, normalmente se veían obligadas a seguir las:

*Yo creo que los profesores dan esas reglas porque piensan que la mujer es delicada y tiene que serlo; pero no piensan que una mujer puede sentirse incómoda si le dicen que baje el tono de voz o diciéndole que se siente de tal forma y no de la manera que se quiere sentir. No la dejan, haciendo que se sienta reprimida. Por ejemplo, yo me siento reprimida cuando me dicen esas cosas y ya no me gusta hablar a veces, pero yo sé en qué momento me tengo que comportar como una señorita y sé cuándo no hacerlo; por ejemplo, con mis amigas mujeres me suelto estando en grupo, pero en la calle no voy a estar gritando. Los profesores te reprimen; no estoy muy de acuerdo con los profesores porque reprimen, pero se supone que lo hacen por nuestro bien en el colegio (Mariela, 16, MI).*

*Yo estoy de acuerdo con las reglas porque cuando venimos a un colegio venimos a estudiar, pero acá no todas hacen caso con la falda. En otro colegio que yo estuve [fuera de Lima] era distinto: si no usabas la falda como te decían, no entrabas al colegio; por eso para mí es diferente acá venir a Lima, siendo Lima que no se respeten las reglas y en mi pueblo sí (Cristina, 18, MI).*

*Tampoco nos vamos a pasar de malcriadas y estar todo el tiempo comportándonos mal (Elena, 17, MI).*

Lo mostrado hasta aquí ilustra cómo el reconocimiento de una fragmentación de los espacios sociales permite apreciar también una fragmentación de las personas. Será muy importante tomar esto en cuenta al momento de examinar más a fondo la conformación de identidades de género con referencia a procesos de socialización complejos y contextualizados.

## **EN LA ESCUELA: TRATANDO DE LIDIAR CON EL ABURRIMIENTO**

### **Actitud frente a la escuela y el binomio obediencia/transgresión de las normas**

Entre los rasgos más saltantes de la actitud de las chicas frente a la institución escolar se encuentran el rechazo a las normas y formas de enseñanza, y lo que ellas denominan «aburrimiento», aunque cabe mencionar aquí algunas variantes entre los colegios. Por ejemplo, entre las alumnas del colegio MI advertí un

mayor nivel de rechazo hacia la enseñanza y las reglas escolares, comparadas con las del colegio SC, donde aun cuando el rechazo estaba presente, persistía una mayor habituación a la obediencia y habían ciertas coincidencias aparentes entre las ideas y expectativas de alumnas y autoridades/profesores –además de un mejor desempeño académico general–.

Durante mis observaciones del dictado de clases, por ejemplo en los cursos de «Formación Ciudadana» y «Ciencias Sociales» del colegio MI, noté muchas veces que la enseñanza tendía a ser mecánica y que los temas eran presentados con poca o ninguna referencia a la actualidad del país o a las experiencias cotidianas de las adolescentes. No sorprende entonces por qué tales temas no atraían el interés de las alumnas, quienes de ese modo difícilmente podrían reflexionar y formarse una opinión propia sobre la realidad peruana o sobre las implicancias de esos contenidos para sus vivencias personales. Además, solo mínimamente se estimulaba su participación, y generalmente se esperaba de ellas que memoricen los contenidos de las clases y los textos, como cuando les preguntaban por los nombres de personajes o por las causas o consecuencias de tal o cual evento (con referencia a los textos). En suma, no se alentaba en ellas la construcción de ideas propias.

Por el lado de las alumnas, también en este espacio prevalecían la vocación por el ocio y el entretenimiento (ligados nuevamente al consumo mediático y a las relaciones afectivas y de pares). En su mayoría, estas chicas no tenían gran interés por aprender lo que se les enseñaba, y usualmente recibían los contenidos pasivamente y sin mayor actitud crítica. Si bien pude identificar a algunas que sí prestaban atención a sus profesores en clases y se preocupaban por los estudios y por cumplir con sus tareas escolares –sobre todo en el colegio SC–, tampoco ellas cuestionaban o discutían las ideas transmitidas en clases. En general, la observación del dictado de clases me dejó la impresión de que los contenidos de la enseñanza aportarían muy poco al desenvolvimiento personal de las alumnas, ya sea fuera de la escuela o en una perspectiva futura laboral o profesional.

El desinterés de la mayoría de las alumnas por el tipo de educación que recibían se evidenció también –sobre todo entre las del colegio MI– en la impaciencia con que esperaban las horas de «recreo» y de «salida» de la escuela. En cierto modo, el carácter mecánico y «aburrido» de las clases las empujaba a otras actividades que consideraban más divertidas y entretenidas; y resultaba entonces que ellas mismas generaban sus propios momentos y espacios de socialización, visiblemente contrastantes con los que les ofrecían el contexto escolar.

Se entiende entonces por qué estas chicas prefieren esos entornos alternativos, en los que se sienten más a gusto y en los que despliegan una suerte de «cultura escolar realmente existente», caracterizada por el incumplimiento asolapado de las normas (Callirgos 1995). Este concepto de Callirgos, el de una «cultura escolar realmente existente», recoge varios de los rasgos que encuentro en la socialización de las adolescentes. No obstante, yo la llamaría más bien una *contracultura adolescente*, para destacar que los discursos y las pautas de comportamiento de estas chicas expresan –con claves de un fuerte componente mediático– una voluntad transgresora de las normas y valores de los adultos y sus instituciones. Se trata entonces no solo de una cultura diferenciada, sino también de una *ruptura generacional*. Pero además, otra diferencia que media entre la propuesta de Callirgos y la que expongo aquí remite al tema de género, pues el análisis de este autor se enfoca más en jóvenes varones, cuya cultura particular respondería a un mandato de «acriollamiento», es decir, la adopción de prácticas e imaginarios tradicionales propios del «criollo» popular (vinculados a la «viveza» y el «achoramiento»). En contraste, en la contracultura de las adolescentes de mi estudio los ideales alternativos hegemónicos provenían más del mundo mediático y del consumo, y desplazaban y cuestionaban a los valores, la cultura y las instituciones de las generaciones previas.<sup>105</sup>

La cultura de pares de las chicas hace parte de una suerte de refugio aislado del mundo académico-estudiantil y de otros entornos en los que pueden participar, pero que sienten como ajenos. Como decía, esta contracultura privilegia la búsqueda de diversión y viene fuertemente asociada a las imágenes y discursos del mundo mediático y de consumo, lo cual contribuye igualmente a distraerlas de la realidad social concreta en que viven. En ese sentido, estaría operando aquí aquello que Noam Chomsky ha llamado la «manipulación mediática», una forma de control social que aísla a los sujetos de sus contextos de socialización primarios.<sup>106</sup>

Desde luego, lo mediático no se reduce al uso de aparatos electrónicos para acceder a entornos y contenidos virtuales, sino que abarca un complejo bastante amplio de discursos, imágenes y valores que son transmitidos a través de medios y estrategias de comunicación tanto masiva como personalizada que los sujetos reciben, transforman y utilizan más allá del mundo virtual. El caso de

<sup>105</sup> Al sopesar las diferencias entre mi propuesta conceptual y la de Callirgos es preciso tener presente que este autor desarrolla sus análisis en colegios mixtos a mediados de los años noventa (cuando medios como el internet, la televisión por cable y la piratería de CDs y DVDs, por ejemplo, tenían aún una difusión muy limitada), y que tanto él como yo nos enfocamos en aspectos algo distintos de la problemática juvenil.

<sup>106</sup> Noam Chomsky (2011), «Diez estrategias de manipulación mediática»: <http://itsmyownworld.wordpress.com/2011/01/15/diez-estrategias-de-manipulacion-mediatica/> (Acceso: noviembre del 2011).

las chicas limeñas ilustra claramente cómo el universo mediático impregna las acciones y percepciones de las personas, dotándolas de códigos comunicativos, estableciendo los temas y contenidos en que enfocan sus intereses y modelando sus comportamientos. Es así, por ejemplo, que cualquier charla en los grupos de amigas discurría en torno a las fiestas, los sucesos en las series de televisión, los artistas de moda, o la ropa y los accesorios promocionados ya sea en revistas o a través de la publicidad masiva. E incluso cuando conversaban acerca de los chicos –otro tema recurrente–, sus actitudes y discursos reproducían patrones definidos por los contenidos divulgados en los medios de comunicación, aunque los mensajes asociados a tales contenidos podían verse reforzados o desautorizados en función de la influencia de otros agentes de socialización.<sup>107</sup>

Ahora bien, volviendo un poco sobre la apatía de las alumnas frente a la enseñanza en la escuela, encontré algunos elementos que sugieren que tal apatía no se deriva únicamente del carácter mecánico de los métodos educativos, o del «aburrimento» y desinterés frente a temas que consideran desconectados de sus realidades cotidianas. Además de todo esto, parece haber un cierto reconocimiento y rechazo de las jerarquías subyacentes en la forma vertical en que se les pretende transmitir «verdades» que en muchos casos les son ajenas. Algunas lo señalaban explícitamente, por ejemplo en el caso de una alumna del colegio MI quien, fuera de clases, y refiriéndose específicamente al tema de la sexualidad, me manifestaba su desacuerdo con la manera en que los maestros intentaban imponerles la manera de pensar de los adultos, y con aquella pretensión de que las alumnas asuman como cierto todo lo que dicen los profesores y los libros. Sin embargo, a pesar de que esta chica había tomado conciencia de lo que percibía como problemas en la enseñanza, no lo decía en clases. Así como ella, pero no siempre racionalizando el asunto de la misma forma, también otras daban a entender lo mismo, o por lo menos dejaban notar claramente su fastidio por lo «aburridos» que les parecían los métodos de enseñanza de algunos profesores, aunque tampoco lo expresaban en las clases. En muchos casos, esta actitud de disconformidad ante la imposición vertical de ideas se hacía extensiva a la escuela en su conjunto, pero terminaban adaptándose a las reglas, algo que no les resultaba problemático en tanto se habían habituado a manejarse en el colegio bajo las normas y lógicas que gobiernan este contexto particular:

*Yo sí estoy de acuerdo con las reglas del colegio porque hay muchas diferencias entre hombres y mujeres, y por ejemplo los profesores ven cómo se comportan las chicas en la calle, en el paradero*

<sup>107</sup> Recordemos que los medios no brindan exclusivamente valores nuevos ni diferentes de los que la sociedad produce y ha producido a lo largo de su historia, sino que tienen la capacidad de producir y reproducir modelos y conocimientos sociales. De ahí su carácter descriptivo y prescriptivo en la sociedad.



*como son todas mujeres, de manera horrible y por eso tratan de evitar que las chicas se comporten así en el colegio (Nuria, 18, MI).*

Entre los aspectos del colegio que más disconformidad generaban entre las alumnas estaban, sin duda, las actitudes autoritarias que las chicas percibían en muchos profesores. Ellas tenían plena consciencia de esto aunque no siempre lo manifestaban abiertamente debido a que dejar notar su fastidio frente a los profesores podía acarrearles problemas con ellos. En una ocasión, por ejemplo, algunas alumnas del colegio SC se quejaban –fuera de clases– del comportamiento de una profesora de quien decían que tenía antipatías contra varias chicas, a las que calificaba de ociosas, irresponsables y mediocres. Esta crítica afloraba en conversaciones entre chicas, y aunque no todas compartían ese descontento, las que sí se sentían afectadas comentaban que no querían elevar una queja ante las autoridades escolares para evitar hostigamientos o represalias por parte de la susodicha profesora («se va a agarrar más con nosotras»). Ante esta situación, solo unas pocas chicas pidieron a su tutora de aula que converse con aquella profesora para que cambie su actitud. La *tutora*, quien desempeña básicamente el rol de consejera, pasaba a ser entonces una suerte de mediadora de los conflictos entre alumnas y profesoras. Es decir, para procesar sus problemas frente a la jerarquía escolar, representada en este caso por la profesora hostil, las chicas adoptaban una estrategia que revela una lógica precisamente *tutelar* o de dependencia.

Si bien en el colegio muchas chicas adaptaban sus comportamientos a las normas y expectativas institucionales, algunas pasaban por alto las reglas relativas a la apariencia personal, específicamente las referidas al uso de la vestimenta. Desde la perspectiva de estas chicas, esta forma de transgresión cobraba sentido por cuanto la asumían como parte de una identidad rebelde, como una liberación; pero tampoco en este caso llegaban a cuestionar abiertamente las normas ni los discursos de género que las sustentan.

Señalé previamente que en el colegio religioso SC las alumnas respetaban y cumplían las reglas escolares más que en el MI, y que mientras en el primero muchas mantenían el orden y una conducta moderada al momento de salir del colegio, las chicas del MI, por otro lado, mostraban fuera comportamientos que contrastaban claramente con cómo se conducían dentro de la escuela; y decía también que es muy probable que aquella aparente «coherencia» en la conducta de las alumnas del colegio SC dentro y fuera de la escuela tenga que ver con el mayor control al que estaban sometidas, control que alcanzaba al comportamiento público de estas chicas fuera del espacio escolar. Sus profesoras, por ejemplo, se permitían reprenderlas si las observaban en las calles con chicos, ya

sea andando o conversando con ellos, o besándose con sus enamorados. Además, si las veían manifestando alguna forma de algarabía (alboroto o «chongo»), les advertían que de no moderar su conducta informarían de esto a sus padres. Entonces, el mantenimiento de una misma forma de comportamiento respondería no tanto a una propensión hacia el orden entre las alumnas, sino más bien a mecanismos de control más eficaces.

### Los grupos de amigas

Al interior de las aulas las estudiantes conformaban algunos grupos de amigas que se establecían en torno a intereses comunes o rasgos de personalidad afines, aunque habían también otros grupos más heterogéneos. Pero aún a pesar de las diferencias entre uno y otro conglomerado, encontré ciertas regularidades perceptibles en distintas aulas. Estos patrones remiten a aquello que líneas arriba señalaba como tipos de chicas que por sus discursos y formas de representación son identificadas –por las mismas alumnas– como las más «tranquilas», «chongueras», «relajadas», «movidas», «chanconas» (estudiosas), etc., quienes aparecen a veces reunidas entre ellas en función de estas características, y otras veces en grupos conformados por chicas que muestran diversas pautas de comportamiento.

En un aula del quinto año del colegio MI llamó mi atención un grupo muy compacto y relativamente cerrado cuyas integrantes eran señaladas por sus compañeras como las más «relajadas», rebeldes, algo «movidas» y pleitistas, esto último por su propensión a pelear en las calles con alumnas de esa y otras instituciones. Siendo que tuve ocasión de observarlas dentro y fuera de los colegios, noté que estas chicas, unas más que otras, y comparadas con sus demás compañeras, eran algo más desenvueltas en clases, donde eventualmente expresaban sus dudas o críticas sobre los temas presentados, a veces de modo jocoso. Aun cuando le otorgaban poca importancia a las tareas y los exámenes, en las clases cuestionaban a las profesoras sobre los temas tratados y hacían preguntas cuando no entendían algo. Y tanto dentro como fuera de clases solían ser contestatarias ante las reglas de conducta o los castigos que les imponían. Por el lado de las maestras y autoridades escolares, esta actitud contestataria era considerada como «altanera», mientras que para estas chicas el ser rebeldes –característica por la cual congeniaban entre ellas– era visto como parte de su «forma de ser».

De hecho, un rasgo común en ellas y con el que se identificaban abiertamente es la rebeldía. Eran conscientes de que ser rebeldes las unía como grupo y les otorgaba un aire de libertad:

*Cuando yo llegué [al colegio] eran más tranquilas las del salón; poco a poco nos fuimos haciendo amigas. Algo que teníamos en común era que ninguna hacía la tarea [risas]. Yo me junté más con ellas porque no les gustaba que las estén mandoneando*<sup>108</sup> (Elena, 17, MI).

*Creo que todas tenemos algo de rebeldes. A ninguna de nosotras nos gusta que nos digan lo que tenemos que hacer. Cuando me dicen, me revienta*<sup>109</sup> (Nuria, 18, MI).

*Depende también de la forma en que te lo piden: si te gritan, fastidia. Por eso mi propia defensa es gritar o decir «¿qué le pasa a ese?»* (Mariela, 16, MI).

*Yo hago lo contrario [de lo que le indican], no hago caso* (Eva, 17, MI).

Era precisamente la rebeldía, el no dejarse someter, lo más resaltante en los discursos y comportamientos de estas chicas. Se caracterizaban también por valorar la franqueza, la lealtad y la sinceridad en el trato interpersonal (decirse las cosas directa y claramente), tanto entre ellas mismas como en relación con las demás personas. Les molestaba mucho la hipocresía y la jactancia de otras chicas, sobre todo de quienes afirmaban ser «mejores» que ellas. Les disgustaba que otras pretendieran colocarse por encima de las demás, y a éstas las llamaban «creídas» (por actuar y creerse a sí mismas como si fueran personas más importantes que otras).

Estas chicas «rebeldes» eran también muy vivaces y vanidosas. Pero si bien compartían esta característica con otras alumnas, destacaba algo más en ellas la vocación por presentarse como las más bonitas y arregladas. Una profesora me comentó que esta actitud era incluso más visible pocos años atrás, y que el grupo de chicas a quienes se conocía como «Las Ladys» (vistas como bonitas, «pituquitas» y muy preocupadas por su apariencia) fue cambiando paulatinamente con la incorporación de otras jóvenes. Es lo que ocurrió por ejemplo con Laura, una chica bastante rebelde y un poco «tosca» en el trato, quien no estudiaba en el colegio en los primeros años y se integró después a aquel grupo (compuesto por seis jóvenes). Laura, junto a otra de sus compañeras, formaba parte de una suerte de pandilla conocida por sus constantes peleas con chicas de otro colegio cercano.

Según la tutora del aula, las integrantes de este grupo eran «rebeldes y relajadas» solo por «capricho», alegando para sustentar su argumento que no sufrían grandes carencias en sus hogares y que materialmente contaban con lo suficiente para estudiar. Pero en otra ocasión una maestra, por su parte, comentó que algunas de esas alumnas habrían tenido problemas de violencia familiar en el pasado, y que otras no recibían suficiente atención ni eran controladas en sus casas, debido sobre todo a que sus padres y madres las dejaban solas al ir a traba-

<sup>108</sup> *Mandoneando*: mandando, dando órdenes de modo autoritario.

<sup>109</sup> «Me revienta»: me molesta mucho.

jar. Esta profesora juzgaba que serían éstas las razones de la actitud «relajada» e «irresponsable» de las chicas, a lo cual sumaba una «natural» inclinación de las adolescentes a privilegiar el ocio y el tiempo con las amigas.

Por otro lado, estas chicas «rebeldes» –como algunas otras que se asemejaban a ellas por su bajo rendimiento académico– eran muy entusiastas y participativas en ciertas actividades competitivas (deportes, concursos de escoltas, etc.) que tomaban como una suerte de escape del aburrimiento y las imposiciones de las clases. Y estos deportes y juegos se les presentaban también como más atractivos por ser campos en los que veían más posibilidades de sobresalir, a diferencia de lo que ocurría con los cursos.

Encontré también algunos contrastes en la conformación de los grupos de chicas en distintas aulas. A diferencia de lo observado en el aula en que estaban aquellas chicas «rebeldes», en otros salones, como el del cuarto año del colegio MI, noté una mayor presencia de alumnas tímidas y poco sociables (calificadas de «aburridas» o «monses») que preferían no intervenir en clases ni participar en las conversaciones grupales. Desde luego, en esta otra aula había también chicas «chongueras», «movidas», etc., pero no encontré diferencias marcadas entre un grupo y otro, y éstos tendían a ser más abiertos, con menos barreras a la comunicación con el resto; mientras que en el aula del quinto año los grupos eran más compactos y cerrados.

En el aula del colegio SC, donde los grupos de chicas eran también más cerrados, percibí una mayor tendencia a estereotipar a otras chicas. Las más estudiosas o «chanconas» eran señaladas por ejemplo como las más «aburridas». En otros casos, algunas pautas de comportamiento podían aparecer en los dos colegios, pero con diferencias de énfasis. Así, mientras que en ambos colegios habían chicas «chongueras» y desinteresadas por la enseñanza, en el SC tales chicas ensayaban juegos y bromas más sutiles, y usaban menos jergas y lisuras en su lenguaje cotidiano, aunque los temas de conversación solían ser muy similares a los de las otras chicas. Y a esto se sumaba lo que podría calificar como actitudes más infantiles en sus comportamientos; es decir, muestras de «engreimiento» e ingenuidad. Estas chicas en particular tenían una menor familiaridad con la vida que sus pares llevaban fuera del colegio (conversaciones y actividades entre amigas, juegos, fiestas, etc.) Al respecto, la tutora de esta aula atribuía esos rasgos de comportamiento a que estarían siendo sobreprotegidas por sus padres, quienes buscarían evitar que sus hijas se expongan a peligros callejeros y a «malas amistades».

## LOS GRUPOS DE PARES FUERA DEL CONTROL ESCOLAR

Analicemos ahora el desenvolvimiento social de las adolescentes en entornos que escapan al control y vigilancia escolar y familiar, lo cual no implica simplemente estar fuera de un espacio físico, sino también apartarse de las miradas y las reglas escolares.

### Los «tonos pera»

Para evadir el control escolar –y familiar– algunas chicas simplemente dejaban de asistir a la escuela. Esto, que ellas llaman «tirarse la pera», constituye una falta grave para las autoridades del colegio. Estas chicas fingían ir a clases, pues salían de sus casas vestidas con el uniforme, pero en realidad se dirigían a otros destinos, como la playa, las casas de amigos o amigas, u otros lugares alejados del colegio para divertirse o simplemente «pasar el rato». Con cierta frecuencia realizaban o asistían a fiestas llamadas «tonos pera» donde se encontraban con sus amigas, amigos y enamorados para bailar y consumir alcohol. Las chicas que conocí se reunían por ejemplo con alumnos de un colegio de varones aledaño, con quienes establecían relaciones efímeras de «agarre» o «vacilón» que incluían usualmente besos y caricias, y que en ocasiones podían llegar también a las relaciones sexuales.

En general, estas y otras actividades constituyen estrategias de evasión y oposición al control y a las reglas paternas y escolares. Las chicas escapan así a los imperativos que no se corresponden con sus ideas, deseos y experiencias de socialización más inmediatas. No obstante, debo aclarar que solo llegué a registrar la participación en estas fiestas por parte de grupos de alumnas del colegio MI. En el SC, en cambio, las chicas quizás no podían o no querían asistir a esas reuniones, o tal vez simplemente no conocían a gente que pudiera invitarlas. Además, está también el mayor control que la escuela ejercía sobre ellas dentro y fuera de la escuela. Tan solo en una ocasión una chica del colegio SC, Milagros, me informó que en dos oportunidades vio a muchachos de otro colegio cercano repartiendo volantes de invitación a los «tonos pera» a la hora de salida de las alumnas, lo cual motivó quejas entre los padres de chicas y la directora del plantel, quien llevó su protesta ante el director de aquel colegio de varones para que éste tome medidas correctivas con esos jóvenes, acusándolos de querer «corromper a las chicas».

Por lo común, los «tonos pera» se realizan en casas o locales de diversión alquilados para este propósito, muchas veces durante las mismas horas de clase. La organización de las fiestas recae generalmente en alumnos de colegios de

varones, quienes –fuera del conocimiento de sus padres y maestros– se encargan de disponer la música y los tragos que consumirán los asistentes, e invitan a sus amigos y a las chicas, cobrándoles por el ingreso a las fiestas como una manera de obtener fondos para financiar actividades de fin de año (fiestas y viajes de «promoción», por ejemplo).<sup>110</sup> En otros casos las fiestas son organizadas por otras personas cercanas a los estudiantes, con fines lucrativos más inmediatos.

Los «tonos pera» no son nuevos ni constituyen casos singulares propios del contexto en que realicé la investigación. Al indagar más sobre el asunto con personas adultas que crecieron en Lima, encontré referencias de que este tipo de fiestas se habrían estado realizando en esta ciudad desde hace más de 20 años. De hecho, yo misma sabía de estas reuniones en mi propia época escolar. Se trata entonces de una actividad ya institucionalizada –con sus propios códigos y prácticas asociadas– entre muchos adolescentes de Lima. Lo particular sería entonces no la existencia de estas fiestas, sino su mayor difusión en los últimos años, sumada a otros elementos como el ánimo de lucro cuando las organizan personas distintas de los propios escolares, quienes les ofrecen de este modo espacios alternos de diversión que los alejan más aún del entorno escolar. A diferencia de las reuniones «peras» que tienen lugar en las casas de los mismos estudiantes convocando a pequeños grupos de asistentes, los grandes «tonos pera» que se realizan en locales atraen a una mayor cantidad de adolescentes, incluyen cobros por el ingreso y la venta de bebidas alcohólicas, e incluso son promocionados mediante volantes e invitaciones repartidas en las horas de salida de los colegios. Es decir, estamos ya ante una actividad especializada que evolucionó a partir de espacios y formas de diversión construidas por los propios adolescentes, pero que ahora puede ser planificada y organizada también por personas cercanas al mundo escolar juvenil.

A propósito de estas fiestas, pude acercarme más a las experiencias y opiniones de las chicas del colegio MI sobre el asunto por un suceso de gran repercusión mediática ocurrido en la época en que realizaba mi trabajo de campo. Resultó que más de cien alumnas y alumnos uniformados de cuatro colegios públicos, tres de mujeres y uno de varones, fueron sorprendidos por la policía bailando y consumiendo alcohol en una de estas fiestas «pera» que tenía lugar en una casa durante las horas de clase. La noticia se difundió a través de noticieros televisivos y generó una polémica en torno a las actividades extra-curriculares de los escolares limeños. El enfoque periodístico de este caso, además de in-

---

<sup>110</sup> Las bebidas alcohólicas que los escolares consumen en estas fiestas suelen ser mezclas adulteradas de mala calidad y muy bajo costo. Es sabido que algunos asistentes consumen también drogas, y si bien las alumnas con quienes conversé sobre el tema no aceptaban directamente que así fuera, en ciertos momentos hacían comentarios y bromas al respecto.

formar sobre la situación, criticaba a los estudiantes e instaba a las autoridades educativas a tratarlos con «mano dura».<sup>111</sup>

Luego de ocurrido este caso comprobé cuán difundidos estaban los «tonos pera» en diversas zonas de Lima, tanto en el Centro como en los llamados conos de la ciudad. Con frecuencia, los mismos jóvenes asistentes a las fiestas toman fotografías y graban videos que luego publican en internet.<sup>112</sup> En estos videos, además de los bailes, la algarabía y el consumo de alcohol y marihuana, se nota también el uso de lenguajes particulares. En muchos casos, las fiestas reúnen a chicos y chicas que no comparten el mismo entorno escolar. Al parecer, las fiestas ofrecen a sus participantes espacios de interacción con el sexo opuesto que normalmente no tienen en otros lugares y ocasiones. Pero aquí el contacto va más allá de la socialización, pues se propicia igualmente el acercamiento sexual y la desinhibición colectiva y festiva ante los tabúes que enfrentan en sus hogares y escuelas. Esto se evidencia sobre todo en los bailes y la música, que tienen una clara connotación erótica en sus letras y movimientos, propios del *reggaetón* especialmente.

En la actualidad es notoria la predilección de los jóvenes por este género musical llamado *reggaetón*. Según Cerbino, «el baile juvenil, particularmente entre los sectores socioeconómicos bajos, representa tal vez, la forma más alta de energía y expresión simbólica del cuerpo» (Cerbino 2001, 141). Así también, entre las chicas de mi estudio, el *reggaetón* aparecía como el género musical preferido para el baile, en el que destaca un fuerte simbolismo expresado a través de movimientos corporales y letras de canciones que exaltan el contacto sexual, las relaciones de pareja y el ambiente festivo, entre otros elementos asociados. En general, las temáticas representadas en las líricas de estas canciones apuntan a la facilidad y fluidez con que se establecen los contactos sexuales, y presentan a las mujeres como objetos del deseo sexual masculino que ellas estarían dispuestas a satisfacer, razón por la cual se suele afirmar que el *reggaetón* encierra un sentido esencialmente machista. Pero de cualquier forma, sus letras y bailes resultan atractivos para chicos y chicas, y entre ellas no parece haber una valoración negativa del aspecto sexual ni del rol que se les atribuye en las canciones. En lugar de eso, lo ven solo como un género musical orientado al disfrute y la diversión, que les permite desplegar sensualidad y osadía en el baile, que se caracteriza por movimientos pélvicos realizados muy cerca del cuerpo de la pareja. En los pasos más comunes, la mujer se coloca de espaldas al hombre,

<sup>111</sup> Noticiero «90 Segundos» (dic. 2009): <http://www.youtube.com/watch?v=OPpd9Qx-MJI>

<sup>112</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=WtUQOa0bs\\_I](http://www.youtube.com/watch?v=WtUQOa0bs_I)  
<http://www.youtube.com/watch?v=3FzWtXQN2k0>  
[http://www.youtube.com/watch?v=WCg5B6\\_SbHw&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=WCg5B6_SbHw&feature=related)

rozando sus glúteos con la pelvis de él, representando el acto sexual de manera bastante explícita. Luego, dependiendo del nivel de desinhibición alcanzado –y propiciado también por el consumo de alcohol–, estas interacciones pueden conducir a encuentros más íntimos, ya sea que se trate de besos y caricias («agares») o de relaciones sexuales cuando las circunstancias lo permiten.

En relación con la forma y el sentido de estos bailes, tres chicas del colegio MI me dijeron en una ocasión que sí los bailaban cuando asistían a fiestas en casas de sus amigas, y unas pocas veces en discotecas con sus primos y primas. Ellas también ensayaban los pasos descritos líneas arriba, pero lo hacían –según ellas mismas– simplemente por «moda» («así es la moda, pues»). Tenían plena consciencia de que al «sobarse» con los chicos éstos podrían excitarse sexualmente y querer tener luego encuentros más íntimos, pero decían que ellas en particular no buscaban esto. Una comentó que en cierta oportunidad un chico se lo pidió, pero ella lo rechazó.

Por otro lado, los discursos machistas que transmiten las líricas de estas canciones sí parecen ser asumidos y compartidos por los chicos que asisten a estas fiestas. En los videos que ellos mismos publican en internet, y específicamente en los comentarios que hacen, se refieren a las chicas llamándolas «perras», celebrando lo bien que se mueven (lo bien que «perrean») y señalando a la par que las letras de las canciones que ellas sirven solo para tener sexo.

En resumen, estas fiestas constituyen espacios que los propios adolescentes han construido al margen y en contra de las normativas familiares y escolares. Al parecer, la propia rigidez de estas normas podría estar alimentando la búsqueda de formas de evadirlas. Pero sea cual fuere el motivo, dichos espacios hacen parte ya de una *contracultura* escolar notoriamente alejada de lo que la escuela y los padres requieren y esperan de las adolescentes. De hecho, la asistencia de las chicas a estas y otras reuniones en horarios matutinos o vespertinos, así como lo que en tales fiestas ocurre, suelen quedar fuera del conocimiento de padres y maestros, lo cual es en realidad una de las condiciones de posibilidad de dichas fiestas, ya que las chicas que las frecuentan saben que sus padres les negarían el permiso para asistir, siendo que los mayores ven a estos espacios como «peligrosos» sobre todo por las interacciones entre chicos y chicas y, desde luego, por el consumo de alcohol (Santos 1999, 469). Y esta preocupación, ciertamente, proviene de situaciones que en efecto se dan o potencialmente podrían darse, pues las interacciones que allí se producen (desinhibición, bailes y aproximaciones eróticas) y los elementos que intervienen en tales reuniones de adolescentes (alcohol y drogas) ofrecen condiciones bastante propicias para la generación de adicciones a sustancias, un inicio sexual más temprano de lo que sería



habitual en ausencia de esos espacios, embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual. Y no está de más señalar que todo esto tiene de fondo las maneras frecuentemente inapropiadas en que se aborda el tema de la sexualidad en los colegios (cuando se censura y se desvirtúa el conocimiento en torno a este asunto), y la celebración de la frivolidad y el ocio en los mensajes mediáticos masivos que reciben los jóvenes y que los alejan de cualquier reflexión ligada a sus contextos reales de vida.<sup>113</sup>

### **El lenguaje cotidiano**

El uso de lenguajes diferenciados en grupos generacionales es un fenómeno bastante conocido. Los jóvenes, en especial, suelen emplear estrategias y variaciones lingüísticas que les permiten comunicarse entre ellos y marcar ciertas distancias con otros grupos sociales, por lo general los que conforman las generaciones de sus mayores. Es en parte debido a esto que mucha gente considera vulgar o reprochable el uso de jergas.

Las chicas de este estudio utilizaban también un nutrido y muy extendido repertorio de jergas y lisuras, sobre todo en el caso de las alumnas del colegio MI, ya que las de la escuela religiosa empleaban menos lisuras en sus vocabularios. Pero en uno u otro caso, el lenguaje informal juvenil de las chicas se apartaba de las expectativas de los profesores en cuanto a lo que se considera la manera «correcta» de hablar. Y esto quedaba tanto más marcado por cuanto el imperativo para las chicas, por el hecho mismo de ser mujeres, apunta a que dejen de lado cualquier forma de «vulgaridad» en su lenguaje cotidiano, lo cual no representaba mayor problema para ellas debido a que tal lenguaje adolescente afloraba generalmente en momentos y entornos específicos, en las conversaciones entre pares y lejos de los oídos de sus padres y profesores, aun cuando esas formas de comunicación no eran del todo un secreto.

Entre las jóvenes que conocí, las lisuras y lenguajes diferenciados (o «groserías», en opinión de las profesoras) eran de uso más común entre las chicas «vagas» y «chongueras» que conformaban aquellos grupos involucrados en peleas con sus compañeras de colegio o con alumnas de otras escuelas. Resulta entonces que tales lenguajes parecían encajar bien con el carácter rudo, violento y agresivo de estas chicas. Por estos rasgos, y por el hecho mismo de su participación en peleas—lo cual las apartaba bastante de los ideales de género difundidos por sus maestras—, esas chicas eran criticadas por sus demás compañeras, quienes por su parte podían emplear también códigos comunicativos similares, pero en menor medida. No obstante, vale aclarar que el uso de lisuras, en espe-

<sup>113</sup> N. Chomsky, op. cit. (v. nota 106).

cial, no siempre estaba asociado a los conflictos violentos, ya que las lisuras y los insultos eran muy frecuentes en el trato cotidiano de muchas alumnas. Este lenguaje, que en principio parece ser muy agresivo, en realidad no lo es siempre, pues su uso entre pares puede expresar también un cierto nivel de cercanía y confianza. Es lo que ocurre por ejemplo con los adjetivos «huevona» o «cojuda», que en determinado contexto pueden dar a entender que una chica es muy tonta, aunque también pueden ser fórmulas que denotan familiaridad entre la que hace y la que recibe el aparente insulto («esa huevona de Claudia se fue a una pera»). Algo similar sucede con adjetivos referidos a la sexualidad o la moral sexual, que dependiendo de la situación pueden ser usados ya sea para agredir a alguien, o en tono de broma, e incluso como muestra de confianza y afecto cuando son empleadas entre amigas (por ejemplo: «esa *bitch*», «zorrita», «perrita», «arrecha», etc.) En suma, las chicas resignificaban las expresiones y les daban un uso contextualizado en interacciones y situaciones concretas –como apreciábamos también al tocar el tema de las auto-representaciones y descripciones de las jóvenes en las redes sociales virtuales en internet–.

## Los SLAMs

Al ocuparme de los discursos y representaciones sobre las feminidades (capítulo III) analicé en parte los contenidos de los SLAMs de las chicas, específicamente para examinar sus ideas en torno a la afectividad y las relaciones intra-grupales. Aquí me voy a referir a la práctica misma del uso de SLAMs. Como sabemos, se trata de cuadernos que circulan entre las chicas dentro y fuera del aula. Allí, las dueñas de estos cuadernos plantean a las demás una serie de preguntas sobre sus vidas privadas y especialmente sobre cuestiones afectivas. Una chica le entrega su SLAM a una amiga, que luego de responder a las preguntas lo devuelve a la dueña, quien a su vez lo puede entregar a otra, y así sucesivamente. Se trata de una práctica clandestina y prohibida por las autoridades escolares, pero muy común en los colegios. De ser descubierta la circulación de algún SLAM en el aula, éste es «decomisado» y se sanciona a la propietaria. En estos cuadernos las chicas expresan sus opiniones y gustos sobre temas de interés común, que transmiten subrepticamente a modo de contradiscursos sobre lo que les es permitido en la escuela y en los espacios familiares.

La presencia misma de SLAMs circulando en el aula constituye ya de por sí una forma de transgresión al control escolar y a las normas sobre la sexualidad y las relaciones de pareja. Resulta entonces que el compartirlos constituye una manera de socializar ideas y experiencias personales que normalmente son cen-

suradas en la escuela. Los contradiscursos expresados de este modo pueden ser muy diversos e incluyen varias de las preferencias y referentes compartidos de las chicas, por ejemplo en cuanto a las personalidades, las ideas en torno a las interacciones con los chicos, los gustos musicales, etc.

Desde luego, todas las chicas que participaban de esta práctica sabían que sus respuestas en los SLAMs podrían ser leídas por otras. Esto es parte inherente del juego. Por eso, el análisis de esas respuestas resulta especialmente ilustrativo de lo que estas jóvenes consideran socialmente aceptado al interior de sus grupos de pares –e incluso fuera, por la posibilidad real de que los cuadernos sean «decomisados» y leídos por las maestras–. Y esto precisamente nos ofrece un ángulo interesante para apreciar los contrastes y las convergencias entre lo que las chicas expresaban sobre sí mismas y sus amigas, y lo que realmente hacían y decían en sus interacciones sociales más directas, todo lo cual ocurría de acuerdo a contextos determinados y en ocasiones específicas. Por ejemplo, como sabemos, el tema más recurrente en los SLAMs es el de las relaciones con el sexo opuesto: pareja, inicio sexual, deseos sexuales, preferencias en torno a los chicos, etc. Vimos también que, ante la pregunta «¿Eres virgen?», lo usual en las respuestas era que las interrogadas enfatizaran enérgicamente que sí son vírgenes, dando a entender además que la respuesta es «obvia» y que sería una «mal pensada» quien hace la pregunta o cualquiera otra que supusiera lo contrario.<sup>114</sup> En los SLAMs, la omnipresencia de ésta y otras preguntas sobre la sexualidad revela que para ellas el tema reviste enorme interés; sin embargo, las respuestas denotan cierto rechazo a tocar el asunto, rechazo que se expresa a través de un énfasis sobreactuado en la negación individual de cualquier experiencia o práctica que las pudiera hacer objeto de reprobación moral.

Así también, hay chicas que para responder a ciertas interrogantes sobre cuestiones íntimas adoptan una actitud infantil, de chicas «tranquilas» e ingenuas; pero cuando llegan a las preguntas sobre sus gustos en relación con artistas o sobre cómo se consideran ellas mismas, responden asumiendo posturas de chicas rebeldes, «locas» y desinhibidas. Si bien tales actitudes en uno y otro momento pueden parecer contradictorias, mi impresión es que en cierta medida reflejan cómo se comportan ellas en diferentes contextos de interacción social, pues al observarlas dentro y fuera del colegio pude notar cómo a veces se mostraban inocentes e infantiles, para luego ensayar bromas y posturas exage-

<sup>114</sup> Por la información que circulaba informalmente en estas mismas escuelas, pero también por estudios que indican que un porcentaje significativo de mujeres adolescentes en edad escolar se ha iniciado ya sexualmente, nada nos lleva a suponer que las chicas que escribían en estos SLAMs sean una excepción estadística. Por el contrario, lo más plausible parece ser que muchas jóvenes ocultaban en los SLAMs que habían tenido ya relaciones sexuales.

radas cuando la ocasión lo permitía, e incluso modales coquetos cuando se encontraban con chicos.

Junto a estas diferencias en sus comportamientos conviven imágenes y discursos de oposición que se evidencian ya sea sutilmente o de maneras más abiertas en sus cambios de vestimenta y arreglo personal, y desde luego también en sus contradiscursos. Y en el uso de SLAMs podemos advertir igualmente cuán intensos son los vínculos afectivos y de comunicación al interior de grupos circunscritos de amigas, que de este modo estrechan sus lazos, mientras que la comunicación puede ser algo más restringida con otras compañeras de la misma aula, lo cual implica en cierto modo una suerte de barrera que permite la exclusión de quienes no comparten las mismas ideas y preferencias. Las fronteras que así se establecen contribuyen a la formación de micro culturas dentro de las aulas y al interior de grupos etéreos más acotados.

### **La ropa y el manejo corporal: diferenciación, integración y estrategias de atracción sexual**

Las adolescentes otorgan enorme importancia a su imagen personal. Se preocupan mucho por la ropa, el maquillaje y los accesorios que usan. Varios autores se han ocupado de la relevancia de estos elementos en la producción del cuerpo y el *self* de los jóvenes en general (Reischer y Koo 2004); y esto destaca aún más tratándose de las chicas, siendo que en muchas sociedades la belleza es un atributo adscrito principal y tradicionalmente a las mujeres. Aunque las adolescentes con quienes trabajé por lo general no lo verbalizaban, era muy evidente su constante preocupación por el arreglo en la apariencia física. En las aulas, cuando las profesoras se distraían o estaban ausentes, era común ver a chicas rizándose las pestañas, depilándose las cejas, peinándose o delineándose los ojos; y a esto se debe añadir el empeño en mostrar el cuerpo. Por ejemplo, aprovechaban cualquier relajamiento de los controles al interior de la escuela para usar faldas más cortas de lo permitido (lo cual solía ser motivo de reprimendas), o se las «remangaban» al salir del colegio, especialmente cuando se reunían en las afueras y antes de encontrarse con chicos de otras escuelas.

Sobre todo fuera de las horas de clases y en sus imágenes en las redes sociales de internet, las chicas en su mayoría aparecen expresando una forma de feminidad muy sexuada, algo que se nota bastante en el uso de ropas que resaltan la delgadez y los atributos sexuales: *shorts*, minifaldas, camisetas cortas y escotadas, y otros vestidos ceñidos al cuerpo. No obstante, antes que una forma de liberación sexual, este despliegue de sensualidad y atributos físicos parece indicar más bien el apego a un ideal estético y corporal, el cual implica también la

disciplina y el control necesarios para alcanzarlo, como bien han señalado varias académicas feministas seguidoras de Michel Foucault (Ibid., 301). Este control se traduce en dietas, ejercicios y la adopción de estilos y modas que apuntan a atraer la atención de los hombres.

Este desarrollo de capacidades para atraer la mirada masculina es también un elemento muy presente no solo en ciertos imaginarios de género, sino también y especialmente en la oferta de mensajes mediáticos dirigidos a las mujeres jóvenes. En este marco, la forma de vestir y el manejo corporal de las chicas aparecen como estrategias de atracción sexual, y no solo como indicadores de la construcción de identidades e ideales corporales. Al analizar sus imágenes en las redes sociales virtuales vimos que junto a la búsqueda de aceptación y auto-satisfacción venía aparejado un sentido marcadamente androcéntrico.

Más allá de la ropa que se usa, importa también el aprendizaje del manejo corporal apropiado y congruente con determinada vestimenta y con el modelo de mujer *sexy*. No se trata solo de vestir ciertas prendas. Es preciso adoptar las actitudes y movimientos que en el imaginario juvenil aparecen ligados a lo que se quiere expresar con la ropa y la estética: la forma de caminar y sentarse, los gestos y las posturas. Al elegir y usar determinadas ropas e implementos (calzado, accesorios, etc.), las chicas marcan entre ellas distinciones simbólicas que definen el estatus y el «buen gusto» en función de los dictados de la moda.

El modelo de chica *sexy* predominaba entre las alumnas de los dos colegios, pero habían también variaciones y modelos alternativos. Algunas preferían estilos más deportivos que se expresaban en el uso de ropas holgadas y de una marca y modelo específico de zapatillas (aunque podían usar también versiones «bamba» de ese calzado). Pero sea cual fuere el caso, los modelos y sus variantes aparecían ligados directamente a la publicidad de ropa e implementos para jóvenes que promueve –de acuerdo a la estación o época del año– la industria de la moda, principalmente transnacional, mediante mensajes asociados a ciertos artistas conocidos por el público adolescente, proyectando así una serie de referentes de las identidades juveniles.

Mención aparte merecen algunos modelos estilísticos que no necesariamente son tan difundidos por los medios masivos de comunicación. Estos modelos, que incluyen a los *emos*, metaleros, *punk*, entre otros, vienen muy asociados al consumo musical «alternativo» y expresan actitudes e ideas que en principio se presentan como contraculturales, pero que en el fondo terminan siendo funcionales a la misma lógica que impone el consumo de determinada música, ropa, accesorios, etc. Pero cabe señalar que –como vimos al hablar de los *emos*– no todas las chicas que adoptaban estos elementos y estéticas se identificaban con

dichas sub-culturas y sus ideologías, pues había quienes asumían esos estilos solo por el *look* (la apariencia), para diferenciarse del resto o con el ánimo de integrarse a cierto grupo.

Ocurre entonces que las chicas se autoconceptúan a través de símbolos –mercancías, a fin de cuentas– procedentes de los mercados globales y locales de consumo; y es en torno a tales símbolos que configuran sus identidades luego de un proceso de negociación que se da bajo la influencia de diversos agentes, pero que ocurre principalmente al interior de los grupos de pares. Así, en función de sus intereses y de la gran diversidad en la oferta de productos culturales dirigidos al público adolescente, las chicas se integran a determinado grupo al incorporar (en sus actitudes, formas de vestir, etc.) los símbolos de cierta pauta cultural compartida y aceptada por sus pares. En algunos casos, esta integración implica al mismo tiempo una diferenciación frente a otros grupos que se adhieren a estilos y formas de pensar distintos, mientras que en otros casos las agrupaciones toleran en su interior la participación de chicas que encarnan modelos variados, aunque marcando las respectivas distinciones de estatus de acuerdo a jerarquías que se sostienen en el despliegue de símbolos de prestigio y de formas de comportamiento valoradas entre las mismas jóvenes. En todo esto se revela una particular «cultura de consumo», en el sentido que le da Ludwig Huber a este término en su análisis de las identidades de jóvenes de Huamanga. Según Huber, esta sería una cultura en la que «la mayoría de los consumidores ávidamente desean (...) bienes y servicios que son valorados por razones no utilitarias, como la búsqueda de estatus, la provocación de envidia y la búsqueda de lo nuevo» (Belk 1988, 3 en Huber 2002, 34-35).

El consumo, en suma, marca las pautas de diferenciación e integración de individuos y grupos, lo cual establece una tensión entre, por un lado, el ánimo de las chicas por ser originales y únicas, y por otra parte el sentido de pertenencia que las empuja a amoldarse a los patrones vigentes en sus grupos de pares si quieren ser aceptadas por sus amigas y compañeras.

### **Intereses comunes: lo mediático y la importancia de los grupos de pares**

La influencia del mundo mediático se refleja no solo en las vestimentas y el manejo corporal, sino también en varios otros ámbitos, como el de las conversaciones entre chicas en diferentes espacios de socialización juvenil. En estos espacios, el mundo de los medios y el consumo proveen a las adolescentes de imágenes, discursos y valores que muchas asumen en sus identidades y compor-

tamientos, y que les sirven asimismo como patrones de comparación con sus propias experiencias personales.<sup>115</sup>

La influencia mediática resultaba mucho más visible fuera del colegio que dentro. En las aulas observé que muchas chicas tenían accesorios y útiles escolares con las fotografías de sus artistas favoritos, o exhibían peinados que imitan a los de estos mismos personajes. En general, el uso del uniforme al interior de las escuelas ocultaba otros elementos, pero una vez fuera (o incluso en ocasiones especiales dentro del propio colegio), era posible apreciar con mayor claridad el modo en que las chicas reproducían las modas y estilos que difunden los medios masivos y la publicidad.<sup>116</sup>

Hoy en día los jóvenes tienen un acceso cada vez más fácil a diferentes medios y tecnologías de comunicación, a los que dedican gran parte de su tiempo (en especial internet, música y películas «pirateadas» de bajo costo, y aparatos reproductores). Esto les permite consumir y apropiarse de elementos de la cultura global o transnacional, y tienen además la posibilidad de interactuar virtualmente y en «tiempo real» con otras personas. Por todo esto, sus experiencias difieren notablemente de las que formaron parte de la socialización de sus padres y abuelos, lo cual les ha llevado a un abrupto alejamiento de las lógicas y reglas de las generaciones previas, y al mismo tiempo a una mayor identificación cultural y emocional con sus propios grupos de pares (Golte y León 2011).

No obstante, siendo que la avalancha de mensajes mediáticos es tan grande y variada, bien vale que nos preguntemos por qué las adolescentes incorporan determinados mensajes y discursos y no otros. Ciertamente, debemos tomar en cuenta la presencia de otros agentes de socialización tradicionales (con sus propios mensajes y normas), aunque estas influencias en realidad parecen ser marginales a la luz de los datos presentados en este trabajo, al menos en comparación con el peso de los medios y los grupos de pares, como se puede comprobar observando los comportamientos cotidianos de las chicas y los patrones

<sup>115</sup> Al respecto, un estudio sobre género y culturas juveniles en Guayaquil, Ecuador (Chiriboya 2001) encontró que muchas jóvenes mostraban pautas de comportamiento que aprendían viendo telenovelas, mediante las cuales se informaban también sobre el mundo más allá de sus propias experiencias personales, y comparaban y juzgaban sus propias situaciones con las que vivían los personajes de esos programas televisivos.

<sup>116</sup> Al año siguiente de finalizar el trabajo de campo en las escuelas me reuní en algunas ocasiones con chicas que había conocido en el aula del cuarto año del colegio MI. Esto me permitió observar ciertos cambios en ellas. Lo más saltante a primera vista fue el cambio en la apariencia personal, ya que lucían más arregladas que antes, usaban maquillaje, vestían ropas cortas y ajustadas, y se les notaba incluso más desenvueltas en sus actitudes (más «chongueras»). Uno de mis primeros «reencuentros» con ellas ocurrió en el año 2010 durante unas «Olimpiadas» que había organizado el colegio, y que se desarrollaban sin mayor sobresalto hasta que las autoridades escolares anunciaron que descalificarían de las competencias a las chicas que usaban maquillaje. Al parecer, estas chicas habían considerado que por tratarse de una ocasión festiva podrían vestirse y lucir como lo hacían usualmente cuando no estaban en clases.

recurrentes en sus intereses, opiniones, modelos de conducta y formas de auto-representación e identificación. Desde luego, estas apreciaciones emergen de observaciones hechas en escuelas y particularmente en determinados entornos juveniles en que despliegan las formas de ser que les son más propias. Mi acceso a las vivencias de las chicas en sus hogares y vecindarios se limitó a referencias aisladas ofrecidas por ellas mismas. Si bien ciertos casos y contextos los imperativos paternos y escolares adquirirían preponderancia en sus identidades y conductas, persiste el hecho de que las identificaciones más visibles, definidas y aceptadas *entre ellas mismas* se generaban en entornos de pares. En todo caso, podemos señalar que las chicas incorporan en sus vivencias y formas de expresión cotidianas un *collage* de representaciones, normativas e ideas acerca de la vida. De ahí que la diversificación de espacios de socialización y las rupturas generacionales faciliten la proliferación de facetas o pautas de conducta paralelas.

Resulta entonces que incluso cuando las jóvenes se ven expuestas a las más diversas influencias, los mensajes y símbolos de los que finalmente se apropian son elegidos mediante un mecanismo de selectividad que privilegia los modelos de identidad más ampliamente valorados en sus entornos más inmediatos, es decir, en aquellos que comparten con sus pares. Debido a esto, no extraña por ejemplo que la mayoría de chicas en este estudio, en vista de sus desenvolvimientos, identidades asumidas y formas de expresión, se ubiquen dentro de un marco que abarca un repertorio más o menos constante en el que resaltan los modelos de la chica *sexy* y la chica «rebelde», cada uno con sus respectivas variantes. Y si ese mecanismo de selectividad de símbolos e ideas funciona así, se comprende mejor por qué tantas chicas se mostraban reacias a cumplir con las normas escolares y las rechazaban juzgándolas como desfasadas y represivas.

Asimismo, si nos remitimos a un contexto mayor, advertimos que las vidas de las jóvenes se inscriben en un orden vertical, excluyente y desigual, muy propio de la sociedad limeña, tan atravesada de inequidades socioeconómicas, pero también de jerarquías sociales e institucionales en todos sus niveles, incluyendo a la familia y la escuela, que son precisamente dos de las instancias más próximas a la socialización de las adolescentes. En consecuencia, las chicas tenían incentivos razonables, además de oportunidades, para escapar a las presiones institucionales conformando e integrando sus propios espacios –los entornos juveniles de pares– que se les presentan como más libres y propios, sobre todo porque bajo los códigos del mundo mediático no operan ya las mismas jerarquías del «mundo real» que las colocan en posición subordinada.

Pero aun así, la libertades que las chicas se permiten en los grupos de pares tienen también sus límites, que vienen definidos por los preceptos morales que



han interiorizado desde la educación familiar, pues ya hemos visto que la transgresión y la sensualidad tampoco pueden ser llevadas al extremo. Para frenar estos impulsos operan aquí las sanciones morales que se expresan por ejemplo cuando calificaban de «regalonas» o «movidas» a quienes traspasaban la línea de lo que entre ellas mismas se considera aceptable. No obstante, esta línea no deja de ser un terreno de tensiones y dobles discursos, pues eran bastante comunes y conocidas las relaciones de pareja efímeras u ocasionales.

En síntesis, los grupos de pares funcionan como instancias de mediación en las que se negocian los imperativos y mensajes que provienen, por un lado, de las culturas globales de consumo, y por otra parte de los agentes de socialización más inmediatos (familia y escuela, principalmente). Las primeras aportan símbolos y códigos con los que las chicas construyen y dan forma a sus propios mundos juveniles, mientras que los segundos imponen –directa o indirectamente– las fronteras de lo posible y lo permisible.

## **EN FAMILIA. ENTRE EL ALEJAMIENTO Y LA ADAPTACIÓN A LAS REGLAS**

Como ya he adelantado, mi aproximación a la socialización de las jóvenes en sus contextos familiares fue limitada e indirecta. Solo pude observarlas con sus padres en unas pocas actividades extracurriculares desarrolladas en las mismas escuelas. Por ejemplo, en el caso del colegio MI, durante la celebración de un festival de danzas, y luego con ocasión de una ceremonia de clausura del año escolar (cuando los padres iban al colegio para recoger las «libretas» de calificaciones de sus hijas). Fuera de este tipo de situaciones, por lo general he sabido sobre las vidas familiares de las chicas por informaciones que me ofrecían algunas alumnas, quienes al conversar conmigo sobre este punto solían quejarse por las reglas, prohibiciones y castigos que sus padres les imponían.

Veamos brevemente lo que ocurrió con ocasión de aquel festival de danzas, evento que las chicas del colegio MI esperaban con gran expectativa, y para el que se habían venido preparando con cierta anticipación, pues se trataba de una competencia entre alumnas de distintas aulas. Pero junto a la ansiedad por el inicio del concurso, afloraba entre algunas de ellas una cierta preocupación por la posibilidad de que sus amigos o enamorados presentes en el evento entren en contacto o sean vistos por sus padres u otros parientes. Como ejemplo citaré el caso de Julia, una alumna que se encontraba con sus amigas, una de las cuales asistió sola al festival, encontrándose allí con tres amigos de su barrio. Cuando esta amiga le propuso a Julia presentarle a los chicos, ella aceptó con cierto ner-

viosismo debido a que su madre podría verla y «pensar mal», es decir, interpretar erradamente que alguno de ellos pudiera ser el novio de Julia.<sup>117</sup>

En una zona cercana, un grupo de alumnas señalaba a otra de sus compañeras quien se encontraba junto a su madre. Una de ellas bromeaba diciendo que aquella chica estaba «sentada toda tranquilita porque ahí está su mamá». Por el contexto y el contraste con los comportamientos habituales de las jóvenes, la idea de «estar tranquila» tiene aquí dos sentidos: el no hacer el tipo de alborotos comunes cuando se juntan en sus grupos de pares («no hacer chongo»), pero también el mantenerse alejada de los chicos, lo cual podría deberse a la timidez, aunque también –como en el caso anterior– al miedo a que los padres piensen que una chica tiene enamorado. Esto nos dice algo sobre los temores de las chicas y las precauciones que debían mantener al exponerse a las miradas vigilantes de sus padres u otros familiares, sobre todo porque sabían que las interacciones con chicos eran «sospechosas» o «mal vistas» por sus parientes.

Tenemos entonces que aun cuando muchas jóvenes burlan la vigilancia y los controles al verse a escondidas con sus amigos o novios, e incluso cuando las pautas de socialización juvenil son hoy muy distintas de las de generaciones previas, las normas y actitudes de los padres de estas chicas parecen ser tan rígidas como las de los adultos de otras épocas, como se puede apreciar por ejemplo en un estudio con jóvenes limeñas realizado hace unos veinte años (Rivera 1993, 72, 81). Sobre este punto, podemos apreciar a continuación cómo las imposiciones verticales, la falta de «libertad» y la ausencia de «confianza» caracterizan las relaciones de las chicas con sus padres, por ejemplo en relación con el uso del lenguaje:

*Yo por ejemplo delante de mi papá no hablo lisuras, no me suelto con mi papá y mamá; no tengo mucha confianza (Elena, 17, MI).*

*Sé que en mi casa no tengo la libertad que tengo al estar con mis amigas. Por ejemplo mis padres me imponen cosas; yo no soy de la manera que mis padres imaginan que soy, cuando estoy con mis amigas. Por ejemplo cuando estoy con mis amigas me siento más liberada, en la forma de hablar, de expresarme, o sea, más chongo pues (Norma, 15, MI).*

Estas citas ilustran nuevamente la manera en que las chicas ensayan comportamientos paralelos diferenciados y dependientes de los espacios en que se mueven: se muestran de un modo cuando están entre amigas, pero adoptan otras actitudes en sus vidas familiares.

<sup>117</sup> En su trabajo sobre socialización juvenil y relaciones de género en un barrio popular de Lima, Martín Santos (1999) relata casos similares en los que las conversaciones entre chicas y chicos eran tomadas como indicios de que mantenían relaciones de pareja.

## CON LOS PARES MASCULINOS: AMIGOS Y/O PAREJAS

Entre las chicas, el cambio en el comportamiento se daba también cuando interactuaban con jóvenes varones, en el sentido de que se expresaba una tendencia a moderar una conducta que en otras situaciones podía ser más desenvuelta. En esto, aquella moderación se asemeja en algo a la que muestran frente a sus padres, pero se diferencia en que ante éstos el mayor recato se debe principalmente al temor por posibles reprimendas o castigos por no adecuarse a las normas paternas explícitas que dictan qué es lo apropiado o inapropiado en el desenvolvimiento de las jóvenes.

Con los chicos, en cambio, la moderación en el comportamiento no tiene que ver con las reglas del contexto familiar, sino con normas de género y sanciones sociales implícitas. Lo que preocupaba a las jóvenes en sus interacciones con varones era que las lleguen a juzgar negativamente por una supuesta inadecuación de sus conductas en relación con ideales de feminidad socialmente compartidos, en cuestiones como el uso del lenguaje, o comportamientos «toscos» o «alocados». El discurso de Nuria, por ejemplo, es ilustrativo de este cambio:

*Yo creo que hay cosas que no se pueden hablar o comportarse estando con hombres. Con mis amigas me salen las lísuras y todo pero en otro momento no puedo, no me sale (Nuria, 18, MI).*

Frente a los chicos muchas jóvenes intentaban mostrarse delicadas y sutilmente coquetas. Asumían características ligadas a un tipo de feminidad tradicional en que se presupone en las mujeres la fineza («buenas maneras»), la sensibilidad y la ternura. Pero aquí es preciso agregar que la conducta frente a los chicos podía variar dependiendo de las circunstancias y de la mayor o menor familiaridad que iban teniendo con ellos. El trato se volvía más amical cuando construían relaciones de mayor confianza con amigos varones, al punto que terminaban compartiendo los mismos códigos, el mismo lenguaje y una vocación común por la diversión alborotada (la «chacota»). Estas variaciones tendrían alguna relación con la presencia o ausencia de la atracción amorosa, que parece ser un filtro que define si el comportamiento de las chicas evoluciona hacia una mayor familiaridad (con amigos que van conociendo), o si se mantienen en la moderación y el recato (frente a chicos que perciben como posibles parejas sentimentales).

## Las interacciones con los chicos y las dinámicas intra-grupales

Desde antes de salir de la escuela las chicas tenían ya en mente la perspectiva de divertirse y huir de las reglas y responsabilidades que les impone la institución. Incluso dentro de las propias aulas, algunas comenzaban a peinarse, maquillarse y echarse perfumes, más aún cuando sabían o sospechaban que se encontrarían luego con sus amigos u otros chicos. Y no faltaban quienes además se desahogaban el uniforme, soltaban los bordes de sus blusas y doblaban sus faldas para lucir mejor las piernas.

Nuevamente, esto era mucho más visible entre las alumnas del colegio MI, quienes formaban diversos grupos en los paraderos en que esperaban el transporte, donde varias se ponían de acuerdo para tomar otros rumbos distintos de sus casas. Durante esas coordinaciones muchas empezaban a bromear, hacer alboroto y hablar de las fiestas a las que asistieron y sobre los chicos que conocieron o que les gustaban. Noté en estas chicas un nivel de desinhibición que no mostraban en el colegio. Por ejemplo, en el uso del lenguaje, la soltura de varias chicas en la calle contrastaba bastante con cómo eran en el aula, donde usualmente se les veía más calladas. Otras, por su parte, eran algo más desenvueltas dentro del colegio, pero fuera eran aún más extrovertidas y empleaban un vocabulario mucho más variado en coloquialismos.<sup>118</sup>

Estando en las calles era frecuente que estos grupos de chicas se dirijan a zonas conocidas donde se reunían los jóvenes varones de otros colegios, ya sea solo para verlos o para intentar tomar contacto con ellos. Algunas comenzaban a «hacer chongo» para llamar su atención, generalmente esperando que sean ellos quienes tomen la iniciativa de buscarlas o hablarles. Pero estas incursiones podían generar tensiones entre las chicas. En una ocasión, mientras observaba el comportamiento de varias alumnas que se encontraban relativamente cerca de un grupo de chicos, advertí que algunas de ellas, las más «osadas» —y que aparentaban ser mayores—, permanecían próximas a los jóvenes, mientras que otras, al parecer por sentirse excluidas, empezaron a criticar a las primeras llamándolas «perras» y «arrechas»<sup>119</sup> por estar «detrás de los chicos», y luego —al reunirse nuevamente— les reclamaron por haberse separado del grupo, aunque el problema no pasó a mayores. Poco después una de ellas ubicó en un grupo de chicos al que le gustaba, quien junto a sus amigos subió al mismo bus que tomaban ellas. Allí uno de los jóvenes inició una conversación con las chicas sobre los «tonos pera» que en esos días habían sido motivo de reportajes en la televisión.

<sup>118</sup> Desde luego, solo pude percibir estos cambios al haber logrado cierta cercanía con ellas meses después de iniciar el trabajo de campo.

<sup>119</sup> *Arrechas*: excitadas, con deseos sexuales.

En oportunidades como la del caso descrito las chicas iniciaban contactos con jóvenes varones, quienes solían invitarlas a asistir a los «tonos pera», donde podían conocerse más al conversar y bailar juntos. En los paraderos no podían pasar mucho rato con ellos dado que –según referían– debían volver pronto a sus casas para evitar posibles reproches de sus padres.

Conforme lograba más familiaridad con las adolescentes fui notando que el tema de los chicos era entre ellas un asunto más recurrente y generalizado de lo que parecía ser inicialmente. Por las restricciones que afrontaban para salir, y sobre todo porque a muchas sus padres les prohibían tener enamorados, ellas aprovechaban los cortos momentos de libertad que tenían al salir de la escuela para aproximarse a los chicos y socializar con ellos. Y debido a esas mismas restricciones muchas ensayaban mentiras en sus casas (argumentando por ejemplo que salían a hacer tareas escolares o a verse con sus amigas) para poder encontrarse con los varones y asistir a fiestas. Vemos entonces que también frente a las reglas paternas desarrollaban mecanismos para evadir el control. No obstante, la resistencia a expresar abiertamente sus gustos y deseos en torno a la sexualidad –lo cual se reflejaba por ejemplo en el doble sentido adherido a sus comentarios de connotación sexual– sugiere que tales normas permanecen de manera latente como criterios morales que intervienen en sus juicios sobre lo que consideran aceptable cuando hablan de los chicos o interactúan con ellos en público.

Ahora bien, sobre las relaciones amorosas, adelanté en secciones previas que las chicas solían emitir juicios valorativos sobre las relaciones de sus compañeras atendiendo a criterios como la cantidad de parejas que una joven puede tener, la duración del vínculo, o su carácter sentimental o de solo atracción física. Pero además, estos juicios podían tener una carga más o menos negativa dependiendo de si eran dirigidos a chicas del propio grupo o a otras jóvenes. Por ejemplo, muchas podían descalificar a ciertas jóvenes como «movidas» o «vaciloneras», pero esto ocurría sobre todo con chicas que no formaban parte del propio círculo de amigas. Y se les criticaba más aún cuando se trataba de chicas que tomaban la iniciativa para tener relaciones ocasionales o efímeras con los varones. De ocurrir esto, se les tildaba además de «regalonas», «fáciles» u «ofrecidas».

Estas actitudes ante las relaciones ocasionales o de corta duración me ayudaron a entender que las jóvenes en general, incluyendo a quienes eventualmente o con cierta frecuencia podían tener ese tipo de relaciones, establecían una distinción más o menos marcada entre, por un lado, simplemente acceder a un «agarre» con un chico que les gustaba y que tomaba él la iniciativa, y por otra

parte ser ellas mismas quienes propiciaban el avance («estar detrás de un hombre»), lo cual era considerado reprochable y daba pié a críticas severas y abiertas. En ambos casos, la evaluación de la conducta ajena se deriva de formas particulares de entender conceptos como la «dignidad» y el «respeto» a sí mismas, según los cuales «una mujer no debe estar de arrastrada por un hombre», ni debe pelearse por él porque «hay miles de hombres».

Al examinar este asunto conversando con las chicas sobre sus relaciones de pareja es posible apreciar cómo los discursos entran en tensión con las prácticas:

[D:] (...) *Pero, ¿qué piensan por ejemplo de chicas así [que están con varios chicos a la vez]?*

[Norma:] *Bueno, mis amigas lo ven normal porque ellas hacían lo mismo. Yo no soy de estar con muchos chicos sino que tengo amigos, compartimos cosas. Puedo tener hasta dos enamorados. Una vez tuve así, pero después ya no, me sentía mal de ver a un chico y luego al otro, herir sus sentimientos.*

[Katty:] *Yo no, besar a dos chicos y así... pucha, no.*

[D:] *Entonces ¿tú consideras mal ese tipo de comportamiento?*

[Katty:] *Claro, porque no se comportan adecuadamente. Pueden comportarse como quieran pero eso de tener dos, tres, cinco enamorados a la vez, ya no, pues.*

Esa aparente discrepancia entre decir, por ejemplo, «Yo no soy de estar con muchos chicos... Puedo tener hasta dos enamorados», ilustra bien el modo en que se manifiesta esa tensión a la que hacía referencia. Las mismas chicas que consideraban negativo tener más de una pareja a la vez o varias sucesivas, podían luego reconocer en ellas mismas este comportamiento, o simplemente evitaban tocar el tema. Pero aquí debemos tomar en cuenta también que había quienes tenían o intentaban tener este tipo de relaciones para destacar frente a sus amigas mostrándose más sexualmente maduras que el resto, bajo el entendimiento de que la experiencia en cuestiones amorosas con los hombres les conferiría cierto prestigio y validaba de algún modo sus pretensiones de ser más atractivas que las demás.

Las interacciones con chicos y el establecimiento de relaciones de pareja son temas que ocupaban no solo el interés de las jóvenes sino también buena parte del tiempo que dedicaban al ocio. En sus conversaciones, juegos y formas de expresión escrita y visual (como cartas, poemas y aquello que analizamos al ocuparnos de los SLAMs y los perfiles en internet) tocaban constantemente asuntos relacionados con sus experiencias, dilemas y conflictos con enamorados o con chicos que las atraían. En una oportunidad, un grupo de chicas del colegio MI me invitó a participar en un juego de «pregunta-respuesta» en el que

se interrogaban mutuamente para supuestamente revelar «verdades» acerca de ellas con respecto a sus relaciones con enamorados o chicos que les gustaban: si eran correspondidas en sus sentimientos, si avizoraban un futuro para sus relaciones, etc.

En otra ocasión, una chica del mismo colegio me mostró una suerte de carta-poema en la que una de sus compañeras expresaba su consternación, ira y tristeza luego de que se acabara su relación con un chico por causa de una infidelidad que éste habría cometido. En esa carta la despechada se dirigía a su expareja diciéndole que, a pesar del engaño, estaba dispuesta a volver con él porque lo necesitaba y lo amaba «demasiado», enfatizando que haría cualquier cosa por retomar la relación («doy todo por ti»). Lo que más llamó mi atención en este escrito era la intensa carga posesiva que la chica transmitía con gran apasionamiento, empleando frases como: «Tú tenías tu mujer» (refiriéndose a la anterior pareja del joven). Menciono esta carta no con la intención de evaluar los sentimientos de la chica, sino para ilustrar la manera en que tanto ella como muchas otras entendían las relaciones de pareja desde concepciones en las que destacan la posesión y la dependencia emocional.

Señalé también que las interacciones con los chicos se daban muchas veces en reuniones y fiestas juveniles, ambientes marcados por la desinhibición, el baile y el consumo de alcohol, propicios para los «agarres» con los jóvenes. Susana, otra alumna, me invitó por ejemplo a una conocida discoteca llamada «Capital Sur», que funcionaba desde temprano por la tarde y a la que ella solía asistir con sus amigas. Ella me contó que habían ido también a otra discoteca en Miraflores, pero que preferían «el Capital» porque «el baile es más chongo» (más divertido y atrevido), en comparación con el otro lugar donde primaba la moderación entre gente que «baila más suave».<sup>120</sup> Aquella vez ella planeaba ir con un amigo de quien esperaba que le pague la entrada, y había invitado también a algunas de sus compañeras de aula, quienes a su vez esperaban que aquel joven vaya con otros amigos que pudieran costear igualmente sus entradas.

Cabe mencionar que en los «tonos» o fiestas afloran conflictos y actitudes competitivas entre las chicas, como en un caso del que me habló Susana, el cual tuvo repercusiones incluso dentro de la escuela. Veamos lo que registré al respecto en mis notas de campo:

<sup>120</sup> Véase al respecto el trabajo de Mauro Cerbino (2001) sobre el cuerpo juvenil en Guayaquil, Ecuador, en el que, a partir de una comparación entre las categorías de «cuerpo grotesco» y «cuerpo clásico» de Bajtin, establece un paralelo con los conceptos de «cuerpo obsceno colectivo», referido a la «desvergüenza», el exceso sensual y la colectividad en los bailes de jóvenes de los sectores socioeconómicos bajos, y el «cuerpo serio individual», que denota la moderación en los movimientos de baile de los jóvenes de clase alta.

Susana asistió a una «pera» la semana pasada, junto a dos chicas más de su clase. Las tres se habían reunido con cuatro amigos de Susana en casa de uno de ellos para beber y bailar. Estos chicos eran alumnos de un colegio cercano; uno de ellos era el «ex» de Susana y el otro uno de sus mejores amigos. Ella le presentó este amigo a una de sus amigas, Janeth, por teléfono y ambos coqueteaban por esta vía. Finalmente se conocieron personalmente el día de la reunión, pero Janeth congenió más con el ex enamorado de Susana («se empató con él»), con quien se la pasó conversando y luego terminaron «agarrando». Posteriormente se alejaron del grupo y se fueron a un cuarto de la casa para continuar a solas. Mientras tanto, Susana se embriagó más de la cuenta y terminó literalmente en el suelo. No recuerda mucho que pasó después; solo recuerda que apareció afuera de la casa de su amigo levantando la mirada frente a su padre, quien por medio de una llamada telefónica de una chica (aún no se sabe quién fue) se enteró de que Susana estaba en la casa de ese amigo suyo. Ya en su casa los padres de Susana la regañaron y además ella estaba preocupada porque su mochila—donde había guardado su uniforme escolar ese día—había desaparecido de la casa de su amigo. Nadie sabía dónde estaba.

Los problemas vendrían después, cuando en el aula las chicas comenten sobre esa «pera» y en especial sobre el «agarre» de Janeth con el ex de Susana. Las chicas empezaron a comentar sobre ello, la molestaban diciendo «Janeth ya chocó el hueso», suponiendo que ese «agarre» terminó en una relación sexual, pero Janeth lo negaba rotundamente, diciendo que sólo fueron besos y caricias, que ella no llegaba a más, por lo que rechazaba las especulaciones de sus amigas. Sin embargo, luego ella misma mostró un «chupetón»<sup>121</sup> que ese chico le hizo en el pecho, lo cual acrecentó las especulaciones de sus amigas. Los rumores se esparcieron entre las chicas y cual «teléfono malogrado» se dijo que había sido Susana quien había afirmado que Janeth había tenido sexo con ese chico. Entonces esto molestó mucho a Janeth y por eso ella misma informó a la auxiliar del colegio sobre la «pera». Lo curioso es que ella misma participó de la «pera» y podía ser perjudicada al igual que Susana y su otra amiga, pero la estrategia de Janeth fue hacerse la víctima y decir que ella no sabía cómo eran esas reuniones, que fue Susana quien la llevó (Septiembre del 2009).

La auxiliar acusaba a Susana de «estar malogrando» a las demás chicas pues ella ya tenía antecedentes de tirarse la pera desde antes en el turno mañana. Además falta frecuentemente a las clases, una o dos veces a la semana. Ahora Susana está molesta con Janeth, no se hablan y ella dice que se va vengar de ella a fin de año pegándole (Octubre del 2009).

Este caso es un buen ejemplo de cuán fácilmente las chicas establecen relaciones efímeras con los jóvenes, y de cómo aparecen las sospechas, los rumores y los juicios valorativos sobre la sexualidad de las adolescentes. En otras palabras, encontramos una proclividad a tener este tipo de relaciones, pero a la vez un rechazo a esto mismo y/o una negación pública de esa conducta; y en esta negación y rechazo podemos suponer que estarían operando las ideas más

<sup>121</sup> *Chupetón* o *chupete*: marca realizada sobre la piel, succionando con los labios.



conservadoras que las chicas habrían adoptado por sus socialización familiar y por los preceptos morales de la escuela.

## ¿FACETAS EN LAS REDES VIRTUALES O PERFORMANCE Y REPRESENTACIONES PÚBLICAS DE LA IDENTIDAD?

Hemos analizado ya la manera en que las chicas despliegan ciertas facetas «virtuales» de personalidad en las redes sociales en internet, facetas que solo a veces aparecen como extensiones de sus formas de interacción cara a cara, ya que en muchas otras ocasiones contrastan bastante con sus comportamientos en la vida real, sobre todo por lo que muestran ante sus padres, profesores y otras personas mayores.<sup>122</sup> Pero más allá de las diferencias en cómo las chicas se presentan en uno u otro entorno, conviene que nos detengamos a analizar un poco más el carácter y los contenidos de aquellas representaciones virtuales. Así podemos advertir que en internet las chicas parecen estar exaltando –de manera un tanto exagerada a veces– ciertos ideales y elementos que configuran sus subjetividades e identidades sociales al interior de sus grupos de pares. Mediante una serie de códigos de representación visual mediática, las jóvenes expresan con énfasis y demasía ya sea lo que quisieran llegar a ser (atractivas, atrevidas, desinhibidas, rebeldes, etc.), o aquellos rasgos de sus personalidades que pretenden destacar por sobre los demás. En ese sentido, no estamos entonces frente a facetas virtuales excluyentes de otras que exhiben en sus vidas cotidianas, sino ante *performances* orientadas a la representación pública de las identidades.

Queda claro que en la vida «real» las chicas se ven en la necesidad de ocultar buena parte de sus actitudes y deseos. Pero en internet encuentran recursos y oportunidades para desplegar aquellos aspectos de sus vidas que les cuesta manifestar por otras vías que no sean las que les ofrecen sus propios grupos de pares. En este marco, el concepto de performance nos ayuda a comprender que las jóvenes, al manipular selectivamente los elementos que exponen en sus perfiles (fotografías, videos, textos, etc.), articulan un manejo consciente de las impresiones que proyectan hacia otros, y al hacer esto producen activamente las identidades que mejor expresan –exaltándolos– sus deseos y sus formas de percibir el mundo. Lo mostrado en las redes refleja ciertas pautas, socialmente compartidas y permitidas en ese espacio particular, que configuran las *performances* de

<sup>122</sup> Este alejamiento entre las chicas y sus mayores se expresa a veces de manera racional y calculada, como cuando ante la presencia de sus padres en las redes virtuales desarrollan mecanismos de respuesta y ocultamiento, expresados por ejemplo en la existencia de diversos grupos «anti-padres» en Facebook, con títulos y consignas como: «Odio que mis padres tengan facebook», «Peligro: padres en facebook», «No a los padres en facebook que vigilan todo lo que haces», etc.

los miembros de las redes en el ambiente virtual. Además, la interacción dentro de estas redes, basada en auto-representaciones diversas, presenta modelos contradictorios, no coherentes entre sí—como hemos visto en el capítulo anterior—.

Pero cabe agregar que no existe una división tajante entre la esfera virtual y el mundo «real» que experimentan las adolescentes. Los dos ámbitos se interrelacionan de diversas maneras, como cuando los contenidos y mensajes del mundo de las redes virtuales «invaden» el espacio de las interacciones cara a cara, pues aquello que ocurre y circula en internet les ofrece temas de conversación, las provee de información que emplean en sus vidas cotidianas, etc. En internet las chicas pueden contactarse con amigos o amigas que luego conocen directamente; y muchas veces, estando solas o en grupo, se toman fotografías o graban videos con la clara intención de publicarlos luego en internet. Por eso, antes que una separación entre ambos mundos, estamos ante una constante retroalimentación de mensajes y símbolos.

## **¿Y EL FUTURO? ALGUNOS ALCANCES SOBRE LA VISIÓN A LARGO PLAZO**

En este estudio exploré solo tangencialmente las visiones de las chicas sobre el futuro. Al respecto obtuve unas breves referencias en base a las cuales puedo ofrecer solo algunas conclusiones tentativas. En líneas generales, diré que las adolescentes con quienes trabajé estaban más enfocadas en vivir el momento, «pasar el rato», divertirse y aprobar los cursos (aunque esto no significaba necesariamente que asimilaran los contenidos de las clases). En otras palabras, sus acciones y visiones remiten a la inmediatez. En la gran mayoría de ellas no noté una intención de querer proyectarse hacia una perspectiva futura, ni que percibieran su paso por el colegio como algo que les ayudaría a alcanzar objetivos más adelante, ya sea que se trate de continuar estudiando o de dedicarse a alguna otra actividad, a pesar de que estaban muy próximas a terminar la educación secundaria. Al preguntarles directamente por lo que querían hacer luego de acabar el colegio, algunas manifestaron que deseaban estudiar una carrera profesional. Sin embargo, en los desempeños escolares de la mayoría de ellas no percibí un esfuerzo orientado a lograr este tipo de metas.

Como decía, primaba en ellas el «relajo» y la búsqueda de diversión, y disfrutaban mucho el tiempo de ocio y el que compartían con sus pares y enamorados. Es posible que esto tenga que ver con la edad y el hecho de ser adolescentes; o quizás se deba a una suerte de pérdida de legitimidad de los agentes de socialización que les rodean (escuela y padres, principalmente). Pero sea cual fuere la razón, esta tendencia a privilegiar y extender el tiempo de ocio puede ser perju-

dicial para ellas desde una visión de largo plazo, ya que no se estarían preparando para desenvolverse adecuadamente en el campo laboral o profesional, aunque aquí se debe considerar también que tampoco tenían incentivos suficientes para formarse juicios críticos sobre la realidad que les rodea, ni se les educaba eficazmente para adoptar una ética de esfuerzo y responsabilidad, en vista de lo tedioso y aburrido que resultaban para ellas los contenidos de los cursos en la escuela.

Sobre este punto, fue muy valioso para mí el haber mantenido contacto con varias chicas egresadas del colegio MI –relación que continúa incluso mientras escribo estas líneas–. Percibí algunos cambios en ellas al verlas nuevamente habiendo pasado ya un tiempo desde que terminé mi trabajo de campo. Por ejemplo, quienes antes se mostraban algo añiñadas, tímidas y poco sociables, se comportaban después más desenvueltas y seguras de sí mismas. Con estas chicas pude conversar sobre el rumbo que tomarían sus vidas luego del colegio. Hablamos entonces de las carreras profesionales que pensaban seguir, resaltando en estas conversaciones como una constante su enorme desconocimiento sobre los estudios superiores. La impresión que me dejaron fue la de chicas que se encontraban a la deriva, eligiendo a la ligera los estudios que debían llevar, o dejando que sus padres elijan por ellas, en función de criterios superficiales como el de estudiar carreras medianamente rentables (como Derecho, Administración, Odontología, etc.), importando poco si esos estudios tenían o no algo que ver con sus vocaciones, habilidades y capacidades. Era como si las empujaran a integrarse al «sistema», algo que solo podrían hacer de modo accidentado por el desconocimiento de la oferta de posibilidades de desenvolvimiento profesional, tomando decisiones apresuradas –cuando las tomaban– por la presión para elegir «algo» que pudieran estudiar o hacer, sin una mayor consideración de lo que ello implicaba.

A propósito de este tema, cabe hacer un breve comentario sobre las formas en que muchas mujeres peruanas ingresan al campo laboral. Si bien es cierto que ya desde hace un buen tiempo las mujeres nos hemos venido integrando masivamente al mercado de trabajo remunerado, el acceso sigue siendo desigual en comparación con los hombres, como también son desiguales los salarios y derechos laborales; y aunque no podría afirmar a ciencia cierta que los jóvenes varones afrontan hoy en día las mismas limitaciones que señalo para las chicas en el párrafo anterior, el panorama mostrado permite suponer que en este campo se estarían reproduciendo también las desventajas e inequidades de género.

En relación con este tema de la economía y el mercado, no está de más mencionar que el influjo de los medios masivos de comunicación otorga cada vez más a las mujeres el rol de consumidoras de los productos y servicios de la oferta publicitaria segmentada (que las coloca a la vez en la posición de objetos de consumo). Y las adolescentes, como hemos visto en este trabajo, aparecen en este escenario como un público especialmente influenciado por los mensajes de promoción del consumo, principalmente porque se encuentran en pleno proceso de formación de sus ideales y referentes identitarios. No obstante, si bien no pretendo presentarlas como meras víctimas, sí creo que la aparente ineficacia de la escuela peruana para transmitirles una visión crítica y creativa de la realidad que les rodea contribuye a hacerlas vulnerables frente a la oferta mediática masiva, en especial la que privilegia la valoración de la popularidad, la apariencia física, el poder adquisitivo y el tiempo de ocio.

## CAPÍTULO V

# FEMINIDADES Y CONFLICTOS ENTRE MUJERES: EXPRESIONES Y FORMAS DE VIOLENCIA

### **Transgresión, conflictos y violencia**

Por los propósitos que persigo en este capítulo emplearé un concepto acotado de violencia, que entiendo aquí entonces como un comportamiento deliberado que provoca o que puede provocar daños físicos o psíquicos a las personas. Cier­to es que no calzan en esta definición algunas otras formas conocidas de violencia, como la estructural o la simbólica (Bourdieu), pero esto se debe a que precisamente quiero centrar mi análisis en la violencia interpersonal (reconociendo desde luego que ésta puede venir influida por un contexto mayor de exclusión o por formas de dominación más amplias).<sup>123</sup>

Así también, propongo ver a los conflictos como situaciones o procesos de enfrentamiento de dos o más partes por divergencias en sus percepciones, intereses, acciones, ideas, etc. sobre algo en particular, que puede ser un suceso o un estado de cosas. El conflicto es inherente a la sociedad en tanto forma de expresión que pueden tomar las relaciones sociales entre personas, instituciones, culturas, u otras instancias. Visto de este modo, el conflicto implica un problema de relaciones de poder, pues al encararlos una de las partes usualmente pretende imponerse por sobre la otra, y esta voluntad puede traducirse en situaciones de violencia, exclusión y/o transgresión de reglas de convivencia explícitas o implícitas en determinados entornos sociales.

La transgresión, por su parte, consiste en pasar por alto, burlar o desobedecer las normas que rigen la socialización en un contexto determinado. Tanto las prácticas de violencia como las de exclusión implican transgresiones a reglas de

---

<sup>123</sup> Véase al respecto el trabajo de Strocka (2008), que incluye una revisión sobre distintas formas de violencia que afectan a los jóvenes.

convivencia que pueden o no ser parte de algún reglamento formal o legal, pero que pretende ocasionar algún daño o situar en desventaja a la otra parte involucrada.

Si bien las prácticas y los mecanismos de transgresión, exclusión y violencia entre las adolescentes son la suma de diversos factores de socialización en el marco de un contexto mayor de desigualdad social, estas dinámicas tienen lugar especialmente en el espacio escolar por las restricciones que las instituciones educativas imponen a las adolescentes, restricciones que suelen entrar en contradicción con las demandas de las adolescentes por libertad y autonomía. Bajo este enfoque, la violencia y la transgresión son entonces formas no pacíficas de resolución de conflictos (Ferrándiz y Feixa 2007), que lejos de frenarlos los multiplican, dificultando así la fluidez de las relaciones entre las adolescentes y sus agentes de socialización más próximos, como la institución escolar, las familias y especialmente sus pares.

En términos generales, los conflictos entre las chicas se relacionaban, por un lado, con sus concepciones y prácticas de feminidad, y por otra parte con la reproducción de un orden escolar represivo que muchas tendían a transgredir. Ciertas transgresiones se daban como actos concretos de violencia entre alumnas, que constituyen en sí mismos un apartamiento de las normas escolares; pero habían también otras infracciones a las reglas que adquirirían la forma de cuestionamientos o evasiones del control escolar, e incluso familiar, y en las que se configuraban nuevas prácticas y concepciones de feminidad que remiten a una suerte de contracultura escolar expresada, por ejemplo, en las conocidas fiestas «peras».

Hemos visto ya previamente que las feminidades adolescentes adquieren forma y contenido en las interacciones de las chicas con diversos contextos y agentes de socialización, involucrando un proceso –consciente o inconsciente– de selección de elementos que conforman sus identidades y auto-representaciones. Pero estas formas de expresión e identificación femeninas pueden también entrar en contradicción unas con otras, y uno de los puntos más visibles del conflicto entre prácticas y concepciones distintas de feminidad se evidenciaba en los constantes señalamientos que las chicas hacían sobre el comportamiento de otras en relación con sus pares masculinos –lo cual resalta más incluso tratándose de colegios solo de mujeres–. Esos señalamientos, que consistían básicamente en juicios morales sobre lo correcto e incorrecto, nos permiten identificar las concepciones de las chicas sobre lo femenino.

Los conflictos y las transgresiones que implicaban violencia eran diversos en sus modalidades, frecuencia e intensidad, y se daban no solo entre las chicas de

un mismo colegio o de una misma aula, sino también entre alumnas de uno y otro colegio. A veces ocurrían como parte de dinámicas de enfrentamiento propiamente juvenil, y en otros casos guardaban relación con las restricciones que les imponen las instituciones educativas, es decir, como forma de evasión al control escolar. En varias ocasiones los conflictos terminaban en violencia física, sobre todo en el colegio MI. Un elemento muy común en gran parte de estos conflictos era la difusión de intrigas, comentarios calumniosos o «chismes» que se originaban por antipatías personales, celos o envidias, pero también por el afán de algunas por sobresalir y ser el centro de la atención pública. Y otro elemento característico, frecuentemente asociado al anterior, era el de las referencias a los chicos, aunque esto último era a veces negado o aparecía solo de manera implícita. Luego, es importante señalar también que las motivaciones de los conflictos y las circunstancias en que se producían no son aspectos aislados unos de otros, sino que por lo general se interrelacionan, como veremos a continuación.

## **MOTIVACIONES DE LOS CONFLICTOS**

Los roces y conflictos entre alumnas eran muy comunes en los dos colegios en que trabajé. Los motivos eran muy diversos, pero con frecuencia venían asociados con antipatías de unas hacia otras por determinados comportamientos. Mientras que por un lado las simpatías, las afinidades de personalidad y los intereses comunes daban pie a la formación de grupos, estos mismos elementos servían también como pautas de exclusión de otras chicas, quienes a su vez buscaban establecer sus propias agrupaciones o integrarse a otras ya existentes. No sorprende entonces que en este contexto fragmentado surjan tensiones y actitudes competitivas entre las jóvenes, además de conflictos y juicios de valor sobre las conductas de unas y otras.

### **Sentimientos de intromisión y amenaza: celos y envidias**

Los celos y la envidia aparecían constantemente como motivaciones de conflictos que con cierta frecuencia terminaban en enfrentamientos físicos. Los celos, por ejemplo, podían surgir cuando una chica veía que una de sus amigas estrechaba su amistad con alguna otra compañera. Y la envidia, por su parte, podía aparecer cuando una o varias alumnas comenzaban a destacar por sobre las demás, ya sea por sus calificaciones, por alardear con sus pertenencias, por tratar de llamar la atención (con actitudes infantiles, por ejemplo), o por otros motivos, que podían a veces involucrar a los chicos.

La importante presencia de los celos en las relaciones entre chicas encontraba su contraparte en la alta valoración que otorgaban a los vínculos afectivos de amistad entre ellas. Noté esto especialmente en el colegio SC, donde en una ocasión, por ejemplo, se les pidió en el curso de Tutoría que señalaran anónimamente qué temas querían tratar en clase. Aquella vez, los temas más «votados» fueron «la verdadera amistad», el enamoramiento y la sexualidad. Vistas las cosas desde esta perspectiva, no cuesta entender que los celos funcionen como una respuesta a las amenazas que pueden socavar la amistad, y la envidia como una reacción ante las perturbaciones que causa el rompimiento de cierto equilibrio igualitario en las relaciones de grupo. E incluso se podría sugerir que esta preponderancia de los lazos amicales dentro y fuera de la escuela adquiere fuerza y sentido por la distancia cada vez mayor entre el mundo juvenil y el de generaciones previas que crecieron bajo pautas de socialización distintas a las de la juventud actual.

Echando una mirada más cercana al escenario social dentro de las aulas, por ejemplo en el colegio SC, advertí que al interior de los grupos de chicas que se formaban en base a fuertes vínculos de amistad existían pares de amigas más cercanas aún, quienes usualmente ocupaban lugares contiguos dentro del aula e iban juntas de un lado a otro. Estos pares de amigas reafirmaban constantemente sus lazos de múltiples formas. En uno de estos casos, observé por ejemplo que se escribían cartas e intercambiaban dibujos en los que expresaban su afecto mutuo, tratándose a manera de broma como si fueran una pareja sentimental, algo que desconcertaba a su profesora y a sus padres. Así también, otra práctica frecuente entre amigas era la de escribir sus nombres o *nicknames* –de uso generalizado– juntos en la parte posterior de sus cuadernos, acompañados de frases como «amigas por siempre». Siendo así las cosas, el acercamiento entre una chica y otra que no formaba parte de la pareja o grupo solía ser motivo de celos y miradas hostiles por parte de quienes se sentían desplazadas o veían amenazada su amistad, ante lo cual podían reaccionar con comentarios igualmente hostiles dirigidos a la intrusa o advenediza (lo que se conoce como «hablar mal» de alguien). A veces, las manifestaciones de descontento podían surgir por el solo hecho de que una alumna se alejara momentáneamente de su compañera al moverse de su asiento para ir a conversar con otra. Y en ciertos casos, la intromisión de una chica en la relación que mantenía una pareja de amigas muy cercanas podía ocasionar incluso la ruptura de este vínculo amical.

Las profesoras que conocían más de cerca a sus alumnas reconocían estas situaciones, percibían una suerte de dependencia emocional y calificaban a estas jóvenes como «posesivas»:



*Se crean como dependencias; se cuentan varias cosas, comparten muchas cosas como los chupetines, se mandan cartitas como de hombre a mujer diciéndose que se quieren, chocándose nariz con nariz o posan como besándose en las fotos... Y cuando yo las critico me dicen que no es nada malo y que no estoy en la onda (Amelia, tutora de cuarto año, colegio SC).*

Durante mi estadía en las escuelas supe de parejas de amigas cuyos lazos amicales eran interpretados como relaciones lésbicas. Dos casos en particular llamaron mi atención en el colegio SC, en especial porque cuando estas chicas tenían conflictos con otras se empleaba con ellas el término «lesbianas» a manera de insulto.

La envidia, por su parte, afloraba en diversas situaciones que colocaban a las chicas en posición de competir unas con otras, lo cual abarcaba también las actitudes competitivas de un grupo frente a otro. Ocurría entonces que si unas destacaban por sobre las demás en determinada actividad, este solo hecho podía traducirse en roces y distanciamientos entre las jóvenes:

*Hace poco se pelearon entre [las alumnas de] los dos salones de cuarto año por la despedida para las de quinto porque tenían que cobrar para los fondos, y se peleaban por quién obtenía mayor dinero; también competían entre ellas para ver quién lo hace mejor. Hubo roces porque algunas no cumplían, no trabajaban... Las de cuarto «B» se organizaron mejor y eso generó envidias con las otras (Amelia, tutora de cuarto año, colegio SC).*

Algo similar ocurría con las chicas que sobresalían en el plano académico, quienes solían ser objeto de envidias que podían incluso expresarse en forma de burlas por parte de sus compañeras:

*También las chicas molestan a las más estudiosas. Por ejemplo a Silvia, que siempre participaba, las chicas se fastidiaban diciendo: ¡Ay, como siempre Silvia! O cuando ella avisaba a la profesora que había tarea, porque es la chancona. Pero después andaban detrás de ella para que les preste las tareas y a veces cuando pedían prestado los cuadernos a estas chicas chanconas que tenían altas notas, luego a propósito no les entregaban el cuaderno a tiempo para que no les pongan nota a ellas porque decían que ya tenían «mucho nota», no porque se hayan olvidado (Amelia, tutora de cuarto año, colegio SC).*

Los celos y la envidia se daban no sólo en la escuela, sino que abarcaban también las relaciones de las chicas con otras adolescentes en sus casas o barrios:

*Me peleé una vez con mi prima porque ella me fastidia y a mí no me gusta que me estén fastidiando, ella a veces es envidiosa. Es que yo tengo confianza con mi tío, nos hablamos bien, y no sé, creo que ella es celosa, y ella a veces no deja que me acerque a él, o a veces mi tío me compra ropa o cosas para navidad o mi cumpleaños y a mi prima no le gusta eso. Ella es la única hija. Pero con ella solo discuto, nos agarramos a boca.<sup>124</sup> Y con mi hermano también peleamos, discutimos pero por la ropa, cosas así (Norma, 15, MI).*

<sup>124</sup> «Agarrarse a boca»: discutir.

Así también, las chicas que buscaban ser el centro de la atención podían ser objeto de envidias, como me decían unas alumnas del colegio MI:

[D:] *Entonces, ¿es así como nacen las peleas? O sea, ¿ustedes las fastidian en plan de chacota, en broma, y las otras se molestan, entonces les arman la bronca?*<sup>125</sup>

[Nuria:] *No, lo que pasa es que yo creo que es porque nosotras siempre andamos juntas y nos reímos; entonces en todos los salones cuando son chiquitas ellas también quieren ser así, supongo. Como que quieren ser populares, quieren figurar.*<sup>126</sup> *Nosotras indirectamente de repente lo hacemos.*

[Elena:] *Nosotras normal, si no nos han hecho nada tampoco las molestamos, no siempre.*

[Nuria:] *Entonces yo creo que esas chicas también quieren así molestar, hacer bromas, figurar, y por eso nos comienzan a molestar a nosotras.*

Nuria y Elena buscaban llamar la atención de sus compañeras haciendo bromas y desafiando y desobedeciendo constantemente las normas escolares, lo cual las hacía populares. Como podemos apreciar en el diálogo, algunas chicas «molestan» a otras o se burlan de ellas con el ánimo de «figurar» o ser reconocidas y en cierto modo valoradas por sus pares –o a veces solo para «matar» el aburrimiento, como veremos luego–. Y siendo que de este modo demostraban una suerte de mayor poder, su posición generaba envidia al tiempo que tales conductas tendían a ser imitadas por otras que también aspiraban a obtener popularidad.

### «¿Pelearme por un hombre, yo? Nunca». Un androcentrismo negado

Los hombres aparecían con frecuencia asociados a los conflictos y a la violencia entre las adolescentes, ya sea que se trate de las parejas de las chicas o de otros jóvenes hacia quienes se sentían atraídas. En relación con ellos surgían celos y antipatías por ejemplo cuando una de ellas se convertía en pareja de algún chico con quien otra quería estar; o se producían también discusiones o violentos «ajustes de cuentas» entre la enamorada de cierto joven y «la otra» en pleitos por infidelidades. Sin embargo, a pesar de que los hombres motivaban constantemente las disputas y agresiones físicas entre las chicas, éstas usualmente negaban que hubieran sido ellos la razón de tales enfrentamientos. De hecho, muchas argumentaban explícitamente que «nunca» llegarían a pelear por un hombre, lo cual consideraban denigrante. Y aun cuando algunas podían reconocer que los chicos tenían algo que ver en dichas peleas, la mayoría de quienes participaban en este tipo de conflictos alegaban que el origen de sus confrontaciones estaba en los celos o envidias de sus rivales:

<sup>125</sup> «Armar la bronca»: iniciar la pelea.

<sup>126</sup> «Figurar»: ser popular, reconocida.

*Yo una vez me peleé con una chica que me tenía cólera porque quería [estar] con mi primo. Una tontería. Me tenía cólera desde que entré al colegio. Ella me molestaba horrible en el baño. Me tenía bronca porque yo andaba con mi primo de aquí para allá (Elena, 17, MI).*

*Yo me peleé en otro colegio, pero no por el chico, sino que era mi amigo que andaba conmigo siempre; él sí quería [estar] conmigo. Una vez estábamos hablando normal y viene su «ex» y me empuja y yo dije: «¿Qué?» Ya pues, me alteré y nos peleamos (Mariela, 16, MI).*

*Resulta que yo había tenido algo con un chico y ese chico había sido su enamorado [de otra chica], y yo la verdad no me iba a pelear por ese chico, porque por un chico no me voy a pelear, obvio, pero la chica no solamente empezaba a empujarme y yo le decía que pidiera permiso o disculpas, pero ella decía que porqué tenía que hacerlo; o sea, se ponía altanera, hasta que un día a su amiga le decía: «Yo le quiero pegar» (o sea a mí), y entonces yo me quedé callada y le dije: «¿Por qué me vas a pegar?», y la chica me responde que porque yo he estado con su enamorado... y yo le decía que no me iba a pelear por él porque yo sí tuve algo con él pero ya fue. Además pelearse por un chico no es, pues... entonces le dejé aclarado, pero la chica seguía molestándome y un día baja del carro y me jala la casaca, entonces yo voltee y trato de meterle una cachetada para que se calle porque ya era mucho que me estaba fastidiando, ya me había colmado la paciencia... y ahí es donde entonces la chica me agarra y me jala peor. Entonces la chica se baja del carro y me dice: «Baja pues, bájate del carro si te quieres pelear, baja pues, si eres tan machita».<sup>127</sup> Ah no, y entonces yo dije: «Señor, baja, baja, baja» [al chofer del carro], y me bajé pues (Norma, 15, MI).*

Precisamente porque los hombres eran finalmente la razón de las agresiones, los insultos entre las chicas aludían al comportamiento sexual, como cuando una le decía a otra «perra» o «pendeja».

Generalmente, las chicas mostraban una actitud ambivalente sobre la violencia física entre mujeres, pues por un lado la condenaban, pero sin embargo también la ejercían. Para resolver esta aparente incoherencia justificaban el uso de la violencia como una forma de respuesta ante los insultos, provocaciones u hostigamientos que –según decían– eran iniciados por otras y no por ellas mismas.<sup>128</sup> Es decir, reaccionaban violentamente, pero alegando que eran otras quienes las molestaban primero:

*Yo veo horrible que se estén peleando, y peor cuando se están insultando de esquina a esquina. Puede ser dentro del colegio porque ya, en fin. Pero ya en la calle no. Y por un hombre, peor (Nuria, 18, MI).*

<sup>127</sup> *Machita*: alude a un comportamiento masculino, de «macho», al que se le atribuye valentía y coraje. Esto es interesante porque también otras chicas empleaban este tipo de categorías masculinas para referirse a ellas mismas, o para referirse a características que tradicionalmente se asocia con los varones.

<sup>128</sup> Cabe aclarar que no estoy considerando las formas de agresión que he calificado como «hostigamiento» dentro de la categoría de *bullying*. Por sus características, frecuencia e intensidad, las agresiones a las que me refiero en estos casos en particular se diferencian del *bullying* en que no se trata de prácticas sistemáticas realizadas con la intención de excluir y maltratar a alguien.

*Si estás con uniforme eso refleja tu inmadurez; si estás con uniforme te das cuenta que eres una niña inmadura y que lo estás haciendo para llamar la atención o por cólera, porque eres así. Pero es raro por ejemplo ver ya a dos chicas grandes con ropa de calle peleándose en las calles, a menos que sea forajida o estés en los Barracones<sup>129</sup> (Mariela, 16, MI).*

En el colegio SC había también conflictos por chicos, pero no llegaban a la violencia física –en cuanto supe–. Por ejemplo, si surgía una discrepancia entre dos alumnas que se sentían atraídas hacia el mismo chico, y si éste parecía corresponder a una de ellas, entonces una –generalmente la que se veía favorecida por el joven– se convertía en blanco de críticas y chismes por parte de su rival, se rompían sus lazos de amistad o compañerismo –si los tenían–, y terminaban por alejarse si una de ellas concretaba una relación o acercamiento con el chico en cuestión. El conflicto podía adoptar entonces una forma más sutil, sin agresiones físicas, en parte debido a que las normas escolares eran en esta escuela más estrictas que en la otra institución, aunque también porque asumían modelos de feminidad en los que la violencia es concebida como algo impropio de las mujeres. Pero aquí cabe anotar que las chicas de este colegio, a diferencia de las del MI, estaban sometidas a controles escolares que abarcaban incluso lo que ellas hacían fuera del plantel, razón por la cual tenían menos ocasiones para socializar con sus pares masculinos al salir de clases, con lo que eran pocos los amigos que tenían en común y que podrían ser motivo de conflictos entre ellas.

### **Competencia y rivalidad entre colegios**

En la ciudad de Lima son relativamente comunes las rivalidades entre colegios que se encuentran unos cerca de otros. Esto se evidencia muchas veces en diversas actividades públicas que los colocan en posición de competir por algún premio o reconocimiento: concursos artísticos, deportivos o académicos, así como también desfiles con ocasión de determinadas «fechas cívicas». Por lo observado en este estudio, cualquiera de estas actividades podía convertirse en una oportunidad para alimentar el antagonismo entre estudiantes de distintos colegios, algo que con frecuencia se manifestaba en las calles al salir de clases. Estas enemistades llegaban a institucionalizarse a tal punto que muchas chicas las veían ya como una «costumbre» que nadie cuestionaba, con lo que incluso las nuevas alumnas que ingresaban a determinado colegio actuaban reproduciendo aquellas rivalidades.

Nada de esto era extraño para las chicas con quienes trabajé más cercanamente, cuyos colegios se encontraban relativamente cerca el uno del otro. Entre ellas la rivalidad estaba presente aun cuando no solían competir en actividades

<sup>129</sup> Barracones: zona muy pobre y peligrosa ubicada en la provincia del Callao.

como las mencionadas en el párrafo previo, algo visible en las percepciones negativas que tenían unas sobre las otras y que expresaban en la manera despectiva de referirse a sus adversarias. Por ejemplo, varias chicas del colegio MI se burlaban de las del SC llamándolas «monjas», «aniñadas» o «quedadas»,<sup>130</sup> en clara alusión a la educación religiosa que recibían estas últimas. Sin embargo, a decir de un par de chicas del colegio MI, había en el SC varias alumnas que eran tan «movidas» como las del primero, o quizás más incluso, pero que fingían ser tranquilas y moderadas en la escuela (eran «caletas» o «camufladas»), mientras que dejaban de serlo cuando estaban fuera. De otro lado, las alumnas del colegio religioso tenían una opinión aún más negativa de las del MI, a quienes con frecuencia calificaban como «movidas» y «relajadas», además de «pirañitas»,<sup>131</sup> refiriéndose de este modo a los hurtos que ocurrían en ese colegio, a la conducta sexual de sus alumnas y a su desobediencia ante las normas escolares (como no vestir «correctamente» el uniforme, usar maquillaje y alhajas, etc.)

Pero así como persistía la rivalidad entre las chicas de estos dos colegios, las del MI tenían también conflictos con alumnas de otros dos colegios de mujeres de la zona. De hecho, estos otros antagonismos solían ser incluso más visibles y encendidos, pues con cierta frecuencia las chicas de una institución se enfrentaban a las de otra en peleas callejeras.

A tal punto había llegado el encono entre chicas de distintos colegios, que muchas veces las provocaciones y agresiones se daban por el simple hecho de que una o varias chicas pertenecieran a la otra institución. Me refiero por ejemplo a miradas hostiles en las calles, seguidas de burlas asolapadas, murmuraciones e insultos abiertos que conducían finalmente a enfrentamientos físicos individuales o grupales. Un par de veces observé cómo algunas chicas del colegio MI insultaban airadamente y arrojaban agua a las de otra escuela, antes de que empezara una pelea. En ocasiones, una vez que esto ocurría, buscaban apropiarse de las chompas o casacas de sus adversarias para exhibir luego estas prendas como «trofeos de guerra» o símbolos de «triumfo»:

*En el carro se pelean por los colegios, porque esa vez las del [colegio] Chávez habían traído una casaca y empezaron a decir: «Nosotras somos más que ustedes, tenemos una casaca» [del MI]. Entonces a la hora de bajar mi amiga se había puesto en la puerta, y la otra chica cuando pasa la empuja a propósito y ni siquiera le pide disculpas; luego pasa otra y empuja a otra que estaba ahí, imitando a su amiga, pero ella le agarró de los pelos; entonces así empezaron a empujarse, a agarrarse a puñetes todas... todas volvieron a subir [a un bus], luego la policía nos bajó a todas*

<sup>130</sup> «Quedada»: poco hábil o experimentada en las relaciones interpersonales, especialmente con sus pares masculinos.

<sup>131</sup> *Pirañitas*: niños y adolescentes que viven o paran en las calles y que aparecen muchas veces asociados a infracciones a la ley.

*las escolares. Pero lo peor fue que una chica fue [al colegio] a acusar porque una le había cortado a otra chica con una punta, un clavo, creo (Norma, 15, MI).*

Los conflictos entre chicas de diferentes colegios se volvían más complejos cuando a las disputas basadas en el origen institucional se sumaba el elemento androcéntrico. Sucedió entonces que se acentuaban las discrepancias por la amistad y las relaciones de pareja que las chicas establecían con los jóvenes varones. Es decir, nuevamente aparecían los chicos como motivación de las divergencias entre mujeres. A esto contribuía la distribución espacial de los colegios, pero también la segregación por la cual se define que los hombres estudien separados de las mujeres. Es así que en una zona que abarcaba de siete a ocho cuadras se encontraban ubicados cuatro colegios de mujeres (incluyendo los dos en que trabajé) y dos de hombres. Las chicas salían de clases haciendo alboroto para llamar la atención de los varones, y algunas intentaban destacar por sobre sus compañeras iniciando conversaciones con ellos. Otras veces se encontraban en las calles con amigos o parejas que conocieron previamente en los colegios aledaños o en sus barrios. En este contexto, si el interés por los chicos confluye con la escasez de varones, y si a esto le agregamos las rivalidades pre-existentes entre las adolescentes (asociadas a concursos, desfiles escolares, etc., pero también a la propia dinámica de sus conflictos por celos y envidias), entonces los pleitos entre ellas aparecen casi como la consecuencia lógica de una situación que las coloca en constante competencia.

### **Jerarquías de edades**

Sabemos que las desigualdades que atraviesan a la sociedad peruana se expresan en formas de jerarquización muy marcadas en todos sus niveles. En los colegios, más allá de la organización vertical propia de la estructura escolar (directores, maestros, personal administrativo, auxiliares y estudiantes), la edad funcionaba entre las alumnas como uno de los principios más relevantes en la definición de la preeminencia de unas chicas por sobre otras, reflejando en cierto modo a otras jerarquías del contexto social mayor en que se inscribe la organización escolar. Era tanto así que muchas de las mismas alumnas parecían haber asumido este orden en sus propias interacciones entre ellas; y aun cuando había también quienes cuestionaban esta forma implícita de organización, las diferencias de edad seguían siendo aceptadas por muchas otras como indicadores del lugar que cada una ocupaba en la estructura vertical de relaciones entre las jóvenes.

Pero no se trataba únicamente de un asunto de sentido común, pues este orden etario venía asociado también a ciertas acciones y reglas explícitas que ser-

vían para establecer la supremacía de las mayores frente a sus pares de menor edad. Esto mismo podía provocar conflictos en tanto no todas asumían como válida esta jerarquía, y quienes la rechazaban no dejaban de manifestar su descontento frente a lo que consideraban una organización injusta que pasaba por alto sus cualidades y capacidades para poner de relieve a la edad como criterio para determinar quiénes habían de ostentar cargos o liderar las actividades en que participaban. Un incidente ocurrido entre las alumnas del colegio SC ilustra bastante bien la manera en que se producían estas fricciones. Sucedió que –como cada año– se debía elegir en la escuela al Concejo Estudiantil, una instancia de representación conformada por alumnas para el tratamiento de asuntos que conciernen a todas las estudiantes. En un primer momento, cada sección debía presentar su lista de candidatas con sus respectivas propuestas. Así procedieron las chicas del cuarto año –con quienes mantuve cercanía en aquellos días–, pero grande fue su sorpresa y decepción cuando la directora del colegio, sin votación de por medio, designó a un grupo de alumnas del quinto año para que integren el Concejo, justificando su decisión con el argumento de que las había seleccionado «por ser alumnas mayores». El resultado de esto fue que el disgusto unánime de las chicas del cuarto año se tradujo a partir de entonces en antipatía y rivalidad frente a las de quinto.

Un elemento interesante aquí fue que el enfado grupal dirigido a las alumnas del año superior perduró en el tiempo y se fue acrecentando, mientras que el descontento frente a las autoridades escolares no pasó de algunas quejas y malestares pasajeros expresados solo dentro del aula. Al parecer las chicas consideraban inútil enfrentarse a las autoridades, pues se percibían como subalternas en la jerarquía institucional y carentes del poder que pudiera permitirles revertir las decisiones de la directora. Pero sí podían encauzar su indignación y enojo contra las alumnas del quinto año mediante actitudes hostiles y acciones simbólicas. Algunos grupos de cuarto año pasaban de las murmuraciones y miradas condenatorias a los insultos y abucheos cada vez que se cruzaban con chicas de quinto año. Pero el acto que tuvo más repercusión ocurrió cuando varias chicas de cuarto se pusieron de acuerdo para arrancar de sus agendas escolares las fotografías de las de quinto. Este acto simbólico de rebeldía disgustó no solo a estas últimas, sino también a las autoridades de la escuela, quienes amenazaron con castigar a las alumnas que no repusieran las fotos en sus agendas, ante lo cual las involucradas tuvieron que ceder por la presión institucional. Sin embargo, no todas las chicas que se sintieron agraviadas manifestaron simbólicamente su disconformidad. Quienes lo hacían eran más bien una minoría bastante visible compuesta por las más audaces, que eventualmente influían en

algunos otros grupos del aula. En contraste, la mayoría terminó adoptando una actitud sumisa ante las disposiciones y reglas escolares —en realidad lo más común en la población estudiantil de este colegio religioso—.

En la otra escuela ocurrían incidentes similares, pero con actitudes más contestatarias por parte de las alumnas. Por ejemplo, durante la «formación» escolar previa al ingreso a las aulas o en fechas especiales («actuaciones», eventos festivos o cívicos, etc.), los profesores o las autoridades solían designar a las alumnas de los últimos años (y/o a las de mayor talla) para que mantengan el orden y la disciplina entre las demás estudiantes, asumiendo el papel de «policías escolares». No obstante, muchas se negaban a recibir órdenes de otras alumnas, o cuestionaban y reprobaban las conductas «abusivas» de las mayores. Pero más allá de esto, muchas estudiantes asumían que la mayor edad les confería un poder por sobre las menores, independientemente de si les encomendaban o no el control sobre sus compañeras, y esto era también un motivo frecuente de fricciones que podían resultar en respuestas agresivas:

*Me peleé con una chica de primero de secundaria porque cada vez que pasaba por su lado me mandaba indirectas; entonces le dije que se comporte porque es de primer año. Cada vez que pasaba me decía «cojuda», me miraba mal; yo me reía nomás y le decía «¿Qué me miras, oe?» (Mariela, 16, MI).*

*Una vez Laura se agarró a golpes con una chica, pero fuera del colegio. Es que esa chica era bien déspota, y como a nosotras por ser de quinto año nos mandaban a poner orden en la formación y ella no hacía caso, nos mandó a la mierda, ella se ponía déspota y le dijimos que ya pues a la salida nos vemos. Ella le pegó bien fuerte, la agarró a rodillazos (Elena, 17, MI).*

### **«Creídas», «engreídas», «gritonas» e hipócritas: antipatías por personalidad**

Ciertos roces entre las chicas se producían también por actitudes derivadas de diferencias de personalidad. A algunas simplemente les costaba aceptar la «forma de ser» de otras, lo cual podía ser causal de alejamientos y exclusiones en los grupos de amigas. Desde luego, sus personalidades eran muy diversas. Pero lo importante es que algunos rasgos y comportamientos asociados a esas personalidades resultaban especialmente antipáticos e intolerables para otras, convirtiéndose muchas veces en motivo de conflictos y violencia entre las alumnas.

En un aula del colegio SC observé que muchas de las discrepancias entre las alumnas se originaban en las actitudes o gestos que algunas tenían para con sus compañeras. A veces, mientras una decía algo, las demás murmuraban y expresaban su fastidio. A Miriam, por ejemplo, sus compañeras dejaron de hablarle en más de una oportunidad porque la veían constantemente de mal humor y por



su carácter explosivo, pues terminaba gritando a otras chicas cada vez que se irritaba. Y Verónica, por otro lado, era también objeto de las antipatías de varias de sus compañeras, quienes se apartaban de ella calificándola de «engreída» y «gritona», y señalando que la mayor parte del tiempo andaba quejándose por cualquier motivo, algo que les disgustaba y que las llevó a acusarla por esto ante la tutora del aula. En estos y otros casos encontré esa tendencia a excluir, al menos temporalmente, a quienes eran percibidas como alumnas agresivas o perturbadoras del orden micro-social del aula.

Pero la exclusión y los conflictos se producían también como respuesta frente a otro tipo de actitudes que no tenían mucho que ver con la agresividad o el enojo. A la mayoría de chicas del quinto año del colegio MI les molestaba mucho que alguna haga ostentación de sus pertenencias (ropa, accesorios, etc.) Y este rechazo al alarde y la presunción se extendía muchas veces también al ámbito de las relaciones de pareja, pues solían reaccionar con molestia cuando consideraban que determinada chica andaba «luciéndose» con un enamorado buscando despertar la envidia de las demás.

Las jóvenes eran por lo general muy sensibles y reactivas ante la vanidad y la jactancia en sus compañeras. Muchas se disgustaban cada vez que veían a alguien mostrándose vanidosa, altanera o presuntuosa (en sus gestos, miradas o manejo corporal) buscando ser el centro de la atención. Para referirse a quienes adoptaban estas actitudes empleaban el calificativo de «creídas», dando a entender que tales chicas se creían importantes o superiores a otras, o que creían ser algo que no eran. Y por esta misma percepción de falsedad expresaban su antipatía por aquellas que se victimizaban o que actuaban como chicas «sufridas» y ansiosas de la compasión y el interés de los demás:

[Mariela:] *No me gustan las personas que aparentan algo que no son. Hipócritas. Dicen algo pero luego dicen otra cosa en otros lados. No me gustan las chicas que quieren lucirse delante de la gente; [no me gusta] que sean muy exageradas. Ni las que se hacen las pobrecitas, las víctimas.*

[Nuria:] *Sí, porque a veces en vez de que te dé pena, te da cólera, se ponen a llorar.*

[Mariela:] *Ni las que se creen emos, porque se hacen las sufridas pero tienen un look así bien desenfadado, se quieren cortar las venas, me parece tonto.*

En contraste, tendían a apreciar mucho a quienes encarnaban modelos de feminidad caracterizados por actitudes de franqueza, respeto y humildad, algo que describían como «no querer sobresalir», o no pretender «ser más» que otras. Cuando les pedí a unas alumnas que me dijeran qué rasgos debería tener una amiga para que puedan congeniar con ella, me respondieron lo siguiente:

[Elena:] *Que sea directa, que diga las cosas como son, que sepa decirlo también.*

[Mariela:] *Que se dé su lugar. Si es nueva, que trate de encajar pero no sobresalir y poco a poco se acople al grupo. Que sepa que es parte de nosotras pero que no trate de sobresalir entre nosotras, [pretender] que es más que nosotras.*

[Nuria:] *Que sea sincera, que es lo más importante.*

Debo anotar aquí que mientras las chicas «relajadas» sentían antipatía por conductas ajenas, sus propios comportamientos producían también el rechazo de otras. Pero en los casos de estas jóvenes lo que disgustaba a sus compañeras más «tranquilas» eran sus personalidades desenfadadas y el modo en que se trataban entre ellas, y no tanto las actitudes que pudieran tener para con otras. Y es que a las chicas más conservadoras les resultaba algo chocante presenciar cómo las más «relajadas» transgredían las normas escolares de conducta, desdeñaban las tareas y se alejaban de los modelos de feminidad más tradicionales. Es lo que pasaba por ejemplo con Mariana, quien había vivido en Lambayeque, tenía solo un año en Lima y prefería no interactuar con un grupo de alumnas que solían actuar muy desenvueltas y se sentaban hacia el fondo del salón –algo muy común en éstas y otras chicas como ellas–. Según Mariana, se apartaba de estas compañeras porque «son muy relajadas y muy liberadas en su hablar» (aludiendo al uso de jergas y lisuras), algo que le parecía excesivo e impropio de las mujeres, y le disgustaba además la tosquedad en sus comportamientos («se juegan de manos»).

### **Solo por diversión: «matando el tiempo», «haciendo chongo»**

El punto que abordo en este apartado resulta especialmente complejo por su conexión con varios factores estructurales del sistema educativo peruano, cuyas limitaciones han sido objeto de numerosas investigaciones. Un asunto recurrente en tales estudios es la persistencia de métodos memorísticos en los que se espera que los estudiantes repitan los contenidos que les ofrecen sus maestros, dejando de lado la creatividad y la formación de criterios críticos (Ames 2000). Además –como se refleja en este estudio–, está también el problema de la verticalidad en las interacciones profesor-alumno, que reproducen un antiguo esquema jerárquico en el que los estudiantes suelen ser vistos como entes pasivos que debieran simplemente asimilar los conocimientos que les ofrecen, todo esto sin contar la negativa percepción de las propias estudiantes sobre cuán «aburridos» les parecen los temas tratados en clases y las formas de enseñanza.

Si bien es cierto que existen iniciativas para modernizar el currículo escolar e introducir métodos participativos de enseñanza que incluyen a los alumnos co-

mo agentes activos en el proceso de aprendizaje, los datos de este trabajo muestran que –al menos en estos colegios– tales esfuerzos están lejos de haber sido implementados. En mis observaciones, solo en algunos casos se buscaba la participación de las alumnas en clase, pidiéndoles por ejemplo que expongan ellas mismas los temas, pero a fin de cuentas se les evaluaba siempre en función de los contenidos asimilados, importando poco que ellas produzcan sus propias ideas o que lo aprendido remita a sus realidades y experiencias cotidianas.

Urge entonces una renovación del sistema educativo peruano y de las premisas que guían sus métodos de enseñanza. Los esquemas jerárquicos y las formas mecánicas y memorísticas en que por lo general se pretende transmitir los conocimientos difícilmente podrían ser eficaces si consideramos la preponderancia del mundo mediático en la socialización juvenil de las nuevas generaciones. Y precisamente esta creciente influencia de los mensajes mediáticos en los jóvenes hace más necesario aún incentivar en ellos la formación de un pensamiento crítico y reflexivo.

En buena medida, la propensión de muchas jóvenes a buscar divertirse («hacer chongo») durante las clases y en los «tiempos muertos» (como los momentos que median entre clases, por ejemplo), parece ser una respuesta ante el aburrimiento que les provocan los contenidos de los cursos. Con mucha frecuencia, para escapar a ese aburrimiento las chicas «mataban el tiempo» haciendo bromas con la intención de mortificar o incomodar a sus compañeras. Algunas, por ejemplo, inventaban apodos («chapas») para otras chicas, ensayaban gestos ofensivos contra quienes les desagradaban, o lanzaban comentarios injuriosos o «indirectas» sobre otras alumnas:

[Mariela:] *En el momento en que está todo muerto ahí nos dan ganas de reírnos y hacemos chongo.*

[Nuria:] *Entonces yo creo que esas chicas también quieren así molestar, hacer bromas, figurar y por eso nos comienzan a molestar a nosotras.*

El problema con estas bromas ofensivas, que en principio comenzaban «solo por diversión», es que solían desencadenar mayores antipatías y conflictos entre las chicas. Y ya he señalado que un motivo común de discrepancias era el ánimo de algunas por destacar («figurar») por sobre las demás, algo que conseguían justamente exhibiendo conductas transgresoras. Las buenas calificaciones, que en teoría habrían de ser un medio legítimo para alcanzar el reconocimiento, eran difíciles de lograr o se renunciaba a ellas debido al aburrimiento asociado a las clases y los cursos. Es así que las formas más fáciles y accesibles para obtener atención resultaban ser las bromas, burlas y agresiones, y no el desarrollo de virtudes o cualidades personales.

## FORMAS DE VIOLENCIA

Un elemento muy común en las formas de violencia interpersonal que encontré entre las chicas era la intención de causar algún tipo de daño a otra persona. Desde luego, las formas de causar daño personal no se reducen a las agresiones físicas directas. Y además, como hemos visto en los apartados previos, tampoco se puede afirmar que el ejercicio de violencia tenga siempre por finalidad causar daño a alguien, pues en ocasiones las burlas y la violencia verbal tenían por objeto propiciar momentos de diversión (aun cuando la circunstancia no tuviera nada de graciosa para quienes eran el centro de las mofas). Es decir, el daño puede ser un sub-producto derivado de la búsqueda de entretenimiento, y no necesariamente la intención manifiesta de quien ensaya la agresión o la burla. Por eso, dentro de las formas de violencia interpersonal entre las chicas considero en este estudio a aquellas en las que la intención de agredir puede estar o no presente, dado que en uno u otro caso el resultado viene a ser similar para la persona afectada.

Pero más allá de las intenciones involucradas en el ejercicio de la violencia, importa ahora establecer el modo en que esta práctica entra a formar parte de la construcción de feminidades. Al respecto, analicemos lo que ocurría en dos tipos de situaciones. En primer lugar, están los casos en que alguna chica es agredida porque se considera que su comportamiento se sale de los cánones de un modelo de feminidad que se supone debiera representar, algo que puede pasar independientemente de si la agresora misma sigue o no ese modelo, pero que ésta puede justificar dando a entender que aquella chica sería una suerte de amenaza para su relación sentimental o posible vínculo con algún hombre; y es precisamente debido a ello que las agresiones verbales aluden en estos casos, explícitamente, a la conducta sexual asociada a los roles de género, es decir, a la transgresión de valores tradicionales como la moderación en la sexualidad y la fidelidad a la pareja (por ejemplo, en la condena a las relaciones ocasionales o efímeras).

Por otro lado, están también las situaciones en que tanto el hecho mismo de ejercer violencia, como también las reacciones de quienes la sufren, nos permiten vislumbrar distintas formas de expresión de feminidades en función de la propensión a agredir y del tipo de respuesta que articulan las chicas frente a las agresiones. En otras palabras, no se trata ya de si la violencia surge por divergencias en los modelos de feminidad, sino de ver qué tipo de feminidades se expresan alrededor del conflicto. Por ejemplo, el que una adolescente haya adoptado el hábito de agredir físicamente a una o a varias de sus compañeras nos dice algo sobre su forma de concebir su propia feminidad, que sería en este caso una

feminidad transgresora del mandato de delicadeza y pasividad que tradicionalmente se suele atribuir a las mujeres. Y de otro lado, el que una adolescente asuma una actitud pasiva cuando es objeto de burlas, hostigamientos y hasta golpes, es indicador de que esta chica podría estar siguiendo un modelo que prescribe para las mujeres la sumisión y la docilidad.

Lo relevante de estas observaciones es que nos ofrecen algunas luces sobre el lugar y la función de diversas formas de violencia interpersonal en la socialización de mujeres adolescentes, visibilizando nuevas prácticas y concepciones asociadas a la feminidad. Este tema ha sido en realidad muy poco explorado, ya que los análisis sobre la violencia entre mujeres jóvenes han abordado sobre todo a la que ocurre en el contexto de pandillas u otros grupos «marginales», o la han considerado como una práctica básicamente masculina.

### **Insultos, hostilidad y hostigamiento**

Los ataques verbales constituyen una de las formas en que se expresaban las antipatías y conflictos entre chicas. Casi en todas las ocasiones en que se producía violencia física, ésta venía precedida por murmuraciones ofensivas y asolapadas (llamados también «indirectas»). Generalmente, estas murmuraciones circulan primero como chismes calumniosos al interior de determinado grupo de amigas, muchas veces con la intención de que tales ofensas lleguen a oídos de la antagonista, aun cuando no siempre se le nombra explícitamente. A veces incluso las burlas o ataques van dirigidos a alguna chica que forma parte del propio grupo, a quien se alude indirectamente para que la «víctima» no pueda alegar que se están refiriendo a ella. Esta forma de hostigamiento tiene por finalidad hacer que esta chica caiga en la provocación (que «pise el palito») e inicie el enfrentamiento físico, con lo que la provocadora se libra de aparecer ante el resto como la causante de la pelea.

Muchas veces, las murmuraciones e «indirectas» tomaban la forma de comentarios burlones sobre la apariencia de alguien, para lo cual se recurría al uso de apodos ofensivos, a referencias sobre supuestos defectos físicos, o a señalamientos sobre la forma de vestir de quien era objeto de las burlas y provocaciones:

*Por ejemplo, estamos comprando en la tienda y pasa una chica que no es muy agraciada que digamos, y ella le dice: «¡Oye, guapita!» [risas] y todas nos matamos de risa pues, nos burlamos (Nuria, 18, MI).*

*Otra vez pasa una chica con su faldita a cuadritos, su polo rosadito con amarillo, así con una forma de vestir bien exagerada. Entonces todas comenzamos a rajar<sup>132</sup> de ella pues. Y con su*

<sup>132</sup> *Rajar*: hacer comentarios negativos sobre alguien.

*enamorado bien ahí, chévere como si fuese la gran cosa y nosotras nos miramos entre nosotras y nos empezamos a vacilar. Así es siempre* (Mariela, 16, MI).

*A la salida nos paramos en la esquina y a las chicas que pasan y no nos caen las molestamos, hay una chica que no nos cae y como siempre se hace su moño, cuando pasa le gritamos «Oe, moñuda»; le ponemos chapas, pues* (Elena, 17, MI).

Otra actitud muy común en el inicio de los conflictos violentos era la de mirar a una chica de pies a cabeza con un gesto despectivo. Las jóvenes conocen esto como «barrer» a alguien o darle una «mirada de desprecio», algo que por sí solo o acompañado de provocaciones verbales puede desencadenar desde intercambios de insultos hasta golpes. Por todo esto, en muchas de las narraciones de las chicas sobre sus conflictos las peleas aparecen como respuestas finales ante hostigamientos que han sufrido:

*Entonces la chica se baja del carro y me dice: «Baja pues, bájate del carro si te quieres pelear, baja pues, si eres tan machita». Ah no, y entonces yo dije [al conductor] «Señor, baja, baja, baja», y me bajé pues* (Norma, 15, MI).

Como había mencionado, muchos de los insultos aluden a la sexualidad y vienen motivados generalmente por celos, infidelidades o disputas que involucran a algún hombre. No obstante, es preciso advertir que estos insultos, como «pendeja», «perra» o «puta», eran usados por ellas también en momentos y situaciones de conflicto que no guardan relación con la conducta sexual. Pero sea cual fuere el caso, este tipo de insultos expresa ciertos valores interiorizados por las jóvenes. Según Lina Vargas (2011), es común que muchas mujeres, en los contextos más variados, usen estos y otros insultos (como «solterona», «histérica», «amargada», etc.) para descalificar a otras señalando supuestas características reprobables en sus actitudes. Vargas, recogiendo las perspectivas de otros autores, señala que los insultos no siempre son solo denotativos o referenciales, sino que pueden revelar también los valores de quienes los emplean, así como las normas e ideas que circulan en la sociedad. Visto de este modo, el insulto viene a ser el resultado de un juicio en el que se evalúa cuán «correcta» o «incorrecta» es la conducta de alguien; y cuando se exclama en público, sirve además para reafirmar las expectativas sociales sobre el comportamiento de las demás personas.

Estas ideas nos ayudan a entender que cuando a una chica se le agrede llamándola «puta» (sin que se pueda demostrar que se dedica a la prostitución), este insulto funciona como un mecanismo discursivo de control sobre su sexualidad, con el que a la vez se busca producir un estigma social sobre ella, apareciendo tal insulto cuando una joven desafía las normas y los valores que tradicionalmente vienen asociados a las mujeres, como la continencia sexual adscri-

ta al recato, la pasividad y la fidelidad. El hecho de que estos adjetivos fueran tan comunes entre las chicas viene a ser entonces un indicador de cómo y en qué medida estos valores subsisten en ellas, al menos en sus imaginarios en tanto esquemas valorativos, pues era visible la discrepancia entre tales esquemas y lo que muchas mostraban en sus comportamientos transgresores en el plano de la sexualidad.

### **Discriminación y exclusión**

Los conflictos entre las chicas resultaban también en formas de segregación y exclusión que se daban mediante diversos mecanismos. Muchas veces todo se iniciaba con alguna antipatía personal entre dos chicas (por celos, envidias, disputas por chicos, etc.), a partir de la cual una de ellas comenzaba a deslizar chismes sobre la otra entre sus amigas, con la intención de que también éstas compartan su disgusto y lo respalden. Luego, durante las interacciones de pares, quienes en el grupo se solidarizaban con la autora de los chismes comenzaban a ignorar a su antagonista, quien finalmente podía terminar apartada del grupo.

En otras ocasiones, por ejemplo en las fiestas, el grupo de amigas marcaba sus distancias con otras jóvenes ajenas al grupo, a quienes veían como una amenaza o potencial competencia cuando en la reunión se encontraban también sus amigos u otros chicos, o podían ser incluso éstos mismos los que segregaban a determinada joven:

[D:] *¿Alguna vez te has sentido discriminada por alguna chica de tu edad? ¿Cómo fue?*

[Mariela:] *De repente eso pasa en un grupo en una fiesta. Por ejemplo, estás en una fiesta con tus amigos y de pronto vienen chicas desconocidas y te miran mal. Como que se sienten amenazadas.*

[Elena:] *También pasa que una se siente incómoda cuando estás en grupo con tu enamorado, y todos los amigos de tu enamorado se hablan entre ellos, están así conversando y una está de la mano con él pero no te hablan, sino que conversan entre ellos.*

Como vemos, estas fiestas o reuniones podían ser escenario de discrepancias por chicos:

*Me hicieron de lado por culpa de una amiga que empezaba a hablar mal de mí; yo era amiga de su enamorado, yo tenía más confianza con él que ella y hablábamos normal pues; pero ella empezó a decir que yo porqué tenía que hablar tanto con él. Entonces cuando ella venía al grupo de amigas a todas saludaba bien y cuando me veía a mí decía: «Ah, hola...» [ensaya un gesto de desagrado] (Norma, 15, MI).*

En estos y en otros contextos se producían también formas de discriminación que pueden parecer más superficiales, pero que en el fondo estarían asociadas al nivel socioeconómico de quienes las sufrían. Aquí los patrones y mecanismos de exclusión se vuelven más complejos, pues a los celos y sentimientos de amenaza se suman los señalamientos sobre las costumbres, las maneras de vestir y el uso símbolos de prestigio (definidos por la propaganda mediática dirigida a jóvenes de clase media). Ocurre entonces que los mismos mecanismos de exclusión empleados para segregar a chicas por sus conductas o su moral, operaban igualmente cuando se aludía a la apariencia personal de alguien, incidiendo en los «defectos» o el supuesto «mal gusto» de determinadas jóvenes. Algo de esto le sucedía a Mariana, la chica procedente de Lambayeque y con poco tiempo en Lima:

Mariana (16) la semana pasada tuvo una cita con un amigo suyo (su ex enamorado) con quien fue a una discoteca. Era la primera vez que ella iba a una discoteca y dice que no sabía que debía ir vestida de cierta manera, como finalmente vio que vestían las chicas que estaban ahí, amigas de su «ex». Una de ellas le preguntó de una forma algo despectiva porqué había ido vestida de tal forma, ya que Mariana estaba abrigada, a diferencia de las otras chicas que vestían polos cortos y veraniegos. Ella se sintió muy incómoda por el comentario de la chica y por eso ya no quiso entrar; se quedó afuera con su amigo (Notas de campo, agosto del 2009).

Así como Mariana percibía a varias de sus compañeras de Lima como muy «liberales», éstas por su parte la juzgaban como un poco ingenua y aburrida («quedada y monse»), imagen que se veía reforzada por el hecho de que Mariana era muy aplicada en los estudios, por lo que caía en el estereotipo de la chica «chancona», con aptitudes académicas pero carente de habilidades sociales. Y este criterio, el de etiquetar a las jóvenes más estudiosas como «aburridas» y «monses», puede funcionar también –aunque de manera algo más sutil– como un principio de exclusión que opera en ciertas circunstancias, principalmente cuando las demás chicas buscan divertirse:

[Norma:] *A veces estoy en el carro con mis amigas y ellas ya mucha bulla hacen, muchas risas, que a veces me aburro; entonces me voy adelante del carro y mis amigas me llaman, no tienen vergüenza, y me gritan «Norma, Norma», y ahí los señores se quejan, comentan que esas chicas no tienen educación y yo me hago la loca... y por eso a veces me dicen que soy aburrida.*

[Katty:] *A mí también me dicen lo mismo y no entiendo. Por ejemplo mi prima me dice que soy bien aburrida porque ella quería que yo le acompañe a salir con su enamorado, pero yo no hacía nada pues, ¿qué voy a hacer ahí? ¿De «violinista»?*<sup>133</sup>

<sup>133</sup> Se suele llamar *violinista* a aquella persona que acompaña a una pareja de enamorados, para dar a entender que estaría sobrando en esas circunstancias, o estaría «tocándoles el violín».



Mención especial merece la discriminación asociada a la procedencia regional y/o a los rasgos raciales y étnicos de las chicas. Estas formas de exclusión persisten aún con mucha fuerza en la sociedad peruana, y no son ajenas a las interacciones sociales en las escuelas. Sabemos que la población de Lima está compuesta mayoritariamente por migrantes y descendientes de migrantes que desde hace más de medio siglo han llegado a esta ciudad desde todas las regiones del país buscando forjarse un mejor futuro para ellos y sus hijos. La mayoría de las chicas de estos colegios y sus familias son ejemplo de ello. Y tanto en la escuela como probablemente también en otros espacios muchas de ellas podían experimentar diversas formas de discriminación por su procedencia, sobre todo cuando tenían más marcados los rasgos físicos y de lenguaje que podían hacerlas objeto de segregación por parte de las que se sentían más limeñas. Veamos por ejemplo lo que señalaba Cristina, una chica procedente de la Sierra peruana:<sup>134</sup>

*Yo sí me he sentido discriminada, porque como yo vengo de Cajamarca, de pueblo, y como acá son limeñas a veces son, no sé, como creídas (Cristina, 18, MI).*

Entre las alumnas del cuarto año del colegio SC registré en una ocasión cómo una de ellas se burlaba de un grupo de chicas de su aula llamándolas «las indígenas», refiriéndose a un grupo de alumnas que se caracterizaban por ser las más calladas y tranquilas, y que además –o por esto mismo– solían estar algo aisladas del resto de sus compañeras. En este mismo colegio, una profesora me comentó que las expresiones de discriminación eran aún más visibles en las aulas de quinto año, donde varias chicas se burlaban o insultaban a sus compañeras provenientes de la Sierra Sur del país y que por sus rasgos físicos marcados eran llamadas «serranas» de manera despectiva. Pero más allá de esto, la discriminación se daba también cuando las autoras de las burlas e insultos evitaban aproximarse o realizar trabajos grupales con quienes sufrían tales agravios. En todos estos casos, las perpetradoras de las ofensas eran chicas a quienes se conocía por ser altaneras, soberbias y «engreídas», y que además en ciertas ocasiones hacían ostentación de tener una mejor posición social y económica que el resto, algo que expresaban por ejemplo al hacer alarde de la ropa que vestían o de otros bienes de consumo.

Las formas de discriminación basadas en la procedencia regional, la etnicidad y los rasgos físicos han sido objeto de numerosos análisis. Aun cuando mu-

<sup>134</sup> Existe una amplia literatura académica sobre discriminación y racismo en el Perú (Nugent, 1992; Callirgos, 1993; Portocarrero, 2007; Bruce, 2007; Manrique, 2009, entre otros). Véase por ejemplo el balance de Patricia Ames (2011), que incluye un análisis sobre la discriminación basada en la procedencia geográfica; y el trabajo de Callirgos (1995) para el caso de la discriminación en la escuela, donde enfatiza el análisis de las formas de exclusión entre varones.

chas veces se habla de esto empleando el concepto de «racismo», me parece que el fenómeno es más complejo. Si bien los calificativos que algunas chicas usan para descalificar a otras (e.g. «indígenas», «cholas» o «serranas») pueden ser entendidos como «racistas», tales etiquetas no se refieren solo a indicadores de raza o etnicidad, sino que remiten generalmente –entre las jóvenes– a formas de comportamiento, procedencia social, nivel económico, uso del lenguaje y presencia o ausencia de símbolos de estatus (e.g. vestimenta y otros bienes de consumo), entre otros elementos que sirven como criterios en los que se sustenta el ejercicio de prácticas de marginación. Más que de «racismo», se trata más bien de una lógica jerárquica que gobierna las relaciones sociales, algo que podemos reconocer en muchos otros ámbitos de la sociedad peruana.

Por otro lado, no está de más mencionar también aquí la exclusión que se sostiene en los juicios morales sobre el comportamiento sexual que tenían o habrían tenido ciertas chicas. Me refiero en este caso a las que salían embarazadas, quienes a veces eran criticadas no solo por este hecho, sino también porque se las veía como personas que con su sola presencia estarían dañando la «imagen» de sus compañeras. En relación con aquellas alumnas –cuyos casos eran relativamente frecuentes, como señalé en su momento– podían surgir incluso reclamos individuales y colectivos de algunas de las propias estudiantes para que sean apartadas de la escuela por ser «malos ejemplos» para las demás. Podemos citar aquí la actitud de Giuliana, una alumna del colegio MI fuertemente criticada por su «mala conducta», quien en más de una ocasión llegó a decirle a su profesora que en lugar de criticarla a ella debía sancionar a una de sus compañeras que se encontraba embarazada, solo por este hecho. Así como Giuliana, otras alumnas, además de profesoras y autoridades, consideraban el embarazo como una falta grave; y aun cuando en ninguna escuela el embarazo es legalmente un motivo para una expulsión efectiva, las chicas que salían embarazadas terminan siendo presionadas para que «voluntariamente» dejen el colegio cuando la gestación comenzaba a ser visible, con argumentos como el de que estarían afectando la «imagen» de la institución, o que serían un «mal ejemplo» para otras alumnas.

### **Críticas, chismes y mentiras**

Las críticas y los chismes solían aparecer como causas de la violencia entre las chicas, pero también podían ser las formas de expresión de dicha violencia. Como hemos visto previamente, era relativamente común que los celos, la envidia y los sentimientos de amenaza condujeran a agresiones que tomaban la forma de chismes, insultos o mentiras ofensivas, todo lo cual podía generar a su vez acciones de venganza por esos hostigamientos:

*Sí, me peleé con mi prima [con quien vive en su misma casa] una vez porque ella una vez me andaba interrogando; luego yo me sentía mal, estaba con náuseas y ella me vio y me preguntaba. Luego salí y cuando regresé en la tarde mis tíos me estaban esperando muy serios y me dijeron que querían hablar conmigo; luego me preguntaron que de quién yo estaba embarazada y mi tío me dio una cachetada. Mi prima les había dicho eso. Cuando ella llegó y me saludó yo le di un golpe por estar inventando esas cosas. Luego mi tía me dijo que mi prima estaba inventando esas cosas porque me tenía envidia. Decía que mi papá me daba todo (Cristina, 18, MI).*

Hemos visto también que muchos de los conflictos que terminan en peleas se inician cuando una chica «habla mal» de otra, inventando o divulgando chismes con contenidos que pueden ir desde alusiones al supuesto comportamiento sexual de alguien (e.g. «pendeja», «perra») hasta acusaciones de hipocresía o falta de sinceridad para con las amigas (como cuando se dice de alguien que es «doble cara»). En las narraciones que recogí abundan las referencias a conflictos con chicas «hipócritas», que aparentaban amistad pero que lanzaban calumnias a espaldas de las agraviadas. En esto se revela una estrategia de la que echaban mano las chicas en sus conflictos: la búsqueda de respaldo colectivo para sostener sus pugnas y discrepancias. Es decir, el conflicto casi nunca se quedaba en la disputa individual, sino que las participantes trataban de socializar sus antipatías involucrando a sus redes más cercanas de amigas e indisponiéndolas contra sus rivales.

## **Violencia física**

Considerando en conjunto las diferentes formas en que se presentan los conflictos entre chicas es más fácil apreciar que, por lo general, la violencia física es la resultante y el desenlace de una serie de agresiones verbales y provocaciones previas. Es, digamos, el punto de quiebre de una relación conflictiva que ha sido alimentada a lo largo de un período por otros tipos de violencia menos directas o más sutiles. No obstante, cabe señalar que no todos los conflictos que terminaban en enfrentamientos físicos venían precedidos de aquel proceso, pues habían también ocasiones en que la violencia abierta aparecía como una reacción más inmediata (como en riñas de «aquí y ahora»). Estas peleas repentinas ocurrían por ejemplo cuando las rivales eran alumnas de dos colegios distintos, y ya sea por ese solo hecho o con alguna otra excusa (e.g. disputas por chicos) se veían la una a la otra como enemigas, independientemente de si ellas mismas tenían o no algo que ver en la historia de conflicto que podía haber entre las alumnas de esas instituciones. En otros casos, la violencia afloraba también súbitamente cuando en momentos de aburrimiento una chica comenzaba a fustigar a otra solo por «diversión», ante lo cual la agraviada reaccionaba inmediatamente con golpes o desafiando a la otra a una pelea.

Cuando los conflictos involucraban a chicas de diferentes colegios, una pelea callejera entre dos de ellas podía alcanzar una magnitud mayor cuando más chicas intervenían, de lo que resultaban peleas grupales en las que podían incluso llegar a lanzarse piedras mutuamente o a emplear pequeños cuchillos para amenazar a sus contrincantes. Es así que algunos grupos de chicas adquirían cierta fama al interior de sus colegios por haber participado en este tipo de riñas. Estos grupos generalmente adoptaban o recibían nombres colectivos (como «Las Primas» o «Las Tremendas»).

Pero si apreciamos las cosas desde el punto de vista de quienes no formaban parte de estos grupos que participaban en peleas violentas, encontramos que la percepción sobre ellas era mayormente negativa, en tanto sus conductas escapaban a las normas de género. Muchas las calificaban de «ahombradas», «machonas» o «pandilleras», y en estos adjetivos podemos advertir cómo la violencia aparece masculinizada, es decir, se veía como masculinas o poco femeninas a quienes ejercían violencia contra sus pares, ya sea que se trate de golpes o agresiones verbales groseras. En otras palabras, asumían que la violencia y las agresiones serían más propias de los hombres.

Sin embargo, a pesar de que en los imaginarios de las jóvenes persisten fuertemente arraigadas las imágenes que asocian a las mujeres con la pasividad, la delicadeza y la ternura, las expresiones de violencia eran entre ellas tan comunes como podrían serlo en cualquier colegio de varones, con la diferencia de que las chicas al parecer procesaban sus conflictos de formas algo más sutiles, con menos episodios de enfrentamientos físicos, pero sin duda con una gran carga de virulencia y rudeza en las agresiones, lo cual no deja de tener implicancias mayores, no solo por lo que significan en sí mismos los gestos, miradas, insultos y comentarios ofensivos, sino por lo que de ellos resulta en términos de los daños morales que pueden causar, además de las múltiples formas de discriminación y exclusión social que sufrían muchas de estas jóvenes.

En relación con las agresiones físicas, debo mencionar también que por lo general las chicas se cuidaban de no enfrentarse de este modo en presencia de los varones. Al parecer, desde la percepción de las jóvenes, y en este tipo de situaciones, la mirada masculina tendía a intimidarlas por tratarse de una actitud convencionalmente rechazada como rasgo del comportamiento de género atribuido a las mujeres; y algo similar ocurría cuando se encontraban frente a sus maestros, aunque en este caso la auto-represión de las conductas violentas tendría que ver más con las sanciones establecidas en las normas de los colegios, razón por la cual las riñas ocurrían con mayor frecuencia fuera de estos espacios.

Algunas alumnas involucradas en peleas veían sus acciones violentas como una forma de defensa personal. Se trata de no dejarse amedrentar, de «darse su lugar», e incluso de «hacerse respetar». «Yo no me dejo, pues», era una frase común entre quienes reaccionaban violentamente luego de ser agredidas verbalmente o haber sido objeto de chismes. Pero por otro lado, sobre todo fuera del colegio, podemos ver estas reacciones también como un desfogue de iras contenidas al interior de la escuela. Las chicas podían querer responder a las ofensas sufridas, pero no en presencia de las autoridades escolares. Nuevamente, el caso aquí es que en las mujeres las respuestas violentas son juzgadas como algo doblemente condenable, no solo porque constituyen una violación a las normas de convivencia dentro de la escuela, sino también porque se asume que las manifestaciones de agresividad escapan a la *naturaleza* femenina. Es por eso que las chicas que sí se permitían ejercer violencia terminaban siendo excluidas del ámbito de lo femenino, y se les encasillaba además en categorías estereotipadas y negativamente valoradas que remiten fundamentalmente a su carácter transgresor. Es decir, sus comportamientos desafiaban algo más que las normas de conducta, pues en el fondo cuestionaban igualmente el orden tradicional de género (y no pocas veces también la organización jerárquica, estamental y hasta etaria de la escuela).

Finalmente, la violencia servía también para el amedrentamiento y para marcar jerarquías en situaciones competitivas y de conflicto, como ocurría por ejemplo cuando un grupo buscaba establecer su supremacía frente a sus rivales, vencidos en las peleas, tal y como podría suceder en las disputas de pandillas de jóvenes varones:

*A veces no es por los chicos. Yo he visto que se pelean por los colegios, las pandillas por ejemplo. Por mi casa hay «Las Bombardas», «Las Ilegales», «Las Tremendas». A veces se pelean así como los hombres porque son de la «U» o de «Alianza», o porque quieren figurar más. Por ejemplo dicen «acá no pintan Las Bombardas», y agarrándose a golpes tratan de demostrar que ellas son más que las otras, que son mejor que las otras (Norma, 15, MI).*

## **RUPTURAS GENERACIONALES, CONFLICTOS Y VIOLENCIA ASOCIADA AL GÉNERO**

He desarrollado en este trabajo la idea de que los jóvenes de la época actual tienden a mostrar comportamientos diferenciados que, dependiendo de los contextos, pueden ser contradictorios entre sí. Este razonamiento es útil también para analizar el modo en que las prácticas de violencia y las concepciones de feminidad asociadas a esa violencia responden a contextos específicos. La escuela y el entorno familiar aparecen así como ámbitos controlados por determinados

agentes y normas, en buena medida opuestos a los espacios de libertad que las chicas construyen dentro y fuera de la escuela. En estos entornos, ellas adoptan, negocian y reinventan colectivamente los elementos que les ofrece el mundo mediático y de consumo, junto a otras pautas más tradicionales, para generar una suerte de *normatividad dominante* que en cierto modo gobierna la socialización a nivel de pares. En otras palabras, las normas que rigen sus conductas en un contexto determinado suelen ser distintas de las que deben observar en otros ámbitos. Es por ello que las mismas prácticas de violencia y las ideas asociadas a la feminidad resultan ser manifestaciones contextualizadas que remiten a normatividades diversas y paralelas. Es decir, la violencia y la feminidad se expresan de maneras más abiertas, autónomas y transgresoras en ciertos casos y momentos, mientras que en otras ocasiones se ven supeditadas a lo que las reglas escolares imponen, lo cual crea tensiones entre el canon institucional y las normas divergentes propiamente juveniles, que tienden a ser excluidas porque se las considera impropias en este espacio.

Pero más allá de los patrones de conducta vinculados a entornos específicos, están también los modelos tradicionales de género, que independientemente del contexto proscriben en las mujeres las manifestaciones de violencia y transgresión. En este aspecto, tales modelos de género encuentran un correlato en nociones de género con cierto arraigo en el campo de la Psicología, muy presentes en el imaginario colectivo, según las cuales se asume que los hombres serían más propensos a la violencia física, mientras que la agresividad en las mujeres se daría de formas más indirectas en sus relaciones sociales (Crick y Grotpeter 1995, 1998 en Chesney-Lind e Irwin 2008). Es en buena medida debido a este tipo de nociones que la violencia física entre mujeres aparece muy frecuentemente asociada al ámbito de lo masculino.

No obstante, es preciso notar que las motivaciones de los conflictos y las agresiones son en realidad muy similares para hombres y mujeres, y que las razones de las variaciones en las formas de expresión y los desenlaces de la violencia se encuentran estrechamente ligadas con las distintas pautas de socialización y mecanismos de control que pesan de modo diferenciado para hombres y mujeres tanto en las escuelas como en el plano familiar, además de otros terrenos.

Ahora bien, en las motivaciones de los diversos tipos de violencia entre las adolescentes podemos reconocer dos ejes principales: 1) la ambivalencia y tensión entre la reproducción de un orden normativo impuesto desde el mundo escolar y familiar, y el cuestionamiento –aun escasamente consolidado– a dicho orden, que no llega a expresarse abiertamente como un reclamo por auto-

nomía; y 2) la inseguridad y los sentimientos de amenaza ante sus pares (hombres y mujeres).

En relación con el primer punto, tenemos por un lado la continuidad de esquemas conservadores, como las jerarquías institucionales y etarias y las condenas a la violencia entre mujeres (e.g. Nuria: «Yo veo horrible que se estén peleando, y peor cuando se están insultando de esquina a esquina»), pero por otra parte también una ruptura generacional que se manifiesta por ejemplo en el descontento de las chicas frente a las normas escolares, el uso de un lenguaje propiamente juvenil, el aburrimiento que les producen las clases (que tiene su contraparte en la búsqueda de diversión) y las mismas prácticas de violencia, eminentemente transgresoras ya de por sí. Y vemos que aun cuando la violencia no es precisamente un modo legítimo de conseguir reconocimiento, termina siendo un recurso disponible que muchas chicas emplean para ganarse el respeto de sus pares y para moverse con ventaja en un sistema jerárquico y represivo. De ahí que la rebeldía y el desarrollo de estrategias de transgresión sean tan valoradas por buena parte de las chicas, quienes veían en estas actitudes y estrategias un medio que les permitía romper con un orden que las limitaba en sus expectativas de desenvolvimiento individual y colectivo. Desde luego, la rebeldía y la transgresión trascienden el ámbito de la escuela y se convierten en valores apreciados también en otros espacios (como vimos al analizar por ejemplo la socialización en las fiestas juveniles y las auto-representaciones en internet).

Con respecto al segundo eje, el de los sentimientos de inseguridad y amenaza –que con frecuencia conducen a exclusiones y enfrentamientos verbales y violentos–, debemos advertir cuán vinculados se encuentran estos sentimientos con los fuertes cambios propios de la etapa de vida adolescente, la inmersión de las jóvenes en sus culturas de pares y su alejamiento de las normas de la generación de sus padres y maestros. Entonces, no resulta extraño que las chicas busquen y encuentren en su propio mundo juvenil un espacio de seguridad en el que valoran especialmente los vínculos amicales y afectivos, razón por la cual reaccionaban tan airadamente ante la «hipocresía» en las relaciones entre amigas o frente a la intromisión de personas ajenas a sus grupos –causa frecuente de celos–.

Por lo dicho hasta aquí, queda claro entonces que el estudio de la violencia entre mujeres trasciende de lejos el ámbito de los espacios «marginales» o de los «grupos de riesgo», como pandillas de mujeres o las llamadas «tribus urbanas», en que se ha enfocado gran parte de la investigación sobre este tema. Entre las chicas adolescentes, este fenómeno involucra en realidad una amplia gama de situaciones y contextos sociales en los que la violencia verbal, la hostilidad, las

agresiones físicas y múltiples formas de exclusión social aparecen como realidades cotidianas en amplios sectores de la población juvenil.

En los casos presentados en este trabajo, esas manifestaciones de conflicto y violencia aparecen como resultado de tensiones muy propias de las situaciones en que las chicas se ven envueltas a diario, situaciones que vienen ya predefinidas tanto por el marco social mayor como por los arreglos institucionales al interior de las escuelas. Al respecto, analicemos por ejemplo lo que ocurre con la envidia y los celos. Al interior de un determinado colegio, estas actitudes se dirigían muchas veces hacia aquellas chicas que destacaban por sobre otras, ya sea en sus propios grupos de amigas o en ámbitos mayores que abarcan a sus compañeras de aula o de colegio. En gran medida, la envidia y los celos estarían aflorando como manifestaciones de sentimientos de amenaza y por auto-percepciones de insuficiencia en las propias cualidades personales para sobresalir, pero también como la resultante de un escenario competitivo que empujaba a las chicas a ser protagonistas, ganadoras y el centro de la atención de las demás. Como he señalado en su momento, esto último viene ligado, en mayor o menor medida, a la incorporación de símbolos y mensajes mediáticos dirigidos a la población joven, que revaloran la imagen central del individuo en una sociedad que se presenta como un entorno competitivo de voluntades orientadas al consumo.

No obstante, la búsqueda de protagonismo tiene su contraparte en aquellos sentimientos de amenaza de los que hablaba. Si exploramos el origen de esas inseguridades, caemos en la cuenta de que buena parte de ellas guarda relación con ciertas formas tradicionales de socialización de género que privilegian y valoran en las mujeres la propia abnegación y la entrega en la búsqueda de la aceptación por parte de los hombres. Satisfacer y agradar a la mirada masculina es entonces un componente importante de esta orientación que con mucha frecuencia se expresaba tanto en actitudes individuales (e.g. sumisión, delicadeza) como en conductas competitivas (e.g. construcción de la belleza física y auto-representaciones sexuadas, celos, envidias y conflictos motivados por el acceso a los chicos, etc.)

Es interesante ver en la socialización de las chicas esta ambivalencia que se da entre la reproducción de un orden normativo tradicional y el cuestionamiento de este mismo orden mediante prácticas transgresoras. Esto, desde luego, varía en frecuencia e intensidad en tanto varían también los contextos de socialización en que ellas se mueven, adaptándose a las diversas situaciones y mostrando facetas diferenciadas en cada caso. Sobre este punto, fijémonos por ejemplo en lo que sucedía con algunas de las chicas que más resaltaban por sus conductas transgresoras. Aquellas a quienes en el colegio se considera «relaja-



das» y «chongueras» por su tendencia a hacer alboroto por diversión, en ciertas circunstancias podían aparecer enfrentándose físicamente con sus compañeras, razón por la cual se les veía como chicas poco femeninas debido a sus actitudes toscas y violentas (como cuando se les tildaba de «machonas» o «pandilleras»). Sin embargo, estas mismas jóvenes podían ser calificadas de «movidas» por tener relaciones amorosas ocasionales o efímeras con chicos, exaltándose de ese modo sus rasgos de comportamiento sexual. Es decir, se las desfeminizaba en un contexto, y se las hipersexualizaba en otras circunstancias.

Pero esta discrepancia es solo aparente, y se explica bien si tomamos en cuenta que el comportamiento de género no necesariamente tiene que guardar correspondencia con la conducta sexual. Las mismas chicas a quienes en la escuela se consideraba rudas y poco femeninas por su proclividad a agredir a sus compañeras, luego, ya fuera del colegio y en sus ratos de ocio, ponían mucho empeño en el arreglo de su apariencia personal, resaltando sus atributos físicos y esforzándose por representar el modelo femenino que enfatiza la belleza para atraer las miradas y el favor masculinos. En su trato con los varones podían mostrarse amables y delicadas, proyectando cualidades de una feminidad tradicional; pero en sus interacciones con otras chicas eran toscas y proclives a la transgresión de las normas convencionales de género y de la escuela.

Sobre la producción de feminidades, lo mostrado para estas chicas coincide en algo con los planteamientos de Joe-Laidler y Hunt (2001), quienes –siguiendo a Messerschmidt– anotan que las nociones de feminidad no vienen fijadas de antemano sino que dependen de situaciones concretas. En su trabajo sobre chicas estadounidenses miembros de pandillas, estas autoras muestran que ser femenina no es visto como algo que cambia automáticamente, sino que es negociado en contextos sociales específicos y en las interacciones con otras personas. Esto no se aleja mucho de lo que encontré entre las estudiantes limeñas. Sin embargo, en aquel estudio el análisis de la negociación de feminidades se limita a ejes como la raza, la clase social y los «constreñimientos patriarcales» (*patriarcal constraints*), y al parecer no toma en cuenta que las identidades y los comportamientos de género pueden formarse también en otras instancias, como los medios masivos de comunicación o las normatividades que se originan en los propios entornos de pares. En todo caso, lo importante es hacer notar que en una misma adolescente pueden convivir distintas nociones de feminidad, y que esto se debe a que en su socialización incorporan lógicas diversas, cada una de las cuales rige en espacios definidos. Ciertamente persistían aún entre las chicas muchas de las ideas en que se sostienen los modelos más tradicionales de feminidad, y que había entre ellas quienes preferían adecuarse a los cánones y evita-

ban «caer» en conductas que van desde las transgresiones a las normas escolares hasta las experiencias amorosas. Pero aun así, lo más común era una convivencia entre esquemas y prácticas de feminidad diversas y no pocas veces contrapuestas, que visiblemente cuestionaban y se apartaban de normativas culturales que prescriben la sumisión femenina, la represión sexual y en general muchos otros mandatos que formaron parte de la socialización de las mujeres de generaciones previas.

Por todo lo dicho, vemos entonces lo poco útil que resulta juzgar como contradictorios a una serie de comportamientos a los que se suele atribuir una esencia de género, presentándolos en términos dicotómicos como cualidades de hombres, por un lado, y de mujeres, por otro, más aún cuando en los discursos y en la práctica social esas dicotomías se excluyen mutuamente y sostienen un orden de jerarquización y subordinación en el que las mujeres suelen llevar la peor parte, todo esto en función de escalas de valores definidas por instancias ajenas al mundo en el que los propios sujetos producen sus normas e identidades.

Vistas las cosas desde el ángulo de la micropolítica y el poder, queda claro que la masculinización de la transgresión sirve bien a propósitos sociales de control, en tanto el castigo y la represión tienen por función desalentar en las mujeres aquellas actitudes que amenazan o desestabilizan un orden social que las sitúa en ciertos moldes específicos de género. Y es importante desentrañar estos mecanismos de control para comprender mejor sus implicancias en las vidas y experiencias de las mujeres, a quienes en diversas épocas y sociedades se suele mantener en posiciones subordinadas. Así por ejemplo, en su estudio sobre el género, la violencia y la construcción sensacionalista de las imágenes de adolescentes llamadas «chicas malas» (*bad girls*) en los Estados Unidos, Chesney-Lind e Irwin (2008, 3) describen dos mecanismos de control social efectivo aplicados especialmente a chicas de grupos socialmente excluidos, como las afroamericanas y latinas: el sistema paternalista, que buscando supuestamente «proteger» a las chicas, las castiga; y el sistema redistributivo que segrega e incapacita a aquellas que provienen de clases bajas. Según las autoras, este control se instituye desde las escuelas, y se complementa con las sanciones del sistema de justicia juvenil. Si bien en mi propio trabajo no analizo el componente legal-punitivo, el material que he mostrado bien puede contribuir a ampliar las reflexiones sobre los mecanismos de control ejercidos sobre las mujeres jóvenes, sobre todo porque dichos controles –concebidos para un tipo de sociedad en varios sentidos distinta de la actual– parecen ser ineficaces en el caso de las jóvenes limeñas, y estarían siendo en sí mismos un factor generador de conductas transgresoras.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he insistido en la diversidad de nociones, discursos, representaciones y prácticas que configuran las feminidades de las adolescentes en diferentes contextos, cada uno con sus propios esquemas y exigencias en cuanto al desenvolvimiento que se espera de ellas. En tales contextos se interrelacionan lo local y lo global, lo institucional escolar y los intereses individuales de las adolescentes, la educación normativa y los anhelos de libertad y autonomía, la sumisión y la transgresión, etc. En estos escenarios se produce una tensión constante entre, por un lado, el mundo adolescente, organizado en torno al consumo mediático y las negociaciones entre pares; y por otra parte la normatividad y la tutela del mundo adulto representado por la escuela y la familia.

Las chicas resuelven esta tensión manteniendo comportamientos distintos y paralelos en uno y otro entorno social, y adoptando asimismo lógicas de interacción que pueden ser diferentes y contradictorias entre sí, pero que conviven en cada una configurando facetas diversas de sus personalidades, todo esto en el marco de un contexto mayor de exclusión social, pero también de dependencia frente a la generación de sus padres.

Las adolescentes y sus grupos de pares tienden a adoptar las identidades y lógicas de representación e interacción que les transmiten los medios masivos de comunicación de alcance global. Se apropian de los símbolos y mensajes mediáticos, que entran a formar parte de un entorno propiamente juvenil que les resulta más libre y agradable, un mundo en el que florecen ideas y prácticas transgresoras desligadas del orden vertical, la represión y las normas que predominan en sus escuelas y hogares. No obstante, esto no significa que las jóvenes se vuelvan ajenas a aquellos esquemas jerárquicos y conservadores de sus padres y maestros, pues por un lado adaptan sus comportamientos a normas definidas por las circunstancias, y por otra parte siguen compartiendo algunas de las ideas y principios morales de las generaciones previas, aunque sea de modo marginal. Es decir, persisten en ellas tanto las lógicas tradicionales de comportamiento como el temor al castigo, y es debido a esto que niegan o mantienen ocultos sus actos de transgresión, bajo el entendimiento de que sus acciones son aceptadas y valoradas entre ellas, pero prohibidas o socialmente reprobadas desde la óptica de sus mayores.

Hemos visto también que las chicas no cuestionan frontalmente la moral o las normas de la generación paterna. Su rebeldía no es confrontativa, sino que se expresa más bien de modo «artificial», principalmente en las imágenes virtua-

les, la vestimenta, las actitudes, el uso del lenguaje en ciertos espacios y las relaciones amorosas y de pares. Perciben la opresión y el conflicto intergeneracional, pero no desafían abiertamente los esquemas tradicionales. En lugar de eso, construyen –sobre la base de sus grupos de pares– una suerte de espacios alternos de resistencia que funcionan al margen del conocimiento de sus padres y maestros, y en los que despliegan identidades y comportamientos que no siempre afloran en otros entornos.

Sin embargo, la ruptura generacional no impide que ciertas pautas sociales de conducta y formas de pensamiento muy arraigados se mantengan en el mundo juvenil (por ejemplo en las ideas morales y de género), y es precisamente por su habituación a esas normas que las chicas pueden adaptarse a entornos e instituciones ajenos a las nuevas formas de interacción juvenil. Pero si bien construyen mecanismos para escapar a la opresión de las instituciones y de la generación paterna, también producen y reproducen sus propias formas de dominación y subordinación entre pares –no muy distintas de las que prevalecen en el contexto mayor de desigualdad social y violencia estructural–, expresadas sobre todo mediante prácticas de violencia interpersonal.

Estas adolescentes, como muchos jóvenes limeños y peruanos en general, afrontan limitaciones para producir sus vidas y reglas en función de sus propios anhelos. Dependen materialmente de sus padres y se encuentran sometidas a las normas sociales e institucionales de una generación cuya socialización se desarrolló en buena medida bajo condiciones e influencias distintas de las que imperan actualmente. La juventud limeña de hoy vive en un contexto profundamente marcado por los medios masivos de comunicación y el mundo del consumo, recibiendo mensajes que enfatizan el individualismo, la competencia, la liberación sexual, y la valoración de los bienes materiales, el dinero, la diversión y el tiempo de ocio, entre otros mandatos que en varios sentidos se diferencian de la educación y la ética del trabajo que caracterizaban a las generaciones de sus padres y abuelos, migrantes andinos que poblaron Lima buscando una mejor perspectiva de vida.

Es preciso tener en cuenta tales influencias y cambios sociales para comprender mejor la manera en que hoy en día se transforman y expresan las identidades juveniles. Entre las chicas, la inadecuación de las viejas normas al contexto actual trae como resultado una serie de prácticas de transgresión que conducen a la formación de feminidades diferenciadas que responden a determinados entornos y formas de interacción social. Es así que, en determinados espacios, pueden ser rebeldes y autónomas, así como audaces y desenvueltas en su desempeño social y en el manejo de su sexualidad; pero en otras circunstancias

pueden adoptar posturas conservadoras, sumisas y delicadas, ya sea porque se ven en la necesidad de adecuar sus comportamientos a entornos más tradicionales, o porque han interiorizado estos modelos de género como parte de su socialización primaria. No obstante, independientemente de si en sus comportamientos las chicas se muestran más transgresoras o más conservadoras, persiste en sus imaginarios el modelo androcéntrico y hegemónico de la mujer complaciente y dispuesta a satisfacer las expectativas y los deseos masculinos, algo que se refleja por ejemplo en sus auto-representaciones visuales en internet, donde muchas se muestran ensayando actitudes sexualmente sugerentes, así como en los conflictos que entre ellas se generan en torno a los hombres.

Desde luego, los chicos no son el único motivo de disputas y enfrentamientos violentos entre las jóvenes. En otros casos, detrás de los conflictos se encuentra la adopción de un ideario consumista e individualista que exalta la popularidad como un valor apreciado y el despliegue de bienes y símbolos de prestigio. Esto se manifiesta en actitudes competitivas (como querer ser el centro de la atención del resto) y en múltiples formas de hostilidad, exclusión social y violencia, pero también en sentimientos de amenaza e inseguridad que pueden conducir igualmente a reacciones violentas, más aun tratándose de chicas que atraviesan los procesos psicosociales de cambio propios de la etapa adolescente. Y en el trasfondo de todo esto, no podemos dejar de mencionar las tensiones que se originan entre las jóvenes y la escuela por las deficiencias estructurales de un modelo educativo vertical y jerárquico cuyas normas, contenidos y métodos de enseñanza se presentan ya inadecuados ante la nueva realidad.

En suma, la influencia del mundo mediático y de consumo, las normativas familiares y escolares, la dependencia de los padres, el carácter acrítico de la educación y el proceso de cambio psicosocial adolescente acrecientan la inseguridad y la incertidumbre de las jóvenes, quienes como vía de escape y en la búsqueda de referentes de identidad desarrollan repertorios de facetas diversas que, aunque les permiten adecuarse a diversos contextos, no les bastan para procesar y entender apropiadamente las implicancias y el significado de lo que cada entorno les ofrece. En este proceso conflictivo, y ante la avalancha de mensajes provenientes de distintos agentes de socialización, el grupo de pares constituye para las adolescentes un espacio de refugio, seguridad y de vínculos sociales estrechos, un medio para enfrentar, reelaborar y negociar dichos repertorios. Y es en el entorno de pares donde producen una cultura que aunque propia, viene definida fuertemente por una base mediática y consumista. Esta cultura y ese entorno conforman el escenario en el cual fortalecen sus lazos afectivos y se alejan de las normas sociales que rigen la vida más allá del mundo juvenil,

## CONCLUSIONES

concretándose así una ruptura generacional que a su vez termina siendo tanto más abrumadora por cuanto se vuelve fuente de nuevos conflictos e inseguridades, especialmente en lo que respecta a sus perspectivas futuras de participación e inserción en la sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

### **Agostoni, Claudia**

2007 Las mensajeras de la salud: enfermeras visitadoras en la ciudad de México durante la década de los 1920. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, N° 33, pp. 89-120.

### **Ames, Patricia**

1999 *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. (Documento de trabajo N° 102).

2000 ¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú. En: Carlos Iván Degregori (ed.), *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana*, pp. 356-391. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico.

2011 Discriminación, desigualdad y territorio: nuevas y viejas y jerarquías en definición (Perú). En: Marcos Cueto y Adrián Lerner (eds.), *Desarrollo, desigualdades y conflictos sociales: una perspectiva desde los países andinos*, pp.15-34. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

### **Badinter, Élisabeth**

2003 *Hombres/Mujeres. Cómo salir del camino equivocado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### **Bechtel, Guy**

2008 *Las cuatro mujeres de Dios: la puta, la bruja, la santa y la tonta*. Montevideo: Zeta.

### **Bourdieu, Pierre**

2000 *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

### **Boyd, Danah**

2008. Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. En: D. Buckingham (ed.), *Youth, identity, and digital media*, pp. 119–42. Cambridge, MA: MIT Press.

### **Boyd, Danah y Jeffrey Heer**

2006 Profiles as conversation: networked identity performance on Friendster. *Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-39)*, vol. 3.

**Bustamante, Inés Verónica**

2007 Significados del embarazo y la maternidad en la construcción de la identidad de las adolescentes en contextos de pobreza urbana. En: N. Palomino y M. Sala (eds.), *Claroscuros: debates pendientes en sexualidad y reproducción*, pp. 85-101. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

**Butler, Judith**

1993 Críticamente subversiva. En: Rafael Mérida Jiménez (ed.), *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios Queer*, pp. 55-179. Barcelona: Icaria.

**Callirgos, Carlos**

1995 *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

**Cerbino, Mauro**

2001 Por una antropología del cuerpo juvenil. En: Iván R. Mendizábal y Leonela Cucurella (eds.), *Comunicación en el tercer milenio: nuevos escenarios y tendencias*, pp. 140-193. Quito: Ediciones Abya Yala, Friedrich Ebert Stiftung.

**Chávez de Tarnawiecki, Gladys**

1998 Nuestro siguiente programa: ¿Hacia una clase media mundial? En: Gonzalo Portocarrero (ed.), *Las clases medias: entre la pretensión y la incertidumbre*, pp. 159-195. Lima: SUR Casa de Estudios del Socialismo, OXFAM-Gran Bretaña.

**Chesney-Lind, Meda y Katherine Irwin**

2008 *Beyond bad girls: gender, violence and hype*. New York, London: Routledge.

**Chiriboga, Cinthia**

2001 Género y culturas juveniles. En: Iván R. Mendizábal y Leonela Cucurella (eds.), *Comunicación en el tercer milenio: nuevos escenarios y tendencias*, pp. 163-182. Quito: Ediciones Abya Yala; Friedrich Ebert Stiftung.

**Costa, Pere-Oriol, José Manuel Pérez Tornero y Fabio Tropea**

1996 *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

**Dahl, Ulrika**

2005 El baúl de los disfraces: un manifiesto femme-inista. En: Carmen Romero Bachiller, Silvia García Dauder y Carlos Bargueiras Martínez



(coords.), *El eje del mal es heterosexual: figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*, pp. 151-162. Madrid: Traficantes de Sueños.

**Espinoza, Giuliana**

2006 El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima. En: Patricia Ames (ed.), *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*, pp. 103-147. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

**Faerman, Juan**

2010 *Faceboom. Facebook, el nuevo fenómeno de masas*. Madrid: Alienta.

**Ferrándiz, Francisco y Carlos Feixa**

2007 An anthropological view of violences. En: Francisco Ferrándiz y Antonius C. G. M. Robben (eds.), *Multidisciplinary perspectives on peace and conflict research. A view from Europe*, pp. 51-76. Bilbao: Universidad de Deusto.

**Figueras Maz, Mónica**

2005 ¿Prensa-basura juvenil? Las revistas femeninas en el proceso identitario. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, N° 207, pp. 68-71.

**Foucault, Michel**

2004 *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

**Fuller, Norma**

1993 *Dilemas de la femineidad: mujeres de clase media en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

2005 Cambios y permanencias en las relaciones de género en el Perú. En: Teresa Valdés y Ximena Valdés (eds.), *Familia y vida privada: ¿transformaciones, tensiones, resistencias y nuevos sentidos?*, pp. 107-129. Santiago de Chile: FLACSO-Chile, CEDEM, UNFPA.

**Goffman, Erving**

2001 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Golte, Jürgen y Doris León Gabriel**

2011 *Polifacéticos: jóvenes limeños del siglo XXI*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Atoq editores.

**Hall, Stuart**

2010 *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Colombia: Envió Editores, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Pontificia Universidad Javeriana.

**Huber, Ludwig**

2002 *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado: estudio de caso en los Andes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

**Ilizarbe Pizarro, Carmen**

1998 Entre la pasión y la razón: construcciones sociales del amor y la pareja en jóvenes de Lima. En: Gonzalo Portocarrero (ed.), *Las clases medias: entre la pretensión y la incertidumbre*, pp. 137-158. Lima: SUR Casa de Estudios del Socialismo, OXFAM-Gran Bretaña.

**Joe-Laidler, Karen y Geoffrey Hunt**

2001 Accomplishing femininity among the girls in the gang. *British Journal of Criminology*, vol. 41, pp. 656-678.

**Lamas, Marta**

1996 Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En: Marta Lamas (ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 327-366. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.

**Mannarelli, María Emma**

1999 *Limpias y modernas: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos*. Lima: Ediciones Flora Tristán.

**Martínez, Maruja y Federico Tong (eds.)**

1998 *¿Nacidos para ser salvajes? Identidad y violencia juvenil en los 90*. Lima: SUR Casa de Estudios del Socialismo, CEAPAZ.

**McLuhan, Marshall**

1967 *The medium is the message: an inventory of effects*. New York: Random House.

**McRobbie, Angela**

1998 More!: nuevas identidades en las revistas para chicas y mujeres. En: James Curran, David Morley y Valerie Walkerdine (comps.), *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, pp. 263-296. Barcelona: Paidós.

**Mead, Margaret**

1961 *Sexo y temperamento*. Buenos Aires: Paidós.

**Mejía Navarrete, Julio**

1999 Espacios sociales y violencia pandillera en Lima. En: Wilfredo Kapsoli y otros (eds.), *Modernidad y pobreza urbana en Lima*, pp. 73-125. Lima: Universidad Ricardo Palma.

**Molidor, Christian E.**

1996 Female gang members: a profile of aggression and victimization. *Social Work*, vol. 41, pp. 251-257.

**Moore, Joan y John Hagedorn**

2001 Female gangs: a focus on research. *OJJDP: Juvenile Justice Bulletin* (U.S. Department of Justice), March.

**Randall G., Shelden; Sharon K. Tracy y William B. Brown**

1996 Girls and gangs: a review of recent research. *Juvenile & Family Court Journal*, vol. 47, pp. 21-39.

**Reguillo, Rossana**

2000 Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En: Gabriel Medina Carrasco (ed.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, pp. 19-43. México, D.F.: El Colegio de México.

**Reischer, Erica y Kathryn S. Koo**

2004 The body beautiful: symbolism and agency in the social world. *Annual Review of Anthropology*, vol. 33, pp. 297-317.

**Rivera, Cecilia**

1993 *María Marimacha: los caminos de la identidad femenina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

**Sandoval Lutrillo, María Antonieta**

2003 *Tú: moda y belleza más allá del texto, un análisis de recepción*. Tesis (Lic. Ciencias de la Comunicación). Puebla: Universidad de las Américas Puebla - Departamento de Ciencias de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales.

**Santos, Martín**

1999 Socialización y relaciones de género: lenguaje, poder y emociones en las vidas de chicas de un barrio popular de Lima. En: Margarita Zegarra

- (ed.), *Mujeres y género en la Historia del Perú*, pp. 457-480. Lima: CENDOC-MUJER.
- 2002 *La vergüenza de los pandilleros: masculinidad, emociones y conflictos en esquinos del Cercado de Lima*. Lima: CEAPAZ.
- Schalet, Amy; Geoffrey Hunt y Karen Joe-Laidler**
- 2003 Respectability and autonomy: the articulation and meaning of sexuality among the girls in the gang. *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 32, pp. 108-143.
- Strocka, Cordula**
- 2008 *Unidos nos hacemos respetar: jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, UNICEF.
- Tong, Federico**
- 1998 Los jóvenes pandilleros: solidaridades violentas sin ideologías. En: Maruja Martínez y Federico Tong (eds.), *¿Nacidos para ser salvajes? Identidad y violencia juvenil en los 90*, pp. 73-98. Lima: CEAPAZ.
- Torres Septién, Valentina**
- 1997 Cuerpos velados, cuerpos femeninos: la educación moral en la construcción de la identidad católica femenina. *Historia y Grafía: Revista Semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana*, 9 (Año 5), pp. 167-190.
- Vargas, Lina**
- 2011 El insulto más antiguo del mundo. *Revista Arcadia* (Colombia) [Versión digital], 20 Oct. Disponible en: <http://www.revistaarcadia.com/impresad/articulo/el-insulto-mas-antiguo-del-mundo/26375>
- Vergara, Enrique y Rodríguez, Maite**
- 2010 El impacto social y cultural de la publicidad entre los jóvenes chilenos. *Comunicar*, vol. XVIII (núm. 35), pp. 113-119.
- Villegas Alarcón, Francisco**
- 2004 *Protestando por no ser ciudadanos: los jóvenes pandilleros de Lima a fines de los 90*. Tesis (Lic. Sociología). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales.

**Warde, Alan**

1997 *Consumption, food and taste: culinary antinomies and commodity culture*. London: Sage.

**Weeks, Jeffrey**

1998 *Sexualidad*. México D. F.: Paidós.

**Willis, Paul**

1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

**Yon Leau, Carmen**

1998 *Género y sexualidad: una mirada de los y las adolescentes de cinco barrios de Lima*. Lima: Manuela Ramos.

2011 Desigualdad y salud sexual y reproductiva de los adolescentes: aproximaciones conceptuales y políticas. (s/p)

Este libro es el producto de un trabajo de campo prolongado en dos colegios públicos de mujeres en Lima. Gracias a su juventud la autora logró acercarse a las jóvenes de estos colegios en condiciones de igualdad, lo cual le permitió conocerlas no solo en escuelas y las clases, sino también en el ámbito privado y en las interrelaciones entre ellas mismas. No hay en el Perú otra investigación tan cercana y exhaustiva sobre esta temática desarrollada a partir de una observación participante.

La aproximación a esos diversos entornos, dentro y fuera del colegio, le permitió a la autora advertir la relativa marginalidad de la educación escolar en la vida de las adolescentes. Uno de los aportes centrales es la constatación de la importancia de los medios de comunicación sobre la socialización de las jóvenes, ya que difunden, entre otras cosas, valores individuales de libertad y transgresión. Es así que las jóvenes se apropian de esos mensajes y valores y los expresan en su relación tensa con las normativas familiares y escolares, que exigen de ellas supeditación y represión. Sin embargo, las adolescentes no suelen expresar este cuestionamiento de modo frontal a los sistemas de opresión y exclusión en los que están inmersas, sino que prefieren la búsqueda y/o construcción de espacios alternos de interacción e identidad juvenil. En esos espacios desarrollan mecanismos para evitar la opresión de las instituciones y de la generación paterna, aunque de manera contextualizada, pero crean por otro lado sus propias formas de opresión y violencia entre sus pares.

El texto es de lectura fluida y comprensible. Sus resultados deberían conocerse ampliamente ya que son importantes en el contexto de la actual discusión sobre la educación pública en el Perú, los cambios que se han generado en torno a la sexualidad de las jóvenes, la importancia del uso masivo de los medios de comunicación, y en especial las redes sociales de Internet, que no solo contribuyen a la formación de nuevas identidades y nuevos modos de interacción entre los grupos de pares jóvenes, sino que cuestionan y hasta cierto punto desplazan a la educación paterna y escolar.

*Prof. Dr. Jürgen Golte*  
Instituto de Estudios Peruanos