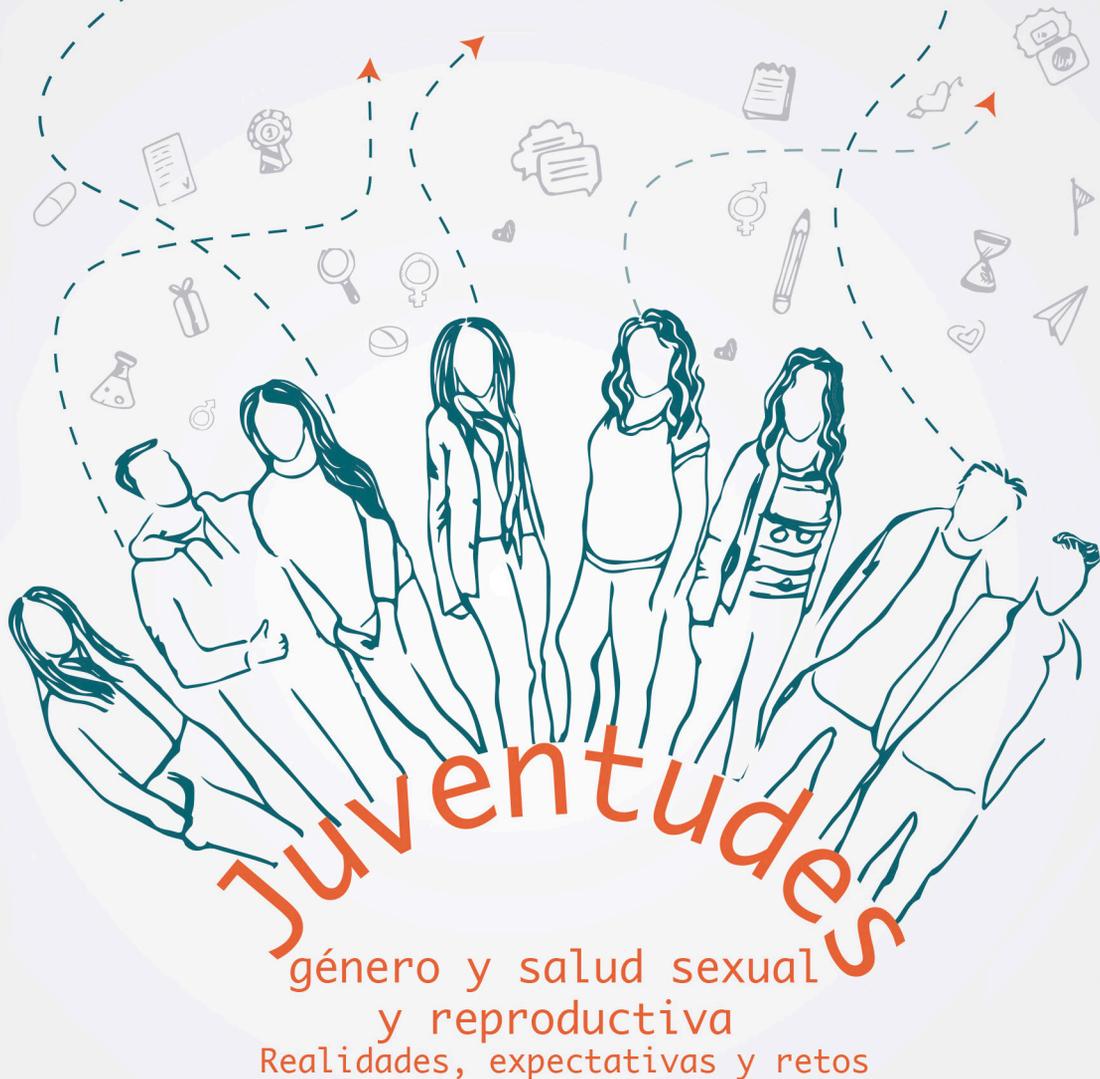


gedisa



Norma Baca Tavira Patricia Román Reyes
Zoraida Ronzón Hernández Verónica Murguía Salas
coordinadoras

Juventudes, género y salud sexual y reproductiva. Realidades, expectativas y retos es un libro diverso, heterogéneo, que reconoce a la población joven también en su diversidad y complejidad. Desde distintos abordajes teóricos, con diversos instrumentales metodológicos, las y los autores convergen en reconocer la precariedad, la inestabilidad y la incertidumbre como tristes realidades que signan las características de nuestras poblaciones jóvenes contemporáneas. El resultado de la reflexión es este trabajo pone énfasis en la construcción de estas identidades juveniles, donde la perspectiva de género, las coyunturas laborales y educativas y el acceso y conocimiento a la salud y a los derechos sexuales y reproductivos, juegan un papel fundamental. Estas tres dimensiones analíticas unen los trece capítulos que integran este documento, donde se visibilizan las distintas formas de ser y de vivir la juventud.



gedisa



311063 IBIC: YXS



ISBN 978-84-17341-15-2

Norma Baca Tavira, Patricia Román Reyes,
Zoraida Ronzón Hernández y Verónica Murguía Salas
Coordinadoras

Juventudes, género y salud sexual reproductiva

BIP Biblioteca
Iberoamericana
de Pensamiento



Juventudes, género y salud sexual reproductiva

Realidades, expectativas y retos

Norma Baca Tavira, Patricia Román Reyes,
Zoraida Ronzón Hernández y Verónica Murguía Salas

Coordinadoras

gedisa

Juventudes, género y salud sexual reproductiva. Relidades, expectativas y retos

© Norma Baca Tavira, Patricia Román Reyes,
Zoraida Ronzón Hernández y Verónica Murguía Salass
Coordinadoras

Irving García Estrada, Andrés Méndez Palacios Macedo
Zoraida Ronzón Hernández, Rocio Álvarez Miranda
Mariana Georgina Osornio Fuentes, Maripaz Alcántara Quintana
Eloina Meneses, Mitzi Ramírez, Maricarmen Gómez Muñoz
María Luisa Preinfalk Fernández, Rosa Patricia Román Reyes
Norma Baca Tavira, Karla Castañeda Chávez
Araceli Pérez Damián, Natalia Ix-Chel Vázquez González
Guillermina Díaz Pérez, Darinel Sandoval Genovez
Sergio Moctezuma Pérez, Humberto Thomé Ortiz
Angélica Espinoza Ortega, María Cristina Cardona Moltó
Cristina Miralles, Esther Chiner, Renáta Tichá
Verónica Murguía Salas, Sergio I. Velarde Villalobos

Diseño de la cubierta: Nancy Huerta Vázquez

Primera edición: abril de 2018, Ciudad de México, México

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
Avda. Tibidabo 12, 3º
08022 Barcelona, España
Tel. 93 253 09 04
gedisa@gedisa.com
www.gedisa.com

ISBN: 978-84-17341-15-2
IBIC: YXS

Impreso en México
Printed in Mexico

Este libro es publicado con el apoyo del Programa de
Fortalecimiento de la Calidad Educativa de la Secretaría de
Educación Pública

Libro de investigación arbitrado por pares ciegos

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier
medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en
castellano o cualquier otro idioma.

Índice

11 Introducción

Sección I. La discusión del género en el análisis de las juventudes

23 Juventudes y género en contextos latinoamericanos, algunas consideraciones desde perspectivas críticas
Irving García Estrada

45 Cuerpos e identidades sexogenéricas en adolescencias mexicanas como determinantes de hábitos alimentarios: estudio en alumnos de secundaria de la zona norte de la Ciudad de México
Andrés Méndez Palacios Macedo
Zoraida Ronzón Hernández

75 Experiencias de vida sobre el embarazo en mujeres adolescentes atendidas en el servicio de gineco-obstetricia del hospital "Dr. Nicolás San Juan". Una visión desde el género
Rocio Álvarez Miranda
Mariana Georgina Osornio Fuentes

103 La construcción de lo femenino a partir del
performance masculino entre mujeres de un equipo
universitario de fútbol
Zoraida Ronzón Hernández
Annie Julia López Bernacho

123 Y en la escuela... ¿Hay violencia de género? Estudio
en estudiantes adolescentes en el medio rural del
Estado de México
Maripaz Alcántara Quintana

Sección II. Salud y derechos sexuales y reproductivos de la población joven

151 Fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14
años, niveles, tendencias y análisis de los factores
que la explican
Eloina Meneses
Mitzi Ramírez

189 Embarazo adolescente en México: riesgos, retos y
expectativas
Maricarmen Gómez Muñoz

215 Salud sexual y reproductiva de la población
estudiantil universitaria en Costa Rica
María Luisa Preinfalk Fernández

237 Decidir informadamente la vida sexual: diagnóstico
de la población joven de la Universidad Autónoma
del Estado de México
Rosa Patricia Román Reyes
Norma Baca Tavira

- 259 Objeción de conciencia médica y su repercusión en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de mujeres jóvenes
Karla Castañeda Chávez
Araceli Pérez Damián
Natalia Ix-Chel Vázquez González
Guillermina Díaz Pérez

Sección III. Educación y trabajo en la vida de la población joven

- 281 Las juventudes de Malinalco: escuela, mercado laboral y expectativas de vida
Darinel Sandoval Genovez
Sergio Moctezuma Pérez
Humberto Thomé Ortiz
Angélica Espinoza Ortega
- 307 Formación inicial de jóvenes docentes y atención a la diversidad: retos y desafíos para la academia
María Cristina Cardona Moltó
Cristina Miralles
Esther Chiner
Renáta Tichá
Brian H. Abery
- 333 El papel de la regulación laboral de los mercados y sus efectos en las condiciones de trabajo de las juventudes del Estado de México
Verónica Murguía Salas
Sergio I. Velarde Villalobos
- 359 Autoras y autoras



Introducción

Las distintas formas de ser y de vivir la juventud tienen en común que configuran mapas sociales y simbólicos que varían de acuerdo con los modos de apropiación cultural, de control social, de trayectorias laborales y educativas, de vivencias de la realidad sexo-genérica y de la creación de identidades. Así, hombres y mujeres jóvenes se articulan con diversas modalidades y estrategias a las realidades sociales, que, a su vez, funcionan como ámbitos configuradores de la ciudadanía y como medios de estructuración de identidades. En la construcción de estas identidades la perspectiva de género, las coyunturas laborales y educativas y el acceso y conocimiento a la salud y a los derechos sexuales y reproductivos, juegan un papel fundamental. Estas tres dimensiones analíticas nuclea los trece capítulos que integran el libro "Juventudes, género y salud sexual y reproductiva. Realidades, expectativas y retos".

Este trabajo colectivo es producto del proyecto "Relaciones de género, salud reproductiva y la capacidad de decidir informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)" con registro P/PFCE-2016-15MSU0012. Una de las metas de esta investigación estuvo centrada en torno de la capacitación a personas trabajadoras de la universidad sobre la perspectiva de género. Este proceso de capacitación devino en el intercambio de ideas, propuestas y actividades que tomaron forma bajo buena parte de las discusiones que ahora se estructuran en este libro que com-

pendia y articula el análisis de las poblaciones jóvenes, desde posturas críticas y debates teóricos actuales.

La primera sección del libro "La discusión del género en el análisis de las juventudes", está integrada por capítulos, cuyos autores y autoras, debaten la perspectiva de género desde diversas aproximaciones.

El capítulo que abre esta sección y el libro es autoría de Irving García Estrada: "Juventudes y género en contextos latinoamericanos, algunas consideraciones desde perspectivas críticas". El planteamiento del autor es desarrollar un ejercicio de vinculación entre elementos de las denominadas "epistemologías críticas" y la idea de género como propuesta de debates dentro del feminismo, en este caso orientados al estudio de las juventudes, buscando un acercamiento a vivencias y experiencias para "dar cuenta" de la construcción de sentidos (significaciones e intencionalidades); es decir, los por qué y los cómo de la acción social, apuntando hacia una lógica "emancipadora" ante el modelo de "dominación colonial", a partir de un "paradigma otro", con la intención de re-pensar los procesos de producción de conocimiento, que posibilite otras formas de construcción de la memoria y de los sujetos históricos, en este caso, el de las juventudes.

Andrés Méndez Palacios-Macedo y Zoraida Ronzón Hernández, en su trabajo "Cuerpos e identidades sexogenéricas en adolescencias mexicanas como determinantes de hábitos alimentarios: estudio en alumnos de secundaria de la zona norte de la Ciudad de México", parten del reconocimiento que el género y la estructura social son referentes indispensables para atribuir significados sociales a sus cuerpos y a la selección de alimentos, no obstante se desconocen o desestiman estas relaciones en la actualidad. Desde esta premisa se plantea como objetivo determinar la influencia del género y la insatisfacción corporal en algunos hábitos de consumo alimentario y de estudiantes adolescentes. Para ello, llevan a cabo un estudio transversal en una muestra aleatoria, analizando causalmente el género, el nivel de vulneración socioeconómica, la satisfacción corporal y los hábitos de consumo de la población estudiantil seleccionada, para concluir que existe una relación de insatisfacción corporal con el nivel de vulneración social, y que los hábitos de consumo alimentario presentan diferencias de acuerdo a la posición social y a los este-

reotipos construidos por las expectativas sexogenéricas. De esta manera, los autores señalan que el género y la estructura social son referentes indispensables para atribuir significados sociales a los cuerpos de los adolescentes, a la selección sus alimentos y a sus hábitos de consumo alimentario.

El tercer capítulo del libro titulado "Experiencias de vida sobre el embarazo en mujeres adolescentes atendidas en el servicio de gineco-obstetricia del hospital 'Dr. Nicolás San Juan'. Una visión desde el género", Rocio Álvarez Miranda y Mariana Georgina Osornio Fuentes parten de reconocer que el embarazo adolescente es un problema social que interviene de manera directa en la consecución de las realizaciones potenciales de hombres y mujeres, y que en esta mirada, el tema resulta complejo de abordar porque requiere un abordaje cualitativo capaz de interrelacionar de manera diacrónica factores socioeconómicos, la hipersexualización del cuerpo y las relaciones entre los y las jóvenes, la proliferación de representaciones sociales alrededor. A partir de la realización de entrevistas en profundidad, las autoras concluyen que el embarazo adolescente suele explicarse frecuentemente a través de argumentos que giran en torno a la educación sexual, la perspectiva biológica de la prematura maternidad y la limitación en el acceso a oportunidades para ambos padres. Sin embargo, comprender los efectos sociales del embarazo adolescente requiere una mirada integral que permita observar distintos momentos en este fenómeno de la concepción, vinculada con el ejercicio de la sexualidad, la gestación, y el nacimiento, la crianza y las tareas de cuidados. Los tres momentos inciden en la reconfiguración de roles y la re-significación de constituirse como padres y madres.

En "La construcción de lo femenino a partir del *performance* masculino entre mujeres de un equipo universitario de fútbol", autoría de Zoraida Ronzón Hernández y Annie Julia López Bernacho se propone llevar a cabo el análisis de la cotidianeidad de la construcción del género a partir de una actividad deportiva popular como el fútbol, un espacio físico simbólicamente construido desde la masculinidad. Las autoras analizan la asignación y auto asignación de roles de género por parte de jóvenes mujeres estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México y a partir de un análisis cualitativo y basado en el método etnográfico, evidencian las diferentes actitudes de las mujeres universitarias en

la cancha de fútbol. Su investigación les permite concluir que los estereotipos de feminidad tienden a ser construidos a través del arreglo personal, del uso de un lenguaje específico y de expresiones ligadas con el lenguaje corporal. Así, señalan que las mujeres jóvenes que desarrollan fútbol universitario asumen características que dentro de sus constructos socioculturales responden a lo que se espera dentro y fuera de la cancha.

El quinto capítulo del libro y último de esta primera sección titulado “Y en la escuela... ¿Hay violencia de género? Estudio en estudiantes adolescentes en el medio rural del Estado de México”, de Maripaz Alcántara Quintana, lleva a cabo un abordaje teórico de la violencia de género, la violencia escolar, sus respectivas manifestaciones e implicaciones en la ley. A partir de esta argumentación teórica, la autora analiza las relaciones basadas en la violencia de género del estudiantado del CBTA. 150 del municipio de Acambay, para lo cual se aplicó un cuestionario, cuyo análisis esclarece el conocimiento que tiene el estudiantado sobre la violencia de género, ¿qué tanto se está aplicando en esta comunidad estudiantil?, ¿qué características tienen las relaciones de noviazgo y de amistad del estudiantado?, ¿cómo es el trato y la convivencia con el profesorado?, ¿cómo ocupan los espacios de la institución las mujeres y cómo los ocupan los hombres? La autora concluye señalando que los resultados de su investigación le permiten apreciar la transversalidad de la perspectiva de género en la redacción, estructura y análisis.

La segunda sección de esta obra “Salud y derechos sexuales y reproductivos de la población joven”, está compuesta por cinco trabajos que visibilizan la discusión en torno del conocimiento de la juventud de sus derechos sexuales y reproductivos y las conductas que desarrollan en torno del ejercicio de su sexualidad en función de estos derechos.

El sexto capítulo del libro y primero de esta segunda sección, “Fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años. Niveles, tendencias y análisis de los factores que la explican”, de Eloina Meneses y Mitzi Ramírez, fundamenta su discusión en los datos de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) a partir de cuya información señalan que, en México, en cada uno de cinco nacimientos, la edad de la madre fluctúa entre los 12 y los 19 años, de acuerdo con la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Tales cifras ubican a nuestro país en el primer lugar de embarazos adolescentes. Estos embarazos están vinculados con la pobreza, la deserción escolar, la discriminación, una mayor exposición a situaciones de inseguridad, maltrato o desprotección, y altos índices de muerte materna entre otros riesgos para la salud. El gobierno federal, en el afán revertir el número de embarazos adolescentes crea, en el año 2015 la ENAPEA. A través del texto se exploran los riesgos que enfrentan los y las adolescentes ante un embarazo, así como los retos que debe enfrentar la ENAPEA para concretarse. Para desarrollar su análisis las autoras ponderan la perspectiva de género como eje central para una adecuada implementación.

En el trabajo “Embarazo adolescente en México: riesgos, retos y expectativas”, séptimo capítulo de la obra, de Maricarmen Gómez Muñoz, se discuten los puntos clave para la atención del embarazo adolescente contemplados en la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), así como en el trato cotidiano con las y los adolescentes para generar cambios más allá del año 2030. Entre los puntos de análisis se encuentran las características propias de la adolescencia, retos y riesgos que enfrentan mujeres y hombres en un embarazo adolescente, difusión y respeto de los derechos sexuales y reproductivos de las y los adolescentes, acceso oportuno a información veraz, capacitación en género y derechos humanos de las personas que atienden a la población adolescente, participación activa de la población adulta en materia de sexualidad, entre otros. A partir de este análisis, la autora concluye que, erradicar el embarazo adolescente en México implica la deconstrucción y reconstrucción de la base cultural que sostiene en gran medida los factores del embarazo adolescente para que los cambios sean perdurables y, sobre todo, lograr el pleno involucramiento de las y los adolescentes para que se apropien de su proyecto de vida.

“Salud sexual y reproductiva de la población estudiantil universitaria en Costa Rica”, autoría de María Luisa Preinfalk Fernández, es el octavo capítulo que integra este libro, y en él, la autora establece que el marco normativo costarricense establece la obligación estatal de velar por el desarrollo integral de su población joven. En esta tarea cobra relevancia la labor realizada por las universidades públicas, al ofrecer al estudiantado no solo

una formación disciplinar, sino también prepararles para la vida. Miles de jóvenes están ingresando a las aulas universitarias costarricenses con conocimientos insuficientes y dudas no resueltas en sexualidad, que se reflejan en prácticas sexuales en condiciones de riesgo, baja autonomía sexual, desconocimiento de medidas preventivas, entre otros aspectos, lo cual repercute en su salud sexual y reproductiva. A partir de estas consideraciones la autora profundiza en esta situación, con el fin de reflexionar acerca de la necesidad de fortalecer los espacios en educación sexual, de manera que respondan en forma oportuna y efectiva a las necesidades de la población joven, brindándole los conocimientos y habilidades para disfrutar de una vida sexual sana, segura y libre de violencia.

El noveno capítulo de esta obra y cuarto de la segunda sección corresponde a Rosa Patricia Román Reyes y Norma Baca Tavira y se titula "Decidir informadamente la vida sexual: diagnóstico de la población joven de la Universidad Autónoma del Estado de México". Las autoras se proponen analizar la toma de decisiones en relación con la vida sexual de hombres y mujeres jóvenes y las consecuencias que los cursos de acciones y alternativas seleccionados tienen en sus vidas. Para ello parten del reconocimiento de que la posibilidad tanto como la capacidad de tomar decisiones constituye un paso de la planeación de la vida sexual. Esta toma de decisiones se entiende como un proceso en el que deben considerarse la elaboración de opciones, la identificación, evaluación y selección de alternativas. A partir del análisis de los datos de la encuesta "Relaciones de género, salud reproductiva y la capacidad de decidir informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)" concluyen que la noción de género es fundamental y debe adquirir centralidad en los estudios sobre derechos y salud sexual y reproductiva. Indican que es necesario tener presente que se está ante procesos íntimamente ligados al campo del poder y que para avanzar en la construcción una ruta crítica de espacios universitarios y sociedades más justas y equitativas en donde todas las personas puedan ejercer sus derechos, es necesario del involucramiento de todos y todas en los diferentes niveles, en donde la población joven debe ser un actor de primer orden.

Finalmente, el décimo capítulo del libro, es autoría de Karla Castañeda Chávez, Araceli Pérez Damián, Natalia Ix-Chel Vázquez González y Guillermina Díaz Pérez y se titula: "Objeción de conciencia médica y su repercusión en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de mujeres jóvenes". Las autoras plantean que, en un momento en el que México se mantiene en la lucha para visibilizar las distintas violencias ejercidas contra las mujeres, fue aprobada por la Cámara de Diputados el mes de octubre la reforma a la Ley General de Salud con la que se protege la objeción de conciencia de los médicos y médicas, lo que significa que podrán negar la prestación de alguno de sus servicios que vaya en contra de su conciencia, decisión que afectará a las mujeres que deseen interrumpir su embarazo bajo alguna causal legal, incluso por causal de violación. Afirman que esta decisión trae consigo poner en riesgo la vida y el futuro de las mujeres, así como la negación al ejercicio de sus derechos humanos, sexuales y reproductivos.

La tercera sección del libro "Educación y trabajo en la vida de la población joven", presenta tres abordajes acerca de estas esferas centrales en el desarrollo de la juventud.

La escuela, el mercado laboral y la familia son tres instituciones que permean a las juventudes dado que su función es transmitir el conocimiento, habilidades y valores que utilizarán en su vida cotidiana para obtener el sustento. En el primer trabajo de esta sección y undécimo capítulo denominado "Las juventudes de Malinalco: escuela, mercado laboral y expectativas de vida" presentado por Darinel Sandoval Genovez, Sergio Moctezuma Pérez, Humberto Thomé Ortiz y Angélica Espinoza Ortega, se enfoca en las juventudes del medio rural del Estado de México para discutir la percepción que se tiene de la escuela, el mercado de trabajo, así como las expectativas de vida entre jóvenes del municipio de Malinalco. Para lograr lo anterior, se diseñó y aplicó un cuestionario a 890 alumnos inscritos en 17 escuelas secundarias y que estuvieran cursando el segundo y tercer grado. Este capítulo concluye con el hecho de que el medio rural condiciona las oportunidades laborales de las y los jóvenes, dirigiéndolos principalmente al trabajo asalariado vinculado con el turismo, el desarrollo de algún oficio e incluso, a considerar a la migración como estrategia de sustento.

En segundo lugar, el décimosegundo capítulo que integra el libro “Formación inicial de jóvenes docentes y atención a la diversidad: retos y desafíos para la academia” elaborado por María Cristina Cardona Moltó, Cristina Miralles, Esther Chiner, Renáta Tichá y Brian H. Abery, evidencia que los programas de formación inicial docente no están preparando adecuadamente a los futuros maestros y profesores para atender a la diversidad del alumnado. Este trabajo pretende, por un lado, contribuir al debate generado mediante el análisis de los retos y desafíos que plantea a las instituciones de educación superior la integración de contenidos relacionados con la diversidad en la docencia universitaria y, por otro, informa de una investigación comparada que trata de poner de relieve la escasa coherencia, compromiso y articulación de los planes de estudio con el desarrollo en los jóvenes docentes en formación de una competencia para enseñar en contextos diversos e inclusivos. Asimismo, se examinan las implicaciones prácticas de los resultados para la mejora de los planes formativos de maestros representados en la muestra seleccionada para el estudio.

Finalmente, el último capítulo de Verónica Murguía Salas y Sergio I. Velarde Villalobos, “El papel de la regulación laboral de los mercados y sus efectos en las condiciones de trabajo de las juventudes del Estado de México”, se plantea que, para estudiar las condiciones laborales de las y los jóvenes mexiquenses, es necesario desarrollar un análisis de las posturas teóricas neoclásicas y neoinstitucionalistas, en cuanto a las regulaciones laborales. Con esta base los autores delimitan las posiciones de los organismos internacionales, así como de las directrices que impulsan estos organismos en sus países miembros en materia de lo laboral, para a partir de allí identificar la posición de México y cómo esta posición es plasmada en su regulación laboral, aunado de las reformas que se han realizado en las primeras décadas del siglo XX, especialmente, la que se efectuó en 2012. El análisis estadístico descriptivo es desarrollado sobre las condiciones laborales de las y los jóvenes mexiquenses de 25 a 29 años de edad, por sexo y en dos momentos en el tiempo: 2010 y 2017, esto les permite concluir que la paradoja evidenciada entre la teoría y la práctica, es más contrastante en grupos que suelen presentar desventajas en el mercado laboral, como las y los jóvenes, pues el ingreso, permanencia y consolidación, es cada vez más difícil en un país como

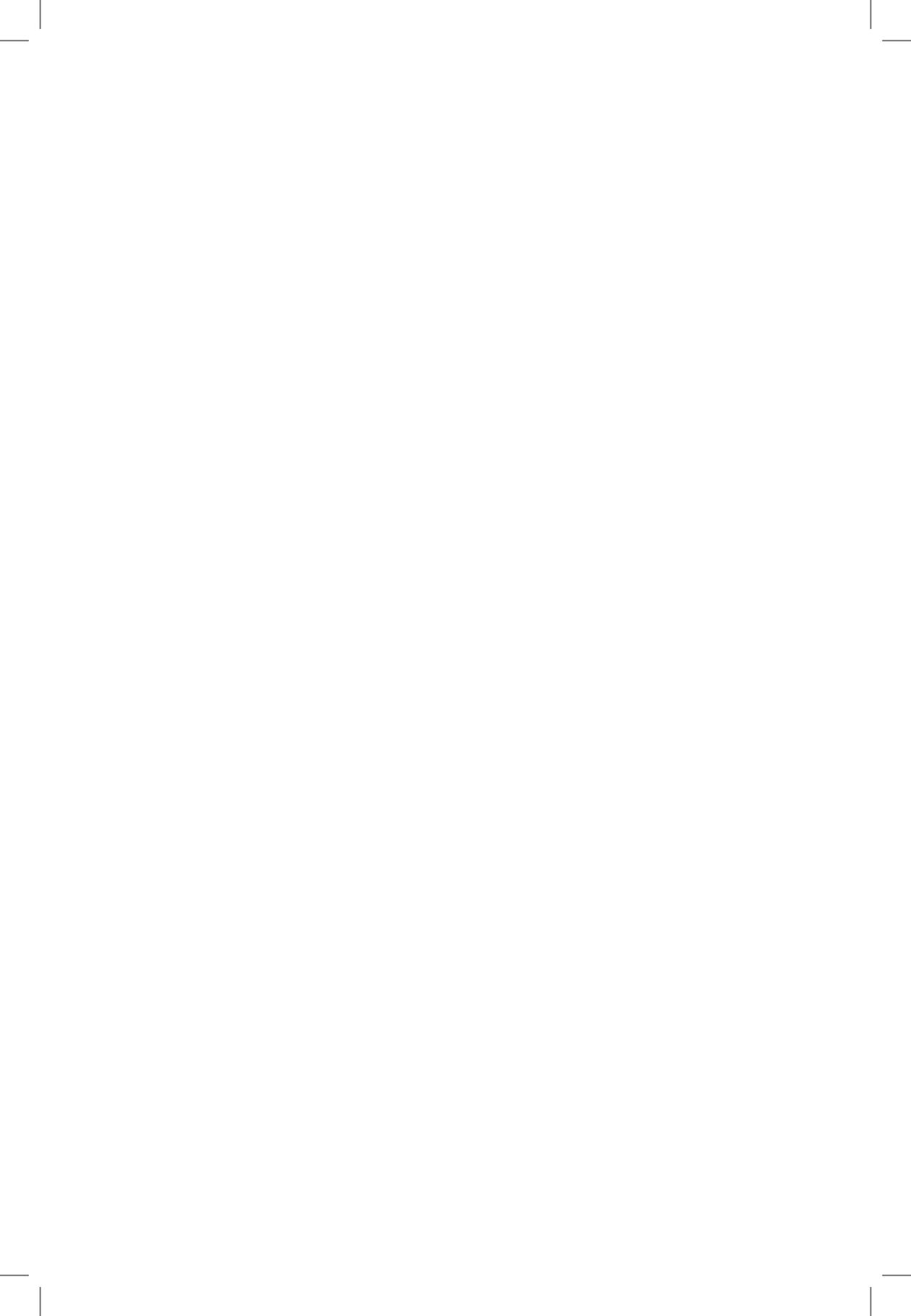
México, donde las reglas del juego son impuestas por demandas externas como los organismos internacionales y/o los grandes emporios económicos-productivos.

Estamos ante un libro diverso, heterogéneo, que reconoce a la población joven también en su diversidad y complejidad. Desde distintos abordajes teóricos, con diversos instrumentales metodológicos, las y los autores convergen en reconocer la precariedad, la inestabilidad y la incertidumbre como tristes realidades que signan las características de nuestras poblaciones jóvenes contemporáneas. Los desafíos para estudiar a este grupo son cada vez mayores. Los retos para el diseño de programas y políticas que acompañen su diversidad y su amplia problemática, también lo son.



Sección I

La discusión del género en
el análisis de las juventudes



Juventudes y género en contextos latinoamericanos, algunas consideraciones desde posturas críticas

Irving García Estrada

Introducción

La propuesta que se plantea busca construir un diálogo desde un enfoque cualitativo entre elementos recuperados de las denominadas posturas críticas y la idea de género, entendida como propuesta de debate dentro del feminismo. en este caso, orientados al estudio de las juventudes con el énfasis en el acercamiento a las vivencias y experiencias para “dar cuenta” de la construcción de sentidos (significaciones e intencionalidades); es decir, los por qué y los cómo de la acción social. Actualmente en Latinoamérica, el campo de los estudios sobre juventudes ha mostrado un crecimiento notable. Cabe recordar que en el tema de las juventudes los principales abordajes fueron soportados principalmente por datos estadísticos, ya fueran indicadores educativos, sociales y políticos, generando pautas a partir de las cuales se podía establecer en que momentos se era o no joven.

Actualmente se ha procurado consolidar un corpus teórico-metodológico para entender a “la juventud” como condición históricamente construida y condicionada, cuya caracterización depende tanto de variables como de dimensiones, siendo de las más notorias, la diferenciación social y de género, lo cual ha po-

sibilitado no sólo entender en términos objetivos (franja etaria), sino a partir de enfoques cualitativos (construcción sociocultural e histórica). Asimismo, como apunta Pinheiro y Henríquez, “la comprensión de las juventudes debe reflexionar sobre las trayectorias sociopolíticas y paradójicas que surgieron en esta confrontación entre prácticas y discursos mediados por el carácter adulto-céntrico” (Pinheiro y Henríquez, 2010:47), lo que implica entonces recuperar la propia voz de los actores juveniles.

Cabe señalar, que si bien, existen varios puntos de partida para la discusión sobre el significado de la palabra juventud, en este tenor Abramo (2005), llama la atención sobre las condiciones y posibilidades de participación de las juventudes en la conservación o transformación de la sociedad, lo que nos permite plantear ¿cómo pueden las juventudes llegar a intervenir en los problemas específicos que los afectan? Un recorrido mínimo por los estudios sobre juventudes en Latinoamérica da cuenta de múltiples enfoques, de diversos procesos y de distintos análisis, mostrando la complejidad del tema. Focalizándonos en sus prácticas y discursos, y bajo un abordaje a partir de elementos denominados críticos, sumando momentos históricos donde han confluído transformaciones en la vida cotidiana de las juventudes que se enfrentan a una “naturalización” que las conmina a aceptar que “así son” las cosas, es posible construir otros horizontes de interpretación que nos muestren un papel más activo de las y los jóvenes.

En el estudio de las juventudes, se ha destacado la noción de identidad, mostrando que un factor clave en su génesis, es la imposición de la “identidad sexual”, generalmente referida a una genitalidad biológica. Lo que aquí interesa, es el proceso y procedimiento de la construcción del género, no como postura “tradicional” que suele pensarse de manera binaria, sino una postura, donde el género sirva como herramienta emancipatoria y permita un desplazamiento hacia la idea “identidad de género”, que se pretende sea de mayor extensión al centrarse en la vivencia del género a partir de lo que cada persona sienta. Es precisamente en esta búsqueda donde surge y se expande el concepto de género como categoría social al permitir dar cuenta, parafraseando a Gayle Rubin, del conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la activi-

dad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas (Rubin, 1996).

Aprovechando la impronta latinoamericana -y siendo conscientes de sus limitaciones-, de las posturas teóricas denominadas críticas, que apuntan hacia una lógica "emancipadora" (epistemologías críticas) y metodologías poscoloniales y de(s) coloniales, que se presentan como "modelos críticos" hacia la "dominación colonial" desde la propuesta de un "paradigma otro", lo cual permite repensar procesos de producción de conocimiento, poniendo especial énfasis en los aspectos del diálogo como condición central en la investigación y la horizontalidad de saberes como perspectiva epistemológica, que posibilite otras formas de construcción de la memoria y de los sujetos históricos, desde donde se plantea que, tanto el explicar (postura enraizada en la lógica positivista, donde la relación causa-efecto es medible y cuantificable) como el comprender (postura que emerge de los enfoques cualitativos que consideran la vivencia, la experiencia, el sentido común, la acción social, el significado y la intencionalidad como detonadores de sentido para el ser humano), son partes complementarias de una misma realidad, por lo cual, en conjunto con la Teoría Crítica¹ que rechaza la justificación de la realidad socio-histórica por considerarla injusta y opresora ("irracional"), postulando en su lugar, la búsqueda de una nueva realidad más humana, donde las luchas feministas latinoamericanas han logrado destacar, particularmente como apunta Enrique Dussel:

La mitad de la humanidad, en muchas partes y frecuentemente, sufre otro tipo de dominación que es necesario situar como objeto de reflexión de una filosofía de la liberación. La mujer sufre la opresión de la ideología machista y de la praxis de dominación del varón, en los niveles sexuales, culturales, eco-

¹ En términos generales se conoce así a la propuesta teórico-filosófica, sociológica y política desarrollada en torno al *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Investigaciones Sociales), en Frankfurt, Alemania. Dentro de sus principales postulados se establece el cuestionar: a) la idea de razón (no como capacidad cognitiva, sino como una serie de ideas y planteamientos) por considerarla como un instrumento utilitario al servicio del modelo económico capitalista, y b) la idea de progreso, por considerar que sólo se priorizaba el progreso técnico no así el progreso de la humanidad.

nómicos, políticos, etc. Los movimientos feministas han generado una filosofía de la liberación de la mujer. Esta filosofía es parte integrante natural de la filosofía de la liberación, se haya o no articulado su vinculación concreta entre ambos movimientos (Dussel, 1994:150).

Tales luchas feministas en suma con planteamientos de la Filosofía de la Liberación y la crítica a la Teología de la Liberación —por no dar reconocimiento a movimientos feministas dentro de la Iglesia—, surgirá una postura crítica denominada Teología Feminista Latinoamericana encabezada entre otras, por María del Pilar Aquino (México), Ivonne Gebara (Brasil), Elsa Támez (México), Ana María Tepedino (Brasil), Rosemary Radford Ruether (Estados Unidos), María Clara Bingemer (Brasil), Gladys Parentelli (Uruguay), entre otras, en cuyas propuestas se puede encontrar la misiva a la necesidad de “practicar” el feminismo como pensamiento contra hegemónico y contracultural a partir de reconocer el proceso de subordinación de las mujeres, pero proponiendo que esa subordinación sea leída como categoría que fundamente la plataforma de lucha política, capaz de articular las distintas vivencias y experiencias.

En estos términos, Horkheimer, Adorno y Marcuse nos presentan en oposición a la denominada teoría tradicional,² buscando denunciar la irracionalidad en la historia y en la sociedad, y donde tiene cabida la hegemonía heteropatriarcal y heteronormativa. Dentro de las alternativas de solución, proponen la recuperación de principios democráticos e incluso de la propia noción de democracia, pensándola como consenso global de una comunidad. Por lo anterior, un concepto central es el de “razón instrumental” —basada en fines utilitaristas, es decir, si una cosa no sirve para nada, carece de valor—, a la cual se le debe “exigir” la consideración de la dimensión normativa de la acción social (convicciones morales y orientaciones normativas). Bajo esta lógica, tal parece

² Entendida como aquella surgida a partir del desarrollo del Cartesianismo donde se construye el dualismo sujeto-objeto, en el cual, “el sujeto guarda una distancia, basada en la separación del cuerpo y la mente, lo que le genera una falsa conciencia de exterioridad respecto a lo que observa” (Horkheimer, 2000:231).

que a las juventudes sólo les quedaría la opción de estudiar y/o trabajar como posibilidad de existencia.

Igualmente, también busca un predominio de la “razón dialógica” (apertura al diálogo) sobre la “razón monológica” (vista como impositiva) y el anhelo hacia los principios más humanos, postura que nos acerca a Jürgen Habermas sobre la idea del “proyecto inacabado de la modernidad”. Si se parte de la idea de inacabado, bien se puede pensar a las juventudes y la relación con la idea de género, más que como algo inacabado, algo que está en un ejercicio permanente de construcción, algo que “está siendo”. Esto permite pasar de una mirada de corte ontológico donde las cosas —incluyendo al hombre— están determinadas de una vez y para siempre, a una mirada de corte hermenéutico donde las cosas —incluyendo al hombre— están en constante construcción, circunscribiendo a los propios analistas o científicos sociales, lo cual obliga a pensar desde dónde se está mirando, porque justo es en ese proceso, donde “la mirada” naturaliza o invisibiliza saberes y prácticas.

Juventudes y género: algunos andamiajes teóricos

El ejercicio crítico contenido en el concepto de género es, entonces, “exceder” el contenido fáctico de la bipolaridad masculino-femenino para comprender cómo esta dualidad da forma a la cultura en su dimensión simbólica, material-institucional y subjetiva. Joan Scott (1996), tomando la idea de deconstrucción —como aquello que puede ser interpretable, transformable y perfectible— de Derrida,³ propone el análisis contextualizado de la forma en que opera cualquier oposición binaria. Invirtiendo y desplazando su construcción jerárquica. En lugar de aceptarla como real o palpable o propia de la naturaleza de las cosas (visión ontológica), entiende el género como relacional, constructo que atañe tanto

³ Por deconstrucción entiéndase no en el sentido de disolver o de destruir, sino en el de analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo, la discursividad filosófica en la que pensamos. Para un mejor entendimiento véanse del mismo autor: *La escritura y la diferencia* (1989) y *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía* (1989).

a hombres como a mujeres y, referido a sistemas completos de relaciones que puede incluir el sexo, pero no estar directamente determinado por el sexo (visión hermenéutica).

Ahora bien, considerando lo propuesto por Scott acerca de que “el género es un tema nuevo, un nuevo departamento de investigación histórica, pero carece de capacidad analítica para enfrentar (y cambiar) los paradigmas históricos existentes” (Scott, 1996: 272), valga aquí la interrogante de Francesca Gargallo (2006), sobre ¿por qué hacia la década de 1990 el feminismo latinoamericano dejó de buscar en sus propias prácticas, en su experimentación y en la historia de sus reflexiones los sustentos teóricos de su política y aceptó acríticamente la categoría de *gender*—género— para explicarse y, la participación en “políticas públicas” como solución a la crisis del movimiento, según lo exigía la cooperación internacional?

Sin la intención de profundizar en la discusión, diremos que dentro de los aportes de Gargallo, se destaca la recuperación del pensamiento de filósofas como Ofelia Schutte (Estados Unidos), Graciela Hierro (México), Eli Bartra (México), Diana Maffía (Argentina), puesto que ofrecen una imagen plural de la presencia femenina y feminista, buscando colocar el feminismo, como el protagónico de cambios políticos y sociales, recordando lo acontecido hacia la década de 1960, cuando el feminismo dentro de los movimientos que confluyeron hacia los sucesos de 1968, era el que contaba con la historia de resistencia más antigua, pero además se suponía el más joven y quizá el más incómodo para los sistemas políticos. Este punto histórico, sirve también para visibilizar la presencia de las juventudes en escenarios políticos, pero que en su campo de estudio, tampoco se han podido recuperar tales lógicas de lucha, de resistencia e incluso de existencia, por el contrario, ha habido una lógica de categorizar dichos fenómenos a partir de teorías construidas fuera del contexto latinoamericano, que en mayor o menor medida, siguen fortaleciendo dinámicas respaldadas por las dinámicas del modelo económico, como la libre empresa o el emprendedurismo (no en términos de un em-

⁴ La idea de *sur*, recupera la propuesta de Boaventura de Sousa, la cual es una manera de redirigir la mirada al momento de tratar de explicar y/o comprender

poderamiento real, sino de una dependencia del propio sistema económico), lo que ha permitido la generación de movimientos y acciones de “resistencia”, que han ido incluyendo posturas feministas para luchar en contra de “la visión occidental”, desde la postura de pensarse “desde el sur”.⁴

A manera de breve recorrido, tenemos la década de 1980, que se verá marcada por la “crisis” en los discursos y narrativas del paradigma dominante sobre “el hacer” y “el quehacer” dentro de las ciencias sociales, que bajo la impronta de un positivismo lógico se priorizó el “método científico” para hacer ciencia, utilizando como principal dispositivo, las estrategias cuantitativas. En contraste, a nivel de contextual, Latinoamérica que viene avanzando aproximadamente desde inicios de 1970 sobre los pasos de la denominada Segunda Ola Feminista, donde la presencia de mujeres negras y mestizas comienzan por criticar al movimiento feminista anglosajón por considerarlo blanco, heterosexual, al servicio de las burguesías y, de gente con estudios, siendo este tema, el de la educación, donde se producirá una presencia y persistencia creciente de las mujeres y, donde se irán generando acciones emancipadoras en relación con las luchas sociales de la época. Esta década se verá marcada sobre todo por la organización de lesbianas feministas y las denominadas “mujeres autónomas”.

En el caso de las juventudes, los aportes con mayor presencia estarán cimentados desde posturas de orientación psicológica como la de Peter Blos y sus trabajos sobre la transición adolescente contruidos desde una postura evolucionista; y Erick Erickson, con sus trabajos sobre la crisis de la identidad en los adolescentes, donde la categoría de análisis será la adolescencia

“científicamente” realidades específicas, aquellas denominadas “del sur” a manera metafórica, aludiendo al sufrimiento humano causado por el colonialismo y el capitalismo, que a decir del propio Boaventura de Sousa “la propuesta parte de dos premisas: a) la comprensión del mundo, es más amplia que la comprensión occidental del mundo, lo cual implica un consenso negativo de que no hay posibilidades de una teoría general, y b) la diversidad del mundo es infinita, esto incluye al sur anti imperial —los que sufren las injusticias del colonialismo, capitalismo y patriarcado—” (Boaventura de Sousa; 2010:50). Además, se asume como una *postura crítica*, en este caso del positivismo científico -representado en la idea de Modernidad nacida en Europa-, que invisibiliza las subjetividades contextuales y locales del sur.

y/o el adolescente, pero en referencia a un sujeto que adolece (carece) o que se encuentra inacabado, incompleto, desconociendo la dimensión social y llevándolo a un proceso de individualización, lo que permitió abordar la adolescencia sólo como “edad biológica”. En tales situaciones, será donde entrará a manera de sinónimo la idea de juventud, lo que después generará en una serie de confusiones y discusiones que permitirán la construcción de la categoría de análisis de “lo joven” y/o “la juventud”, pensada ahora como “edad social”, comenzando un desplazamiento de la categoría particularmente dentro de la antropología social y la sociología, pero donde no se logra capitalizar la lucha feminista.

Sin duda será la década de 1980 y los primeros años de 1990 en Latinoamérica, donde se consolidarán los Estudios de la Mujer, los estudios Feministas y de Género, donde se posibilitará la creación de centros, institutos, cátedras, programas de estudio y publicaciones con un amplio sentido académico-militante, como ejemplo, cabe mencionar la realización del Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe de 1982, en Bogotá, en cuya convocatoria se señalaba como necesidad a decir de Bellucci, “hacer una reunión de mujeres latinoamericanas comprometidas en una práctica feminista para intercambiar experiencias, opiniones, identificar problemas y evaluar las distintas prácticas desarrolladas, así como planear tareas y proyectos hacia el futuro” (Bellucci, 2013:sp). Recordemos además la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer o “Convención de Belem do Para” de 1994, en Brasil, donde una de sus principales consignas fue mostrar “que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y limita total o parcialmente a la mujer el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos y libertades”. La suma de tales acciones supuso ejes de discusión y acción que aun hoy están presentes. De tal suerte que los estudios sobre juventudes, apoyados por los estudios de género, representan un abanico de opciones para desarrollar nuevas maneras de abordajes teórico-metodológicos procurando construir una mirada crítica ante aquello que se pretende como “normal” y, que tratándose de imponer justifique el mantener, un supuesto “orden”.

La década de 1990 marcará un hito en los feminismos latinoamericanos, donde emergerán de manera protagónica las lla-

madras "políticas insumisas": transexuales, lesbianas, "okupas" y *queer*, que se sumarán a los procesos iniciados hacia 1980 donde varios países latinoamericanos comenzaron a construir gobiernos democráticos. Respecto a la idea de "la juventud" (en singular y homogéneo), se comenzará a dar una transición hacia la idea de "las juventudes" (en plural), donde ahora éstas, con la pretensión de contemplar lo heterogéneo y lo diverso, se comenzará a enfatizar sobre las distintas maneras de "ser joven"; es decir, el recuperar las distintas vivencias y experiencias dando paso más que a "las identidades juveniles", a las "presencias de las juventudes", lo cual implicará pensar dimensiones políticas de dicho sector de la población. Algo que se suele cuestiona al respecto, es que tales estudios al referirse a "los jóvenes", naturalizó la mirada hacia los varones, relegando la figura femenina. Si se consideraba que las juventudes eran heterogéneas, múltiples y diversas, hacía falta un elemento, el cual va a provenir de la escena feminista y, será la categoría de género, donde influenciado por el "giro lingüístico" y el "giro cultural", destacarán los estudios realizados a partir de ejercicios etnográficos en términos de dar cuenta de las presencias juveniles y de reconstruir los sentidos y los significados de las prácticas de las juventudes.

Con ello, la primacía del "giro cultural" permitirá el florecimiento de las nociones de "culturas juveniles" e "identidades juveniles". Donde aparecerá la categoría de "lo cultural" como elemento clave para entender las nuevas vivencias y configuraciones de "lo juvenil", esto soportado también, por los planteamientos de la posmodernidad, caso puntual los trabajos del sociólogo Michel Maffesoli y su metáfora de "tribu", con orientación hacia el flujo de afectividades (comunidades emocionales), donde la figura de sujeto experimentará un vaciamiento ante las grupalidades. En torno a la categoría de género, ésta sufrirá una especie de "naturalización" y se comenzará a utilizar según Gargallo, "como un ingrediente técnicamente cómodo y módicamente modernizador, sin cuestionamientos globales y sin concreciones de clase ni de etnia" (Maffesoli, 2006:33). Por lo cual, en Latinoamérica se comienzan a recuperar planteamientos como el de las utopías, el de los feminismos populares y diversos tales como los decoloniales, antipatriarcales, anticapitalistas, socialistas, negros, indígenas y mestizos, que procurarán construir o redefinir los propios

feminismos, lo que puede ser considerado como los inicios de los estudios de la Tercera Ola Feminista la cual, en algunos de sus argumentos, retoma parte de lo desarrollado por la Teoría Crítica, sobre todo, aquellos cuestionamientos de las propias maneras de decirse y pensarse, apostando por una toma de consciencia; esto es lo que se puede denominar un empoderamiento real, que contempla el tomar consciencia de sí y tomar conciencia de grupo, lo que permitiría entonces poder hablar de una identidad y una pertenencia, que posibilitarían la construcción una subjetividad. No obstante, como apunta Carosio:

No toda crítica puede calificarse como pensamiento crítico, su particularidad tiene que ver con el punto de vista a partir del cual se realiza: la emancipación humana. El objetivo de las teorías y pensamientos críticos es explorar las vertientes del cambio social en sus proyectos y propuestas, de ahí que todo pensamiento crítico se ubica en las antípodas del pensamiento resignado y del trabajo intelectual que justifican el estado de cosas de las jerarquías, del capital, de la desigualdad y la ideología que sostiene los sistemas de poder. Por el contrario, se trata de un pensamiento propositivo que aspira a reinventar las emancipaciones sociales, busca prefigurar nuevos mundos posibles, así como quebrar consensos establecidos que, casi siempre, son conservadores (Carosio, 2017:17).

Al enfocarnos en las juventudes, así como en el género, lo que se pretende es dar cuenta de manifestaciones que muestran la experiencia en términos de emancipación humana, lo que supondría en un sentido marxista, la superación de los procesos de “enajenación” en la búsqueda de construir una sociedad mejor. Ante lo cual, el hecho de expresar las vivencias no hace que éstas se muestren como lo que son, sino más bien que éstas llegan a ser vivencias exactamente en tanto que son expresadas. Esta idea resulta fundamental para su análisis en el campo referente a la investigación de corte cualitativa, ya que parte de dicho enfoque tiene como fin, el estudio de esas manifestaciones, como producto resultante de las actividades socioculturales y, sobre todo, permite discutir en términos políticos, las desigualdades sociales y primordialmente las económicas, que han marcado el propio devenir de los países latinoamericanos. Teniendo lo anterior como telón

de fondo, ayudará a hacer más comprensible lo acontecido hacia el año 2000, en el ámbito de los feminismos, lo que permitirá comenzar a pensar las problemáticas en términos de “la diferencia” o “las diferencias”. Si la identidad apuesta por la mismidad, la diferencia apuesta por la alteridad, no en un sentido despectivo, sino reconociendo de inicio la existencia de diferencias, para después buscar mecanismos que las desaparezcan o por lo menos las diluyan, sea en los procesos de construcción de ciudadanía y en los accesos a las formas de justicia.

Juventud y género. De la identidad a las subjetividad

Es sabido que parte fundamental del ser humano tiene que ver con el sentido de vida, pues esto permite la construcción social de la realidad. La conciencia de ese vivir es lo que Dilthey (2000) denomina vivencia, “célula germinal del mundo histórico”. Pero esta conciencia de la propia vida, esta “objetivación del espíritu”, se realiza históricamente. De ahí la importancia de recuperar al menos en parte, las luchas y debates feministas construidos en Latinoamérica. Así para Dilthey, “lo que, de este modo, forma en el flujo del tiempo una unidad en la presencia, porque tiene un significado unitario, es la unidad mínima que podemos denominar vivencia. Y también llamamos vivencia a cada unidad más abarcante de partes de la vida, vinculadas por un significado común para el curso de la vida, incluso allí donde las partes están separadas unas de otras por procesos que la interrumpen” (Dilthey, 2000:119).

Entonces, lo que está en cuestión es la noción de historia, que a partir de los procesos de “descubrimiento” y colonización, que junto con la imposición de una visión religiosa, lo que hoy se conoce como pensamiento occidental, implantó una lógica lineal y progresiva como de “destino manifiesto”, donde la sociedad se construiría a partir de la “aceptación” de quien se autoproclama vencedor, eliminando así otras posibilidades de existencia, las cuales, hoy se tratan de recuperar para comenzar a construir, —algunos a la par y otros en contra del pensamiento occidental—, una dinámica social, pero sobre todo política, donde los sujetos, si bien, situados y generizados y, heterónomamente condicionados, permita una lucha en busca de la autonomía, el reconocimiento y

la integración más allá de condiciones económicas, étnicas, etarias, de género, sexuales, etc., como producto de justicia social que suponen los modelos gubernamentales democráticos.

Una de las propuestas conceptuales que permite dar cuenta de lo que pasa con las juventudes latinoamericanas, es la noción de performatividad, propuesta de Judith Butler, quien considera al género y la identidad en términos de *performance* y performatividad, lo que permite cuestionar la esencialización de las categorías y de las identidades. Para dar cuenta de ello, manifiesta que toda agencia estará marcada desde un principio por una dependencia al lenguaje (a lo simbólico) que limita, a la vez que posibilita, sus capacidades. La pérdida de este poder performativo supone la privación de la ciudadanía, ante lo cual, la propia Butler va a adscribirse a aquellos que ven el poder performativo, en la condición lingüística:

De hecho, los esfuerzos recientes que se han hecho para establecer el indudable hiriente ciertas palabras parecen fracasar al enfrentarse a la pregunta de quién es el intérprete significado de tales palabras y de lo que realizan. Las normas actuales que regulan la autodefinición de los gays y las lesbianas en el ejército, o incluso las controversias recientes acerca de la música rap, sugieren que no es posible llegar a un consenso acerca de si hay una relación clara entre palabras enunciadas y su supuesto poder de herir (Butler, 2004:33).⁵

Lo que está en juego, es el deconstruir “las miradas” oficiales/dominantes, para indagar en otras discursividades, esto implica un ejercicio de “desnaturalizar” el género y contrarrestar la violencia normativa que traen consigo las morfologías ideales del sexo, así como desarraigar las suposiciones dominantes de la heterosexualidad natural o presunta que se fundan en discursos ordinarios o académicos sobre la sexualidad. De ahí que, las herramientas

⁵ A su idea le agrega la siguiente nota: “Esta formulación puede parecer un poco enrevesada, pero recuérdese que teóricos de la política, desde Aristóteles hasta Arendt, han afirmado que es en su calidad de seres *lingüísticos* como los seres humanos se convierten en seres políticos. Mis reflexiones son una prolongación de este argumento [...]”, la cual aparece en la página 262 del texto citado.

centradas en lo cualitativo se vuelvan necesarias, tanto para el análisis de contenido como para las múltiples discursividades. Dicha operación requiere una ruta que tome distancia de los datos globales, que se oriente hacia el análisis de las micro-texturas que atraviesan a las subjetividades juveniles, que posibilite recuperar las conversaciones, las micro-memorias, las gestualidades y las ritualidades simbólicas que se despliegan en el espacio de lo local, esto es, fortalecer los estudios micro-sociales, que aporten a la visibilización primordialmente de los mecanismos de poder que se circunscriben a diferentes espacios como el familiar, el escolar, el laboral, de detención o reclusión entre otros, donde se articulan relaciones de control y dominación, para después hacer un ejercicio de mayor proyección y, así mostrar el origen de las problemáticas en torno a estas.

Cuando se vincula a las juventudes con la idea de la performatividad, se trata de recuperar el componente afectivo, ya que parece (re)construye/moviliza de inicio, identidades y lazos perdidos en este tránsito que realizan por la realidad modernizada, provocando reminiscencias de viejas sociabilidades perdidas en la memoria colectiva, avasalladas por la lógica instrumental. Resulta entonces, que la aceptación plena de estas prácticas pone en crisis la realidad de un género, haciendo visible que estamos frente a un "conocimiento naturalizado" que excluye, esto implica, por lo tanto, una violencia sobre los cuerpos que pasan a ser vistos como falsos, irreales o ininteligibles. Que como apunta Butler, "la comprensión de la performatividad [debe entenderse] no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone" (Butler, 2015:19). Resulta entonces factible, apoyarse de la idea de performatividad para dar cuenta de otras preferencias sexuales y otras construcciones genéricas, que escapan a la normatividad heterosexual.

A su vez, dicha propuesta reforzada por los planteamientos de Ammy Guttmann (2008) respecto al papel de los grupos identitarios, pensando que estos son capaces de ayudar a las personas a afirmar su sentido de sí mismas y de pertenencia social. Por añadidura, la identidad de grupo impulsaría a las mujeres y minorías desfavorecidas, a reaccionar en contra de los estereotipos negativos que heredaron, a defender una imagen más positiva de sí mis-

mas y, a mostrar respeto por los integrantes de sus grupos. Para que esto sea posible, debe darse dentro de un régimen democrático, lo cual involucraría la inclusión de tales expresiones, aunque no por ello, olvidar su carácter controversial al presentarse como opuestos e incluso contradictorios a modelos hegemónicos, pero jugando un papel fundamental en el marco de las instituciones oficiales de la política democrática, lo cual va acorde a la emancipación que plantea el pensamiento decolonial, quien desde su óptica considera de inicio, la conquista como violación del cuerpo de las mujeres originarias. Esto nos permite vincular la propuesta de Leticia Sabsay (2011), sobre todo su constructo de democracia sexual entendida en términos de políticas de equidad de género y reconocimiento de la diversidad sexual y de género, que si bien aporta a los debates feministas, referido a los estudios de juventudes, no se escapa de la rearticulación de cierta jerarquía socio-sexual, en la que junto al heterocentrismo, generan nuevas homonormatividades en donde la idea de familia y pareja tradicionales (heteronormadas) en tanto modelos hegemónicos de organización social, se siguen presentando como prioritarias, inclusive dentro de las mismas prácticas y discursos de la juventudes.

Parece entonces que la identidad referida a las juventudes debe analizarse a partir de un replanteamiento de conceptos como cultura e ideología, entendidos como procesos constituidos por prácticas con un significado cultural, ideológico y social, claramente delimitado. Cabría entonces, hablar de factores o elementos de unidad, entendidos como procesos de construcción sociohistórica y cultural que se equilibran entre condicionamientos y elecciones relativamente libres ante cada individuo. De ello, glosando la propuesta de Carosio (2017), se puede decir que el pensamiento feminista tiene capacidad para modificar visiones y perspectivas teóricas y para elaborar las herramientas que permitan abordar temas que se presentan como cruciales, "de ahí su potencial para explicar —y no sólo describir— tanto las desigualdades existentes entre mujeres y hombres, como sus mecanismos de su reproducción y legitimación" (Carosio, 2017:29). De tal manera que, es en las juventudes donde se da una mayor manifestación de tensiones entre lo establecido y la posibilidad de creación. Donde características e ideas comunes, pueden ser señales de una "identidad" compartida, esencialmente determinada por

las diferencias; es decir, el sentirse pertenecer a un grupo y, que dicho grupo se defina a sí mismo como tal, pero acentuando las diferencias con otros grupos.

Estos andamiajes nos llevan a explorar “más allá”, las posibilidades de la categoría género en procesos o fenómenos concretos, la particularidad aquí, con el vínculo hacia las juventudes, nos hace pensar en los aportes hacia la sociedad denominada “posgénero” o sin “género”, como se registró en Australia en febrero de 2014, al aceptar a Norrie May-Welbi⁶ como la primera persona sin género o en términos legales “género no específico/ neutro”, no siendo ajenos a la serie de complejidades que de ello resultaría, y cuyo inicio plantea el cómo organizar a una sociedad sin géneros. Un intento se encuentra en la propuesta de Donna Haraway (1995), que, respecto a lo *cyborgs*, apunta hacia una trascendencia social, ya que cada vez estamos más “conectados” a la tecnología y la red de internet de forma semipermanente. Éste se vuelve un fenómeno pertinente dentro del contexto latinoamericano, máxime para entender lo que caracteriza actualmente a las “juventudes digitales” como refieren las propuestas de Carles Feixa (2014), quien desde una fundamentación antropológica, realiza un recuento sobre la evolución de las y los jóvenes en el contexto de la sociedad o la era digital, y la de Howard Gardner y Katie Davis (2014), quienes plantean un estudio comparativo entre los “nativos digitales” y los jóvenes de la era pre-digital.

Es así como, los fenómenos en torno a la identidad pueden comprenderse básicamente como una construcción simbólica que agrupa tres ideas: a) la permanencia, b) la existencia en estado

⁶ Es la historia de Bruce Norrie Watson, australiano de ascendencia escocesa, quien, naciendo hombre en mayo de 1961, a sus 28 años decide realizarse un cambio de sexo para convertirse en mujer, lo que lo situaría como una persona transexual, pero tampoco se siente “cómodo” y emprende una lucha legal de poco más de 25 años, hasta que El Tribunal Supremo de Australia (abril de 2014) lo reconoció definitivamente como una persona miembro del tercer sexo: X, asignándole además el género “neutro”. Una de las primeras notas que circularon de manera masiva, fue la publicada por el diario del Reino Unido, *Telegraph*: “Briton is recognised as world’s first officially genderless person”. Bruce, ahora Norrie May-Welby, cuyo caso se ha vuelto emblemático dentro de la lucha por los derechos de las personas homosexuales, ha dado paso a una vida como activista, sus actividades pueden seguirse en su blog: *I who may well be* [...] Disponible en: <http://may-welby.blogspot.mx/> [15 noviembre de 2017].

separado (es decir, la distinción frente al “otro”) y, c) la relación de semejanza absoluta entre dos elementos. Ante esto, Reguillo menciona que: “los jóvenes en tanto categoría social construida no tienen una existencia autónoma, es decir, al margen del resto social, se encuentran inmersos en la red de relaciones y de interacciones sociales múltiples y complejas de sus culturas” (Reguillo, 2000:49). Además, los fenómenos en torno a la subjetividad permitirían pensar a los sujetos —entendiendo la complejidad que los caracteriza y que a su vez los hace únicos—, como constructos históricos y políticos, en palabras de Deleuze:

Los procesos de subjetivación son las diversas maneras que tienen los individuos y colectividades para constituirse como sujetos: esos procesos sólo valen la pena en la medida en que, al realizarse, escapan de los poderes dominantes. Aunque ellos mismos se prolonguen en nuevos poderes... tienen en su momento una espontaneidad rebelde (Deleuze, 1995:275).

Todo ello, visto a los ojos de propuestas críticas, enriquece los debates teórico-metodológicos y permite explorar otras maneras de comprensión. Sobre las subjetividades diremos que al ser plurales, móviles, transicionales y cambiantes, el género suma para construir nuevas o más abiertas configuraciones del sujeto, que llevado al plano político, permite la creación de nuevos focos de acción y nuevas formas de ciudadanía que llevan a confrontar públicamente las diversas interpretaciones de principios como, el de justicia e igualdad, procurando además distinguir entre la gramática y el uso pragmático o sentido social, que es donde generalmente se inscriben las principales discusiones. Por ejemplo, recuperando la propuesta de Marta Lamas, que respecto de la idea de género refiere:

La comprensión del concepto de género se ha vuelto imprescindible, no sólo porque se propone explorar uno de los problemas intelectuales y humanos más intrigantes —¿cuál es la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuados y los seres socialmente construidos?—, sino también porque está en el centro de uno de los debates políticos más trascen-

dentes: el del papel de las mujeres en la sociedad (Lamas, 2013:10).

Que colocada frente a prácticas cotidianas —que giran en torno a la idea de matrimonio y familia—, impulsadas en este caso por instituciones religiosas, como la católica a través de la denominada “ideología de género” manifestada en la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe:

La ideología de género, según la cual cada uno puede escoger su orientación sexual, sin tomar en cuenta las diferencias dadas por la naturaleza humana. Esto ha provocado modificaciones legales que hieren gravemente la dignidad del matrimonio, el respeto al derecho a la vida y la identidad de la familia (2008:56).

Podemos observar los antagonismos, por ello, apelando al género como una herramienta emancipatoria que desmonte la interpretación tradicional que han hecho una parte de los feminismos al pensar sólo como posibilidad una lógica binaria, centrada sólo en el espacio de la identidad —pensada como cualidad individual—, que sólo permitiría responder a la pregunta ¿quién soy?, se apreste a pensar en términos de subjetividad —la cual incluye a la identidad—, en tanto modos de ser/estar en el mundo. Si como señala Beatriz Preciado, el género “es ante todo ‘prostético’, es decir, no se da sino en la materialidad de los cuerpos. Es puramente construido y al mismo tiempo enteramente orgánico” (Preciado, 2009:31), entonces al hablar de subjetividades, es considerar que están constituidas por un lenguaje, por una narración y por las estructuras simbólicas del relato disponible en una cultura, el potencial de las experiencias latinoamericanas tendría que ser retomado. Benhabid (1990), se coloca del lado de la Teoría Crítica siguiendo las líneas propuestas por Habermas, mostrándonos que el feminismo tiene que apostar por la “racionalidad filosófica” y contemplar un horizonte ideal utópico para superar de inicio, los problemas de acceso de justicia, donde se ven transversalizados los discursos sobre las corporalidades y los afectos, generando una especie de “genealogía de las diferencias” como plantea Silvia Gil:

Ya no se trataba de un cuerpo eclipsado bajo el género como en el feminismo de la igualdad, ni de un cuerpo con un significado único como en el feminismo de la diferencia. Se trataba, más bien, de un cuerpo situado que, por una parte, aparece como una metáfora compleja del mundo y sus fronteras (clase, raza, sexo, edad) y, por otra, se resiste y recrea sus propias representaciones (mestizas, transgéneros, queer). Este cuerpo situado venía a dar una respuesta contundente a los planteamientos que pretendían universalizar y representar a las mujeres bajo una única voz, invisibilizando las diferencias (2011:218-219).

Finalmente, considerando las posibilidades de las posturas críticas llevadas al campo de estudio de las juventudes, permitirían no sólo verificar la existencia de la diversidad y la pluralidad, sino que al mismo tiempo que se recapitulen vivencias y experiencia pasadas, se podría dar un giro de entender elementos de identidad como determinantes a elementos de construcción de subjetividades como condicionantes. Así entonces, se estaría en condiciones para cuestionar las subjetividades, producto del modelo económico con su lógica de modelo empresarial donde "todo" debe estar calculado, disciplinado y controlado. En este sentido, el control ejercido por el sistema económico, se ejerce ya no sólo mediante la coacción corporal que señalaba Foucault, sino a través de la programación y el control psicológicos como apunta Byung-Chul (2014), abriendo nuevas posibilidades para poder pensar sobre la situación de las juventudes y desmitificar la creencia de que hoy día cualquier elección es libre, puesto que de fondo se puede advertir, la existencia de procesos de enajenación pensados ahora en términos de cosificación, e impuestos a fuerza de repetición y estrategias de mercado. Lo que ha generado una disyuntiva en las juventudes, por un lado, con ejercicios de resistencia que nos muestran su impronta en el quehacer político y, por el otro, un relativo estado de pasividad ante una situación que parece determinada por una linealidad que no acepta rupturas.

Conclusiones

Los enfoques de orientación cualitativa dotan de herramientas para hacer más comprensible las realidades de las juventudes en una geografía con tantas aristas como lo es la latinoamericana, pero sobre todo nos muestra la necesidad de pensar lo juvenil desde lo político, porque es ahí donde las y los jóvenes tienen la posibilidad de incidir en la toma de decisiones sobre sus propias necesidades a partir de la búsqueda de diálogo y una participación más activa, reto que debe asumir parte de la investigación social y, así generar maneras de acceso para las propias juventudes en las dinámicas políticas.

El estudio de las juventudes permite entender, la resignificación de términos, de categorías identitarias y normas sociales, como un modo de asumir —generalmente no de manera consciente— “lo normal” o “lo natural”, que el mismo entramado social construye, por lo cual, en la dinámica de las políticas orientadas hacia las juventudes, se hace necesario retomar los cambios que se presentan a nivel sociocultural. Sin perder de vista las fronteras disciplinarias (cada vez más difusas), la propuesta es una invitación al trabajo de manera conjunta, sin duda, convoca a una labor académica constante y de mayor presencia en el plano de lo social a manera de respuesta, frente a un mundo en el cual parece imponerse, por un lado, el pensamiento único del modelo económico neoliberal y, por el otro, el descentramiento y escepticismo de la postmodernidad.

Ante una “producción” de subjetividades orientada hacia una cierta forma de producción, las prácticas direccionadas a las juventudes, en especial los discursos que prescriben políticas públicas, en los cuales son consideradas como un grupo poblacional y, al mismo tiempo, como un grupo políticamente relevante para el progreso social, ahora se apela a la idea de género enfocándose particularmente a las situaciones de las mujeres, a partir de dispositivos educacionales y, las relaciones de poder que articulan, organizan y desencadenan, con la finalidad de satisfacer exigencias del sistema económico, que recuperando la noción de cuerpo y la dimensión de la corporalidad, de la mano de la idea de los “afectos”, a manera de transición de una sociedad del “disciplinamiento”/“control” a una sociedad del “rendimiento”,

lo que en Foucault aparecerá en sus tratamientos desde la relación sujeto-poder, donde gesta lo que se puede denominar la "producción biopolítica" de la subjetividad, ahora, en este caso referido al tema de las juventudes, se alude más a cuestiones de habilidades bio-psico-sociales.

Fuentes consultadas

- Abramo, Helena (2005), "O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro", en Maria Virginia Feitas (org.), *Juventude e Adolescência no Brasil: Referências Conceituais*, Sao Paulo, Ação Educativa. Disponible en <http://library.fes.de/pdf-files/bue/ros/brasilien/05623.pdf>
- Bellucci, Mabel (2013), "Los Feminismos Latinoamericanos", en *Revista Herramienta*, año XVII, núm. 53, versión digital. Disponible en <http://www.herramienta.com.ar>
- Benhabib, Seyla (2005), "Feminismo y Posmodernidad: Una difícil alianza", en Ana de Miguel Álvarez y Celia Amorós Puente (coords.), *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*, vol. 2, Madrid, Editorial Minerva.
- Benhabib, Seyla y Crucilla Cornell (1990), *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim / Generalitat Valenciana.
- Boaventura de Sousa, Santos (2010), *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*, México, Siglo XXI / Siglo del Hombre editores / Universidad de los Andes.
- Butler, Judith (2015), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós.
- Butler, Judith (2004), *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid, Síntesis.
- Carosio, Alba (2017), "Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano", en Montserrat Sagot (coord.), *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Deleuze, Gilles (1995), *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.
- Dilthey, Wilhelm (2000), *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*, Madrid, Istmo.

- Dussel, Enrique (1994), *Historia de la filosofía y la filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva América.
- Feixa, Carles (2014), *De la generación @ a la # generación. La juventud en la era digital*, Barcelona, Ned Ediciones.
- Gardner, Howard y Katie Davis (2014), *La Generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*, Madrid, Paidós.
- Gargallo, Francesca (2006), *Las ideas feministas latinoamericanas*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gil, Silvia (2011), *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*, Madrid, Traficante de sueños.
- Guttmann, Amy (2008), *La identidad en democracia*, Buenos Aires, Kats editores.
- Han, Byung-Chul (2014), *Psicopolítica*, Barcelona, Herder Editorial.
- Haraway, Donna (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.
- Horkheimer, Max (2000), *Teoría tradicional y teoría crítica*, Madrid, Paidós.
- Lamas, Marta (2013), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa.
- Pinheiro, Ana y Karla Henríquez (2010), "Enfoques sobre el estudio de la juventud: una visión de las perspectivas latinoamericanas", en *Juventud, participación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232529S.pdf>
- Preciado, Beatriz (2009), "Biopolítica del género", en AA.VV., *Conversaciones feministas. Biopolítica*, Buenos Aires, Ají de Pollo.
- Reguillo, Rosana (2000), *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles en América Latina*, Bogotá, Norma.
- Rubin, Gayle (1996), "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa.
- Sabsay, Leticia (2011), *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, Buenos Aires, Paidós.

- Sagot, Montserrat (2017), *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
- Scott, Joan (1996), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa.
- Vendrell, Joan (2009), "¿Corregir el cuerpo o cambiar el sistema? La Transsexualidad ante el orden de género", en *Revista Sociológica: Diversidad Sexual*, año 24, núm. 69.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (2008), "Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan vida. «Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida» (Jn 14, 6)", en *Documento Conclusivo de Aparecida*, Bogotá, San Pablo / Paulinas. Disponible en <http://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>.

Cuerpos e identidades sexogenéricas en adolescencias mexicanas como determinantes de hábitos alimentarios: estudio en alumnos de secundaria de la zona norte de la Ciudad de México

Andrés Méndez Palacios Macedo

Zoraida Ronzón Hernández

Introducción

El grupo generacional compuesto por los adolescentes presenta en México un complejo perfil de salud-enfermedad, puesto que mientras que subsisten los problemas relacionados con el espectro completo de la malnutrición (desnutrición, sobrepeso y obesidad), se hacen cada vez más frecuentes los llamados trastornos de la conducta alimentaria (TCA) y las conductas alimentarias de riesgo (CAR) (Berengüi *et al.*, 2016; Cortez *et al.*, 2016). La situación es reflejo de los constructos sociales generados desde la colectividad (Coreil *et al.*, 1985), puesto que la construcción patriarcal y heteronormativa del género, la desigualdad y la exclusión social acentúan las dificultades patentes durante el crecimiento biológico y el desarrollo cognitivo de los sujetos (Dávila, 2004).

La corriente biomédica, actual referente para la resolución de los problemas del grupo etario, ha adoptado una perspectiva reduccionista al intentar dar cuenta del fenómeno, apuntando

que son secundarios a “conductas” y “estilos de vida”, ambos calificados tradicionalmente como inadecuados o insalubres. Sin embargo, las corrientes críticas dentro de la salud pública, la antropología y la sociología han referido que una de las barreras que existen para adoptar un estilo de vida y conductas saludables es la desigualdad social, una limitante para que la población pueda construir hábitos alimentarios más relacionados con las recomendaciones sobre una dieta saludable (Delgado *et al.*, 2004).

Las desigualdades sociales en el campo de la salud se refieren a las disparidades en la incidencia de las enfermedades, su tipo y las diferencias en el acceso a los servicios, consideradas por ser improcedentes, injustas, evitables e innecesaria y que afectan sistemáticamente a poblaciones que han sido hechas vulnerables por las estructuras sociales subyacentes y por las instituciones políticas, económicas y legales (Linares y López, 2008).

En el área de la salud se destacan dos tipos de desigualdades sociales: género y socioeconómica (Krieger, 2002). Las primeras se comprenden desde un enfoque multidimensional compuesto por tres niveles analíticos: individual (disparidades en factores internos y externos que limitan la apropiación y retención bienes y servicios); interaccional (relaciones de producción asimétricas entre los poseedores de los medios de producción y los trabajadores) y holística (características asimétricas de estructuras sociales que determinan patrones de vida desiguales para colectivos humanos). En cuanto a las desigualdades de género, se sitúan en el nivel interaccional y se refieren a las asimetrías entre hombres y mujeres que están asociadas con construcciones simbólicas sobre lo que significa ser varón y ser mujer en cada momento histórico y la diferencia en la construcción de relaciones de poder (Reygadas, 2004).

Sin embargo, existe una gran limitante teórica al momento de dar cuenta de las desigualdades sociales en el grupo adolescente: la conceptualización de los sujetos de estudio está confinada por concepción médica-clínica a un ámbito patológico e individual (Adaszko, 2001), por lo cual aproximarse al estudio de los jóvenes desde una mirada tan estrecha, conlleva a visualizarlos como un grupo humano en crisis y volátil, pero completamente homogéneo (Dávila, 2004). Adoptar esta perspectiva significa reconocer que las particularidades de los sujetos son eventos bioló-

gicos aislados y no productos de los procesos históricos y sociales que circunscriben tanto a los acontecimientos fisiológicos como a los psicológicos en torno a la historia de vida de los mismos adolescentes (Feixa, 1996).

Más aún, el cuerpo de los adolescentes, principal crisol de las desigualdades sociales en salud y alimentación, es concebido como un cuerpo disociado, una entidad que transita entre lo orgánico (dividido en "mente" y función) y lo cultural (Rovaletti, 1999; Vera, 2003).

Ante esta doble barrera teórica-conceptual, encontramos poca capacidad de los estudios por comprender los procesos que en los adolescentes se vinculan con los resultados en salud antes mencionados (malnutrición, TCA, CAR) y su determinación social a partir de un contexto desigual.

Este trabajo presenta una aproximación transdisciplinaria para determinar la influencia del género y la insatisfacción corporal en algunos hábitos de consumo alimentario y de estudiantes adolescentes. El método consistió en un estudio transversal realizado a partir de una muestra aleatoria simple de 89 estudiantes de secundaria, en donde se aproximó al problema de investigación desde las variables género, nivel de vulneración socioeconómica, satisfacción corporal y hábitos de consumo. Los principales resultados encontrados fueron: relación de insatisfacción corporal con el nivel de vulneración social, diagnóstico del índice de masa corporal (IMC) y complejión ($p=0.037$, 0.024 , 0.002); la insatisfacción presenta asociación con hábitos alimentarios y práctica de actividad física regular ($p= 0.046$ y 0.025).

Adolescentes y adolescencias

El desarrollo del cuerpo humano se entiende como una sucesión evolutiva de momentos por donde la persona va transitando, siendo un proceso histórico, dinámico y a menudo contradictorio. El ser humano transcurre por lo que se denomina etapas o estadios, en los cuales la persona va sufriendo una serie de cambios biológicos, físicos y psicológicos.

La adolescencia es el período comprendido entre los 10 y 19 años. La pubertad o adolescencia inicial o adolescencia temprana

na es la primera fase, comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 14-15 años. La adolescencia media (14 a los 18 años) y la adolescencia tardía que se extiende hasta los 24 años. Sin embargo, las categorías de división de grupos sociales con respecto a un criterio cronológico universalizan la comprensión de la adolescencia y limitan el análisis de la fase del ciclo como un constructo social particular (Feixa, 1996). Para Bordieu (2002) la edad es un dato biológico manipulable que constriñe a grupos diversos en clasificaciones arbitrarias en donde las características son difícilmente homogenizables por lo que se requiere pluralizar al momento de abordar problemáticas de la adolescencia (Dávila, 2004).

Aunque la etapa comprende procesos psicológicos, biológicos y sociales comunes, la expresión de la misma depende del contexto en el que se desarrolla (Feixa, 1996). Por ejemplo, para el hijo de un obrero, de un campesino o para un estudiante, no existen constructos materiales o simbólicos homogéneos en cuanto a las formas de socialización o incluso, la construcción de objetivos comunes. Cabe aquí la noción de lucha generacional de Bordieu (2002) en cuanto a la existencia de pugnas particulares y constantes por tratar de alcanzar la adultez y los privilegios que ésta provee; para el obrero y el campesino tienen un valor social incalculable, mientras que para el estudiante se limita a lo que la escuela le permita conseguir.

Si se refiere a la adolescencia en contextos urbanos y transicionales, dentro de grupos sociales con acceso medio a la educación, cabe considerar a la escuela como un elemento fundamental en la construcción de la categoría "adolescente". La escuela constituye un ámbito de socialización de saberes que cohesiona a los grupos adolescentes pese a sus diferencias en el acceso de sustentos materiales de vida (Feixa, 1996). No obstante, en México, aún existen amplias disparidades en cuanto a la formación educativa, lo cual diversifica aún más el entorno para la constitución del concepto como una categoría analítica estable.

Dentro del proceso de la construcción de la adolescencia como un objeto de estudio, ha imperado la perspectiva biomédica, fenómeno derivado del avance de la profesionalización médica a través de la pediatría. Para los especialistas en el área de la salud, se requería convertir al adolescente en un objeto de

estudio y práctica, puesto que contaban como principal incentivo a la captación de los recursos monetarios y capitales definidos por la política sanitaria de posguerra (Adaszko, 2001).

A medida que la profesión clínica y la práctica pediátrica se fueron consolidando, el saber médico hegemónico tomó no solo notoriedad, sino gerencia en el control de los procesos vitales, sociales y políticos del cuerpo adolescente. No obstante, existía y existe una particular limitante: la ingobernabilidad¹ y la falta de disciplina del grupo y sus integrantes (Viveros, 2004).

La bisagra entre los diversos enfoques de análisis de las adolescencias se encuentra en el concepto de "cambio". Para la sociología la lectura versa sobre el cambio entre la dependencia y la autonomía económica, en las ciencias médicas se refiere a las diferencias en las producciones de hormonas (punto y aparte las anquilosadas estructuras de análisis de hormonas "de hombres y de mujeres") y para la psicología el desarrollo emocional-afectivo y la construcción progresiva de la autoestima; solo por referir algunos. Pero, en prácticamente todo enfoque impera la idea de que este cambio implica vulnerabilidad físico-emocional y, por tanto, requerimiento de asistencia o apoyo por parte de las generaciones colindantes. Y a propósito de la asistencia, el cambio refiere problemas.

¿A qué se refiere la asistencia que se debe ofrecer a los adolescentes? De acuerdo con la perspectiva biomédica hegemónica, las juventudes requieren "hormas", ya sea para el trabajo o la escuela y la práctica "ortopédica" tendrá que ser liderada por el grupo que tenga mayor ejercicio en la toma de decisiones. Sea porque a las juventudes no las dejan tomar decisiones claras o porque el trabajo requiere previo a su incorporación, comprender el sentido de las responsabilidades (Adaszko, 2001), todo joven o adolescente requiere de la intervención de sus rivales más viejos en aquello de la pelea intergeneracional. Pero en todo momento, los sujetos jóvenes son referidos como carentes de medios para sobrevivir en el mundo de la adultez.

¹ Desde la perspectiva Foucoltiana, se refiere en este punto al "gobierno" y la "disciplina" como acciones "desde el exterior" para disponer sobre los individuos y coacer las posibilidades de los individuos (1998).

Aunado a la noción de “adolescer”, se conjunta con la supuesta “inestabilidad psíquica” latente en el grupo etario, se desprende la noción de “cuerpo en riesgo” por demás útil para legitimar la intervención de los cuerpos adolescentes (Adaszko, 2001). Cabe señalar que pese a que la etapa se distinga psicológicamente como una fase de construcción en la identidad (Cortez et al., 2016; Cruzat et al., 2016), esto no supone de forma inmediata un riesgo o, como se vio anteriormente, no opera de igual manera en todos los grupos adolescentes.

La única referencia sobre la mejor manera de mantener en normalidad a la juventud, la perfila el enfoque biomédico, del cual como ya se ha referido, recorta la experiencia a un solo tipo de adolescencia y la enmarca en un proceso patológico del ciclo vital humano. Aun cuando esta forma de abordar a un grupo poblacional es necesaria para el desarrollo de la práctica clínica, pero no absoluta para el abordaje de las problemáticas del colectivo, particularmente por no precisar la diversidad de juventudes.

Por tanto, es importante distinguir que al hablar de juventudes o adolescencias requiere cierto nivel de precisión que va más allá de datos aislados como la edad, el sexo o la procedencia sociodemográfica, sino de una construcción compleja respecto al devenir ontológico de cada sujeto o grupo, considerando que las adolescencias se reproducen en un ámbito particular derivado del contexto de clase social y con relación a la capacidad del colectivo de vincularse con los medios de producción. Para ello, resulta indispensable considerar a cuerpo como el espacio de producción y reproducción de la experiencia vital holística del devenir adolescente.

Cuerpo adolescente: de la imagen estática a la experiencia viva

En el campo de estudio de la experiencia adolescente, ha prevalecido la perspectiva psicológica en donde el concepto central estudiado ha sido el de imagen corporal (ic). Se considera como un constructo social crucial para explicar aspectos importantes de la personalidad como la autoestima o el autoconcepto, para dar

cuenta de ciertas psicopatologías como los trastornos dismórficos y de la conducta alimentaria, o para comprender la integración social de los adolescentes. Pero en la práctica, no ha sido la psicología única disciplina en el trabajo de construcción del concepto o su puesta en práctica.

El concepto de imagen corporal (ic) fue descrito por Schilder como, "la imagen que forma nuestra mente del propio cuerpo; es decir el modo en que nuestro cuerpo se nos manifiesta" (1923:30), mientras que Slade la define como, "la representación mental que tenemos del tamaño, figura y forma de nuestros cuerpos y de las formas que lo componen, la forma en que vemos nuestro cuerpo, y la forma en que creemos que los demás nos ven" (1988:20).

La principal limitante de estos conceptos es que concibe dos cuerpos: el material y el que sucede en el espacio indefinido de la "mente", escindiendo al ser humano por tanto de la experiencia de vivir su cuerpo (Rovaletti, 1999). En contraste, Rosen refiere que la ic es "la manera en que uno percibe, imagina, siente y actúa con respecto a su propio cuerpo" (1990:143). Resalta de este concepto la integración biopsicosocial del cuerpo, pero, sobre todo, el énfasis en la experiencia. De acuerdo con Raich:

La imagen corporal es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamiento, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos" (2000:83).

Es quizá esta definición la que se acerca más a la comprensión del cuerpo "no como objeto, sino aquello gracias a lo cual hay objeto" (Rovaletti, 1999:149), no obstante, aún falta ampliar en materia de la dimensión social del cuerpo, desde la cual se comprende de dos formas: el cuerpo como símbolo y el cuerpo como sistema.

El cuerpo, como símbolo, es la influencia que el medio social y cultural ejerce sobre el cuerpo, convirtiéndolo así, en un signo del contexto sociocultural del que los individuos forman parte.

El cuerpo desde este planteamiento es un objeto que se ve influenciado y moldeado por fuerzas externas y por ello, termina convirtiéndose en un signo material de las mismas, y, por otro lado, desde la visión del cuerpo como sistema, éste se entiende como un sujeto activo que interviene en los diferentes aspectos de la vida sociocultural y que, en consecuencia, de la interacción, también se va modelando a partir por ellos.

Dentro del componente simbólico del cuerpo, el signo se construye con base en el momento histórico en el que se desarrolla, por ende, es susceptible a las presiones estéticas que las sociedades reproducen y validan. El signo es el principal componente de los modelos de cuerpo, que en la actualidad obedecen a los cánones de belleza esbelta, atlética y coherente con las expectativas sexogénicas; cabe añadir que los modelos son los constructos que contribuyen a delimitar lo que para los seres humanos es deseable (Cortez *et al.*, 2016), pero también, se imbrican con los conceptos de salud, longevidad, juventud y atractivo sexual que se comparten socialmente (Aylwin *et al.*, 2016; Cortez *et al.*, 2016); la preocupación por la salud va acompañada de la preocupación por un cuerpo ideal, es decir, por la belleza.

A través de los modelos, los ideales estéticos son reproducidos en mayor o menor grado por los grupos sociales. Sin embargo, entre los adolescentes existe una particular presión por compararse con los cánones, a pesar de representar en la mayoría de los casos, retos inalcanzables. Dicho apremio proviene de los pares, los medios de comunicación e incluso los familiares y, en suma, constituyen determinantes de la vulneración del grupo etario en materia de insatisfacción corporal (Cruzat *et al.*, 2016).

Es importante resaltar que la ic que se va construyendo en la adolescencia no solo está impregnada de valoraciones subjetivas y determinada socialmente en tanto se produce en forma paralela al desarrollo evolutivo y cultural de la persona; la experiencia también conlleva a una importante carga cognitiva. La aceptación del grupo de pares, al igual que el aspecto físico, son dos elementos especialmente importantes en la adolescencia que se impactan en la construcción de la autoestima (Salazar, 2008).

La existencia de un ideal de belleza, establecido y compartido socialmente, supone una presión significativa para la población en general y especialmente, para los adolescentes, quienes

se encuentran en la etapa de integración de la imagen corporal. De tal manera, si se es delgado o delgada hay razones para valorarse positivamente; sin embargo, aquellos quienes se apartan del modelo delgado sufren y suelen padecer baja autoestima (Cortez *et al.*, 2016).

Cuando se asume la delgadez como valor altamente positivo, como modelo corporal por imitar, como criterio de evaluación estética del propio cuerpo, el ser delgado significa triunfo, éxito, control sobre sí mismo. Por el contrario, el no ser delgado, el engordar, implica sentimientos asociados con el fracaso, aunque se hayan hecho intentos de alcanzar la figura deseada. Es así como muchos jóvenes, al forjar su propia identidad y su imagen corporal para alcanzar el equilibrio emocional, toman no solo sus experiencias y sus rendimientos personales, sino también, la aprobación y desaprobación de los demás, principalmente del grupo al que pertenecen. Entonces, la aceptación de su propio cuerpo va a estar condicionada por los criterios predominantes en el grupo de pares, quienes están a su vez, determinados por los modelos sociales de moda.

La presión que ejercen los modelos normativos puede llegar a afectar gravemente a las personas, especialmente en momentos críticos de su desarrollo, provocando alteraciones de la imagen asociadas a trastornos de la conducta alimentaria. Hay ciertos grupos, profesiones y momentos que presentan un mayor riesgo (adolescentes, mujeres, atletas, modelos, bailarines, entre otros), pero el riesgo aumenta cuando confluyen la insatisfacción corporal determinada por criterios inalcanzables de delgadez y competición con fuertes niveles de perfeccionismo y exigencia de éxito (Carballo y Bonilla, 2000). No obstante, las insatisfacciones corporales no suceden de forma única, sino que responden a la construcción patriarcal del género y, por ende, de las demandas que sobre los cuerpos de mujeres y hombres se exigen. Como se ha hecho patente en los párrafos anteriores, el cuerpo adolescente no puede ser escindido del concepto de género, categoría axiológica que atraviesa la experiencia humana y que, por tanto, determina las prácticas adolescentes, en particular las relacionadas con el proceso alimentario.

Género e identidad sexogenérica como determinantes relacionales de la alimentación

El sexo es entendido como la diferencia sexual y se refiere a las características biológicas, físicas, anatómicas y fisiológicas de las personas. Mientras que el género, es una construcción social deontológica que asigna roles normativos para lo que “deben ser” las mujeres y los hombres desde el nacimiento, y varía en el tiempo de acuerdo con los contextos y culturas (Pérez y Díez, 2007).

El género es una actuación reiterada y obligatoria que las personas realizan como parte de la práctica social para estar en congruencia con las normas sociales que se imponen a los cuerpos (Butler, 2001). La vivencia de poseer un sexo y de pertenecer a uno de los constructos sociales que sobre el género se han hecho (independientemente de la biología del sujeto), es la identidad sexogenérica (Lizárraga, 1987). El género es un importante referente a partir del cual las personas atribuyen significados sociales a sus cuerpos (Bianciotti, 2011) y, por consiguiente, a las prácticas que sobre ellos se ejerzan, como las alimentarias (Pérez y Díez, 2007).

Las prácticas alimentarias, cabe precisar, no sólo están encaminadas hacia la resolución biológica del apetito o a la restitución de la capacidad física, sino que se construyen en torno a las relaciones sociales y a las condiciones materiales de vida (Bertran, 2006). En este tenor, un alimento no sólo puede ser concebido como medio y objeto para nutrir el cuerpo, sino como símbolo de socialización, imaginación y representación (Maciel, 2006). El acto de comer es, en consecuencia, un hecho sociocultural y, por ende, el sistema alimentario comprende una gran diversidad de manifestaciones humanas vinculadas con el modo de producción y el momento histórico en el que se desenvuelve.

Tanto las prácticas alimentarias, como las identidades sexogenérica, son entendidas entonces como elementos vivenciales en el devenir del sujeto; ambas se construyen y se validan en un contexto histórico particular que comparten componentes axiológicos y deontológicos. Los seres humanos viven y comen lo que deben de acuerdo con la posición que se les ha asignado

socialmente. La “etiqueta” que para cada caso se asigna (mujer, hombre, intersexual, etc.) corresponde a lo que se identifica como “estereotipo”, desde el cual se subordinan los actos humanos.

Las exigencias que sobre los sujetos se ciernen, determinan entonces patrones y esquemas de elección. Las prácticas alimentarias, lejos de ser actos autónomos, están delimitadas por estereotipo asignado. Por ello, las “mujeres” comerán de acuerdo con lo que socialmente es aceptado y debido: alimentos de baja carga energética que acentúen en los rasgos de sumisión y preocupación por la figura, mientras que los hombres demostrarán su virilidad eligiendo productos cárnicos, grasas y azúcares simples (Delgado *et al.*, 2004).

Sin embargo, en el marco de una sociedad desigual, las personas no solo exigen patrones alimentarios de acuerdo con el género, sino que atribuyen significados diferenciados a los alimentos con base en su clase social: las clases trabajadoras consideran al alimento que cubra sus necesidades básicas, mientras que las clases sociales más privilegiadas demandan un mayor cuidado en los productos y las preparaciones (Bourdieu, 1998).

La familia y la escuela son espacios donde se reproducen las etiquetas y las exigencias se acentúan. Desde estos grupos se conservan (desde la Edad Moderna) las nociones del ascetismo como buena práctica para la salud, los cuerpos ideales para cada género y la preocupación por la obesidad (Contreras, 2005). Más aun, la familia y los pares intervienen el cuerpo con miras a alcanzar el ideal corporal socialmente aceptado o la dieta necesaria para lograrlo.

En las sociedades contemporáneas la relación de los alimentos con la salud es un atributo importante, esto se refleja en las formas de comer y en los atributos y significados que les otorgan a los alimentos (los que engordan, adelgazan, etc.), este reconocimiento también se relaciona con la imagen corporal (Fischler, 1995). Sin embargo, es durante la adolescencia cuando se recrudecen los aparatos disciplinarios para normar los cuerpos y las prácticas adolescentes (Viveros, 2004). El discurso nutricional se convierte en moral, con el objetivo de instaurar la normalidad dietética y en consecuencia la social (Gracia, 2005). Al adolescente se le inculca la “obesofobia” y la “lipofobia” (rechazo a los alimentos con alto aporte de grasa a la dieta) (Fischler, 1995), se le enseña a

considerar los límites de la dieta para atenuar los efectos corporales y a respetar las prácticas alimentarias que corresponden con su clase social (Bourdieu, 1999).

El estudio de los hábitos como aproximación al hecho alimentario

El "hecho alimentario" es tan complejo como la sociedad misma, y está determinado por una diversidad de factores sociales, culturales y económicos. Estos factores se ponen en juego de manera diferente según la circunstancia, puesto que la alimentación no es solo una cuestión de hábitos o de comportamiento; no se relaciona con la repetición de algún acto, sino que es la expresión del conjunto de usos y cualidades que caracterizan el sistema alimentario de determinado grupo social (Bertran, 2006).

Hablar de hábitos alimentarios no sólo es abordar el tema en relación con la alimentación y nutrición, dado que es un elemento del estilo de vida de las personas. En 1972 se incluyeron por primera vez en el *index medicus* artículos con la frase "estilo de vida", y a partir de esa fecha el número de referencias se ha incrementado sostenidamente. Este término es utilizado para referirse a un conjunto de conductas específicas que son factores de riesgo para padecer alguna enfermedad (Coreil et al., 1985). El mismo término la Organización Mundial de la Salud lo definió en 1998 como "una serie de patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales" (Kohlmeier et al., 1991:5).

Estos modelos de comportamiento están continuamente sometidos a interpretación y a prueba en distintas situaciones sociales que están sujetos a cambio. Los estilos de vida individuales, caracterizados por patrones de comportamiento identificables, pueden ejercer un efecto profundo en la salud de un individuo y en la de otros. Si la salud ha de mejorarse permitiendo a los individuos cambiar sus estilos de vida, la acción debe ir dirigida no solamente al individuo, también, a las condiciones sociales de vida que interactúan para producir y mantener estos

patrones de comportamiento. Sin embargo, es importante reconocer que no existe un estilo de vida "óptimo" al que puedan adscribirse todas las personas. La cultura, los ingresos, la estructura familiar, la edad, la capacidad física, el entorno doméstico y laboral harán más atractivas, factibles y adecuadas determinadas formas y condiciones de vida.

Bourdieu dice que:

Estos factores de comportamiento se van delineando por el *habitus*, que es el producto de la aplicación de esquemas idénticos, llegando más allá de los límites que ha sido directamente adquirido y de la necesidad inherente a las condiciones de aprendizaje. Es un sistema de disposiciones durables y transferibles, que integra todas las experiencias pasadas, funcionando en cada momento como matriz que distribuye y ordena las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes o acontecimientos y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1998:200).

Por consiguiente, el *habitus* se va conformando en la interacción entre las personas en circunstancias sociales variables, es dinámico, llegando a ser fluctuante, Sin embargo. las rutinas tienen más peso en su consolidación y mantenimiento. El *habitus* provee esquemas aprendidos de manera inconsciente, los cuales organizan la visión del mundo y dialécticamente convierten a la persona en un cuerpo habituado, haciendo que el conjunto de prácticas de un individuo sean a la vez metódicas; convirtiéndose en el producto de la aplicación de representaciones sociales idénticas entre sí, pero al mismo tiempo, distintas a las prácticas de otros grupos sociales y es el espacio donde existe una correspondencia entre el principio generador que los identifica como grupo clasificable y la manera en la que se agrupan.

Este espacio genera transferencias, colocando a la persona en un lugar diferente a su turno natural, todo esto de manera impuesta y sistemática por las condiciones particulares de su práctica (Bourdieu, 1999). Por consiguiente, es en el espacio de los estilos de vida desde los cuales se han originado en los últimos años, alteraciones en la alimentación de la población adolescente.

Cuadro 1. Operacionalización de variables.

Categoría	Variable	Definición	Medición
Cuerpo	Composición corporal	Expresión numérica de la complejidad y la distribución de componentes constitutivos del cuerpo humano a partir de mediciones y construcción de índices: talla, peso, índice de Masa Corporal	a) Talla (cm.): longitud del cuerpo a partir del plano de sustentación y el vértex en sujetos en posición vertical b) Peso (kg.): suma volumétrica de los componentes del cuerpo c) Circunferencias: Diámetros de cintura y cadera d) Índices antropométricos: Índice de Masa Corporal (IMC) e Índice Cintura-Cadera d) Complejión: Estimación por fórmula sobre el índice de complejión constitutiva.
	Imagen corporal	Percepción de la relación entre una imagen estándar y el cuerpo del sujeto de estudio	Siluetas de Stunkard
	(In)satisfacción corporal	Índice de satisfacción con respecto a la imagen corporal; contraste entre silueta asumida como propia y silueta deseada	Diferencia entre silueta asumida como propia y silueta deseada.
	Sexo	Sexo biológico	Identificación de sexo biológico
Características físicas	Edad	Edad cronológica	Edad expresada en años

	Autoreporte de hábitos	Autoreporte de prácticas alimentarias determinadas teóricamente como constitutivas de la dieta correcta.	Escala de Likert para tres clasificaciones: adecuado, suficiente y deficiente.
	Opinión sobre hábitos adecuados	Grado de concordancia con opiniones generales con respecto a hábitos reconocidos como "adecuados"	Escala de Likert para tres clasificaciones: acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo y desacuerdo.
Hábitos	Práctica deportiva	Autoreporte de práctica deportiva	Escala de Likert para cuatro clasificaciones: sin práctica deportiva, práctica deportiva ligera, práctica recomendada y práctica intensa.
	Actividad física de la vida cotidiana	Grado de concordancia con elementos de vida cotidiana en donde la actividad física es más o menos constante.	Escala de Likert para tres clasificaciones: baja, moderada e intensa.
	Percepción de la práctica de actividad física con respecto a pares	Comparación de práctica general de actividad física con respecto a pares.	Escala de Likert para tres clasificaciones: menor, igual y mayor
Vulnerabilidad	Vulnerabilidad sociodeográfica	Condiciones materiales de vida reconocidas como desfavorables e injustas y que pueden condicionar vulnerabilidad en escala estructural.	Grado global de vulnerabilidad: sumatoria de inventarios de condiciones desfavorables.
	Vulnerabilidad en el hogar	Condiciones materiales de vida reconocidas como desfavorables e injustas y que pueden condicionar vulnerabilidad en escala social-familiar.	

Fuente: elaboración propia.

Metodología

Se realizó una aproximación cuantitativa transversal y relacional al entorno de la adolescencia en un grupo representativo de 89 estudiantes seleccionados a partir de un muestreo aleatorio simple de una base de datos de 298 alumnos censados previamente en una secundaria al norte de la Ciudad de México en el año 2016. Se analizaron las siguientes categorías y variables (Cuadro 1).

Se asume que la perspectiva de estudio, al ser cuantitativa, ofrece una visión recortada de la realidad en la experiencia vital de los adolescentes, por lo que se generó un marco de análisis teórico-referencial desde el cual se configuraron las categorías jerárquicas de agrupación de variables. Bajo este esquema, se buscó conocer un entorno común compartido entre cada uno de los sujetos de estudio, mas no se asume que las condiciones expresadas en los resultados demuestren homogeneidad en los procesos de construcción del cuerpo y las prácticas alimentarias.

La identidad sexogenérica tuvo una aproximación por demás limitada al considerar dentro del instrumento únicamente el sexo biológico y no la construcción simbólica del género, no obstante, se asumió en todo el posterior análisis de resultados que las diferencias no son atribuibles a una condición psicobiológica, sino a las desigualdades de género.

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de la paquetería estadística SPSS en su versión 15.0. Los resultados procesados corresponden únicamente a los alumnos cuyos padres firmaron el consentimiento en el uso de la información.

Resultados

En cuanto a las características generales de la muestra, se encontró que estaba constituida por 50 (56.2%) y 39 hombres (43.8%). La edad promedio fue de 12.38 (± 0.95) y presentaron en su ma-

yoría (56.4%) sobrepeso² u obesidad³ y una complexión mediana⁴ (41%) y grande⁵ (23.1%).

Con respecto a los hábitos, en el autoreporte de hábitos los alumnos reconocen en 55.1% mantener prácticas adecuadas, pese a que 64% consideró no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con respecto a las prácticas reconocidas académicamente como adecuadas.

La categoría de hábitos también estuvo compuesta por los elementos de la actividad física, ya que se considera que uno de los principales factores relacionados con los CAR y los TCA están relacionados con la postura que lo jóvenes asumen con respecto a su práctica (Serpa et al., 2017; Cortez, 2016). En este tenor, los estudiantes presentaron una gran heterogeneidad en cuanto al autoreporte de práctica deportiva; la clasificación que tuvo un mayor volumen de casos fue la práctica deportiva ligera⁶ con 31.5% de los estudiantes.

En relación con la actividad física no deportiva, es decir, la relacionada con incorporar y mantener eventos activos en la vida cotidiana, 48.3% refirió prácticas moderadas. Así mismo, los estudiantes asumieron en 50.6% de los casos que su actividad física general era igual a la de sus pares.

Con el fin de reconstruir las condiciones materiales de vida, se analizaron las características sociodemográficas de acuerdo con el lugar de la vivienda del estudiante; la aproximación se realizó a partir de la clasificación por códigos postales. De tal forma que se determinó que 88.6% de los adolescentes residían en la

² Índice de masa corporal de acuerdo con la edad (IMCE) con un puntaje Z mayor a +1 desviaciones estándar de acuerdo con las tablas de referencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS), 2007.

³ IMCE con un puntaje Z mayor a +2 desviaciones estándar de acuerdo con las tablas de referencia de la OMS, 2007.

⁴ De 9.6 a 10.4 en la medición de la complexión (talla entre circunferencia de la muñeca) de acuerdo con los puntos de corte de Grant, 1980 en hombres y de 10.1 a 11.0 en mujeres.

⁵ Mayor de 9.6 en la medición de la complexión de acuerdo con los puntos de corte de Grant, 1980 en hombres y mayor de 10.1 en mujeres.

⁶ Menos de 20 minutos al día de actividad física.

Ciudad de México, mientras que 11.4% en el Estado de México al momento de aplicar los instrumentos. La distribución se presenta en el siguiente cuadro.

A partir del reconocimiento socioterritorial de los municipios de procedencia, se analizaron indicadores específicos que pudieran dar cuenta de la vulnerabilidad territorial, a saber: grado de marginación del municipio, falta de acceso al agua potable, falta de acceso a servicios de protección social, grado de analfabetismo regional y falta de acceso a servicios educativos (como rezago en el avance educativo regional). La información se construyó a partir de los datos en los sitios oficiales del Consejo Nacional de Población (CONAPO), el mapa de microrregiones de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Sistema de Información de Desarrollo Social (SIDESO) de la Ciudad de México.

Para todos los elementos, salvo grado de marginación, se construyó una escala de Likert con referencia al acceso general de la entidad federativa de cada uno de los rubros, comprendida por niveles alto, medio o bajo. Para considerar el grado de vulnerabilidad global, se calculó la frecuencia relativa de aquellos que presentaron niveles de acceso bajo y grado de marginación alto y medio.

La distribución se presenta en el Cuadro 2, en donde resalta la proporción de alumnos procedentes de municipios en donde

Cuadro 2. Componentes y distribución de la vulnerabilidad sociodemográfica de adolescentes en secundaria, México 2016.

Clasificación	n	Vulnerabilidad (%)
Grado de marginación territorial	22	25
Falta de acceso al agua potable	5	5.7
Falta de acceso a servicios de protección social	10	11.4
Analfabetismo regional	9	10.2
Falta de acceso de servicios educativos (grado de avance educativo regional)	65	73.9

Fuente: elaboración propia.

existe un gran rezago en el avance educativo (74%), así como residir en localidades catalogadas con un alto o medio grado de marginación (25%).

La vulnerabilidad en el hogar del estudiante se determinó a partir de los datos recabados por la encuesta. Los componentes de la vulnerabilidad en el hogar fueron: jefatura de familia (de *jure* y de *facto*) femenina,⁷ número de dependientes económicos, falta de acceso a servicios de protección social, hacinamiento en la vivienda, bienes materiales insatisfechos (como inventario de bienes) y autoreporte de inseguridad territorial. El tratamiento de la información siguió el mismo curso que la vulnerabilidad socioterritorial y se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Componentes y distribución de la vulnerabilidad en el hogar de adolescentes en secundaria, México 2016.

Clasificación	n	Vulnerabilidad (%)
Jefatura de familia	40	48
Dependientes económicos	14	82.9
Falta de acceso a servicios de protección social	7	8.5
Hacinamiento	3	3.7
Bienes materiales insatisfechos	25	30.5
Inseguridad territorial	27	32.9
Grado de vulnerabilidad global		
Muy vulnerable	10	11.2
Vulnerable	30	33.7
No vulnerable	49	55.1

Fuente: elaboración propia.

⁷ De acuerdo con Irma Arriagada (2002) el perfil de las familias y hogares latinoamericanos en donde las mujeres ejercen la jefatura de familia, son por lo regular hogares monoparentales, por lo que se considera un elemento de vulnerabilidad para este texto la posibilidad de que el hogar no cuente con el aporte económico de dos proveedores.

En cuanto al grado de vulnerabilidad, destaca el grupo de alumnos que puede ser categorizado como “no vulnerable” (55%) considerando todas las características del hogar y su territorio, descritos previamente.

La constitución teórica de este trabajo, aunque no pretende asumir la postura positivista de la inferencia causal, plantea una ruta de determinación, en donde las categorías de análisis se constituyen como los elementos de la relación y se ordenan jerárquicamente de acuerdo a su complejidad: desde la vulnerabilidad, comprendida como determinante estructural, se asume que exista una diversificación de respuestas del resto de las categorías, teniendo como categoría de mediación al género (pese a la aproximación limítrofe) y como factores determinantes a la imagen corporal. La respuesta a este esquema será la diferenciación en los hábitos.

Las pruebas estadísticas realizadas no cumplen con la finalidad de explicar una diferencia, sino comprender la probable interacción de todos los elementos en la construcción de hábitos dispares, como signos de respuesta de la desigualdad social.

Cuadro 4. Grado de vulnerabilidad e IMC, hábitos y actividad física de adolescentes en secundaria, México 2016.

Rubro	Muy Vulnerable	Vulnerable (%)	No Vulnerable (%)
Sp/Ob por IMC	40	53.3	46.9
Hábitos deficientes	0	6.7	0
Opinión en desacuerdo con hábitos correctos	10	20	16.3
Sin práctica de actividad física deportiva	20	23.3	22.4
Actividad física de la vida cotidiana baja	40	26.7	16.3
Percepción de menor actividad física contra pares	30	32.3	16.2

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 4 resume las respuestas de contingencia en cuanto a los principales hallazgos, distinguidos por el grado de vulnerabilidad. Destacan las diferencias, aunque no estadísticamente significativas, en las prevalencias de baja actividad física de la vida cotidiana en los adolescentes clasificados en situación de alta vulnerabilidad (40%) y la percepción de realizar menor actividad física que sus pares en el grupo de mediana vulnerabilidad (32%).

Resultados de insatisfacción corporal

Los adolescentes presentaron alta prevalencia de insatisfacción corporal (67%), siendo esta mayor por presentar mayor volumen corporal del deseado (54%). La satisfacción se presentó en 33% de la población. Los hombres presentaron en su mayoría (56%) insatisfacción por tener mayor volumen corporal que el deseado y estuvieron satisfechos en menor grado que las mujeres (15% en contraste con 46%, $p=0.000$). Cabe resaltar que la mayoría de las mujeres se sintió satisfecha (54%) con su imagen corporal.

Cuadro 5. Pruebas estadísticas predictivas de insatisfacción de adolescentes en secundaria, México 2016.

		Sexo	Dx IMC	Dx Complejión	Grado global de vulnerabilidad
Insatisfacción politómica	Chi cuadrado de Pearson	17.541	18.026	10.859	10.222
	Sig. (bilateral)	0.000	0.001	0.028	0.037
Insatisfacción dicotómica	Chi cuadrado de Pearson	9.349	7.430	4.543	4.200
	Sig. (bilateral)	0.002	0.024	0.103	0.122

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta aplicada.

Cuadro 6. Insatisfacción corporal de adolescentes por categorías de análisis en secundaria, México 2016.

Sexo	Satisfacción (%)	Insatisfacción	Insatisfacción por tener mayor volumen	Insatisfacción por tener menor volumen
Hombre	15.4	84.6	56.4	28.2
Mujer	46.0	54	52.0	2.0
Dx IMC				
Normopeso	47.5	54.3	32.6	21.7
Sobrepeso	19.4	80.6	77.4	3.2
Obesidad	16.7	83.3	75.0	8.3
DxIMC Hombres (*)				
Normopeso	29.4	70.5	17.6	52.9
Sobrepeso	7.1	92.9	85.7	7.1
Obesidad	0	100	87.5	12.5
DxIMC Mujeres (**)				
Normopeso	55.2		41.4	3.4
Sobrepeso	29.4	70.6	70.6	0.0
Obesidad	50.0	50.0	50.0	0.0
Compleción				
Pequeña	44.7	55.3	36.8	18.4
Mediana	25.0	75.0	59.4	15.6
Grande	21.1	78.9	78.9	0.0
Vulnerabilidad+				
Muy vulnerable	30.0	70.0	40.0	30.0
Vulnerable	46.7	53.3	53.3	0.0
No vulnerable	24.5	75.5	57.1	18.4

* Chi cuadrado de Pearson 18.643, sig, (bilateral) 0.001
 ** No significancia
 + No significativa por sexo

Fuente: elaboración propia.

Dentro de los otros factores determinantes de la insatisfacción corporal, resalta el diagnóstico nutricio por IMC y el diagnóstico por complejión, aun cuando las diferencias son solo significativas en el primero de los casos, para el grupo de los hombres y en el último de los casos, para el grupo general. Destaca el elevado porcentaje de insatisfacción en adolescentes con obesidad (83%) y sobrepeso (80%), que se acentúa en el caso de los hombres (93%).

Se encontró entonces, que la insatisfacción corporal, pese a ser un factor determinante, presentó una adecuada capacidad de fungir como variable de intermediación. De esta manera, se buscó comprender la relación entre esta variable y la categoría de vulnerabilidad. El resultado fue que la satisfacción se concentra particularmente en el grupo de adolescentes vulnerables (47%) y disminuye hacia los extremos, tanto para los muy vulnerables como para los no vulnerables. Dentro del grupo de los muy vulnerables, la principal insatisfacción se debió a tener mayor volumen, pero mantuvo cercanía porcentual con la insatisfacción por tener menor volumen (40 y 30% respectivamente). Para el caso de los adolescentes no vulnerables, la distancia entre los dos polos de insatisfacción cambia considerablemente y se concentra en 57% de los casos con insatisfacción por tener mayor volumen corporal que el deseado ($p=0.037$; no significativa por sexo).

En cuanto a la relación entre la insatisfacción corporal y la constitución de hábitos de alimentación y actividad física, se encontró significancia estadística para los componentes: opinión sobre los hábitos adecuados, actividad física de la vida cotidiana y percepción de la actividad física en comparación con pares (Cuadro 7).

Los jóvenes con insatisfacción corporal,⁸ manifestaron en mayor porcentaje que sus contrapartes (22 vs. 7%) estar en desacuerdo con los hábitos considerados como adecuados con respecto a la definición de dieta correcta contenida en la Norma Oficial Mexicana 043-SSA-2012. Sin embargo, quizá el hallazgo más relevante en cuestión de hábitos se concentra en la práctica de actividades

⁸ Se refiere a la insatisfacción corporal dicotómica como la que expresa únicamente en dos sentidos: satisfechos o no satisfechos. La insatisfacción corporal politómica contempla: satisfechos, insatisfechos por tener menor volumen del deseado o insatisfechos por tener mayor volumen el deseado.

Cuadro 7. Insatisfacción corporal y hábitos y actividad física de adolescentes en secundaria, México 2016.

		Insatisfacción politómica	Insatisfacción dictotómica
Opinión sobre hábitos adecuados	Chi cuadrado de Pearson	6.054	7.764
	Sig. (bilateral)	0.195	0.046
Actividad física de la vida cotidiana	Chi cuadrado de Pearson	15.294	7.349
	Sig. (bilateral)	0.004	0.025
Percepción de AF vs. pares global	Chi cuadrado de Pearson	10.566	2.044
	Sig. (bilateral) global	0.032	0.360

Fuente: elaboración propia.

físicas de la vida cotidiana y su relación con la insatisfacción. Los alumnos que presentaron insatisfacción por tener menor volumen que el deseado, presentaron actividades físicas intensas (67%, $p=0.004$) y el dato es consistente únicamente para hombres (64%, $p=0.017$). Pese a que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, resulta por demás relevante el dato que las mujeres que presentaron insatisfacción por tener mayor volumen que el deseado, fueron quienes reportaron un mayor porcentaje de actividad cotidiana baja (35%).

Discusión de resultados

El cuerpo adolescente, eje principal de la trama del trabajo, es estudiado a partir de dos dimensiones: la composición y la percepción. Dentro de esta aproximación, quedan pendientes las dimensiones correspondientes a función, pensamiento y emoción, sobre todo debido a la aproximación cuantitativa. Existe una gran proporción de jóvenes con sobrepeso y obesidad que asumen, en

la mayoría de los casos (85% en conjunto), su condición percibida a partir de las siluetas de Stunkard,⁹ pero que no encuentran satisfacción con respecto a su estado nutricional.

La experiencia en "voz del cuerpo", no es por mucho homogénea. Existe una fuerte influencia de los elementos materiales y simbólicos dentro de esta concepción, pero hay un claro rasgo de desigualdad social dentro de la incapacidad de percibir mayor satisfacción corporal. Para los hombres, contrario a lo que la mayoría de los estudios refieren (Jiménez *et al.*, 2017), existen demandas sociales superlativas, que no solo los condicionan a presentar insatisfacción corporal, sino a modificar sus prácticas cotidianas con el objetivo de lograr una figura que corresponda más con el ideal fijado. Dicho dato coincide con los hallazgos de Aylwin *et al.* (2016), quienes ya reportaban el aumento en la preocupación física por parte de los hombres.

No obstante, la insatisfacción corporal no sólo obedece a los patrones estéticos obligados para cada género, sino que mantiene cohesión con respecto a la experiencia de vida con sobrepeso. Los adolescentes reproducen la obesofobia que se ha construido en su entorno (Gracia, 2005), por lo que el volumen corporal no sólo se vive como una complicación en salud, sino quizá como una frustración. No se asume que esta idea tenga una expresión común entre hombres y mujeres, más bien parece que tiene una gran capacidad de afectar la satisfacción, pese a que cada género lo pueda asumir de manera distinta.

Así mismo, los estándares estéticos de delgadez fijan metas inalcanzables para los jóvenes, a tal grado que, en el presente trabajo, la relación estadísticamente significativa entre la complejidad y la insatisfacción corporal es un hallazgo representativo. Aun cuando los adolescentes puedan tener un estado nutricional adecuado, es probable que la presión por alcanzar un peso menor sea tal que no se considere siquiera la constitución anatómica del cuerpo con tal de lograr reducir el volumen. La CAR no será por tanto una respuesta patológica, como pretende la medicalización alimenta-

⁹ El método de siluetas corporales se basa en la elección de dibujos del cuerpo humano que representen al cuerpo deseado y el cuerpo propio. El esquema que se utilizó fue el desarrollado por Stunkard y Sörensen en 1983.

ria (Contreras, 2005), sino una estrategia para intentar responder positivamente a la estandarización del cuerpo estético y saludable.

Recapitulando, la adolescencia no es una condición homogénea (Dávila, 2004; Adaszko, 2001; Bourdieu, 2002), más bien, es una experiencia particular para cada contexto, por lo que pese a que las cifras generales en cuanto a insatisfacción, los datos sobre el matiz de la vulnerabilidad marcan que las expresiones de desigualdad son patentes. De tal forma, las formas bajo las cuales los distintos subgrupos de jóvenes intentarán dar cuenta de su insatisfacción, no solamente serán diferenciadas, sino que tendrán también que librar las barreras de las limitaciones en los sustentos materiales de vida. Pese a que no se alcanza el grado de sensibilidad estadística para demostrar una relación, la práctica de actividad física no podrá suceder de igual manera para un joven vulnerado que para uno no vulnerado, como tampoco las posibilidades de construir y mantener hábitos correctos. La desigualdad social, en sus expresiones socioeconómicas y de género, juega un doble papel en la adolescencia: genera particular presión sobre los cuerpos, pero limita la capacidad de transformar el contexto en pro de lograr mayor satisfacción corporal.

Conclusiones

Hay quizá en nuestra sociedad un nuevo conjunto de presiones sociales que suponen retos para la comprensión de la construcción de las masculinidades. Sin embargo, dentro de próximas búsquedas, no debe dejarse a un lado la particular expresión de los TCA y las CAR en las mujeres, quienes representan un grupo socialmente vulnerado en especial durante la adolescencia.

La desigualdad social es el principal determinante de la insatisfacción corporal, tanto por marcar espacios diferenciados de la lucha por la construcción del cuerpo deseado, como por imponer retos específicos y a veces infranqueables para cada subtipo de adolescente. Las acciones que emprendan tanto la sociedad civil organizada como los gobiernos internacionales deberán entonces comprender los aspectos estructurales en la transformación del panorama de las CAR y los TCA y no remitirse únicamente a los espacios individuales.

Para lograr erradicar dichos eventos en salud y su prevalencia en el horizonte adolescente, se debe superar la conceptualización biomédica del grupo. Los jóvenes no requieren ser disciplinados sino comprendidos e involucrados en la resolución de sus problemas, atendiendo al sistema simbólico y experiencial que construyen conforme cursan su vida.

Fuentes consultadas

- Adaszko, Ariel (2001), "El discurso médico y la construcción de la minoridad: El secreto profesional. Un estudio antropológico", en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 13.
- Arriagada, Irma (2002), "Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas", en *Revista de la CEPAL*, núm. 77.
- Aylwin, Javier, Fernanda Díaz Castrillóna, Claudia Cruzat Mandicha, Andrea García, Rosa Beharb y Marcelo Arancibia (2016), "Experiences and perceptions on body image in Chilean males", en *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre.
- Berengüi, Rosendo, Ángeles Castejón y Soledad Torregrosa (2016), "Body dissatisfaction, risk behaviors eating disorders in university students", en *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, núm. 7.
- Bertran, Miriam (2006), "Significados socioculturales de la alimentación en la Ciudad de México", en Miriam Bertran y Pedro Arroyo (coords.), *Antropología y nutrición*, México, Fundación Mexicana para la Salud / Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Bianciotti, María Celeste (2011), "Cuerpo y género: apuntes para pensar prácticas eróticas de mujeres jóvenes. Aportes de Judith Butler y Pierre Bordieu", en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, vol. 6, núm. 3.
- Bourdieu, Pierre (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- _____ (1999), *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2002), "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo / Conaculta.

- ____ (2003), "De nuevo sobre la televisión", en *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona, Anagrama.
- Butler, Judith (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós.
- Carballo, Pastor y Amparo Bonilla (2000), "Identidades y cuerpo: el efecto de las normas genéricas", en *Papeles del Psicólogo*, núm. 75.
- Contreras, Jesús (2005), "La obesidad: una perspectiva sociocultural", en *Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, núm. 37.
- Coreil, Jannine, Jeffrey Levin y Garty Jaco (1985), "Lfe Style –An emergent concept in the sociomedical sciences", en *Culture, Medicine and Psychiatry*, núm.9.
- Cortez, Diego, Marcela Gallegos, Teresita Jiménez, Pía Martínez, Susana Saravia, Claudia Cruzat Mandich, Fernanda Díaz Castrillón, Rosa Behar y Marcela Arancibia (2016), "Influence of sociocultural factor son body image from the perspective of adolescent girls", en *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, núm. 7.
- Cruzat Mandich, Claudia, Fernanda Díaz Castrillón, Paula Lizana Calderón y Aravena Castro (2016), "Comparación por sexo en imagen corporal, síntomas psicopatológicos y conductas alimentarias en jóvenes entre 14 y 25 años", en *Revista Médica Chilena*, núm.144.
- Dávila León, Oscar (2004), "Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes", en *Última década*, núm. 21. Delgado Sánchez, Guadalupe, Mónica Hurtado, Dalila Moreno González, Norma Vallejo de la Cruz y Luis Hernández (2004), "Hábitos alimentarios y actividad física en un grupo de escolares de la Ciudad de México. Diferencias por género y nivel socioeconómico", en *Nutrición Clínica*, núm. 4.
- Feixa, Carles (1996), "Antropología de las edades", en Joan Prat y Angela Martínez (eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Barcelona, Ariel.
- Fischler, Claude (1995), *El (h)omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*, Barcelona, Anagrama.
- Gracia Arnaiz, Mabel (2005), "Maneras de comer hoy. Comprender la modernidad alimentaria desde y más allá de las normas", en *Revista Internacional de Sociología*, vol. 63, núm. 40, enero-abril.
- Jiménez Flores, Paloma, Arturo Jiménez Cruz, Montserrat Bacardí Gascón (2017), "Insatisfacción con la imagen corporal en niños y adolescentes: revisión sistemática", en *Nutrición Hospitalaria*, vol. 2, núm. 34.

- Kohlmeier, Louis, Gert Mensink y Hermann Kunz (1991), "Modern Lifestyles, Lower Energy Intake and Micronutrient Status", en Klaus Pietrzik (ed.), *Modern Lifestyles, Lower Energy Intake and Micronutrient Status*, Londres, ILSI.
- Krieger, Nancy (2002), "Glosario de epidemiología social", en *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 5, núm. 6.
- Linares Pérez, Nivaldo y Olivia López Arellano (2008), "La equidad en salud: propuestas conceptuales, aspectos críticos y perspectivas desde el campo de la salud colectiva", en *Medicina Social*, vol. 3, núm. 3.
- Lizárraga, Xabier (1987), "La identidad sexo-genérica. Un continuo", en *Estudios de Antropología Biológica*, vol. III.
- Maciel, María Eunice (2006), "Apuntes acerca de la cultura alimentaria en Brasil", en Miriam Betran y Pedro Arroyo (coords.), *Antropología y nutrición*, México, Fundación Mexicana para la Salud.
- Pérez Gil, Sara y Silvia Díez Urdanivia (2007), "Estudios sobre alimentación y nutrición en México: una mirada a través del género", en *Salud Pública de México*, núm.49.
- Reygadas, Luis (2004), "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional", en *Política y Cultura*, núm. 22.
- Rosen, James (1990), "The nature of body dysmorphic disorder and treatment with cognitive behavior therapy", en *Cognitive and Behavioral Practice*, New Jersey, Elsevier B.V.
- Raich, Rosa María (2000), *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*, Barcelona, Pirámide.
- Rovaletti, María (1999), "¿Una corporeidad disimulante y una interioridad disimulada?", en *AGORA – Papeles de Filosofía*, vol. 18.
- Salazar, Zaida (2008), "Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez", en *Reflexiones*, vol. 2, núm.87.
- Schilder, Paul (1923), *Das Koerperschema*, Berlin, Springer.
- Serpa, Joana Cristina, Estefanía Castillo, Ana Gama y Francisco Javier Giménez (2017), "Relación entre actividad física, composición corporal e imagen corporal en estudiantes universitarios", en *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, vol. 2, núm. 6.
- Slade, Peter (1988), "Body image in anorexia nervosa", en *British Journal of Psychiatry*, vol. 153, núm. 2, agosto.
- Stunkard, Albert y Lissau-Lund Sörensen (1983), "Use of the Danish Adoption Register for the Study of Obesity and Thinness", en *Research Publications—Association for Research in Nervous & Mental Disease*, núm.60, enero.

Vera Cortés, José Luis (2003), "Reflexiones en torno al cuerpo y sus prácticas culturales, o la Antropología Física y las andanzas del caballero inexistente", en *Estudios de Antropología Biológica*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre.

Viveros, Mara (2004), "El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 40.

Experiencias de vida sobre el embarazo en mujeres adolescentes atendidas en el servicio de gineco-obstetricia del hospital "Dr. Nicolás San Juan". Una visión desde el género

Rocio Álvarez Miranda

Mariana Georgina Osornio Fuentes

Introducción

El embarazo adolescente es un problema social que interviene de manera directa en la consecución de las realizaciones potenciales de hombres y mujeres. El tema resulta complejo de abordar porque requiere de una mirada cualitativa capaz de interrelacionar de manera diacrónica factores socioeconómicos, la hipersexualización del cuerpo y las relaciones entre las y los jóvenes, la proliferación de representaciones sociales alrededor de la sexualidad y los mecanismos de reproducción de un fenómeno de índole sistemático.

El presente capítulo contextualiza la manera en cómo viven el embarazo y sus consecuencias adolescentes en mujeres que son atendidas en el servicio de gineco-obstetricia del hospital Dr. Nicolás San Juan, para tal caso se hizo uso de las categorías teóricas de la perspectiva de género que permitieron desentramar el contenido simbólico de las experiencias para visibilizar las violencias ocultas normalizadas en los discursos y las diversas inter-

pretaciones respecto a las variables que intervienen en cada caso explorado.

En el aspecto metodológico, se realizó la recolección de información a través de entrevistas semi-estructuradas, que revelaron datos esenciales sobre las diferentes etapas del embarazo-crianza, así como sobre la resignificación de roles y expectativas que se generan entorno a las y los adolescentes involucradas e involucrados en el suceso.

Asimismo, se estableció una relación entre tres variables: las violencias de género, la familia y el amor romántico a través del Atlas.Ti; mismas que a nivel pre y pos explicativo, muestran una correlación como elementos causales, pero también re interpretativos de las vivencias en prospectiva de las y los adolescentes que podrán observarse durante la lectura del texto.

La adolescencia sus aproximaciones semánticas

La adolescencia representa una etapa del ciclo vital de las personas cuya interpretación social implica un desarrollo físico, emocional e intelectual incompleto desde una perspectiva etaria y biologicista.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017) la adolescencia es:

El periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos.

Al respecto existen cuatro fases del desarrollo humano identificados como la niñez, la adolescencia, la adultez y la vejez. Siendo la adultez la fase más esperada de todo ser humano para identificar, sus gustos, sus deseos, su razonamiento, su identidad, sus capacidades, su ser, entre otros aspectos, además de ser un referente para la niñez y la adolescencia.

Dentro de la adolescencia existen una serie de características psicológicas que son inherentes a esta etapa: redefinición de la imagen corporal, relacionada con la pérdida del cuerpo infantil y la consiguiente adquisición del cuerpo adulto; culminación del proceso de separación/individuación y sustitución del vínculo de dependencia simbiótica con los padres de la infancia por relaciones abiertas de autonomía plena; elaboración de duelos referentes a la pérdida de la condición infantil; establecimiento de una escala de valores o códigos de ética propios; búsqueda de pautas de identificación en el grupo de pares y establecimiento de un patrón de lucha/fuga en relación con la generación precedente (Monroy, 1994).

Aunado a las características que tiene el proceso de la adolescencia, interactúan las construcciones sociales de género que también permean en la significación y las relaciones entre las y los adolescentes.

A partir del género, se trazan las pautas para un desarrollo diferenciado que pueden limitar las potencialidades o propiciar un acceso desigual a las oportunidades en distintos ámbitos, dependiendo si se es hombre adolescente o mujer adolescente. De manera complementaria, debe analizarse el contexto social donde las y los adolescentes se desenvuelven, puesto que existe factores interseccionales como su nivel socioeconómico y de escolaridad que generan aspectos configurativos entorno al embarazo adolescente.

La adolescencia en México dista de parecerse al concepto de adolescencia construido en otro tipo de sociedades, la perspectiva del "ser incompleto y tutelado" crea una propensión interpretativa que oscila entre la potencial incapacidad de realizar tareas de adultos producto de la inexperiencia y la posibilidad de llevar a cabo acciones en determinados contextos que no corresponden a la etapa de vida desde un enfoque transgresor característico de la edad. Este fenómeno dota de un significado particular el embarazo adolescente, porque alrededor del hecho convergen una serie de expectativas que rompen con lo esperado durante este momento del ciclo de vida generando una resiliencia respecto al proceso que permite la reasignación de roles.

Mujeres adolescentes embarazadas

El embarazo es un elemento constitutivo de la reproducción de la especie humana, que fundamenta la idea de continuidad de una sociedad desde el aspecto biológico.

La maternidad por su parte, integra implicaciones como la crianza y el cuidado que poseen elementos simbólicos explícitos que reivindican la construcción de la femineidad tradicional siempre que ésta se geste en una coyuntura socialmente aceptable. Las mujeres adolescentes embarazadas se enfrentan eventualmente con el estigma de la maternidad a una edad inapropiada; sin embargo, una vez que adquieren el rol de madres deben adaptarse al canon de lo que esta situación conlleva, para ello la pedagogía que ejecutan las mujeres que ya fueron madres sobre la nueva madre funciona como un elemento de reproducción sistémica de las expectativas de la maternidad, encubriendo las diversas violencias y la despersonalización a través de la exaltación del vínculo afectivo y la reivindicación de la buena madre.

Existen una serie de responsabilidades impuestas socio-culturalmente que inciden de manera directa en las relaciones que ellas tienen consigo mismas, con su pareja y con su cotidianidad.

Por esta razón, resulta importante entender las vivencias sociales y de género durante la maternidad de las mujeres adolescentes que participaron en este estudio.

Género

Comprender el significado de las construcciones de género, provee de un valor esencial las explicaciones de los modelos tradicionales que se observan en las mujeres adolescentes embarazadas.

Los estudios de género han hecho visible la diferenciación artificial que se construye utilizando como base el sexo biológico para establecer una división binaria y antagónica entre hombres y mujeres.

La femineidad y la masculinidad son el resultado tácito de lo que se denomina género, que es "el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simboliza-

ción de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000:3). Así a cada sexo se le configura de acuerdo con su contexto social, cultural, espacial y temporal.

Las construcciones de género se sustentan en prenociones de lo que deben ser los hombres y las mujeres. A esto se les llama estereotipos de género, y están “fuertemente enraizados en la sociedad, marcando y controlando las pautas de comportamiento que se esperan de hombres y mujeres [...] sancionando aquellas conductas que se escapan de los patrones de género admitidos” (Amurrio, 2012:228). Dichos estereotipos representan visiones incompletas de la realidad que favorecen la polarización de significaciones entorno a la feminidad y la masculinidad.

Así, tanto hombres como mujeres deben cumplir con ciertas características físicas y psicológicas. La mujer, por ejemplo, debe ser entregada al otro, servicial, fiel, delicada, dedicada, tranquila, cuidadora, sensible, amorosa y cariñosa, mientras que el hombre debe ser proveedor, racional, fuerte, seductor, arriesgado, entre otros. Así mismo dentro de las características físicas se encuentran para la mujer, ser de acuerdo con los estándares de belleza de cada contexto social, mientras que para el hombre los estándares físicos o de belleza no tienen mucha relevancia.

Los roles de género, por su parte, son “la forma en la que se comportan y realizan su vida cotidiana hombres y mujeres, según lo que se considera apropiado para cada uno” (Magally en Aguilar et al. 2013:209). A la mujer le ha correspondido tradicionalmente, a partir de la división sexual del trabajo, el espacio privado que está relacionado con el trabajo doméstico no remunerado y las tareas de cuidado, derivado de estas últimas el rol de madre por su capacidad biológica de gestación, así mismo, se dota a la figura femenina de cualidades afectivas y elementos simbólicos que permiten el reforzamiento del rol a través del reconocimiento, generando que el ser “madre” se exprese como una de las “mejores experiencias” que una mujer debe y tiene que tener, según lo establecido por las sociedades y sus contextos culturales.

Por otro lado, al hombre le corresponde entonces el espacio público, que se relaciona con los ámbitos de reconocimiento y de toma de decisiones, en donde su papel más importante es el de ser proveedor, que implica cubrir las necesidades de los hijos e hijas y de su pareja.

Las creencias sobre los roles y estereotipos de género tienen su origen en el sistema patriarcal y la ideología machista, donde está presente como un continuum la subordinación de las mujeres a estructuras sociales que fundamentan la dominación androcéntrica, en donde se sitúa al hombre como el centro de todo; hegemónica, por la superioridad del hombre sobre la mujer; y sexista, donde existe discriminación e infravaloración de un sexo sobre el otro. De esta forma, paulatinamente se van naturalizando generacionalmente, cada uno de los roles y estereotipos en las sociedades sin que estos sean estáticos. Los roles y estereotipos funcionan como formas de constreñimiento, pero también dotan de sentido la posición y condición de mujeres y hombres en una sociedad.

En el presente estudio se pueden apreciar creencias sustentadas en paradigmas de género que interfieren en la autopercepción y experiencia de vida de las adolescentes embarazadas. Algunos de estos aspectos son el concepto de familia, el amor romántico y las violencias de género invisibilizadas.

El concepto de familia para la cultura mexicana y en general para la cultura latinoamericana, tiene un gran valor para las personas, porque representa un rol importante al enfatizar las necesidades colectivas por encima de las necesidades individuales de cada persona. Así la familia es considerada uno de los elementos constitutivos de las sociedades.

Estudios etnográficos indican que la cultura latinoamericana puede aprobar y apoyar la maternidad adolescente y algunas mujeres jóvenes latinas sienten que ganarán respeto de sus familiares y comunidades estando o quedando embarazadas. El alto grado de sentimiento de apoyo comunitario y el énfasis en los roles tradicionales de la mujer en la cultura latinoamericana puede hacer de la maternidad una favorable opción para algunas mujeres latinas adolescentes (Rocca *et al.*, 2010).

Por esta razón, la familia representa para las sociedades machistas y androcéntricas el ideal que toda persona debe alcanzar, como un horizonte de vida y, por lo tanto, aquellos que logran establecer lazos familiares, son aceptados dentro del estándar social. Así, la formación de la familia tiene distintas etapas que van desde el matrimonio, o en el caso de la presente investigación de la pareja que se "junta", después un embarazo planeado

o no, y de manera paralela influyen sus entornos de desarrollo personal.

La constitución de la familia encuentra uno de sus pilares básicos en el paradigma del amor romántico, porque a partir de estas ideas surge la constitución del amor monógamo, duradero que configura los vínculos afectivos para la integración parental.

Los mitos frecuentes que proliferan el paradigma del amor romántico manifiestan un "conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor" (Yela, 2003:264). Estos mitos convergen con creencias machistas y heteronormativas que fomentan la exclusividad, el elemento reproductivo de las relaciones y garantizan el cumplimiento de los roles y estereotipos de género.

Algunos de los mitos del amor romántico expuestos en esta investigación son: el mito de la equivalencia, visible en los discursos de las adolescentes en los que manifiestan el amor que tienen por sus parejas y que justifica la permanencia en la relación además de la resiliencia a las adversidades que se suscitan en el contexto, que a su vez fundamenta la resignificación de roles. Para las entrevistadas no existe diferencia entre un genuino enamoramiento o una relación fundamentada la costumbre y la funcionalidad de la convivencia con sus parejas, en este proceso de relación se observa la necesidad de conservar la relación dejando de lado sus expectativas de desarrollo personal para sustituirlas con el anhelo de un amor que dure para siempre. Por otra parte, el mito de la omnipotencia dialécticamente expone la idea de que el amor "lo puede todo" lo que limita las opciones de las adolescentes. Otro mito presente es el de la convivencia en pareja, que dicta que una pareja debe mantener su relación siempre estable y feliz que sustenta la continuidad de las relaciones de pareja entre adolescentes marcadas por las etapas tradicionales preestablecidas por la sociedad.

Lo referido anteriormente sobre los mitos del amor romántico explica cómo estos contenidos simbólicos son parte de las estructuras sociales y diacrónicas de las adolescentes, por lo que están vinculados con las distintas consecuencias producto de las desigualdades de género como la imposición de roles de género, o las violencias de género y contra las mujeres oculta en las relaciones.

La violencia de género, de acuerdo con el Grupo Interagencial de Género del Sistema de las Naciones Unidas (2007), se define como cualquier violencia ejercida contra una persona en función de su identidad o condición de género, sea hombre o mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. Las mujeres suelen ser las víctimas principales de tal violencia, debido a la situación de desigualdad y discriminación en la que viven.

Este tipo de violencia, que se ejerce sobre las mujeres adolescentes, es normalizada y además invisibilizada, esto quiere decir que no es significada como un hecho que deba generar malestar o permita prestar atención a su reproducción. Sin embargo, representa un hecho latente en sociedades machistas y androcéntricas, en donde se hace visible el ejercicio de poder fundamentado en la jerarquía que otorga el hombre sobre la mujer que se naturaliza evitando el cuestionamiento crítico de las situaciones y resta la posibilidad de indignación respecto a las diferentes expresiones de violencia.

Las modalidades de esta violencia son: familiar, laboral y docente, en la comunidad e institucional. En el caso de la presente investigación se toma principalmente la modalidad en lo familiar, esto quiere decir que es:

Es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho (SPPC, 2012:19).

Este tipo de modalidad surge en los espacios familiares de las adolescentes en forma de prohibiciones hacia los planes futuros personales, así como en la imposición de roles tradicionales femeninos. Estos hechos se reproducen a través de la pareja que ejerce actos de dominación invisibilizada y de los miembros de la familia que conservan una relación directa con las y los adolescentes.

Lo anterior permite observar tres ejes explicativos, el primero de ellos refleja cómo las experiencias de las adolescentes son

permeadas por diversos elementos constitutivos del género que interactúan con preceptos socioculturales, la normalización de la violencia, y mitos del amor romántico. A continuación, se presenta la metodología utilizada para la constitución de este trabajo, así como los resultados producto del análisis de la información obtenida.

Metodología

Este apartado describe la metodología utilizada para estructurar la investigación, que para el caso de este artículo es de tipo cualitativa con perspectiva de género, puesto que responde pertinentemente al “establecimiento de relaciones y significados con el objeto de estudio” (Modesto en Baca y Vélez, 2005:115), que pretende analizar las experiencias de vida y las significaciones sobre el embarazo en mujeres adolescentes.

De manera inicial se establecieron como pilares de la investigación tres elementos que de acuerdo con las categorías teóricas de la perspectiva de género influyen en la socialización, el establecimiento de representaciones sociales, significados y vivencias entorno al embarazo adolescente que son la familia, la influencia del amor romántico y las violencias de género invisibilizadas. Que para generar un análisis más puntual se contrastaron a la luz de variables como el nivel de educación, las experiencias y el estado civil.

La primera parte de este estudio consistió en una investigación documental basada en referencias bibliográficas y hemerográficas para identificar roles, estereotipos de género y su vinculación con la construcción social de la familia, los mitos del amor romántico y violencia de género invisible. Posteriormente, se realizó una investigación de campo, a través de la aplicación de entrevistas enfocadas, que consisten en guiar la conversación con el objetivo de recopilar de información que permitiera visibilizar las creencias, los contextos sociales, sentimientos, pensamientos y experiencias de las personas a través de lo expuesto en sus discursos. Este tipo de entrevista funciona como una técnica para acceder a sus experiencias durante el embarazo, siendo entonces la entrevista considerada como “una estrategia para la generación

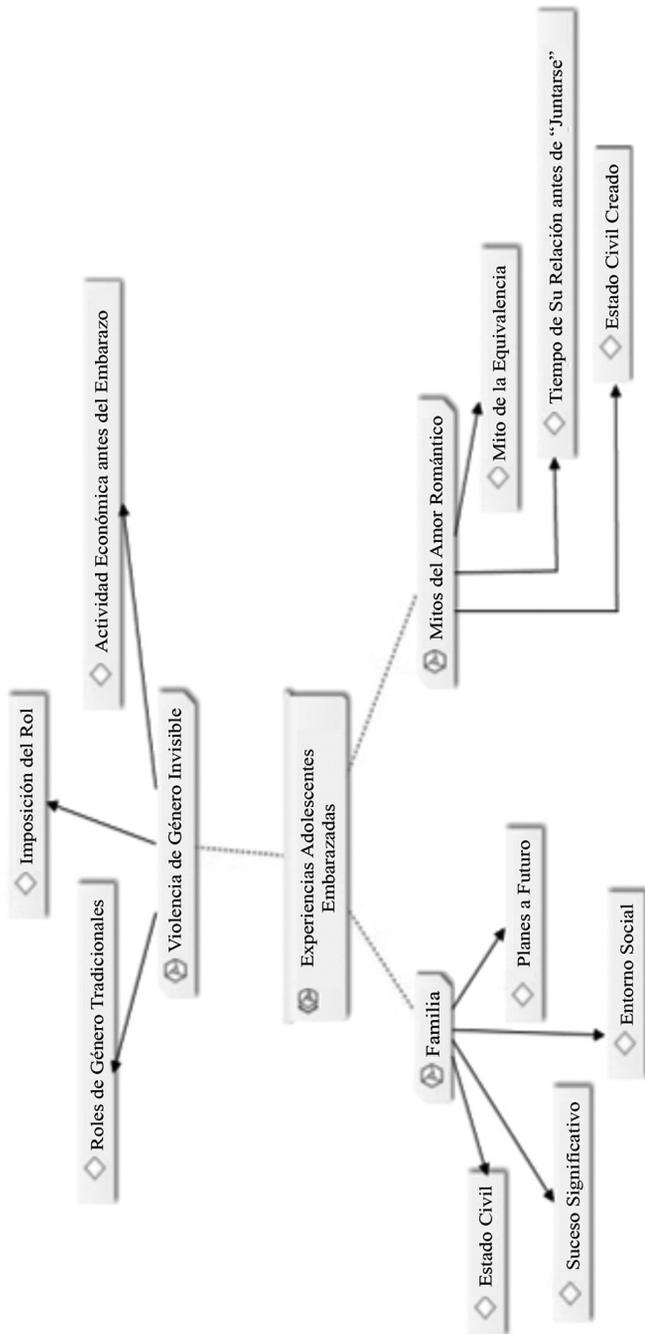
de conocimiento sobre la vida social" (Modesto en Baca y Vélez, 2005:116).

Asimismo, se seleccionaron previamente las sujetas de estudio, para tal caso se tomaron en cuenta dos criterios, en primer lugar, las mujeres adolescentes embarazadas que acudieron a consulta en el periodo de realización de campo durante los días 21 al 25 de agosto de 2017 en el servicio de gineco-obstetricia del hospital "Dr. Nicolás San Juan", ubicado en Toluca, Estado de México. En segundo lugar, la disposición que mostraron dichas mujeres para participar en el proceso de entrevista.

Para el análisis de la información obtenida de las entrevistas, se establecieron vínculos para la sistematización de la información mediante el uso del software cualitativo, Atlas.Ti, herramienta que posibilita la generación de categorías. A su vez, se presentó la relación de variables analíticas conforme a la codificación de la información. En total se utilizaron 11 códigos, organizados en tres categorías para un mejor análisis derivadas de la perspectiva de género fundamentadas en la investigación documental: 1) familia, 2) mitos del amor romántico y 3) violencia de género invisible. Como resultado de la relación establecida entre estas categorías surgieron 11 códigos que se vincularon con elementos como los roles de género, el estado civil, el nivel de educación, el entorno social y las expectativas a futura (Esquema 1).

En una primera aproximación a los resultados de las entrevistas y las relaciones presentadas en el esquema anterior puede observarse lo siguiente: 1) la familia en el aspecto relacional constituye una expectativa de vida a futuro de las jóvenes, quienes independientemente de cómo se conformó este vínculo legitiman su relación de pareja y su maternidad temprana a través de este discurso formación de una familia emergente. Aunado a los anterior, el prototipo de familia que se instaura responde a la reproducción de pedagogías interpuestas por los padres de los y las adolescentes; 2) los mitos del amor romántico sustentan la perdurabilidad de las relaciones amorosas de las mujeres embarazadas que cuentan con una pareja y determinan las significaciones entorno a las situaciones que viven producto de esta unión; 3) a través del discurso, las mujeres embarazadas muestran la invisibilización de las violencias de género, que normalizan a partir de la aceptación acrítica de los roles de género y sus destinos.

Esquema 1. Red de categorización de la información de las experiencias de las adolescentes embarazadas.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti

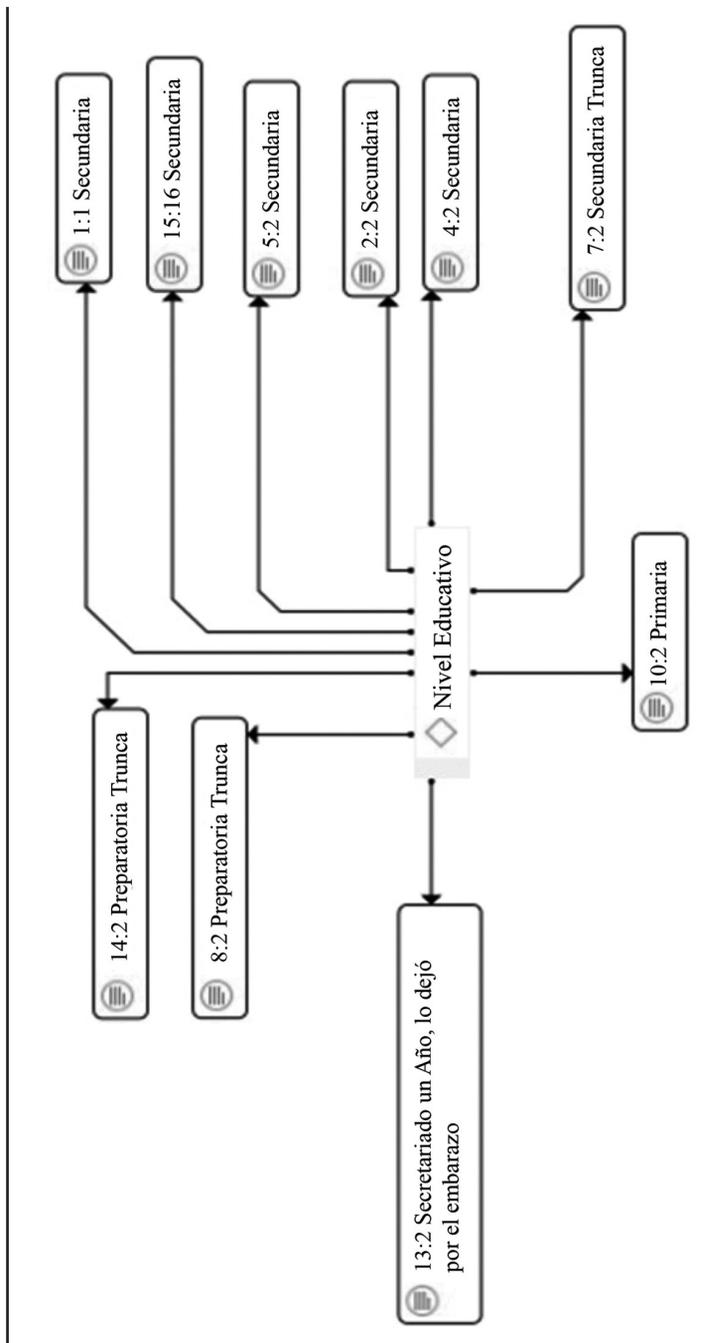
A continuación, se describirán cada categoría y sus códigos destacando que desde la primera interrelación de variables a partir de la cual se logró vislumbrar la existencia de relaciones de unas categorías con otras, suponiendo entonces que no existe un cumplimiento uniforme de los mandatos sociales en los/as adolescentes, porque sus expresiones se encuentran en función de sus contextos sociales y de género.

Características de las mujeres adolescentes embarazadas

Para contextualizar la procedencia de las mujeres adolescentes, es necesario referir que el hospital "Dr. Nicolás San Juan" recibe a mujeres y hombres de las localidades aledañas a la zona conurbada de la capital del Estado de México, asignadas estratégicamente por la Jurisdicción Sanitaria del municipio de Toluca. De esta manera, dos de ellas pertenecen a San Mateo Otzacatipan; y el resto proviene de localidades como San Pedro Totoltepec, San Cristóbal Huichochitlán, Cerrillo Vista Hermosa, San Andrés Cuexcontitlán, San Diego de los Padres Cuexcontitlán, La Crespa, Toluca y San Mateo Tlalchichilpan. En estas localidades el promedio del índice de fecundidad es de 2.4 hijos por mujer, y presentan un grado de marginación y pobreza visible respecto al resto de la población ubicada en el municipio. Es importante señalar que no existen condiciones socioeconómicas homogéneas en las localidades de las que provienen las mujeres que participaron en el trabajo de campo.

En cuanto a sus edades, en promedio tienen 17.4 años: cuatro de ellas tienen 18 años, cuatro de ellas tienen 17 años y el resto oscila entre los 15 y 19 años respectivamente. Todas ellas aparecen dentro del rango de edad que establece la Organización Mundial de la Salud para catalogarlas como adolescentes. Como resultado de la edad pudo observarse al momento de la entrevista que aquellas que oscilaban en el rango de edad de 15 a 17 años tenían menor claridad sobre sus expectativas de vida y se encontraba en compañía de sus madres quienes influían en la respuesta a los cuestionamientos de entrevista a manera de tutela. Sin embargo, aquellas que se encontraban en el rango de edad de entre 18 a 19 años carecían de la tutela materna y

Esquema 2. Nivel educativo de mujeres adolescentes embarazadas.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti.

asumían con facilidad y mayor independencia el rol de la maternidad.

Respecto a su nivel educativo, la mayoría de ellas (cinco) tiene secundaria terminada, solo una tiene secundaria trunca, dos de ellas tienen preparatoria trunca, una tiene primaria y una última estaba estudiando secretariado hasta antes de embarazarse (Esquema 2).

Derivado del esquema anterior, puede observarse que el embarazo adolescente determinada la continuidad de los estudios de las mujeres que en su mayoría manifestaron haber desertado debido a su embarazo y las implicaciones de sus nuevas condiciones de vida. Es notorio que un menor nivel de educación influye en la calidad de vida de las adolescentes y el acceso a oportunidades, así como sus condiciones *a priori*.

Las diez mujeres adolescentes entrevistadas manifestaron en el momento de la investigación que este era su primer embarazo. Debe señalarse que aquellas mujeres que reportaron una situación de salud durante el embarazo fueron las de menor rango de edad. Una de ellas señaló haber tenido gemelos prematuros, de los cuáles uno estaba en terapia intensiva. En otro caso, la mujer adolescente reveló haber tenido un embarazo molar que no llegó a término. Lo anteriormente expuesto demuestra algunas de las múltiples complicaciones de salud tanto para la madre como para el producto condicionadas por el desarrollo físico que se tiene durante la adolescencia.

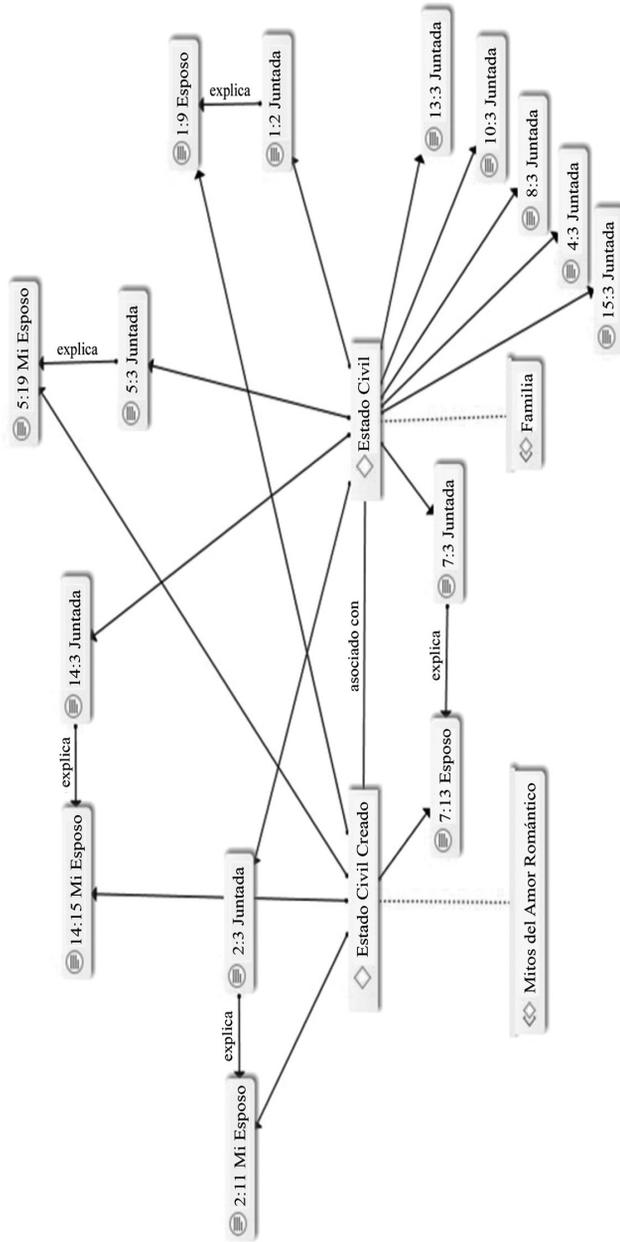
Con la información sobre las características de las mujeres adolescentes entrevistadas es posible acercarse a sus contextos sociales que a continuación se desglosan de manera concreta a partir de una visión de género.

Análisis de resultados

En la categoría familia, se desprenden cuatro códigos, estado civil, suceso significativo, entorno social y planes a futuro. Una de las observaciones de esta investigación es el estado civil de las mujeres adolescentes embarazadas (Esquema 3).

Y dentro de esta observación también se hace referencia a la primera conexión que existe entre las categorías de familia y mitos

Esquema 3. Estado civil de las mujeres adolescentes embarazadas.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti.

del amor romántico: de los cuales se desprenden dos códigos: estado civil y estado civil creado.

El estado civil de una persona se entiende como:

El conjunto de situaciones en las que se ubica el ser humano dentro de la sociedad, respecto de los derechos y obligaciones que le corresponden, derivadas de acontecimientos, atributos o situaciones, tales como el nacimiento, el nombre, la adopción, la emancipación, el matrimonio, el divorcio y el fallecimiento, que en suma contribuyen a conformar su identidad (Fernández, s/a:11).

Por lo tanto, tomando en cuenta lo anterior y rescatando la relevancia para este estudio, oficialmente una persona puede ser soltera, casada, divorciada y viuda. Sin embargo, al hacer la entrevista, las diez mujeres respondieron que eran "juntadas" refiriéndose a la unión libre con su pareja que conlleva el mudarse de casa a vivir con su novio. Esto significa que no existe ninguna documentación legal entre ella y su pareja que los señale como esposos o que generen ciertas responsabilidades de uno con el otro, sin embargo, ellas consideran que irse a vivir con sus parejas, aun sin tener ningún documento legal, representa una relación válida para ellos, pero también para la sociedad en la que viven. Este tipo de uniones son aceptadas y bien vistas en cada una de sus localidades, ya que representa una nueva etapa en la vida de la mujer, simboliza que la adolescente ya está lista para cumplir su rol de mujer, esposa, madre y las etapas siguientes.

De esta forma, el estado civil que ellas mencionan como tal, es que son "juntadas", explica la razón del por qué utilizaban en el trascurso de la entrevista la palabra "esposo" para referirse a sus parejas. La mitad de ellas hacía referencia a esto como una forma de validar y legitimar sus relaciones de pareja. Por lo tanto, estas dos categorías están asociadas y son el primer paso para la formación de su familia por un lado y por el otro, los mitos del amor romántico que llevan a establecer que, aunque no exista un documento legal para formalizar su relación, para las adolescentes y sus contextos sociales es una forma de estado civil que sí tiene validez.

Por otra parte, el código de suceso significativo se refiere al hecho o la razón por el cual las mujeres adolescentes se "juntan"

con sus parejas: de las diez mujeres, seis mencionaron que el embarazo fue la razón por la cual decidieron juntarse o irse a vivir con su pareja; otras dos adolescentes mencionaron que la razón fue el amor que le tenían a la pareja y; las últimas dos mujeres mencionaron hechos diferentes: una se mudó con él de estado, ya que él encontró trabajo en Toluca y ella decidió seguirlo y la otra adolescente mencionaba que no sabía en realidad la razón, simplemente un día menciona ella: "fuimos a un baile y como ya era tarde, me dio miedo regresar a casa y me quedé con él, después él ya no me dejó irme pa' mi casa y pues ya me quede" (adolescente entrevistada).

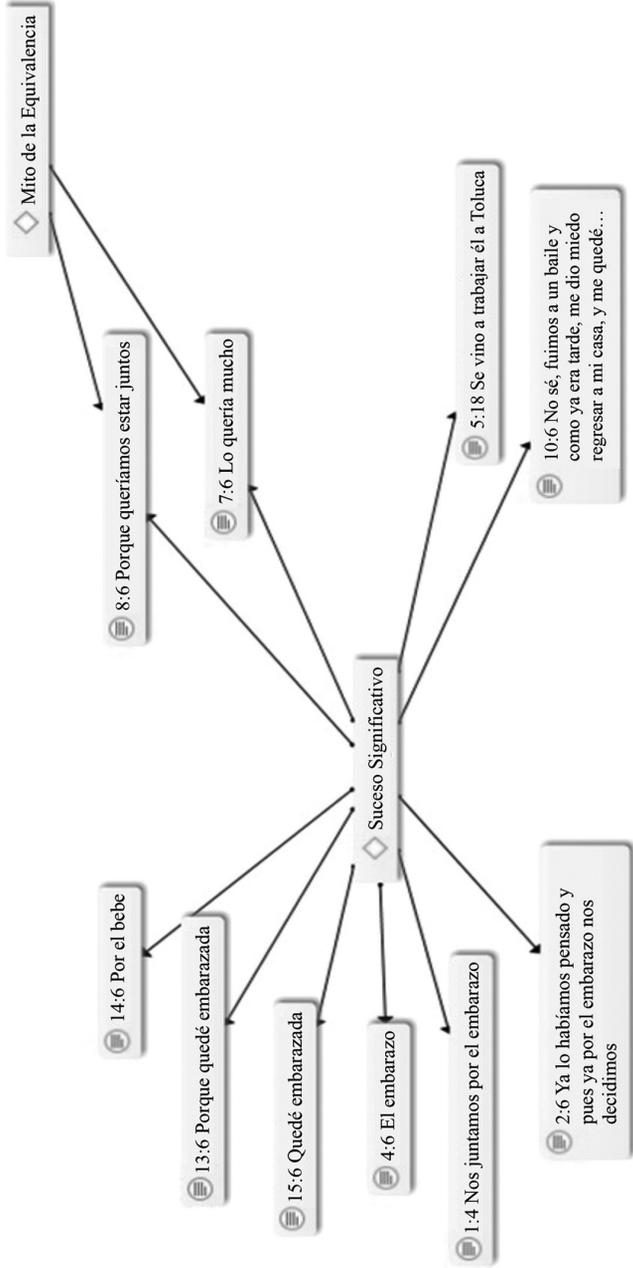
De todos los hechos significativos se observan dos que tienen relación a su vez con la segunda categoría de los mitos del amor romántico, en específico con el mito de la equivalencia ya que sobreponen el "amor" sobre todas las cosas, es decir, que el amor que le tienen a su pareja es más fuerte que la relación con sus familias, su casa, su vida personal, sus planes a futuro, etc. y esto incide en que tomen la decisión de mudarse con sus parejas. Pero también, refiere que están confundiendo el enamoramiento o el querer mucho a sus novios, con otras formas de formalización de las relaciones de pareja (Esquema 4).

Así, se observa que después de pasar por este suceso significativo y tomar la decisión de "juntarse", las mujeres adolescentes se enfrentan a otro entorno social del que estaban acostumbradas, es decir, se hace referencia al lugar donde habitan las mujeres y dónde se desarrollan personalmente y desarrollan sus relaciones en pareja (Esquema 5).

Al respecto se observa que ocho de las diez mujeres refirieron vivir en casa de sus suegros, ya sea en un cuarto separado, pero en el mismo lugar que los padres del novio, o dentro de la casa de ellos. Esto indica una de las costumbres tradicionales que tienen en estas localidades, donde las mujeres al "juntarse" lo hacen en la casa de los padres del hombre y no al revés. De forma coloquial se le llama "robar a la novia" por lo que al momento de hacerlo y por cuestiones económicas no pueden irse a vivir a una casa o lugar solamente para la pareja, sino que las adolescentes deben irse a vivir con sus suegros.

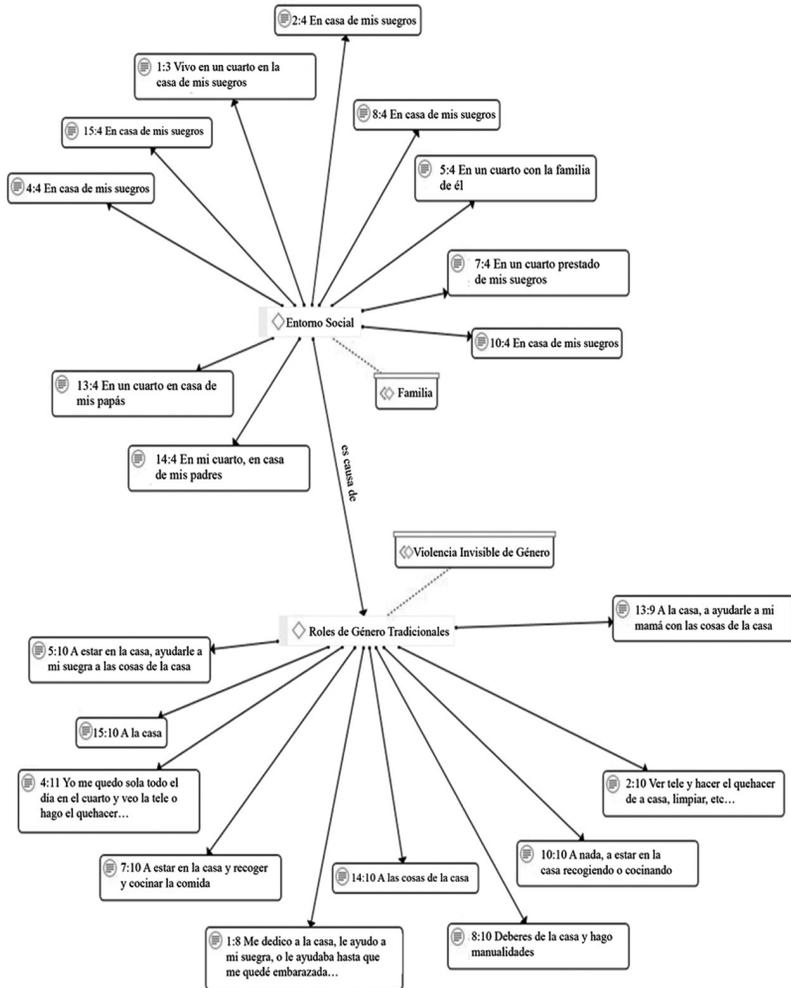
Dentro de esta codificación se puede observar la conexión de causa respecto de la reafirmación de los roles tradicionales de

Esquema 4. Suceso significativo.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti.

Esquema 5. Conexión entre entorno social y roles de género.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti.

género como una forma invisible de violencia de género contra ellas. Esto quiere decir que, a partir de vivir en casa de sus suegros, los roles tradicionales de género establecidos para la mujer como ser ama de casa le corresponden ahora a la mujer adolescente. Todas las mujeres entrevistadas mencionaron que se dedican en su tiempo libre¹ a las labores domésticas, al cuidado de la casa, a ayudar a sus suegras a limpiar el hogar, cocinar, hacer manualidades, etc. Por lo tanto, su nuevo entorno social incide en la manera en cómo se reafirman los roles de género tradicionales para las mujeres adolescentes.

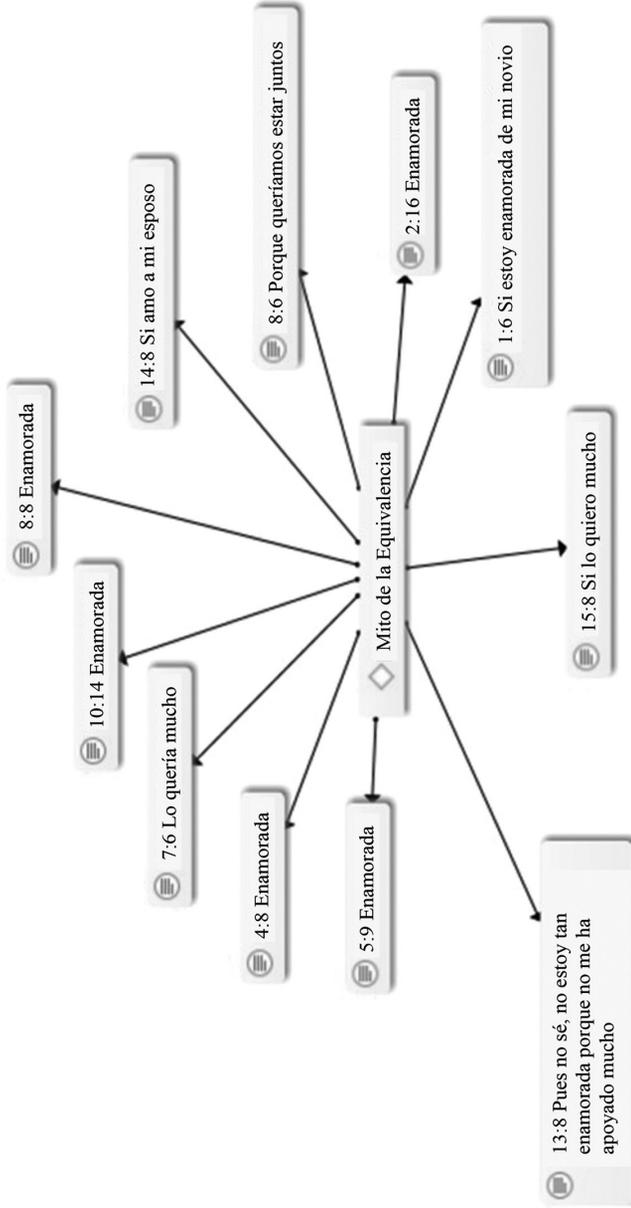
Este código va de la mano con el código de planes a futuro, ya que más de la mitad de las adolescentes, aspiran a tener en el futuro su propia casa o cuarto, donde puedan interactuar y desarrollarse de manera diferente con su propia familia. Es decir, un lugar en donde no tengan la intervención principalmente de las suegras en la decisión de la crianza de los hijos e hijas.

Ahora bien, dentro de la categoría número dos: mitos del amor romántico, como se pudo observar anteriormente con el mito de la equivalencia nueve de las diez entrevistadas mencionaron estar enamoradas, o hacían referencia al amor que sienten por sus parejas. Sin embargo, cuando se les preguntaba la razón de su enamoramiento sus respuestas eran inciertas: "no sé" o "nada más porque sí". Esto refiere a que las mujeres adolescentes solo tienen interiorizado un tipo de amor romántico que, por consiguiente, las hace tomar las distintas "etapas naturales"² de su entorno, es decir, una vez que te enamoras el paso siguiente es formar una familia, ya sea que primero se embaracen o primero vivan juntos. La cuestión es continuar con las diversas etapas, y al respecto se observa el tiempo de las relaciones de noviazgo antes de "juntarse", lo cual difiere de aquellas hipótesis que se tienen de las adolescentes embarazadas, en cuanto a que se embarazan al poco tiempo de noviazgo con la pareja, por inexperiencia u otro motivo (Esquema 6).

¹ Para las mujeres adolescentes entrevistadas en esta investigación el tiempo libre no se refiere al tiempo de recreación para realizar actividades de entretenimiento, sino se refiere al tiempo que les queda después de su arreglo personal o que utilizan fuera del cuidado de su embarazo, etc.

² Etapas naturales que son constructos de sus sociedades inmediatas, las cuales vienen cargadas de roles y estereotipos de género tradicionales.

Esquema 6. Mito de la equivalencia.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti.

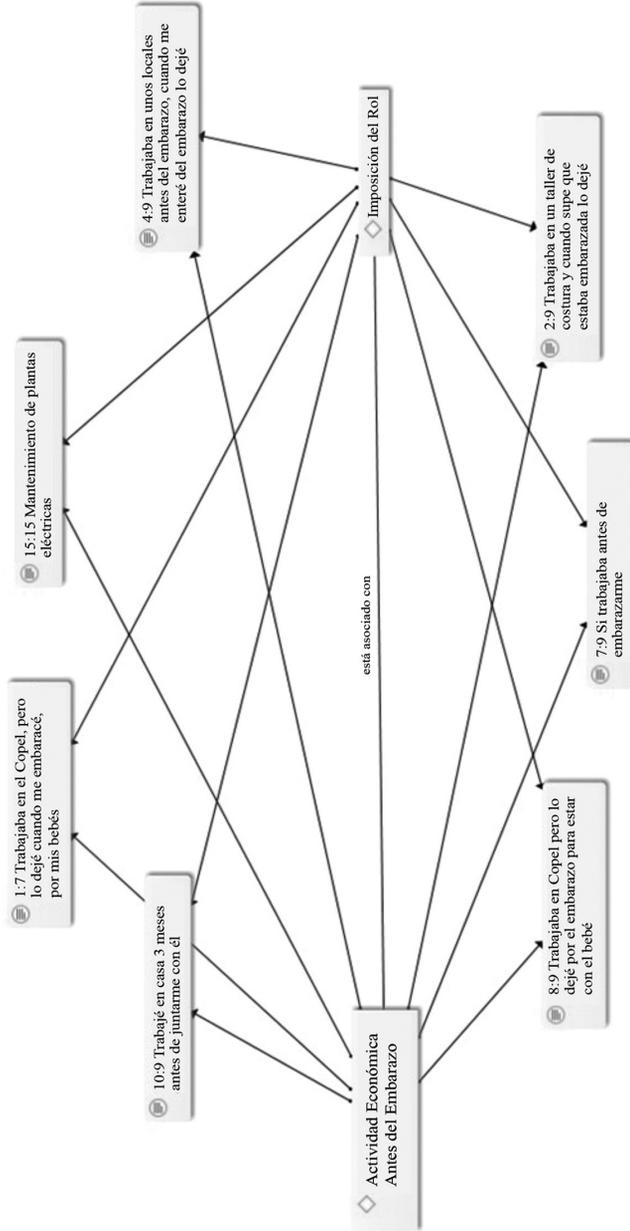
Ocho de las mujeres adolescentes mencionaron tener una relación de más de un año con sus parejas, antes de embarazarse y de "juntarse". Estas mujeres que tienen más tiempo en una relación se ven expuestas a seguir las etapas tradicionales de la sociedad, ya que al tener más tiempo con su pareja las razones para formar una familia son más explícitas justificando el tiempo de noviazgo, así las adolescentes quieren salir de sus casas con sus parejas y a su vez esto genera embarazos no planeados.

En la última categoría nombrada violencia de género invisible, se desprenden tres códigos: Actividad económica antes del embarazo, Roles de género tradicionales e Imposición del rol. Previamente se describió el código de los roles de género tradicionales y su conexión con las otras categorías, sin embargo, a continuación, se refiere a la conexión que tienen los otros dos códigos restantes (Esquema 7).

En el código de actividad económica se observa que siete de las adolescentes tenía un trabajo formal como en tiendas de servicio, talleres de costura, u otro tipo de empleo antes de embarazarse. Esto refiere que al enterarse de su embarazo decidieron dejar de trabajar debido a las justificaciones siguientes: "lo dejé por el embarazo para estar con el bebé", "cuando me enteré del embarazo lo dejé", "cuando supe que estaba embarazada lo dejé para estar con el bebé" "lo dejé cuando me embaracé, por mis bebés". Estas citas hacen referencia a la imposición del rol de madre que conlleva el embarazo para las adolescentes, es decir, cuando ocurrió este suceso significativo, el renunciar a su trabajo implicaba que tendrían más tiempo para la dedicación a su embarazo y posteriormente a la crianza del niño. Se utilizó este código dentro de la categoría de violencia invisible de género, debido a que las mujeres adolescentes no tuvieron opción de seguir trabajando, simplemente asumen que el embarazo significa ya dedicarse a los roles correspondientes a las mujeres por lo que es un tipo de violencia invisible porque atenta contra el libre albedrío de las mujeres en cuanto a decidir seguir trabajando o no.

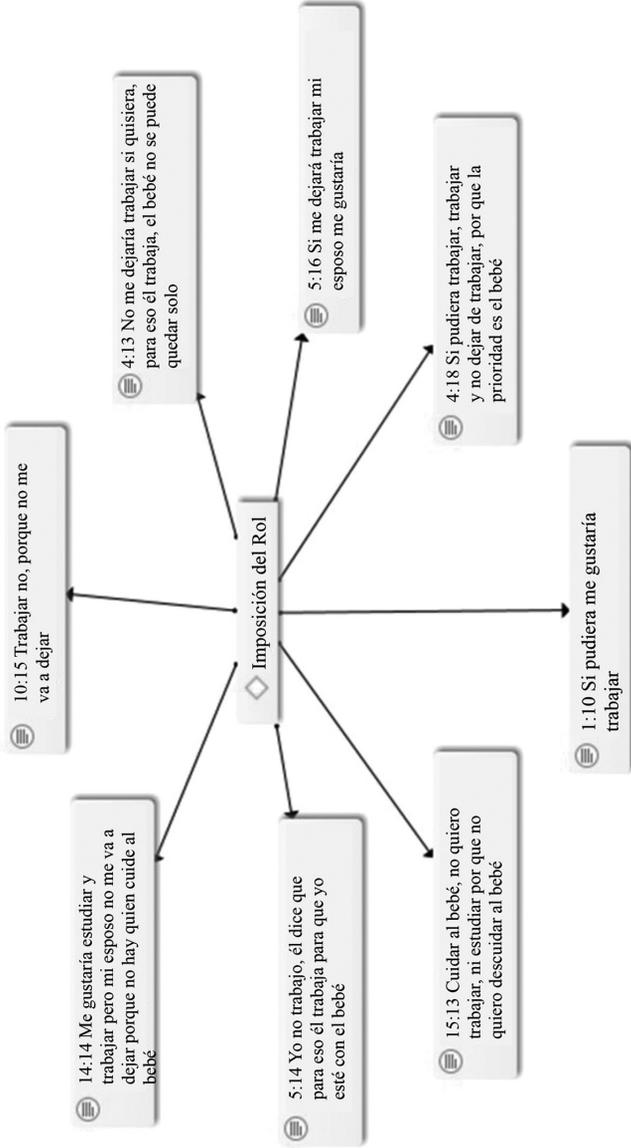
Se reafirma esta idea cuando se observa a su vez otro tipo de imposición de rol después del embarazo, pero que también va conectado con la actividad económica de las mujeres (Esquema 8).

Esquema 7. Relación de actividad económica antes del embarazo e imposición del rol.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti.

Esquema 8. Imposición del rol.



Fuente: elaboración propia con software ATLAS.ti.

Existe una continuidad de las imposiciones de rol ya que en entrevistas las mujeres comentaban lo siguiente: "si pudiera trabajar, trabajar y no dejar de trabajar porque la prioridad es el bebé", "trabajar no, porque no me va a dejar", "me gustaría estudiar y trabajar, pero mi esposo no me va a dejar porque no quiere que descuide al bebé, alguien tiene que estar con él", "cuidar al bebé, no quiero trabajar ni estudiar porque no quiero descuidar a mi bebé". La violencia de género invisible en cuanto a la imposición de los roles, es decir, sus parejas no les permiten trabajar por que "alguien" debe de cuidar de su hijo o hija, convirtiéndose ese alguien en la mujer adolescente y adoptando de manera obligada y "natural" su responsabilidad como madre, cuidadora, ama de hogar, en el lugar privado, prohibiendo la inserción en el espacio público mediante el estudio o el trabajo.

Todas estas categorías y codificaciones han referido a las experiencias de las mujeres adolescentes embarazadas desde una visión de género para el entendimiento de factores como la familia, la significación del amor romántico en la vida de las mujeres y algunos tipos de violencia de género invisible que llevan en su vida cotidiana las mujeres adolescentes embarazadas por lo que nos llevan a concluir las siguientes cuestiones.

Conclusiones

El embarazo adolescente suele explicarse frecuentemente a través de argumentos que giran en torno a la educación sexual, la perspectiva biológica de la prematura maternidad y la limitación en el acceso a oportunidades para ambos padres. Sin embargo, comprender los efectos sociales del embarazo adolescente requiere una mirada integral que permita observar en tres etapas básicas este fenómeno: la primera de ellas, es el momento de la concepción que atañe a las condiciones en las que se ejerce la sexualidad; la segunda etapa, que refiere al proceso mismo de afrontar la gestación, que se intercepta con fenómenos como la ruptura del esquema de expectativas de los/as adolescentes que no cumplen con el canon etario, la desestructuración familiar y la configuración de apoyos y lealtades. La última etapa, define de manera prospectiva las expectativas de vida y el acceso oportuno

tunidades de los padres adolescentes, abarca desde el momento del nacimiento hasta la continuidad en la crianza y las tareas de cuidado, que determinarán la reconfiguración de roles y el re significación de los padres.

Resulta innegable que el género es un factor transversal en las relaciones humanas y en los fenómenos sociales como el embarazo adolescente. Dimensionar las etapas señaladas con anterioridad, requiere involucrar la perspectiva de género para evidenciar como se constituyen los aspectos simbólicos y la secuencia de acontecimientos, en donde la familia, los mitos del amor romántico y las violencias ocultas de género favorecen una aparente resiliencia de los padres a los diversos contextos en los que se viven las consecuencias del embarazo de forma diferenciada.

Finalmente, puede distinguirse puntualmente la estructuración de discursos de las entrevistadas que manifiestan la reproducción de paradigmas de género que otorgan sentido a su maternidad y destino, en la que no necesariamente se asumen las consecuencias adversas del embarazo a edad temprana o las violencias de género ocultas en sus ámbitos de relación.

Fuentes consultadas

- Aguilar Montes de Oca, Yessica Paola, José Luis Valdez Medina, Norma Ivonne González, Arratia López Fuentes, Sergio González Escobar (2013), "Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 18, núm. 2, julio-diciembre.
- Amurrio Vélez, Mila (2012), "Los estereotipos de género en los/las adolescentes", en *XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurre- rapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible*, Leioa, Universidad del País Vasco.
- Fernández Ruiz, Jorge (s/a), *El registro del estado civil de las personas*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas / UNAM. Disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3100/5.pdf>
- Grupo Interagencial de Género del Sistema de las Naciones Unidas en México (2007), "Violencia de género: un obstáculo para el cumplimiento de los Derechos de las Mujeres", en *Ficha informativa sobre género y desarrollo*, núm. 3, México, Organización de las

Naciones Unidas. Disponible en <http://www.cinu.org.mx/gig/Documentos/ViolenciaDeGenero.pdf>

Lamas, Marta (2000), "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual", en *Cuicuilco*, enero-abril vol. 7, núm. 18.

OMS (Organización Mundial de la Salud) (2017), *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

Rocca, Corinne, Irene Doherty, Nancy Padian, Alan Hubbard y Alexandra Minnis (2010), "Pregnancy Intentions and Teenage Pregnancy Among Latinas: A Mediation Analysis", en *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, vol. 42, núm. 3.

SPPC (Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana) (2012), *Manual de prevención a la violencia de género en diversos contextos*, México, Secretaría de Seguridad Pública.

Yela, Carlos (2003), "La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas", en *Encuentros en Psicología Social*, vol. 1, núm. 2.



La construcción de lo femenino a partir del *performance* masculino entre mujeres de un equipo universitario de fútbol

Zoraida Ronzón Hernández

Annie Julia López Bernacho

Introducción

En este estudio se intenta acoger y explicar la realidad social que permea de manera cotidiana la construcción de "género" en torno a una actividad deportiva popular: el fútbol, que ha sido entendido como un espacio, tanto físico como simbólico, masculino, donde hombres, y proyectos de hombres, construyen un mundo varonil. A partir de esto, se observa cómo las mujeres se han integrado y participado dentro de este espacio, para este trabajo dentro del fútbol universitario, generando aceptación y/o rechazo por parte de su grupo social, así la construcción de una identidad de género compuesta de acciones de lo masculino y femenino a partir del espacio donde se lleva a cabo este deporte.

El fenómeno se observa a partir de la teoría *Queer*, entendiéndola como la encargada de la deconstrucción de las identidades de género estigmatizadas, por lo que para el estudio se apoya de la teoría del *performance*, visto desde la construcción identitaria de género "como una representación, y como superficie en la que se proyectan los signos" (Preciado, 2000:3), concepto que construyera Butler en la década de los noventa.

En este sentido, se utiliza el concepto del *performance* para comprender este fenómeno cultural y para identificar cómo se construye la identidad de género dentro de un deporte considerado masculino pero que desarrollan hoy en día mujeres jóvenes universitarias, dado que las marcadas diferencias culturales entre un género y otro han llevado a la exclusión de la mujer en algunos ámbitos cotidianos y en diversas actividades deportivas, entre esas el fútbol rápido. En el caso de este estudio, se aborda la identidad de género de las mujeres futbolistas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), a partir de las preguntas: ¿las jóvenes futbolistas desarrollan un *performance* a través de la práctica de un deporte considerado como masculino? Y si es así, ¿estas mujeres futbolistas diferencian su comportamiento dentro y fuera de la cancha a partir de la construcción y deconstrucción de lo femenino y lo masculino?

La propuesta de investigación

El presente trabajo analiza la asignación y la autoasignación de roles sociales de género por parte de jóvenes mujeres estudiantes, pertenecientes a la UAEM. Las mujeres estudiadas, se observan a partir del concepto del *performance*, entendiéndolo como un actuar o protagonizar, asumiendo que puede haber una asignación del rol de acuerdo con la actividad que se realiza, así como el espacio donde se encuentra. De esta manera, se pretende contribuir a los estudios que emplean la teoría *queer*, dentro de los estudios con perspectiva de género.

Se espera, con este estudio, también obtener un análisis de actitudes verbales y de las acciones para determinar si la conducta de las jóvenes es considerada socialmente como propia de lo masculino o propia de lo femenino desde la perspectiva del *performance*, donde la feminidad y masculinidad son construcciones del género que se han hecho, principalmente, a través de las características sexuales, que tienen que ver con una explicación naturalista/biologicista de ellos, por lo que las características que representan a ambos sexos han permeado los paradigmas en las actividades que llevan a cabo hombres y mujeres, ya sea en actividades físicas deportivas, actividades laborales, incluso en el signi-

ficado del "ser hombre" o el "ser mujer" donde el espacio juega un papel determinante al fungir como escenario.

El trabajo es de carácter cualitativo, basado en los métodos etnográfico y biográfico, ya que pretende mostrar las diferentes actitudes de las mujeres universitarias dentro de la cancha de fútbol. También se busca verificar o rechazar la idea de que su actividad deportiva influye en su conducta fuera de la cancha, donde la observación estará respaldada por entrevistas y la participación directa del entorno.

Se observa a un grupo de universitarias, conformado por seis mujeres pertenecientes a al equipo deportivo de la UAEM y que se encuentran entre los 20 y 30 años de edad, todas ellas estudiantes de licenciatura.

La intención del trabajo es enfatizar que la "auto-construcción" del género es, probablemente, dada culturalmente, en este caso mediante una actividad deportiva, también tiene por objeto identificar las construcciones culturales alrededor del género socialmente asignado, así como la "de-construcción" del mismo, ya que, como afirma Geertz (1994), nadie puede, a primera vista, aprehender eficazmente la percepción de otro pueblo o de otro periodo como si fuera el nuestro, este tipo de construcción lo logramos solamente al mirar a través de ellas. Es por ello que, resulta necesario observar no sólo a las deportistas, sino contextualizándolas en su propia cultura.

La mirada teórica

Dado que el objeto de estudio de la antropología es la cultura, este trabajo estará desarrollado bajo un enfoque antropológico y será desarrollado bajo una perspectiva de género desde lo cultural, a partir del contexto observado, partiendo del entendido que sostiene que la cultura es inherente al hombre, es compartida, es adquirida, puede ser concreta o abstracta, permite una mejor adaptación a la sociedad, puede ser objetiva o subjetiva, y por supuesto, se encuentra en todos lados.

Bajo estas condiciones, y teniendo en cuenta que a las mujeres se les ha mantenido como un grupo subordinado (es decir, en condiciones de desigualdad frente al hombre) a pesar de su

mayoría numérica por género, resulta no sólo interesante sino necesario explorar la construcción del género dentro de este sector etario, a partir de lo que sostiene Heritier (2002:92) como una generalidad, donde “en todos los casos se instaure a la mujer como grupo social distinto, lo que les impide o les autoriza a integrarse parcialmente en la esfera de lo político”, pero también en otros espacios como los lúdicos y deportivos.

Para lograr el propósito de la investigación, y desde la perspectiva de Geertz, lo primero debe ser “empaparse” de la cultura del grupo a ser investigado, pues “la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo de discurso humano” (Geertz; 1997:27), por lo que para hacer antropología deberemos ver procesos culturales, y en ese sentido, entender a la cultura como “un sistema ordenado de significado y símbolos (...) en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten sus juicios” (Kuper, 2001:119), donde se observa:

Un patrón de significados transmitidos históricamente y materializados en formas simbólicas, mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella (Kuper, 2001:119).

Lo que debía de aclarar cualquier antropólogo, como lo hace Geertz (1994) es que nadie puede, a primera vista, aprehender eficazmente la imaginación de otro pueblo o de otro periodo como si fuera el nuestro, este tipo de construcción lo logramos solamente al mirar a través de ellas. Es por ello que resulta necesario observar no sólo a las deportistas, sino contextualizándolas en su propia cultura.

Perspectiva de género

Desde un punto de vista antropológico con perspectiva de género, es necesario partir de que la construcción de género es muy variable en cada sociedad, pues se nombra, clasifica, actúa, aceptan y rechazan las conductas de cada género de forma distinta en cada región. Existen conductas apropiadas y esperadas para un género, pero que no son aceptadas en el género opuesto. Es aquí

donde se puede hablar de "feminidad" y "masculinidad", donde la "feminidad" tiene que ver con todo lo que se acepta y que se espera de una mujer en la sociedad donde se encuentra inmersa. En tanto que lo "masculino" se relaciona con todas las conductas y la idea que se tiene del hombre. Según marca cada cultura, el hombre y la mujer deben verse, pensar y actuar de determinada manera según su género, o de lo contrario serán considerados menos masculinos (en el caso de los hombres) o menos femeninas (en el caso de las mujeres), y, por consiguiente, irruptores de lo establecido.

El enfoque de género tiene antecedentes en teorías bien consolidadas, se basa en la teoría de género, en las raíces y en la perspectiva de género. Partiendo del feminismo, entendido como:

Una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad (Varela, 2005:14).

Así esta "nueva" ideología sostiene que las mujeres tengan las mismas oportunidades que los hombres, y fue el resultado del movimiento científico/tecnológico que se llevó a cabo en Francia y en Estados Unidos.

El feminismo, de manera histórica, está dividido en tres procesos históricos: el primero ocurrió en el siglo XVIII como consecuencia de la revolución francesa y la declaración de independencia de los Estados Unidos entre 1776 y 1789. La segunda oleada del feminismo comenzó en Estados Unidos con la declaración sufragista de "La declaración de sentimientos" en Nueva York (año 1848), buscando que las mujeres fueran reconocidas y acogidas por la Ley, culminando con las aportaciones hechas por Simone de Beauvoir en 1949 y dándole un nuevo enfoque de pensamiento a los estudios feministas de mitad del siglo XX bajo una nueva premisa "no se nace mujer, se llega a serlo".

Simone de Beauvoir contribuyó al desarrollo del feminismo como movimiento político/teórico generalizado en Estados Unidos durante la tercera ola feminista. También, el libro escrito en

1963, titulado “La mística de la feminidad” y escrito por Betty Friedman, tuvo un impacto internacional en cuanto a la difusión y desarrollo de la idea feminista, donde se refiere a una proyección de las mujeres estadounidenses y logró que el feminismo se convirtiera en un movimiento político generalizado.

El concepto de “género” es acuñado, desde la psicología, por Robert Stoller y John Money como resultado de sus investigaciones en hermafroditas, donde llega a la conclusión de que los sujetos que estudiaban asumían el rol que era socialmente construido y adjudicado a través del “sexo” conferido desde el nacimiento.

Utilizaremos el término de género para designar algunos de tales fenómenos psicológicos: así como cabe hablar del sexo masculino o femenino, también se puede aludir a la masculinidad y la feminidad sin hacer referencia alguna a la anatomía o a la fisiología. Así pues, si el sexo y el género se encuentran vinculados entre sí de modo inexplicable en la mente popular, este estudio se propone, entre otros fines confirmar que no existe una dependencia biunívoca e ineluctable entre ambas dimensiones (el sexo y el género) y que, por el contrario, su desarrollo puede tomar vías independientes (Varela, 2005:181-182).

Estudios de género en la antropología

Cada grupo social tiene su propia concepción de género, es parte de su visión del mundo de su historia y de sus tradiciones. Todo esto forma parte de la identidad cultural de cada sociedad y de cada individuo que la conforma. Recordemos que, es en el grupo social donde se crean y refuerzan los valores, motivaciones e identidades de cada persona.

Margaret Mead fue de las primeras en estudiar, desde una perspectiva antropológica, la asignación cultural de género que se le da a la mujer. Ello lo plasmó en su libro “Sexo y temperamento” escrito en el año 1935, donde rompe esquemas académicos y estudia temáticas que para la época eran no sólo revolucionarias, sino que iban en contra de los preceptos establecidos sobre lo que se puede o no estudiar desde la academia.

Otra precursora de la Antropología feminista fue Sally Linton, quien menciona que el desarrollo actual de las mujeres dentro de las aulas es consecuencia de los movimientos sociales ocurridos en Estados Unidos durante los años setentas "así surge lo que ya se puede denominar Antropología feminista, que en estos años se ocupó principalmente de responder a la pregunta de por qué es universal la opresión de la mujer" (Thurén, 1993:7).

En los años ochenta destaca Henrietta L. Moore (1991) pues el interés de la antropología se basaba en el parentesco. Desde la perspectiva de género "Moore denuncia el etnocentrismo de la antropología y del feminismo" (Carranza, 2014:19), bajo este desarrollo histórico de la antropología y el género es que Martha Patricia Castañeda escribe en su artículo "Antropólogas y feministas: apuntes acerca de las iniciadoras de la antropología feminista en México" (2012), donde propone una división de la antropología y los estudios de la mujer:

A partir de algunas de las publicaciones más citadas, se puede reconstruir el camino que ha seguido desde la conformación de la "antropología de la mujer" (Quinn, 1997; Mukhopadhyay y Higgins, 1988) hacia la "antropología feminista" (Moore, 1988; di Leonardo, 1991; Behar y Gordon, 1995) sin olvidar la llamada "antropología del género" (Sanday y Goodenough, 1990 en Castañeda, 2012:35).

De esta manera es que se crea un panorama teórico/histórico del desarrollo de la perspectiva de género y su utilización en este estudio, así como los movimientos políticos a partir de los cuales tuvo su influencia el desarrollo de estas ideas. Esto ha tenido como consecuencia que la perspectiva de género sea una herramienta metodológica para el análisis de la diversidad genérica, así como la búsqueda de la equidad de género en las instituciones que constituyen a la sociedad, así como las prácticas genéricas establecidas por la sociedad.

A partir de lo anterior, no se debe perder de vista que cualquier persona se ve inmersa en una sociedad que evidentemente ve al "otro", es la manera en que nuestro imaginario social conforma un concepto sobre algo, ya que como dice Vergara refiriéndose a los imaginarios sociales:

El imaginario social se muestra como un factor efectivo de control de vida colectiva e individual, es decir, es un factor de ejercicio del poder; por consiguiente, como también lo reconoce Jacques Le Goff para las mentalidades, es el lugar de los conflictos sociales, y al mismo tiempo, cuestión que está en juego en esos conflictos (2001:15).

De manera que la construcción de los roles de género que un grupo social, sociedad o sujeto se forme, es un imaginario social que repercute en diferentes ámbitos estructurales de ese grupo, en todas sus interacciones cotidianas donde existe conflicto alrededor del poder. La cancha de fútbol se representa como ese espacio de poder.

Teoría Queer

La teoría *queer* es "la elaboración teórica de la disidencia sexual y la de-construcción de las identidades estigmatizadas [...] son todas aquellas que se alejan del círculo imaginario de la sexualidad "normal" y que ejercen su derecho a proclamar su existencia" (Fonseca, 2009:43). La precursora de este postulado es Judith Butler, quien plasma sus ideas en el libro "Sexos en disputa", escrito en el año 1990.

En el teatro, también se han visto reflejadas algunas prácticas relacionadas con el estereotipo ligado al género: Joan Rivière denomina "mascarada" a la actitud "femenina" de las mujeres de principios del siglo XX, creando una corriente que enfatiza su desarrollo en el sostén de la teoría *queer*. Ésta se basa en la idea de que las repeticiones y rituales dirigen a la mujer hacia un determinado actuar que está ligado con la interiorización de normas sociales.

En éste se resaltaré el papel del género femenino en el deporte, en este caso, fútbol rápido. Se relacionará el tema con el concepto *performance* del que habla Judith Butler. El término *performance*, para efectos de este capítulo, será entendido como el actuar de las jugadoras de fútbol rápido dentro de la cancha y su actuar cotidiano fuera de ella, existiendo una dualidad de prácticas genéricas.

Se parte de que ha habido una deconstrucción de los estereotipos establecidos culturalmente, incluso podemos hablar de una reinención de las pautas genéricas, que tienen que ver directamente con la alteridad de los roles. Para entender ello es que Martha Lamas habla de "la configuración de una nueva historia del cuerpo y de la sexualidad que, además de incorporar la complejidad cultural, reconocen la dimensión subjetiva" (Lamas, 2002:61). Con lo anterior, en pocas palabras, nos referimos a las modificaciones culturales que se han llevado a cabo en torno al género. Como sabemos, con el tiempo se han ido transformando algunas creencias y conductas ligadas a lo "femenino" y a lo "masculino".

La práctica cultural "deconstructiva" del género ha hecho énfasis en la ruptura de estigmas creados bajo las características sexuales de cada individuo. El término "deconstrucción" fue introducido por el filósofo Jaques Derrida en 1967, cabe aclarar que, para el caso de este estudio, el término deconstrucción ha sido utilizado, como ya se ha mencionado, bajo la concepción de Judith Butler.

La práctica del género como performance

El término *performance* fue propuesto en la década de 1990 por Judith Butler, y como sostiene Fonseca (2009), la noción de *performance*, depende de una inscripción poética y política múltiple, cuya expresión está interpretada como la desarticulación de las prácticas genéricas ya establecidas por la sociedad, creando unas "sexualidades periféricas" entendiendo estas últimas como todas aquellas que se alejan del círculo imaginario de la sexualidad normal y que ejercen su derecho a proclamar su existencia.

De esta manera, el desarrollo del *performance* es visto a través movimientos sociales refiriéndose al resultado de la repetición de innovaciones "performativas" con base a las teorías y diferenciación de conceptos que pretende llegar a una transformación social y personal. Pero la teoría no basta y es por ello por lo que se hacen necesarias las investigaciones y las observaciones participantes como la que ocupa este trabajo.

Lo masculino y lo femenino en la vida y el deporte

La feminidad y masculinidad son construcciones de género que se han elaborado (en parte) debido a las características sexuales ligadas a la naturaleza biológica del hombre y la mujer. Las características que representan a ambos sexos han permeado los paradigmas de las actividades que llevan a cabo hombres y mujeres de manera cotidiana y en todo aquello que se espera de cada género dentro de determinado escenario, lo que implica el *performance*.

El deporte en la sociedad actual tiene un papel trascendental, como herramienta de cohesión social, entendida como una manera en la que distintas personas se reúnen en torno a un fin, construyéndose como un grupo que se diferencia de “los otros”, es decir, formando una identidad grupal. Por lo que resulta relevante observar esta construcción a partir de la identidad de género.

Desarrollo del fútbol universitario en la UAEM

El fútbol fue el primer deporte de conjunto que se practicó en la UAEM, y tuvo sus inicios en la década de los veinte, otros deportes que le siguieron fueron el basquetbol y voleibol que comenzaron a practicarse en esta Universidad en las décadas de 1930 y 1940 respectivamente, ya para 1956 se practicaban esos tres deportes. Posteriormente se agregaron el atletismo, la natación y el box. En la década de los cincuenta el único deporte practicado por mujeres y hombres era el basquetbol, mientras que el voleibol comenzó con su división femenil en los primeros años de los sesenta. Finalmente, la asociación de fútbol para mujeres universitarias de la UAEM surgió en la década los ochenta y fue en 1990, que hizo su aparición el fútbol rápido.¹

¹ La reconstrucción histórica del desarrollo del fútbol en la UAEM, se pudo hacer mediante la recolección de testimonios, las etnografía de los lugares de entrenamiento (canchas, gimnasios de entrenamiento), en donde hay evidencias, como trofeos y/o diplomas que hicieron posible construir la cronología.

Características de las participantes

Sus edades oscilan entre los 20 y los 30 años de edad, son estudiantes de licenciatura en la misma institución (UAEM), son disciplinadas en cuanto al deporte que practican, ninguna tiene hijos, y para las jugadoras participantes en el estudio las relaciones de pareja no son prioridad.

Rituales o costumbres en torno a la práctica futbolística: Durante todo el año, de lunes a viernes, practican fútbol soccer por dos horas al día. Todas llevan más de un año jugando este deporte en la universidad. Esta actividad deportiva es prioridad de todas estas jugadoras. Todas ellas participan en prácticas constantes llevadas a cabo en la misma institución en la que estudian actualmente y también asisten a competencias a nivel nacional representando a su escuela. Además de ello, todas practican fútbol fuera de la institución en algún momento: en las calles, en el entorno familiar o con su círculo de amistades.

La cancha de fútbol como representación performativa de las prácticas genéricas

El *performance* que se lleva a cabo en el entorno denominado cancha de fútbol no llega a ser del todo aceptado por el entorno social y familiar de las deportistas universitarias. Esto como resultado del entramado cultural heredado por parte de las familias y la carga simbólica que ello implica.

La aceptación de la práctica del fútbol rápido por parte de las familias de nuestras informantes llega a ser muy variada, uno de los estudios de caso menciona "nunca me dejé de sentir niña, o sea, sí me llegué a sentir discriminada por las demás personas, pero nunca me deje de sentir niña" (Nora, 27 años).

Otro caso ligado al rechazo de esta práctica por parte de las mujeres universitarias se encuentra en su círculo social de amistades cercanas en algunas ocasiones. Tal es el caso que se expone en los siguientes testimonios:

Pues en general mis amigos me apoyan, yo creo que me apoyan, tal vez no he sentido tanto el apoyo en el hecho de que me vengan a ver jugar o así, pero que me digan así de "¡Ay

eso es de niños!” o sea sí, pero de mis amigos cercanos no, como que entienden (Ana, 21 años).

A muchos no les gustaba que jugara, mis amigas de la escuela, por ejemplo, no querían que fuera a entrenar: me decían “no vayas a entrenar quédate con nosotras” a echar chisme a hacer tareas o así y pues me repartía aparte mi tarea y prefería ir a jugar. Mi mamá, pues no le parecía que jugara, nunca le ha parecido, pero ya sabe que hago lo que quiero, entonces, pues ya le dio igual después (Nora, 27 años).

Fútbol y homosexualidad, dos ideas que convergen como una sola

Bajo el planteamiento inicial, en el que se sostiene que culturalmente se cree que la práctica del fútbol rápido está relacionada a la orientación sexual, se asume que si una mujer practica este deporte será menos femenina o incluso, en algunos casos, la pueden marcar como homosexual. En este sentido, el trabajo buscó observar la percepción de las informantes en torno al tema. A continuación, se presentan algunos testimonios al respecto:

O sea, yo siempre contestaba, por ejemplo, a las personas que me decían que iba a ser machorra o cosas así, que me decían —“Te vas a hacer niño”— no es cierto pues yo les decía —“Pues a mí me gustan los niños ¿Y qué?”— o sea no dejas de ser mujer por jugar fútbol y bueno, en ese caso, vestido a mi casi no me gustaba usar, pero sí uso, o sea no dejas de ser niña (Nora, 27 años).

Alguna vez tuve un problema con una chava que vivía en mi casa y me insultó: me dijo lesbiana y cosas así, pero en realidad un insulto no fue, es tu manera de pensar, que pobre manera de pensar, si por eso crees que pues, es muy mi bronca, al contrario (Martha, 28 años).

Esto demuestra la masculinización del deporte que, con el paso del tiempo ha ido cambiando, aunque sea parcialmente, afianzando la idea de que no sólo lo pueden practicar los varones. A pe-

sar de ello algunas personas continúan pensando que una mujer futbolista tiene como orientación sexual la homosexualidad. Esto nos remonta de nuevo al trinomio ya antes mencionado: sexo, género y preferencias sexuales.

Por otro lado, en algunas ocasiones el hecho de practicar fútbol femenino representando a la universidad a la que pertenecen les otorga un apoyo por parte de la familia y dejan a un lado el estereotipo de que el fútbol.

No se opusieron, aunque a veces de broma es así de "ahí vas con tu fútbol", mi abuelita es así de ahí vas con tu fútbol, tú y tu fútbol, pero el que por su gusto muere, pero les gusta la idea de que practique (Martha, 28 años).

Contrastando ambas ideas se puede observar que el problema está en la parte de la sociedad que todavía conserva el estereotipo de "la futbolista masculina". Pero gracias a los movimientos sociales y los fenómenos culturales es que se ha cambiado este paradigma. Por otro lado, se observan familias donde se fomentan la práctica del deporte en sus miembros, sin importar su sexo:

Mi familia, desde pequeña me ha inculcado al deporte porque (creo) desde los cinco años me metieron al karate, y de ahí me fui a la natación y después el fútbol. Creo que toda mi vida he practicado deporte, como que a mi familia ya se le hace normal que practique deporte y este en la escuela entonces recibo mucho apoyo por parte de ellos. Ahorita en la universidad ya es otro nivel de exigencia que te piden, entonces ya hay que tener un equilibrio entre poder estar bien en los dos (Ale, 19 años).

Fue por mis papás que de alguna forma me lo inculcaron y me gustó, se me hizo un deporte interesante por lo que te digo que lleva una convivencia y una relación con la demás gente (Daniela, 22 años).

El interés de practicar fútbol se da por medio de los vecinos, me gustó porque a lo mejor los veía jugar mucho y pues por eso también me gustó, y porque también veía que mi papá se iba a jugar (Nora, 27 años).

Construcción y autopercepción de feminidad

En cuanto a la aceptación de una dicotomía, refiriéndonos a sus prácticas genéricas, es interesante resaltar la construcción que las informantes han elaborado, dentro de su marco cultural, en cuanto a lo que ellas denominan como masculino o femenino, y bajo ese esquema de reproducción cultural, cómo es que ellas se perciben como femeninas o no.

Pues sí me siento femenina porque, pues desde que me combino, hasta para comprarme unos tenis es así de —“Ay, quiero que estos tenis me combinen con mi suéter y que quiero que me quede pegadito”, o el ir peinada, o sea, son esas características que no es nada más así de pues me voy a jugar y a ver qué pasa. Así me voy con lo peor que tengo y no, no sé, la verdad siempre me ha gustado el vestirme igual, de la misma forma, igual como me arreglo, me gusta vestirme, arreglarme, ir combinada que se me vea bien la ropa, peinada y todo (Daniela, 22 años).

Creo que sí, no sé, realmente no porque siento que no entras a la cancha y te conviertes en un macho y eres muy ruda, sino que entrando en la cancha y siendo un deporte de contacto tú te sigues sintiendo “femenina”, no sé, al tratar de verte bien o de estar presentable para un partido o para un simple entrenamiento (Ale, 19 años).

Ahora bien, la dicotomía que se propone en este estudio a partir de lo que denomina Judith Butler (1990) *performance* lo vemos en un patrón repetido en el grupo investigado: cambian las actitudes que llevan a cabo dentro y fuera de la cancha. Un ejemplo de esto es:

El decir groserías, o sea, yo si las digo, no es de que en mi vida siempre no las diga, pero no es como de gritarles, así como a todo mundo —“chinga tu madre”— casi casi y —“está pendeja”— o algo así no soy de hablar así y muchos hombres sí son así de que hablan todo el tiempo, les vale, te digo, el chiflar, por ejemplo, el chiflar mucho, muchas niñas no saben chiflar y el chillido de alguna forma siempre, bueno yo mínimo lo veo como de un hombre (Dani, 23 años).

Las mujeres se están masculinizando y los hombres se están feminizando, o sea ya dicen ya no vamos a ser hombres y mujeres si no personas. Es lo que se dice ahora, pero si nos vamos a esos conceptos de masculinidad y feminidad entonces sí los estamos mezclando, cuando saltamos a la cancha nos ponemos un traje, o sea ya desde los uniformes que nos los hacen a la medida o sea eso ya es femenino (Mari, 29 años).

Lo anterior otorga un panorama por parte del objeto de estudio: la construcción cultural del género y cómo se relaciona con su entorno y las prácticas de género que se ven modificadas. La percepción y opiniones propias de las jóvenes futbolistas suelen diferir de la que tienen las personas ajenas al mundo del fútbol femenino.

Algunas prácticas dentro de la cancha que las jugadoras consideran masculinas, según su perspectiva y sus vivencias, son:

Últimamente me enojo mucho y me desespero y que casi casi me desespero y me doy la vuelta y me voy o también digo groserías a veces y ya (Nora, 27 años).

Entonces es igual también un aspecto en el que dije —¡Ay!— o que mis amigos así me lo decían, así decir —“no manches ya ni yo chiflo”— el “ya ni yo” es como diciendo “yo soy hombre y ni siquiera lo hago (Daniela, 22 años).

La práctica genérica femenina como característica de estas mujeres y la auto-construcción de la misma hacen que la práctica del deporte masculinizado no las incomode y que ellas tengan una construcción de “mujer intermedia”. Crearon nuevos paradigmas, y como resultado el fútbol femenino universitario es cada vez más representativo y va ganando mayor terreno a nivel nacional.

La práctica del performance

Derivado de las historias de vida y de los conceptos mencionados en las secciones anteriores es que se encuentra que el *performance* se lleva a cabo de la siguiente manera:

Primero, la práctica del fútbol rápido ha creado la idea de que las mujeres futbolistas universitarias son homosexuales, y si bien sí algunas de las jóvenes participantes en el grupo de estudio son homosexuales, dicha orientación sexual no es generalizada y tampoco afecta en la práctica de su feminidad.

Segundo, estas jóvenes forman su propio concepto de feminidad pero dentro de un esquema cultural particular que reproduce los estereotipos sobre los femenino, tanto dentro como fuera de la cancha. Esto lo logran mediante la combinación de actividades consideradas entre las jóvenes como típicamente femeninas, como el hecho de maquillarse, combinar calzado y accesorios con sus uniformes deportivos y el cuidado de su cuerpo para mantenerlo estilizado y femenino.

A partir de los testimonios de las jugadoras de fútbol, se buscó resaltar la manera en que ellas se han enfrentado a la construcción social en cuanto al deporte y a la orientación sexual, de manera que se pudo apreciar que existen diferencias entre la percepción que tiene gran parte de la sociedad hacia las mujeres futbolistas (partiendo de que las informantes de esta investigación dijeron haber sido cuestionadas en su orientación sexual al decidir integrarse a un equipo de fútbol) y la que tienen las mismas jugadoras de sí mismas con respecto a su actividad deportiva, mientras una parte de la sociedad tacha de homosexuales a todas las mujeres jugadoras, haciendo con esto una generalización errónea; las jugadoras de esta universidad usan sus propios conceptos y costumbres en torno a la feminidad y los aplican a sus vidas dentro y fuera de la cancha.

Conclusiones

A través de la práctica genérica con el trinomio de Beatriz Preciado (2002) "sexo, preferencia sexual y género" es que podemos observar que las mujeres que participaron en este estudio juegan una dualidad en lo que respecta a su género, esto va de acuerdo con el espacio donde se encuentran y la actividad que realizan.

Los estereotipos que ellas entienden de feminidad como "bella delicada, frágil, elegante, modesta, sumisa, reflexiva, constante, limpia, atenta" (Miranda, 2006:2), tienden a ser contruidos

a través de un arreglo personal, ya sea el bañarse, cuidar los detalles de su vestimenta, utilizar determinado lenguaje verbal dentro y fuera de la cancha, y mediante sus expresiones ligadas al lenguaje corporal.

Dentro de la cancha es de esperarse que el nivel de adrenalina se incremente, dando lugar a conductas poco femeninas como: el uso de palabras altisonantes, acciones agresivas, insultos y movimientos poco delicados que pudieran ser considerados acciones mayormente masculinas. El *performance* que se lleva a cabo en la cancha de fútbol rápido y que es entendido a través de la teoría *queer* es rechazado por el hecho de que hay un vínculo entre práctica genérica masculina y preferencia sexual.

La llamada "mujer intermedia" de la que habla Riviére, según los resultados que arrojó esta investigación, es un hecho: las mujeres del siglo XXI se sienten cómodas al no tener una sola identidad genérica. Esta "mujer intermedia" de la que habla Riviére tiene como características: "una mujer nacional, americana, profesionalmente entregada a una carrera militante, que la obliga a escribir o a hablar" (Riviére en Preciado, 2000:4) entendiendo estos cánones bajo el contexto del siglo XXI.

De esta manera, las jóvenes mujeres que desarrollan el fútbol universitario de este trabajo muestran el desarrollo del *performance* basado en el momento-espacio en el que se encuentran, en donde asumen características que, dentro de sus constructos socioculturales, responden a lo que se espera dentro y fuera de la cancha, reproduciendo así, a las construcciones sobre el género en cuanto actitudes, lenguaje, formas de expresión e incluso ropa. Si bien se construyen a sí mismas como femeninas en la cancha y fuera de ella, lo hacen bajo el marco cultural en el que han aprendido qué es lo femenino y lo masculino.

Fuentes consultadas

Angelotti, Pasteur Gabriel (2010), "El estudio del fútbol ¿un ámbito periférico para la antropología en México?, en *Revista de Antropología Experimental*, núm. 10.

Beals, Ralph y Harris Horjer (1965), *Introducción a la antropología*, Barcelona, editorial Aguilar.

- Butler, Judith (2000), *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, editorial Paidós / Studio 168.
- Carranza Aguilar, María Eugenia (2014), "Antropología y género. Breve revisión de algunas ideas antropológicas sobre mujeres", en <https://docs.google.com/document/d/1dsdHwApUBbd72g2k0vu iTHoQLXITpRbLPhmgIEKegP4/edit?hl=en&pli=1>.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia (2012), "Antropología y feministas: apuntes acerca de las iniciadoras de la antropología feminista en México", en *Cuadernos de antropología social*, núm. 36, diciembre.
- Fonseca Hernández, Carlos y María Luisa Quintero Soto (2009), "La teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas", en *Revista Sociología* núm. 29
- Geertz, Clifford (1994), *Cocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Paidós.
- _____ (1997), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Heritier, Françoise (2002), *Masculino y Femenino. El pensamiento de la diferencia*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Kuper, Adam (1999), *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Lamas, Martha (2002), *Feminismo, transmisiones y retransmisiones*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Mead, Margaret (1982), *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Miranda, Nora Edith y Marta Susana Antunez (2006), "Los estereotipos de género en las prácticas de actividades físicas y deporte", en http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Antunez-Miranda_21.pdf.
- Moore, Henrietta (1991), *Antropología y feminismo*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Pérez, Triviño (2011), "La filosofía del deporte: temas y debates", en *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, núm.5.
- Preciado, Beatriz, Judith Halberstan y Marie Hélène Bourcier (2002), "Retórica de género: políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis", en *Arte y pensamiento*, Andalucía, Universidad Internacional de Andalucía, en: http://ayp.unia.es/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=37
- Preciado, Beatriz (2000), "Episodios de un cybermanga feminista queer trans", en *Género y performance. Revista de Arteleku-ko*, núm. 54

- Tejera Gaona, Héctor (1999), *Antropología*, México, Editorial Tercer Milenio
- Thurén, Britt Marie (1993), *El poder generizado. El desarrollo de la Antropología feminista*, Madrid, Editorial del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid
- Vargas Mendoza, Jaime (2007), *Deconstrucción del Lenguaje: Jacques Derrida México*, Oaxaca, Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Varela, Nuria (2005), *Feminismo para principiantes*, Madrid, Ediciones B.



Y en la escuela... ¿Hay violencia de género? Estudio en estudiantes adolescentes en el medio rural del Estado de México

Maripaz Alcántara Quintana

Introducción

Considerando el ámbito escolar, normalmente la escuela es concebida como el espacio donde los estudiantes aprenden y, a la par, adquieren conocimientos y herramientas que les ayudarán a lo largo de la vida, pues se cree que los hará mejores personas. No obstante, es común escuchar diagnósticos que refieren a que “en este espacio se presenten situaciones como discriminación, abuso, violencia e ilícitos como venta de drogas, existencia de armas y asaltos” (Jáuregui y Ávila, 2016:122).

Al respecto Jáuregui y Ávila (2016) con base en un análisis de la información recabada en la Encuesta Nacional de Juventud 2010 en México, encuentran que el hostigamiento por parte de los compañeros es el principal tipo de abuso sufrido por el estudiantado en la escuela (5.5%), le sigue la discriminación con 4.3% y la violencia física (3.4%), otro tipo de abuso es el acoso sexual y abuso sexual especialmente el infringido por alguna profesora o algún profesor.

Para el caso específico del nivel medio superior, dan muestra de lo anterior los datos presentados por Incháustegui (2016), donde refiere que en la Ciudad de México, 28% de las adolescen-

tes ha vivido situaciones de acoso escolar, ya sea como víctimas, agresoras o ambas; entendiendo el acoso escolar como una forma de violencia que se da entre compañeros en el contexto escolar, presentando comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias para la víctima suelen ser el aislamiento y la exclusión social (Castro, 2011).

Por su parte, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (INEGI, 2016), menciona que en los últimos meses en el Estado de México la prevalencia¹ de la violencia en el ámbito escolar, entre las mujeres de 15 años y más en el contexto rural es de 20.7 puntos, mientras que en el contexto urbano fue de 16.9. Este dato nos permite señalar que sin importar el contexto hay una situación de violencia en la que están inmersa las y los jóvenes, fuera y dentro del sistema escolar.

Además, el tipo de violencia que reciben o ejercen las y los estudiantes tiene distinciones con respecto al género, por ejemplo, quienes hacen mayor uso de la violencia física son los hombres, por su parte, las mujeres suelen ser con mayor frecuencia las víctimas del acoso o abuso sexual. Teniendo estas tendencias generales como referencia, surge interés por indagar qué características tienen las relaciones de género entre adolescentes en el medio rural del centro de México, ¿qué coincidencias y diferencias hay con los rasgos promedio de los adolescentes en el país? En esta indagación se toma como estudio de caso el estudiantado del Centro de Bachillerato Técnico Agropecuario (CBTA. 150) localizado en Acambay, en el noreste del Estado de México.

Este centro escolar, uno de los más grande del municipio, cuenta con una plantilla de 59 docentes y en el ciclo escolar 2016-2017 registró a 668 estudiantes matriculados,² de los cuales 417 forman parte del sistema escolarizado (56.1% son hombres y 43.8% son mujeres). Aunque desde más de cuatro años operan programas como Construye-T,³ las situaciones de acoso escolar se

¹ La prevalencia incluye la violencia emocional, física o sexual que declararon las mujeres haber padecido.

² El Plan de Mejora Continua del ciclo escolar 2016-2017, no cuenta con estadísticas divididas por sexo o género.

³ Construye T es un programa del gobierno mexicano, dirigido y financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación

siguen presentando, según las y los tutores cada vez con mayor frecuencia el estudiantado presenta quejas de acoso escolar ejercido por el profesorado, del mismo modo se observa la violencia en el noviazgo y actos violentos entre compañeras y compañeros, en muchos de estos casos las tutoras y los tutores normalizan esta violencia con lo que promueven su reproducción.

Violencia, habitus y orden social

La violencia, aunque ha sido estudiada desde hace mucho tiempo, sigue siendo un problema de salud pública que afecta a todas las sociedades, solo que en algunos casos es sutil, es decir, no es tan directa como lo es el hecho de golpear a alguien en la cara, no obstante, el hecho de que sea indirecta no le resta importancia.

La violencia simbólica, se presenta cuando “los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo naturales” (Bourdieu, 2000 en Castro y Vázquez, 2008:589), es decir, la parte dominada se convierte en cómplice al dar su consentimiento, por tal motivo es la forma de violencia más sutil e invisibilizada, pues no se considera como tal. De esta violencia habla Bourdieu (2000) y plantea que “requiere de un proceso de socialización, comenzando por el primario en el seno de la familia”, pues es ahí donde los individuos comienzan a incorporar las reglas de la sociedad de la que son parte, justo a este proceso es a lo que se le denomina *habitus*.

El *habitus* es “el proceso mediante el cual el sujeto se apropia del conjunto de relaciones históricas y esquemas de percepción, apreciación y acción (Mora, 2011:35). En el caso de la reproducción de la violencia funciona bajo la lógica de legitimarse socialmente: se construye un *habitus*. En este sentido, Castro y Vázquez (2008) explican que la violencia de género es una forma de violencia dirigida principalmente hacia las mujeres, da muestra

Media Superior (SEMS) e implementado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Su objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar (SEMS, 2014).

de las desigualdades de género que legitiman y justifican la subordinación de las mujeres ante los hombres, cuando esta subordinación se incorpora desde el *habitus* se crean las condiciones para que aparezca en forma de violencia simbólica.

Al respecto Mora (2011) menciona que la violencia es un problema estructural y de desigualdad sustentado en un orden social que la legitima, por consiguiente “no hay ningún acto de violencia o agresión que no vaya acompañada de su correspondiente justificación, pues cada orden social determina las formas y grados de violencia permitida” (Baró, 1983 en Mora, 2011:27-28). La cultura es finalmente un orden simbólico que ha tejido la jerarquización de los géneros en los espacios de lo privado y lo público, mediante dos dimensiones de la estructura macrosocial: la cultura de la violencia y el sistema de género.

Violencia de género

La violencia de género se gesta dentro de una sociedad donde se aprende a ser y a sentirse mujer y a ser y a sentirse hombre. Entonces hombre y mujeres quedan atrapados en un patrón de comportamiento socialmente legitimado y donde el alejamiento de dichos mandatos es socialmente reprobado (Samaniego, 2011), básicamente esta reprobación es la que da apertura a la violencia de género, la cual incluye acciones destructivas, malos tratos y abuso que se ejerce contra personas por razón de su género u orientación sexual (Blaya, Debarbieux y Molina, 2007 en Santín y Torico, 2011).

Para Ward (en Castro 2013:27) la violencia de género es:

Cualquier daño a otra persona, perpetrado contra su voluntad, que tiene un impacto negativo sobre su salud física y psicológica, sobre su desarrollo y sobre su identidad, y que es el resultado de las desigualdades genéricas de poder que explotan la distinción entre hombres y mujeres, en hombres y mujeres [...] Aunque no se dirige exclusivamente contra las mujeres y las niñas, la violencia de género las afecta principalmente a ellas en todas las culturas. La violencia puede ser física, sexual, psicológica, económica o sociocultural. Los perpetradores pueden ser miembros de la familia, miembros de

la comunidad, y aquellos que actúan en nombre de instituciones culturales, religiosas o de estado

Con su definición Ward muestra que las víctimas de esta violencia puede ser cualquier persona, no obstante, las mujeres son las principales afectadas, también hace referencia a las consecuencias que trae consigo y a las formas en que se puede manifestar.

Ámbitos de la violencia

La violencia tiene diversas expresiones, de acuerdo con el ámbito donde se ejerce, de ahí la importancia de conocerlos. En la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (H. Congreso de la Unión, 2008) se proponen cinco modalidades (entendiendo por modalidad las formas, manifestaciones o ámbitos) en las que se puede ejercer la violencia: familiar, laboral y docente, violencia en la comunidad, violencia institucional, y violencia feminicida. Para fines de este artículo se retoma la violencia en el ámbito escolar.

Violencia en el ámbito escolar

El centro escolar siendo un lugar de convivencia puede contribuir a que la violencia diaria desaparezca o se incremente, todo depende del tipo de orientación y tratamiento que brinde la institución. "La violencia escolar es la que se produce en la escuela, en el camino hacia y desde la escuela, así como en eventos externos patrocinados por la escuela. Un o una joven puede ser víctima, perpetrador o testigo de violencia escolar" (SEP, s/f: 6).

Desde una perspectiva feminista Mora (2011:57) describe la escuela como:

Una institución disciplinaria y patriarcal que cumple una función social controla el acceso de los individuos a los diversos tipos de discurso y son espacios socializadores de un orden social. Tanto en sus contenidos como en sus métodos, valores y relaciones, actores, la escuela impone y reproduce jerar-

quías, significados y valores simbólicos, que a su vez producen: invisibilización, discriminación, minimización, negación, diferenciación, desvalorización, autoridad simbólica, deslegitimación, coerción simbólica, dominación sexual, inferiorización y principalmente subordinación simbólica.

Mora (2011) también plantea que sí la violencia se aprende en los espacios escolares también es posible pensar en procesos de deconstrucción de la lógica jerárquica y de subordinación, argumentando que con la anterior descripción no busca responsabilizar a las escuelas de un problema que tiene un carácter histórico, social y cultural y que es un problema por demás complejo del que se han generado varios debates con cargas ideológicas y políticas.

Manifestaciones de la violencia de género en la escuela

- **Violencia física:** es cualquier acción no accidental, que provoca daño físico, va desde un pellizco, un empujón, una bofetada, patadas, golpes con otros objetos, puñaladas e incluso disparos con armas de fuego.
- **Violencia psicológica:** son un conjunto heterogéneo de conductas, que tienen el objetivo de socavar la seguridad, la autoestima y la autoafirmación de la víctima, por lo que producen malestar, angustia, inseguridad, dudas y culpa (Valdéz, 2008).
- **Violencia social:** es aquella que el agresor ejerce delante de otras personas, con lo que se pretende aislar del grupo a la víctima (Valdéz, 2008).
- **Violencia económica:** este tipo de violencia busca el control de los recursos económicos de la víctima, por ejemplo, cuando a un compañero/a se le sustrae o se le exige el dinero que lleva a la escuela, o cuando le roban sus pertenencias y útiles escolares, o se los destruyen (Valdéz, 2008).
- **Violencia sexual:** la expresión más invisible de la violencia sexual es manosear, mirar, arpegarse, presionar o jugar (Villañe y Castañeda, 2003).

¿Y qué es la adolescencia?

Organismos internacionales coinciden en que la adolescencia es una etapa de la vida, comprendida de los 10 a los 19 años, rango que se divide en dos partes: adolescencia temprana y adolescencia tardía, la primera abarca de los 10 a los 14 años, es cuando comienzan los cambios físicos, el desarrollo de los órganos sexuales y las características sexuales secundarias. Mientras que la adolescencia tardía comprende entre los 15 y los 19 años, en este periodo el cuerpo sigue desarrollándose, aumenta la capacidad para el pensamiento analítico y reflexivo (UNICEF, 2011). Para este capítulo se empleará el término adolescentes haciendo referencia a la adolescencia tardía.

Características sociodemográficas de las y los adolescentes

Según la Encuesta Intercensal de 2015 (INEGI, 2015a) en México hay 10'772,297, adolescentes de 15 a 19 años, de los cuales 5'411,572 son hombres (50.2%) y 5'360,725 son mujeres (49.8%). En esta misma encuesta se muestra al Estado de México como una de las entidades que concentra mayor número de jóvenes, en el grupo de 15 a 19 años hay 1'419,833, de los cuales 713,739 son hombres (50.3%) y 706,094 son mujeres (49.7%).

En el Estado de México las mujeres adolescentes se casan y se unen a menor edad que los hombres, lo que impacta en su nivel educativo y en general en su plan de vida. En el 2015 en el Estado de México, 51.5% de la población de 15 a 19 años asistía a la escuela posbásica, de los cuales 49.7% son hombre y 53.5% mujeres (INEGI, 2015a), a pesar de que las mujeres asisten más a la escuela, no impacta en su desarrollo profesional, pues se les siguen asignando roles reproductivos, más que productivos, eso a su vez impacta de forma negativa en su economía.

En el municipio de Acambay, que es donde el presente proyecto se desarrolló, hay un total de 66,034 habitantes, la población de 15 a 19 años asciende a 6,544, de los cuales 3,237 (49.5%) son hombres y 3,307 (50.5%) son mujeres (INEGI, 2015b). La población de 15 años y más cuenta con una tasa de analfabetismo de

10 (INEGI, 2010), ubicándose dentro de los municipios con mayor analfabetismo en esta entidad.

Espacio escolar de estudio

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) No. 150 "Dr. Maximiliano Ruiz Castañeda", está ubicado en el km 3.5 de la carretera Acambay-Bocto, en el municipio de Acambay, Estado de México. Este es un municipio rural, dicho carácter está dado por procesos territoriales muy diversos, cuya construcción social está marcada por la relación con el entorno natural y por la baja densidad poblacional. En la realidad, la frontera rural-urbana es cada vez más difusa, con muchos más matices en las relaciones sociales, en las actividades económicas y con procesos socio-antropológicos diversos (Jacinto, s/f).

Esta institución educativa es una de los más grandes del municipio, depende de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA). Oferta tres carreras técnicas: Técnica y Técnico agropecuario, Técnica y Técnico en ofimática que hasta hace dos años era Técnico en Informática y, Técnica y Técnico en explotación ganadera. Imparte educación en dos modalidades: presencial y autoplaneada. En la primera, las y los jóvenes asisten a clases de lunes a viernes, mientras que en la segunda asisten los sábados, y un requisito para el estudiantado es que tengan más de 18 años. El presente artículo toma como referencia únicamente al estudiantado en la modalidad presencial cuya matrícula asciende a 417 estudiantes, de los cuales 234 son hombres (56.1%) y 183 (43.9%) son mujeres del total de estudiantes matriculados en el ciclo escolar 2017-2018. Haciendo un análisis por sexo se puede notar que en cuarto semestre es donde hay más hombres (61.26%); analizando la población de acuerdo con la carrera: en técnico agropecuario la población se distribuye más equitativamente que en las otras, con 68 hombres y 66 mujeres, mientras que en ofimática/informática 55.4% son hombres y 44.6% mujeres, donde hay más diferencias es en técnico en explotación ganadera con 84 hombres (62.2%) y 51 mujeres (37.8%).

La institución cuenta con una plantilla de 50 docentes, 58% son hombres y 42% mujeres. En cuanto a formación académica del profesorado, un hombre tiene grado de doctor (2%), 12% tienen grado de maestría (4 mujeres y 2 hombres), 72% tienen licenciatura (14 mujeres y 22 hombres), y 14% técnicos/as (4 hombres y 3 mujeres).

Procedimientos para el estudio

Para realizar recopilar los datos que dieron forma al presente artículo se empleó una metodología cuantitativa, que a grandes rasgos consistió en aplicar cuestionarios con el objetivo de conocer la interacción que tiene el estudiantado escolarizado del CBTA. 150, así como la prevalencia de la violencia de género en la comunidad escolar. El cuestionario consta de 25 preguntas que se dividen en los siguientes apartados: compañeras y compañeros, noviazgo, profesores y profesoras, actividades, ocupación de espacios y actitud ante la violencia. Cuestiona desde el conocimiento que tiene el estudiantado con respecto a la violencia de género, las características de las relaciones que se generan en la comunidad estudiantil, la ocupación de espacios, las actividades que realizan con mayor frecuencia, la actitud del estudiantado con el profesorado y viceversa, y que está haciendo la institución para prevenir y atender la violencia.

Se seleccionaron a 68 estudiantes (16.3% de población total) de tres grupos, uno de cada semestre, solo que en cada semestre se eligió una carrera técnica diferente, quedando del siguiente modo: segundo Técnico/a en explotación ganadera, cuarto Técnico y técnica en ofimática y sexto Técnico y técnica agropecuario y agropecuaria.

No fue un muestreo exhaustivo, pero se buscó incluir a todos los sectores y grupos 54.4% son hombres (37), el semestre en el que la diferencia por sexo es más significativa es el de técnico en explotación ganadera y el único semestre en el que son mayoría las mujeres es en sexto. Estas variaciones tienen que ver con la carrera técnica, pues técnico en explotación ganadera la cursan más los hombres, al respecto los directivos han tratado de promover la

inclusión de las mujeres, pero aún sigue habiendo resistencias por parte del estudiantado, debido a que la ganadería es una actividad que se asocia a los hombres, por lo que las mujeres prefieren estar en cualquiera de las otras.

Violencia de género en el estudiantado cbta. 150

En la indagación se cuestionó sobre la estructura familiar para conocer la forma en que está conformada y sus principales características en tanto pueden dar referencia de cómo está estructurado su *habitus* lo que a su vez permite generar hipótesis de los patrones o roles de género aprendidos en el contexto familiar. Los resultados a esta pregunta muestran que la mayoría de las y los estudiantes viven en familias nucleares, conformadas por mamá, papá y hermanos y hermanas, solo 11% (4) de los hombres y 10% (3) de las mujeres refiere vivir solo con mamá y hermanos/as, mientras que 3% de las alumnas y 2% de los alumnos dijeron vivir con padrastro, en el caso del alumno también tiene hermanastros/as. Se contabilizó que 6% (2) de las mujeres y 2% (1) de los hombres refieren vivir con mamá, hermanos/as y otros/as; mientras que 2% (1) de los hombres y 3% (1) de las mujeres mencionaron que viven con mamá y otros/as, del mismo modo 2% (1) de los hombres y 3% (1) de las mujeres viven solo con mamá y papá.

Aunque la mayoría del estudiantado vive con madre y padre, es importante destacar que cuando mandan llamar al tutor, madre o padre, aproximadamente en 80% de los casos va la mamá, el papá suele estar ausente. Los casos donde hay un poco más de participación por parte de los padres es cuando son asuntos disciplinares, las cuestiones académicas las atienden las madres en su mayoría. Esto habla de una reproducción de los patrones socialmente asignados a las mujeres y a los hombres, patrones en los que sí no se interviene muy posiblemente las y los jóvenes seguirán absorbiendo y reproduciendo, perpetuando la violencia de género.

Significado y presencia de violencia de género en adolescentes rurales escolarizados

En cuanto al significado de la violencia de género 86% (32) del estudiantado admitió saber lo que significa y 14% (5) lo desconocen, por el contrario, 87% (27) de las estudiantes también refieren conocer el significado y 13% (4) lo desconocen. Como se aprecia la mayoría de los hombres y mujeres refiere si conocer el significado de la violencia de género.

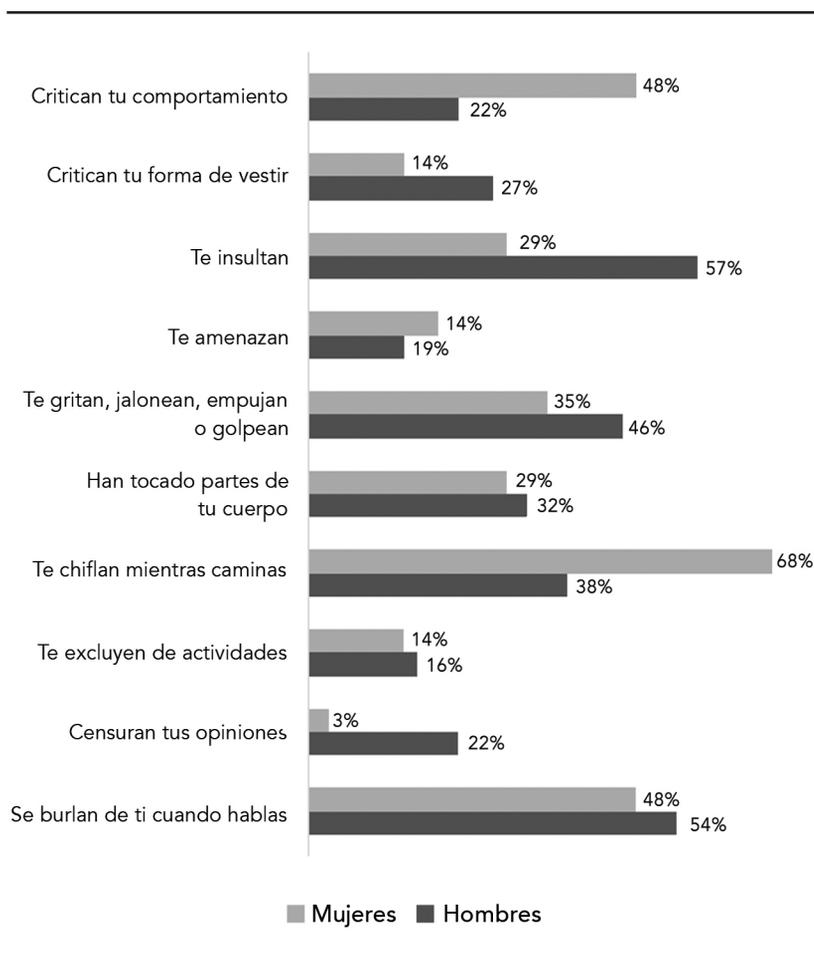
Mientras que, en la pregunta de si consideran que en su escuela se practica violencia de género, 68% (25) de los estudiantes considera que sí y 32% (12) que no, y de las estudiantes 71% (22) que sí y 29% (9) que no. Aproximadamente 70% de la muestra considera que sí se practica violencia de género en la convivencia diaria en la comunidad estudiantil, casi no hay diferencias en cuanto al sexo.

Con respecto a la capacitación que reciben en la escuela sobre violencia 65% (24) de los alumnos dicen que si han recibido algún taller o plática y 35% (13) lo niegan, y de las alumnas 58% (18) dicen que sí y 42% (13) que no. El semestre en que más estudiantes desconocen el significado de la violencia de género es el sexto, lo que coincide con que es el grupo que menciona que ha recibido menos capacitación en materia de violencia. Las variaciones en estas preguntas en cuanto a semestres se deben a que no todos los semestres reciben las mismas pláticas o talleres, depende un poco de las gestiones que realicen la institución, y las/os tutoras/es, también varían de acuerdo con las necesidades y características que el profesorado, tutores/as y el personal administrativo detecte en cada grupo.

Violencia de género entre el estudiantado

Al cuestionar sobre el tipo de violencia que ejercen los hombres en la convivencia diaria con sus compañeras y compañeros (Gráfica 1), tuvieron la posibilidad de elegir más de una opción. Se puede notar que de forma general son más violentos hacia los mismos hombres, pues en la mayoría de los comportamientos los hombres refirieron ser más agredidos, con excepción de dos

Gráfica 1. Hombres siendo agresores.

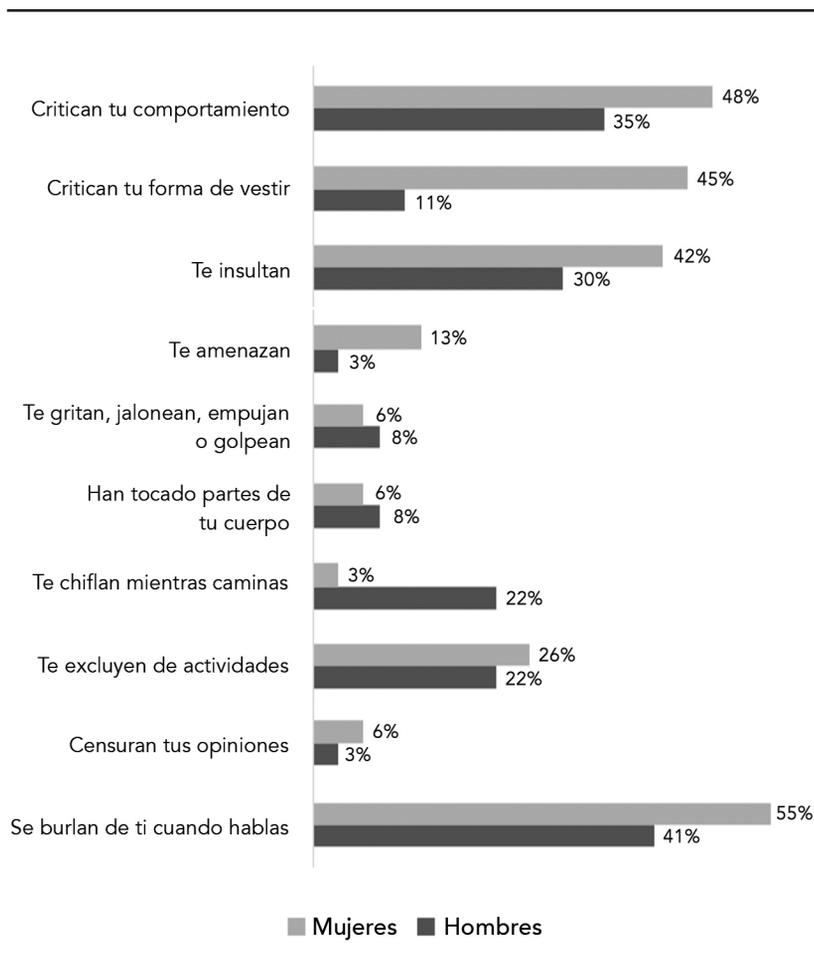


Fuente: elaboración propia.

ítems donde las mujeres puntuaron más alto, estos son: “te chiflan mientras caminas” y “critican tu comportamiento”.

Sobre el tipo de violencia que ejercen las mujeres en la convivencia diaria con sus compañeras y compañeros (Gráfica 2), también tuvieron la posibilidad de elegir más de una opción. Ocurre algo similar que, con los hombres, pues las mujeres suelen ejercer más violencia con las mismas mujeres, especialmente en el

Gráfica 2. Mujeres siendo agresoras.



Fuente: elaboración propia.

ítem “critican tu forma de vestir”, esta tendencia se invierte en tres ítems, donde los hombres refieren ser más agredidos por sus compañeras, estos son: “te chiflan mientras caminas”, “han llegado a tocar partes de tu cuerpo” y “te gritan, jalonean, empujan o golpean con violencia”.

Al hacer un cruce entre la pregunta “practican violencia de género en el CBTA. 150” y las dos que indagan situaciones de vio-

lencia en la comunidad estudiantil (las explicadas en las dos gráficas 1 y 2), se puede notar que, aunque 32 estudiantes —de los cuales 54% (20) son hombres y 38% (12) son mujeres— niegan que se practique, todas y todos señalaron que han vivido más de una situación de violencia en la institución causada por alguno/a de sus compañeros/as. Estas situaciones varían de acuerdo con el sexo de quien respondió el cuestionario, por ejemplo, los hombres critican más el comportamiento de las mujeres que el de otros hombres, mientras que en este mismo ítem las mujeres critican el comportamiento de sus compañeros casi a la par que el de sus compañeras.

Lo anterior da muestra de que en esta institución se ha normalizado el uso de la violencia, pues no la consideran como tal, asumen que es normal la forma en que se relacionan, solo hasta que se les pregunta específicamente cada comportamiento violento pueden identificarlo. Y quienes más han normalizado la violencia son los hombres, esto tiene que ver con un contexto en que a ellos se les permite ser más agresivos y violentos.

Violencia en el noviazgo

El 16% (11) del estudiantado refiere tener una relación de noviazgo o erótico afectiva, de los cuales 9% (6) son hombres y 7% (5) mujeres, el resto lo niega. Ahora bien, de ese 16% el 11% (8) dijeron vivir violencia en esta relación, la mitad de este porcentaje son hombres y la otra mitad son mujeres, aunque quienes la viven con mayor intensidad son las mujeres, como lo muestra el Cuadro 1, resaltando que solo las mujeres viven violencia sexual.

Haciendo un cruce entre la pregunta “crees que entre el estudiantado del CBTA. 150 se practica violencia de género” y la pregunta que indaga los tipos de violencia que se viven en las relaciones erótico-afectivas, se “descubre” que 2 hombres que respondieron negativamente a la primera cuestión la viven en su relación de noviazgo, esto vuelve a reafirma la normalización bajo la que se construyen los hombres, en donde los comportamientos violentos son naturales.

En la pregunta “conoces casos de compañeras/os que hayan padecido ofensas o golpes por parte de su novio/a” 73.5% (50)

respondieron que no y 26.5% (18) que sí, de estos últimos 16% (11) son hombres y 10.5% (7) mujeres, haciendo el cruce de esta pregunta con la pregunta 2, 7 de los que respondieron negativamente la 2, respondieron que si conocen casos de violencia en el noviazgo dentro de la institución, lo que implica que en determinados casos se minimizan las situaciones de violencia que se viven día a día en el estudiantado.

Cuadro 1. Situaciones de violencia vividas por el estudiantado en sus relaciones erótico-afectivas dentro del CBTa. 150.

Hombres	Mujeres
<ul style="list-style-type: none"> • Se han dado a golpes o agresiones físicas • Te ha empujado • Prohibición, vigilancia o control de actividades o amistades • Critica tu manera de ser • Te prohíbe la amistad con compañeros de la escuela • Te ha ridiculizado o se ha burlado de ti ante otros/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha dado golpes o agresiones físicas • Te ha empujado • Ha habido insultos o amenazas • Prohibición, vigilancia o control de actividades o amistades • Critica tu manera de ser • Te prohíbe la amistad con compañeros/as de la escuela • Te ha ridiculizado o se ha burlado de ti ante otros/as • Te ha obligado a hacer cosas que no te gustan en la intimidad • Te ha obligado a tener relaciones sexuales

Fuente: elaboración propia.

¿Qué está haciendo el profesorado?

Al cuestionar sobre la actitud o comportamiento del profesorado ante la violencia de género que sucede en la comunidad escolar, se propusieron cinco opciones, las representadas en las primeras tres columnas de la gráfica 3 son consideradas como comportamientos positivos y las otras dos como negativos, el estudiantado

tuvo la posibilidad de elegir más de una opción. De los estudiantes 10 consideran que trabajan activamente para prevenirla y 11 de las estudiantes consideran lo mismo; con respecto a si intervienen activamente para detenerla 15 de los estudiantes y 10 de las estudiantes consideran que sí; 26 estudiantes, 13 mujeres y 13 hombres, consideran que actúan como mediadores para resolver las situaciones de violencia de género.

En cuanto a los comportamientos que se pueden considerar negativos, se nota que de forma general los hombres eligieron más ambas opciones, llegando incluso a tener el doble de participación que las mujeres, pues en no saben impedir la violencia de género los hombres la eligieron 14 veces y las mujeres siete, y en no se enteran de las situaciones de violencia de género ellos eligieron 11 y ellas cinco. Esto se puede deber a que ellos están más acostumbrados a hacer valer sus derechos, a hablar cuando es necesario y por consiguiente están más atentos ante aquello que puede ser considerado como violento, pues de forma general ellos seleccionaron más opciones que las estudiantes.

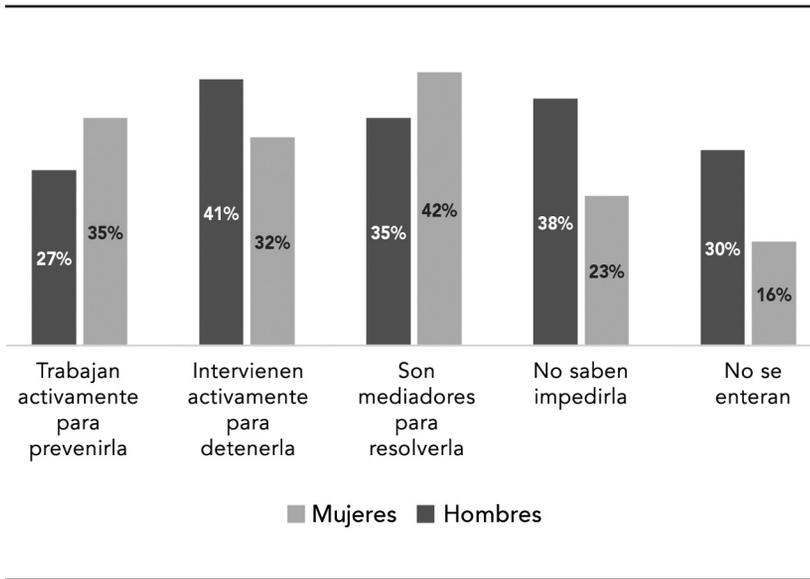
Como se puede notar la actuación del profesorado ante las situaciones de violencia de género es diversa, no obstante, es preocupante que el profesorado ni siquiera se entere de las situaciones de violencia de género que se suscitan en la institución, pues fomenta un clima de permisividad e impunidad, además dentro de la institución no existe un área específica para atender este tipo de situaciones, se recurre principalmente a las y los tutores.

Al explorar el comportamiento del estudiantado hacia el profesorado (Gráfica 3), se observó que en general la mayoría del estudiantado (32 hombres y 29 mujeres) niega molestar al profesorado.

Al examinar el comportamiento del profesorado hacia el estudiantado, sobresale que el profesorado tiene ciertas preferencias entre las y los estudiantes, en consecuencia, en la interacción en clase no explican ni resuelven dudas con la misma disposición ante las intervenciones del alumnado. Y al preguntar sobre si el profesorado ha llegado a humillarlos/as, dos hombres y una mujer respondieron afirmativamente, la forma en que se hace es mediante poner apodosos y gritarles frente al grupo por errores o confusiones.

Como se puede notar estas preguntas no arrojaron casi diferencias, se puede intuir que esto se debe a que en general en la

Gráfica 3. Actitud/comportamiento del profesorado ante la violencia de género.



Fuente: elaboración propia.

institución se muestra un ambiente donde se percibe al profesorado como aquellos/as que tienen el control y que conocen, por consiguiente, es difícil mostrar o en su caso reconocer actitudes negativas o agresivas hacia ellos/as.

En los resultados obtenidos al preguntar al estudiantado acerca de la atención que el profesorado les otorga, se puede notar que los profesores, tienden a favorecer a las alumnas, debido a que así lo percibieron 26.5% (18) de los alumnos y 12% (8) de las alumnas, por el contrario, solo 1.4% (1) de los alumnos y 2.9% (2) de las alumnas consideran que dan mayor atención a sus compañeros, mientras que el 26.5% (18) alumnos y el 31% (21) alumnas refieren que no hay diferencia en el trato.

El trato desigual que perciben poco más de la tercera parte del estudiantado da muestra de que hay diferencias en cuanto al sexo y al género, y el hecho de que favorezcan a las mujeres se relaciona con que ellas necesitan más cuidado y protección, por

ser el sexo débil, los profesores —hombres— siguen asumiendo esta ideología.

En cuanto a las profesoras, se puede notar que el trato hacia el alumnado es más equitativo, pues 45.6% (31) de los alumnos y 41.2% (28) alumnas consideran que no hay diferencia en cuanto a la atención recibida por ellas. Solo 1.4% (1) de los hombres y 1.4% (1) de las mujeres consideran que prefieren a los alumnos; y el 7.4% (5) de los alumnos y el 2.9% (2) de las alumnas mencionan que les dan más atención a las alumnas. En las profesoras de forma general se percibe que al menos en el trato con el estudiantado, no están ejerciendo violencia de género, tratan de ser equitativas.

Referente a que, si han sido víctimas de hostigamiento o acoso sexual por parte del profesorado, solo un estudiante lo admitió. Se sabe que es complicado que alguien reconozca ser víctima de este tipo de abuso, debido al estigma que trae consigo, quizá por ello la respuesta afirmativa fue casi nula.

Ocupación de espacios

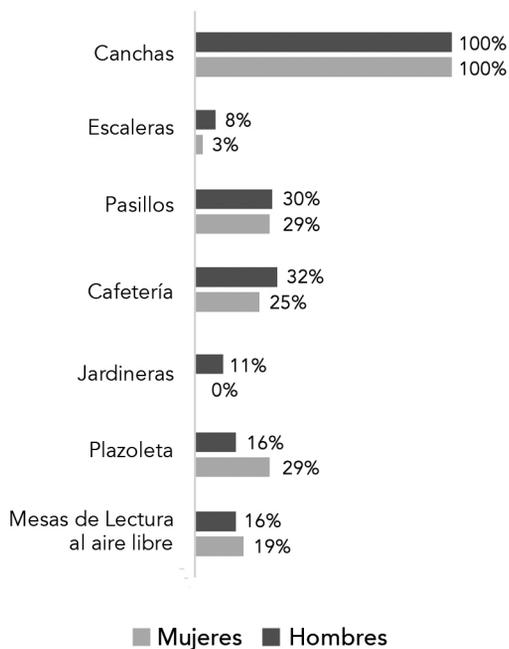
Con respecto a los lugares que ocupan más frecuentemente los alumnos (Gráfica 4), tuvieron la posibilidad de elegir más de una opción. Se puede notar que tanto hombres como mujeres refieren que las canchas es el principal espacio que usan.

Las mujeres perciben que el lugar que nunca ocupan son las jardineras y las escaleras más que para lo necesario, desde la percepción de ambos sexos el resto de los espacios son poco usados.

En cuanto a la ocupación de espacios por parte de las alumnas (Gráfica 5), tanto hombres como mujeres perciben como principal área las mesas de lectura al aire libre, y el lugar que casi no usan es las canchas. Los pasillos y la cafetería también son espacios que suelen ser más usados por las alumnas que por los alumnos.

Como se puede notar las canchas y por consiguiente los deportes siguen siendo espacios/actividades exclusivas de hombres, las mujeres no tienen acceso a ellos, y haciendo el cruce de estas preguntas con la de quién les ha impedido a las estudiantes realizar deportes, se puede notar que los hombres/compañeros son

Gráfica 4. Ocupación de espacios por parte de los hombres.



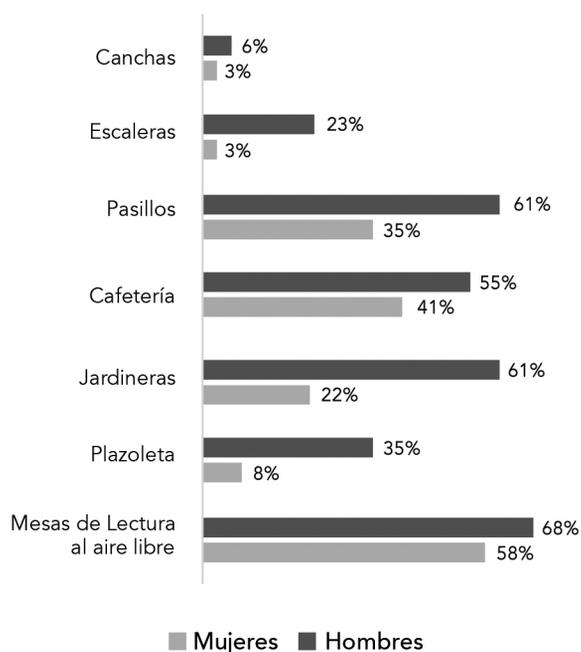
Fuente: elaboración propia.

quienes defienden esta actividad y este espacio como exclusivo para ellos.

Actitud del estudiantado ante la violencia

Al preguntar al estudiantado sobre qué ha hecho o qué haría si fueran víctima de violencia en la escuela (Gráfica 6), 19.4% (20) de las mujeres y 20.6% (14) de los hombres su primera opción es hablar, ya sea con su papá, su mamá, el profesorado o tutor/a; 11.8% (8) de las mujeres y 10.3% (7) de los hombres mencionan que denunciar es lo más viable; algo interesante ocurre con la opción de defenderse, pues solo 11.8% (8) de los hombres

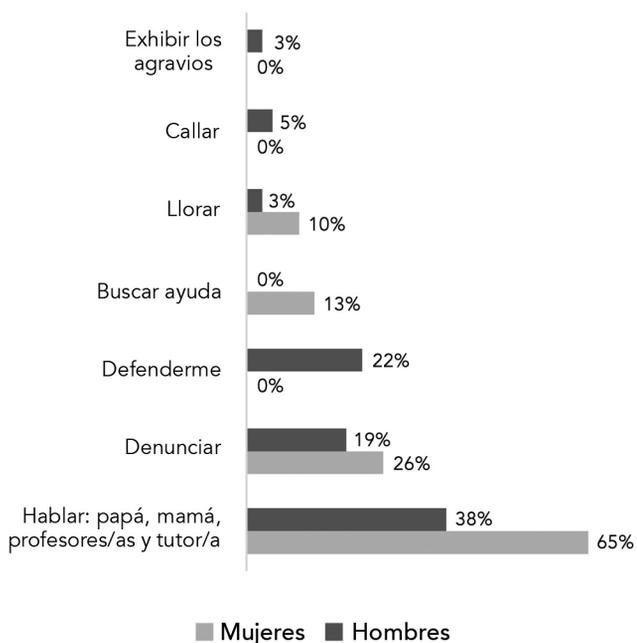
Gráfica 5. Ocupación de espacios por parte de las mujeres.



Fuente: elaboración propia.

la consideraron, del mismo modos solo 5.9% (4) de las mujeres consideran la opción de pedir ayuda; en cuanto a llorar 4.4% (3) de las mujeres y 1.4% (1) de los hombres la ven como su principal opción; callar es para el 2.9% (2) de los hombres la mejor opción. Sigue prevaleciendo la tendencia de que las mujeres no pueden defenderse e incluso ellas mismas se niegan la posibilidad de hacerlo, no lo visualizan como opción. Para los hombres no es una opción pedir ayuda, pues la forma en que se les ha socializado es para que ellos se defiendan y defiendan a las demás personas, especialmente a las mujeres, que históricamente han sido consideradas como el sexo débil. Mientras que hablar, aunque es la opción que más señalaron, los porcentajes muestran que es más común que lo hagan las mujeres, superan en casi una tercera

Gráfica 6. Qué hacen las víctimas ante situaciones de violencia.



Fuente: elaboración propia.

parte a los hombres que visualizan la opción de hablar, esto también tiene que ver con que las mujeres han sido educadas para ser sensibles, sentimentales y por consiguiente expresar, mientras que los hombres son los que deben de aguantar y callar, para reforzar esta idea basta verificar que solo los hombres seleccionaron la opción de callar la situación de violencia que podrían estar viviendo.

Con respecto a la pregunta de si han presentado alguna denuncia en alguna oficina o dependencia de la escuela, solo el 16.2% (11) respondió que sí, de los cuales el 5.9% (4) son hombres y el 10.3% (7) mujeres, con lo que se vuelve a hacer visible que las mujeres tienden más a hablar. Ahora bien, de ese 5.9% que, si ha denunciado, 2.9% (2) dicen que su agresor/a si recibió sanción y

2.9% (2) dicen que no, aun así, el 4.4% (3) de ellos menciona que a pesar de la denuncia y las sanciones la situación siguió igual. Mientras que, del 10.3% de las mujeres que denunciaron, 8.8% (6) mencionan que su agresor/a no recibió ninguna sanción, por lo que la situación para ellas quedó igual.

Esto último nos habla de la falta de sanción y seguimiento de las situaciones denunciadas, pues la institución no cuenta con una oficina o departamento que se encargue específicamente de atender dichas denuncias, esto a su vez nos lleva a señalar que la misma institución está minimizando y normalizando la violencia de género.

Finalmente, se les pidió que ordenaran las manifestaciones de violencia —verbal, física, psicológica, sexual y económica— empezando por la que se presenta con más frecuencia, se puede observar que tanto hombres (27) como mujeres (21) consideran que se da con mayor frecuencia la violencia verbal, en segundo lugar, la violencia física, en tercer lugar, la psicológica, en cuarto lugar, la económica, y la que refieren que menos se presenta es la sexual.

No es despreciable la presencia de ninguna de estas manifestaciones, y al hacer un cruce entre la presencia de la violencia física con la pregunta que explora las situaciones de violencia que ha vivido el estudiantado en el último semestre, si hay una coincidencia, no obstante al hacer el mismo cruce con la violencia sexual, en esta pregunta la posicionan como la última que se manifiesta, aunque la anterior, en todos los semestres, tanto hombres como mujeres puntuaron alto en la opción te chiflan mientras caminas, seguido de te han llegado a tocar partes de tu cuerpo (espalda, glúteos, senos, genitales) cuando pasas cerca, lo que muestra una incongruencia. Como ya se mencionó anteriormente se debe al estigma que genera vivirla y en algunos casos a la tendencia a invisibilizarla.

Conclusiones

Sin lugar a duda existe violencia de género en la comunidad estudiantil, misma que se genera por el clima de permisividad y normalización que existe en la institución, por la falta de denuncia y

por la falta de sanción, por la repetición de patrones de género aprendidos en el contexto familiar, que no hacen otra cosa que perpetuar la discriminación, principalmente de las mujeres y las desigualdades de género. Del mismo modo, se observa un desconocimiento de derechos, la existencia de relaciones de poder intrasectoriales e intersectoriales en la comunidad estudiantil.

Como consecuencia de lo anterior existe un clima hostil entre la comunidad estudiantil, predomina la inseguridad y la desconfianza, y la transgresión de derechos, esto a su vez impacta negativamente en el rendimiento académico y puede incluso provocar deserción escolar, genera baja autoestima y aislamiento.

Conocer lo que significa la violencia no basta para atenderla o prevenirla, es necesario sensibilizar, cambiar patrones culturales e incluso cambiar nuestra forma de vida, la forma de percibir las situaciones que pasan día a día, para así llegar a la deconstrucción y formarnos en la igualdad y la equidad.

Aproximadamente la tercera parte del profesorado y de los/as tutores/as no han sabido cómo actuar ante este contexto, y de una u otra forma también intervienen en la perpetuación de la violencia de género, pues en muchas ocasiones ni siquiera se enteran de lo que pasa en las aulas cuando ellos se dan vuelta o cuando salen de ella. Por lo que hace falta capacitar al profesorado en cuanto al tema, eso puede incidir en la forma en que tratan al estudiantado y en la forma en la que atienden las situaciones de violencia de género, también estaría bajando el conocimiento al estudiantado. Del mismo modo, hace falta reforzar las pautas de acciones y capacitación que se han aplicado directamente con el estudiantado, eso a su vez generará que el ambiente se vaya mejorando, y las relaciones de amistad y erótico afectivas mejoren.

También es importante ir generando un clima de denuncia, acompañado de una posterior sanción, generar acciones afirmativas de forma temporal y empoderar al estudiantado, pero especialmente a las mujeres para que puedan defenderse de forma asertiva, frente a la violencia de género.

Fuentes consultadas

- Castro, Jorge (2011), "Acoso escolar", en *Revista de Neuro-Psiquiatría*, núm. 2.
- Castro, Roberto (2013), "Problemas conceptuales en el estudio de la violencia de género, controversias y debates a tomar en cuenta", en Norma Baca y Graciela Vélez (coords.), *Violencia, género y la persistencia de las desigualdades en el Estado de México*, Toluca, MNEMOSYNE / UAEM.
- Castro, Roberto y Verónica Vázquez (2008), "La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México", en *Estudios Sociológicos*, vol. XXVI, núm. 78, febrero.
- Gobierno del Estado de México (2015), *Estadística Básica Municipal del Sector Educación 2013-2014*, Toluca, Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México.
- H. Congreso de la Unión (2008), "Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia", en el *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero de 2007, México, H. Congreso de la Unión.
- H. Congreso de la Unión (2016), "Ley general de educación", en *Diario Oficial de la Federación* 13 de julio, México, H. Congreso de la Unión.
- Hernández Montaña, Alicia (2007), "La participación de las mujeres en las interacciones violentas con su pareja: una perspectiva sistémica", en *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre.
- IMJUVE (Instituto Mexicano de la Juventud) (2016), *Las y los jóvenes en el Estado de México*, en Instituto Mexicano de la Juventud, México, IMJUVE.
- Incháustegui, Teresa (2016), "Cifras de la violencia, un tema de género", en *Gaceta Políticas*, núm. 261.
- ____ (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2010), *Censo de Población y vivienda 2010*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- ____ (2015a), *Encuesta intercensal 2015*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- ____ (2015b), *Cuéntame. Información por entidad. Estado de México*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.

- _____ (2016), Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares Aguascalientes, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Jacinto, Claudia (s/f), Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas, Trabajo terminal de grado en Trabajo Social, Montevideo, Universidad de la República.
- Jáuregui, José Alfredo y María de Jesús Ávila (2016), "Panorama educativo de los jóvenes en México, 2010", en Ana María Chávez et al. (eds.), Los jóvenes mexicanos en la encrucijada de 2010, Cuernavaca, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mora, Alma Rosa (2011), Es tu palabra contra la de...". La institucionalización de la violencia hacia las alumnas en la Universidad Autónoma Chapingo, Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios de la mujer, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2002), Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud (sinopsis), Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2014), México: Desafíos para un desarrollo incluyente, México, Organización de las Naciones Unidas.
- Reintegra (2011), Modelo para la prevención social del delito con adolescentes y jóvenes en contexto comunitarios, México, Impretei S.A. de C.V.
- Samaniego, Esperanza (2011), "Violencia de género en parejas adolescentes: líneas de intervención en el ámbito educativo", en Antonio Daniel García (ed.), Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos, Huelva, Universidad de Huelva.
- Santín, Carmen y Esperanza Torrico (2011), "La violencia sexual en la escuela", en Antonio Daniel García (ed.), Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos, Huelva, Universidad de Huelva.
- SEMS (Secretaría de Educación Media Superior) (2014), Programa Construye T 2014-2018, Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (s/f), El ABC del ambiente escolar, guía de referencia rápida para crear ambientes escolares positivos, México, SEP.

- Trianes, Ma. Victoria y Francisco Manuel Morales (2011), "Pautas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos", en Antonio Daniel García (ed.), *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos*, Huelva, Universidad de Huelva.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2011), *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades*, Washington, UNICEF.
- Valdéz, Isabel de la A. (2008), *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*, Guadalajara, Mar-Eva.
- Villaseñor Martha y Jorge Castañeda (2003), "Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes", en *Salud Pública de México*, vol. 45, núm. 1.

Sección II

Salud y derechos sexuales y reproductivos de la población joven



Fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años, niveles, tendencias y análisis de los factores que la explican

Eloina Meneses y Mitzi Ramírez

Introducción

La fecundidad en niñas y adolescentes menores de 15 años tiene su origen en diversos factores sociales y económicos que se entrelazan de forma compleja. Entre ellos se puede citar la cada vez más temprana iniciación de las relaciones sexuales sin protección, la creciente carga sexual a la que están permanentemente expuestas y expuestos las y los niños y adolescentes a través de los medios de comunicación y en entornos sociales, la insuficiente educación integral en sexualidad y la falta de políticas públicas dirigidas a este grupo de la población (Gómez, Molina y Zamberlin, 2011). Además de estos factores, es necesario resaltar la ocurrencia de violaciones graves a los derechos fundamentales de las niñas y adolescentes, que tienen como consecuencia directa la ocurrencia de embarazos a edades muy tempranas, como son el abuso sexual (Gómez, Molina y Zamberlin, 2011) y el matrimonio o unión infantil¹ (UNFPA, 2013).

¹ Según la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña, el término matri-

En el contexto de estas violaciones a los derechos humanos de las niñas, en los últimos años se ha destacado como un factor fundamental en la fecundidad adolescente el matrimonio infantil (Gómez, Molina y Zamberlin, 2011; Carmona, 2013; UNFPA, 2013), ya que en una unión de este tipo se espera que la menor asuma las mismas responsabilidades que en un matrimonio entre adultos, que incluye el cuidado del hogar, las relaciones sexuales, la maternidad y la crianza de las y los hijos, aun cuando son niñas y adolescentes que no han alcanzado la mayoría de edad (Carmona, 2013).

Estas niñas y adolescentes se encuentran en un estado de fragilidad, debido a que por su corta edad aún no cuentan con la madurez intelectual ni emocional, ni las capacidades para tomar decisiones sobre su vida sexual y reproductiva, ya que generalmente carecen de información sobre estos temas, lo que limita su capacidad para disponer de métodos anticonceptivos y usarlos de manera efectiva; además, tampoco cuentan con la autonomía suficiente para decidir libremente sobre la frecuencia de las relaciones sexuales, ni de las y los hijos que desean tener, ni el momento más adecuado para ello, lo que las hace más vulnerables a sufrir abusos sexuales (Carmona, 2013).

En México, en diciembre de 2014 se publicó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) que establece que “Las leyes federales y de las entidades federativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán como edad mínima para contraer matrimonio los 18 años”, como una medida para terminar con el matrimonio infantil y sus consecuencias. Sin embargo, hasta octubre de 2017, 31 entidades federativas² habían prohibido el matrimonio con menores de 18 años, pero solo 26 entidades³ habían eliminado las dispensas.⁴

monio infantil se refiere a cualquier unión —formal o informal— que incluye a una niña o niño menor de 18 años.

² Hasta octubre de 2017 estaba pendiente Chihuahua.

³ Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Ciudad de México, Coahuila, Colima, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.

⁴ Se refieren a que, aunque en algunas entidades federativas la edad mínima para

No menos relevante es mencionar que el Código Civil Federal aún no se encuentra armonizado con la LGDNNA; es decir, aún no ha establecido como edad mínima los 18 años para contraer matrimonio. Por lo que es necesario que todos los códigos estatales, así como el federal se armonicen con esta ley, ya que el contexto normativo es fundamental para que las niñas y adolescentes puedan disfrutar de sus derechos plenamente.

Diversos estudios (Pantelides, 2004; CEPAL-UNICEF 2007; UNFPA, 2013) han hecho visible que los mayores niveles de fecundidad en niñas y adolescentes menores de 15 años, así como de uniones o matrimonios infantiles, se concentran principalmente en contextos rurales, indígenas y en los niveles socioeconómicos más bajos, aunque no es privativo de éstos, ya que se observa este fenómeno en todo el país. Principalmente, en algunas poblaciones indígenas y rurales aún prevalecen usos y costumbres, basados en las asimetrías de género, en los que es común la aceptación social del embarazo en la adolescencia y aún en la infancia, como un medio que ayuda al reconocimiento social o a la compensación afectiva de las adolescentes y niñas (Flórez, 2005; Vargas *et al.* 2007; Gallo, 2009; Ortega, 2016; Chandomí, 2016). Asimismo, en estas poblaciones también son permitidas prácticas nocivas que violentan los derechos de niñas y adolescentes, como la compra y venta de mujeres y niñas con fines de matrimonio y que tienen una relación directa con el embarazo en estas edades (Szasz y Lerner, 2010; Ortega, 2016; Chandomí, 2016).

Por su parte, otro de los elementos clave que se han destacado como un factor explicativo de la fecundidad en menores de 15 años es el abuso sexual, si bien existen pocos estudios cuantitativos que hayan analizado esta relación específica, debido a la escasez de datos sobre ambos temas, Frías (2014) encontró que las mujeres que inician sus uniones de manera forzada tienen alta

el matrimonio se haya establecido en 18 años, existen algunas excepciones o "dispensas" por las que es posible contraer matrimonio con un menor, por ejemplo, los padres pueden autorizarlo cuando no se cumpla el requisito de la edad, o bien, los Jueces pueden conceder la autorización. Hasta octubre de 2017, las entidades que no habían eliminado las dispensas para contraer matrimonio con un menor de edad eran: Baja California, Guanajuato, Nuevo León, Querétaro y Sonora.

probabilidad de ser objeto de violencia sexual y emocional por su pareja, así como de las personas que las obligaron a unirse, por lo que es altamente probable que los embarazos que ocurren dentro de esas uniones sean también consecuencia de abusos sexuales.

Asimismo, fuera del ámbito de las uniones también es muy frecuente que las niñas y adolescentes experimenten abusos sexuales que culminan en embarazos, la mayoría de las veces perpetrados por familiares cercanos, por lo que en la generalidad de las ocasiones estos hechos permanecen sin ser denunciados (Gómez, Molina y Zamberlin, 2011). La Encuesta Nacional de la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016, señala que 9.4% de las mujeres de 15 años o más sufrieron violencia sexual en su infancia, y que entre los principales agresores se encuentran los tíos (19.7%), un no familiar o vecino (16.0%) y los primos (14.2%) (INEGI, 2016).

La fecundidad en edades tempranas se asocia a riesgos más grandes de morbilidad materna, de complicaciones en el parto, de mortalidad infantil y a condiciones precarias de salud en el recién nacido. En este sentido, la hija o el hijo de una madre que no ha cumplido la mayoría de edad, tiene seis veces más probabilidades de morir que la de una madre de 19 años o más, pues enfrenta dificultades para la lactancia, mantener la temperatura corporal y resistir infecciones, incluso son más altas las posibilidades de que sufra bajo peso al nacer y desnutrición (Carmona, 2013).

Otras implicaciones con relación al embarazo en niñas y adolescentes menores de 15 años tienen que ver con el contagio de infecciones de transmisión sexual o VIH/SIDA, debido a que no tienen la capacidad para negociar el uso de métodos anticonceptivos o no cuentan con la información suficiente ni los medios para adquirirlos ni usarlos de manera efectiva (Carmona, 2013). Asimismo, al presentar un embarazo, las niñas se ven forzadas a menudo a abandonar la escuela para hacerse cargo de las responsabilidades de su maternidad y del hogar, roles que han sido socialmente asignados a las mujeres perpetrando las desigualdades entre ambos sexos, en detrimento del desarrollo de éstas, lo cual en este caso específico representa la cancelación de su derecho a la educación, así como de desarrollar su futuro potencial (UNFPA, 2017).

Dado lo anterior, los embarazos en edades muy tempranas, así como los matrimonios o uniones infantiles no solo violan los derechos sexuales y reproductivos de las niñas y adolescentes, ya que este concepto hace referencia a la posibilidad de gozar de experiencias sexuales placenteras, seguras y exentas de violencia y coacción y el derecho a elegir de manera informada el mejor momento para la reproducción, sino que también se han calificado como una violación a los derechos humanos, porque repercuten negativamente sobre el desarrollo de ellas, obstaculizando el derecho a la vida, la dignidad personal, la salud, la integridad física, la educación y la protección contra situaciones que ponen en riesgo su desarrollo físico y emocional (Carmona, 2013).

En México, en los últimos años la fecundidad en adolescentes ha recibido mucha atención como un problema multifactorial que limita el desarrollo de estas menores; sin embargo, los estudios realizados sobre el tema se centran en las edades de 15 a 19 años, debido principalmente a que es el rango de edad del que hay más información disponible en encuestas.

No obstante, aunque ocurre en menor medida, el embarazo entre las niñas y adolescentes de 10 a 14 años también es un problema central, ya que, como se señaló, un porcentaje importante de estos eventos están relacionados con violaciones a los derechos de las niñas y adolescentes como la falta de información sobre salud sexual y reproductiva, el abuso sexual y el matrimonio infantil, por lo que su atención resulta primordial. Para lograr tal propósito es necesario contar con información sobre estos fenómenos que permita diseñar programas y políticas públicas.

Dado lo anterior, este trabajo tiene como fin proporcionar un diagnóstico del embarazo en menores de 15 años de edad en México, a partir de estimaciones de los niveles y tendencias de la fecundidad en esta población, tanto en el ámbito nacional como estatal, que permita contar con datos para la focalización de políticas públicas en áreas geográficas específicas con mayor incidencia de este fenómeno. Asimismo, se busca identificar algunos determinantes estructurales, culturales y sociales que posibilitan la ocurrencia de este evento en ciertos grupos de población que resultan más propensos a presentar embarazos tempranos. Con lo anterior, se busca proporcionar el primer diagnóstico en el país para la atención de este tema.

Niveles y tendencias de la fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años a nivel nacional y por entidad federativa

Datos y metodología

A pesar de que el embarazo temprano en México, al igual que en el mundo, es uno de los temas más preocupantes, no se cuenta con información que permita dar cuenta de este problema. Derivado de esta invisibilidad en los proyectos estadísticos (censos y encuestas), son escasos los estudios que analizan los niveles y tendencias de la fecundidad en estos grupos de edad y que abordan el análisis de los determinantes del embarazo en niñas y adolescentes menores de 15 años, así como de sus consecuencias.

En este marco, para la realización del presente trabajo se efectuó un análisis previo de las fuentes de información que proporcionan datos para la estimación de los niveles de la fecundidad en menores de 15 años. Así, las únicas fuentes en México que permiten acercarnos al tema son las estadísticas vitales de nacimientos recolectadas a través del registro de este hecho, el Subsistema de Información sobre Nacimientos (SINAC),⁵ cuya información se deriva del certificado de nacimiento que fue implementado por la Secretaría de Salud desde 2008, y la información proveniente de los censos y la reciente Encuesta Intercensal 2015 del INEGI.

Uno de los objetivos de este estudio, se refiere a proporcionar estimaciones nacionales y por entidad federativa de los niveles y tendencias del embarazo en niñas y adolescentes de 10 a 14 años, en este sentido, los censos y conteos de población y vivienda, así como la Encuesta Intercensal 2015, proporcionan información sobre el número de hijas e hijos nacidos vivos pero sólo de las mujeres de 12 años y más; además, al tratarse de una encuesta, la muestra presenta falta de representatividad para las estimaciones a nivel estatal, ya que es un evento poco frecuente. Asimismo, en la Encuesta Intercensal, censos y conteos, las estimaciones sobre fecundidad en general se encuentran subestima-

⁵ Disponible en línea: http://www.dgis.salud.gob.mx/contenidos/sinais/s_sinac.html

das, debido a que el informante puede ser una persona distinta a la mujer, lo que ocasiona desviaciones en las tasas de fecundidad estimadas.

Por su parte, en México, las estadísticas de natalidad cobran cada vez mayor relevancia, debido a que cuentan con una larga serie de datos publicados sobre nacimientos desde 1985⁶ hasta 2016, y a la indiscutible mejora de la calidad de la información, que varios especialistas han advertido desde hace años, y que permite obtener estimaciones de la fecundidad cada vez más confiables, mediante técnicas demográficas y estadísticas sencillas que permiten subsanar algunas de sus limitaciones (Figueroa y Partida, 1994; Figueroa, 1998; Aparicio, 2005; CONAPO, 2012; Meneses, 2012; Hernández et al., 2015).

En este sentido, aunque se sabe que estos datos adolecen de problemas, debido a que existen nacimientos que pudieran nunca llegar a ser registrados (subregistro) o bien que se registran uno, dos o más años después de su ocurrencia (registro tardío), y que esto ocasiona desviaciones importantes en las estimaciones, también ha sido ampliamente mostrado (Figueroa y Partida, 1994; Figueroa, 1998; Aparicio, 2005; CONAPO, 2012; Meneses, 2012; Hernández et al., 2015) que a través de la reconstrucción de nacimientos por cohorte es posible subsanar en buena medida sus deficiencias.

De este modo, para obtener las estimaciones de fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años en el presente análisis, como un primer paso se estudió la posibilidad de reconstruir los nacimientos únicamente a cuatro años posteriores al año de ocurrencia, ya que algunos autores (CONAPO, 2012) señalan que esta reconstrucción es una buena aproximación a los niveles de fecundidad de las mujeres de 15 a 49 años, tanto a nivel nacional como estatal. Es decir, a través de las bases de datos de nacimientos

⁶ Aunque existen datos publicados de las estadísticas de natalidad desde 1985, algunos estudios (CONAPO, 2012) señalan que la calidad de éstas en sus primeros años no era tan confiable por lo que para este análisis sólo se usará la serie de 1990-2016.

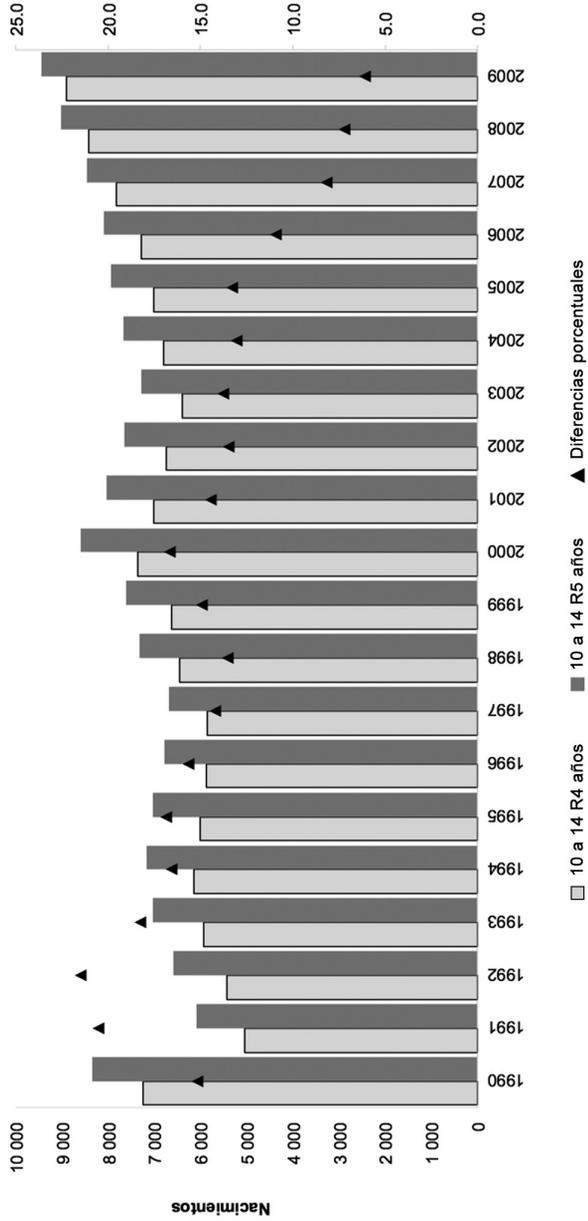
por año de registro, se contabilizaron los nacimientos en niñas y adolescentes de 10 a 14 años ocurridos en el año t y registrados ese mismo año, más los registrados en $t+1$, $t+2$, $t+3$, $t+4$.

No obstante, se observó que al truncar la reconstrucción a cuatro años existía un volumen importante de nacimientos en niñas y adolescentes menores de 15 años que no era posible recuperar, sobre todo en los años más lejanos, a nivel nacional (Gráfica 1) y en ciertas entidades que presentan un mayor registro tardío para madres menores de 15 años, como: Chiapas, Guerrero y Veracruz (no se muestran los datos), por lo que se realizó una reconstrucción a siete años, que se consideró un mejor ejercicio que permite rescatar volúmenes importantes de nacimientos que llegan a ser hasta de 21.5% en 1992 a nivel nacional, respecto a los contabilizados con la reconstrucción a cuatro años. Asimismo, en algunas entidades como Guerrero en 1990, con esta reconstrucción más amplia es posible recobrar hasta 60% de los nacimientos con referencia a la reconstrucción de cuatro años (Gráfica 1).

Lo anterior denota que entre las niñas menores de 15 años el registro de los nacimientos es mucho más tardío que en el resto de las mujeres en edad fértil (de 15 a 49 años) para las cuáles una reconstrucción a cuatro años puede llegar a ser suficiente. Posiblemente debido a que las niñas y adolescentes menores de 15 años no tienen los recursos económicos para registrar a sus hijas e hijos, como consecuencia de las condiciones de marginación y entornos socioculturales en los que viven, así como de las probables situaciones de abuso sexual en las que ocurren estos nacimientos, o bien como resultado de las profundas desigualdades de género que originan estos embarazos, las niñas y adolescentes no cuentan con las nociones suficientes de la importancia de registrar a sus hijos e hijas oportunamente, o no tienen la autonomía necesaria para hacerlo, factores que constituye un incentivo para que el registro se lleve a cabo de manera tardía, cuando la niña o adolescente ya ha, al menos, superado los 15 años, o bien alcanzado la mayoría de edad.

En algunos estudios (CONAPO, 2005; 2012) se señala que una de las limitaciones de realizar reconstrucciones de nacimientos tan amplias, es que el total de eventos puede resultar sobreestimado por los hechos que se registran más de una vez, no obstante, CONAPO (2006) señala que con la ENADID 1997 este porcentaje no

Gráfica 1. República Mexicana. Comparativo del número de nacimientos en niñas adolescentes de 1 a 14 años de edad reconstruidos a 4 y 7 años y diferencias porcentuales, 1990-2009.



Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016.

supera 2.22% para el periodo de 1985-1995, y que sin embargo, ese volumen de registro múltiple ni siquiera llega a compensar totalmente la subestimación debida a los nacimientos de niños que fallecen sin haberse registrado nunca, o bien que sus madres migran fuera del país sin registrar el hecho.

Otra de las limitaciones de realizar una reconstrucción amplia a siete años, es que se pierde oportunidad en la información. Hasta este momento, el último año publicado por INEGI de estadísticas vitales sobre nacimientos es 2016, por lo que, con la reconstrucción de nacimientos a siete años, el dato más reciente que se puede estimar es 2009, ya que éste es el resultado de la agregación de los nacimientos ocurridos en 2009 y que se registraron en 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016.

Dado lo anterior, con el fin de contar con un dato aproximado de los niveles más recientes de la fecundidad, se realizó una estimación de los nacimientos de 2010 hasta 2016, por medio de una regresión lineal simple sobre la tendencia de la serie de datos de 1990 a 2009 para cada entidad federativa, a partir de lo cual se obtuvo el dato nacional como la suma de éstas.

Se debe tener en cuenta que una de las salvedades de la regresión lineal simple es que supone un crecimiento constante de acuerdo con la tendencia del fenómeno, lo que puede provocar un crecimiento desmedido a largo plazo; sin embargo, ya que los datos sólo se extrapolan seis años (de 2010 a 2016) se observó que en estos años los nacimientos mantienen un crecimiento consistente de acuerdo con lo observado en años anteriores. Por lo que se debe considerar que los valores de 2010 a 2016 son estimaciones, no datos reconstruidos a partir de los observados, como sí lo es la serie de 1990-2009 que se presenta en el análisis.

Finalmente, otra fuente que permite proporcionar estimaciones y tendencias de los nacimientos es el SINAC; en éste se recolecta información de nacimientos ocurridos y certificados en establecimientos del sector salud, como hospitales o clínica públicas, más aquellos que ocurren en hospitales privados, o bien aquellos que logran certificar algunas parteras que están capacitadas para expedir este instrumento por la Secretaría de Salud; asimismo, en el caso de nacimientos ocurridos fuera de estas instituciones también es posible obtener el certificado si se solicita.

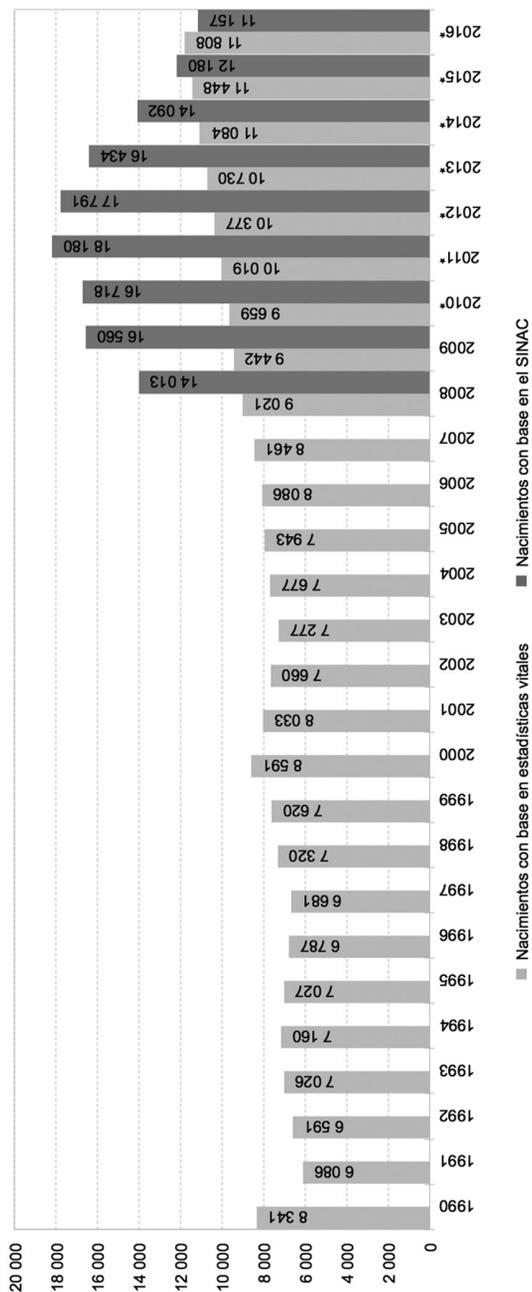
Teóricamente el certificado de nacimiento es un requisito obligatorio para registrar un nacimiento; sin embargo, una de sus áreas de oportunidad es que en la práctica en algunas entidades federativas no es así, por lo que algunos eventos no son contabilizados en las estadísticas de este subsistema, aunque es muy posible que sí lleguen a ser registrados. Otra de sus limitaciones es que la serie de datos que se puede construir es muy corta, ya que inició en 2008, y no menos importante es que se han documentado problemas en la calidad de su información, sobre todo en áreas rurales y con población hablante de lengua indígena (Welti, 2016; Freyer-muth *et al.*, 2017).

Con el fin de tener un parámetro de comparación entre la calidad de las estimaciones obtenidas a través de las estadísticas vitales de natalidad, se muestra un comparativo de las cifras estimadas con base en la reconstrucción de nacimientos a partir de esta fuente de 1990 a 2016, y los datos obtenidos con el SINAC⁷ (Gráfica 2).

Se observa que los niveles que se pueden obtener mediante esta última fuente son muy superiores a las estimaciones presentadas con base en la reconstrucción de estadísticas vitales; de esta forma, el SINAC reporta que en 2008 (año de inicio de operación del sistema) se certificaron 14,013 nacimientos, contra 9,021 estimados con base en estadísticas de natalidad, lo que representa una diferencia de 55.3%, con 5,556 eventos más en SINAC; mientras que en 2011 aparentemente se certificaron el mayor número de eventos, con 18,180 nacimientos en el SINAC contra 10,019 estimados con estadísticas vitales, siendo la diferencia entre ambas fuentes de 8,161, lo que representa 81.4% más nacimientos en SINAC.

⁷ Los datos de 1990 a 2015 se calcularon con las bases de datos del SINAC descargadas en julio de 2017, considerando el día, mes y año de nacimiento del hijo e hija y de la madre, para calcular la edad de la madre al momento del nacimiento de su hijo e hija. Los datos de 2016 se descargaron en octubre de 2017, considerando la misma metodología de cálculo para calcular la edad de la madre al momento del nacimiento. Aunque solo se reportan los nacimientos ocurridos en niñas y adolescentes de 10 a 14 años de edad, existen una cantidad mínima de registros en niñas de 9 años.

Gráfica 2. República Mexicana. Número de nacimientos en niñas y adolescentes de 10 a 14 años de edad según distintas fuentes, 1990-2016.



* Extrapolación con base en la reconstrucción de nacimientos.

Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016 y SINAC, 2008-2016

Las diferencias entre ambas fuentes van disminuyendo conforme se acercan los años más recientes; mientras que 2016 es el primer año en el que las estimaciones con base en el registro de nacimientos supera las de SINAC, lo cual es totalmente congruente, ya que como se ha mencionado los datos del SINAC presentan una subestimación debido a los nacimientos que no se certifican particularmente en zonas rurales, en tanto que el registro de nacimientos sí logra recuperarlos.

Lo anterior lleva a preguntarse si una fuente consolidada como las estadísticas vitales con tan larga data y en la que ha sido ampliamente demostrado que las estimaciones sobre fecundidad para mujeres de 15 a 49 años son confiables cuando se subsanan sus deficiencias a partir de la reconstrucción por cohorte de nacimientos, puede tener un subregistro tan amplio en nacimientos de niñas y adolescentes de 10 a 14 años, de 1990 a 2014, que refleje tales diferencias al compararse con los datos del SINAC.

Una posible hipótesis es que al tratarse de nacimientos de niñas y adolescentes de 10 a 14 años, y estar implícitas situaciones violatorias a los derechos humanos de éstas, como abusos sexuales, o bien el truncamiento de la trayectoria escolar de las niñas y de sus expectativas de vida en general, así como la incapacidad de hacerse cargo de sus hijos e hijas al ser ellas mismas unas niñas,⁸ es posible que algunos de estos nacimientos sean registrados por los padres y madres de las niñas de 10 a 14 años, lo que pudiera provocar una subestimación en los datos de estadísticas vitales de natalidad.

No obstante, en algunos años las diferencias son demasiado grandes, lo que apunta a algún tipo de inconsistencia en el SINAC, por lo que se requiere un mayor análisis de esta situación. Debido a esto, se descartaron las estimaciones de este sistema y el análisis sobre la fecundidad en niñas de 10 a 14 años se continuó únicamente a partir de las estimaciones de la reconstrucción de nacimientos de estadísticas vitales.

⁸ Cabe aclarar que de manera general el cuidado de las y los hijos no debe ser una tarea únicamente a cargo de las mujeres, indistintamente de su edad.

Distribución porcentual de los nacimientos en niñas y adolescentes menores de 10 a 14 años

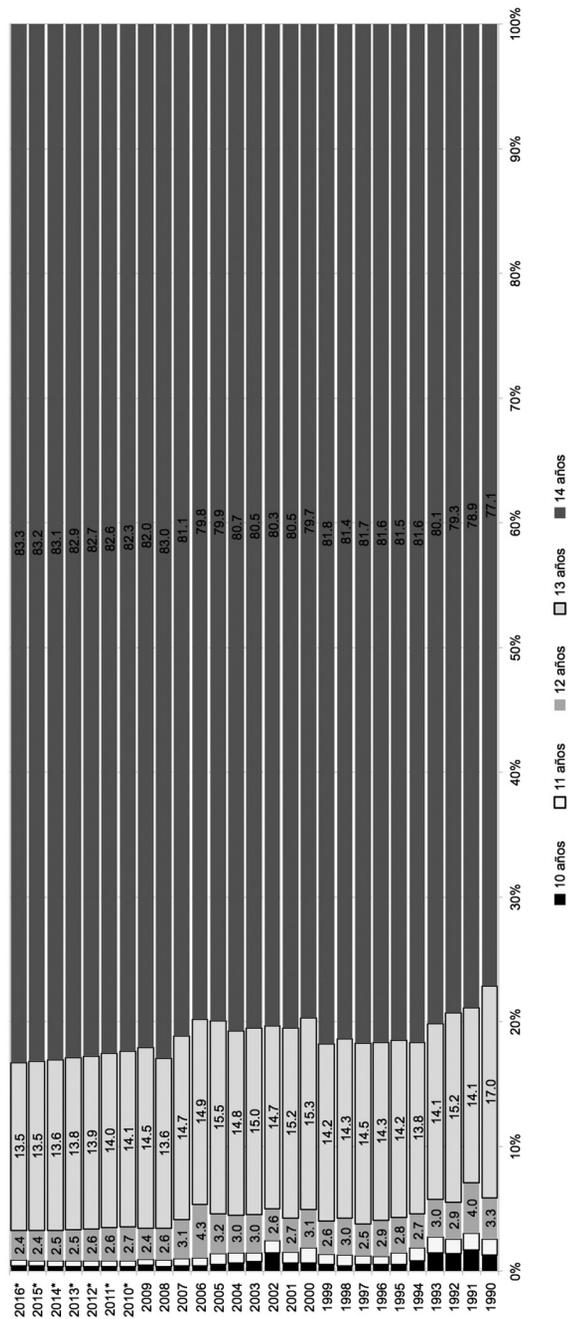
Con el fin de observar en qué edades se concentran más los nacimientos en niñas y adolescentes menores de 15 años y descartar la ocurrencia de grandes volúmenes en las edades más tempranas de este grupo, ya que es ahí donde tendría aún más consecuencias para su salud y su desarrollo en general, se realizó el cálculo de la distribución porcentual de los nacimientos de niñas y adolescentes de 10 a 14 años por edades simples (Gráfica 3).

Se observa que en el periodo de análisis la frecuencia de los nacimientos en niñas de 10 y 11 años es mínima, y para 2016 es prácticamente cero; mientras que la concentración en las niñas de 12 años representa cerca del 3.3% del total de nacimientos en las niñas y adolescentes de 10 a 14 años en 1990 y, presenta una ligera disminución hacia 2016 donde se estima un valor de 2.4%.

Por su parte, en el grupo de edad de 13 años también se observa una tendencia a la baja, pasando de 17.0 a 13.5% entre 1990 y 2016. Finalmente, se muestra que en 1990 alrededor de 77.1% de los nacimientos entre las niñas de 10 a 14 años se concentraba en la edad de 14 años, y este porcentaje ha aumentado ligeramente en los 25 años de estudio, al pasar a 83.3% en 2016.

Asimismo, es importante resaltar que en se estima que en 2016 cerca de 99.2% del total de los nacimientos de niñas y adolescentes menores de 15 años corresponden a menores de 12 a 14 años, mientras que en 1990 este porcentaje era de 97.4. Lo anterior muestra que se ha recorrido ligeramente la edad de ocurrencia de los nacimientos, presentándose cada vez menos en las edades menores (10 y 11 años) y con mayor frecuencia entre los 12 y 14 años; aunado a que el volumen en esta última edad también ha venido en aumento en los años más recientes, por lo que resulta primordial establecer programas y políticas públicas al respecto.

Gráfica 3. República Mexicana. Distribución porcentual de los nacimientos en niñas y adolescentes de 10 a 14 años de edad por edades individuales según año de concurrencia.



*Extrapolación con base en la reconstrucción de nacimientos.

Fuente: elaboración propia con base en CONAPO (2006) e INEGI, estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016.

Razones y tasas de fecundidad de niñas y adolescentes de 10 a 14 años de edad a nivel nacional y por entidad federativa de 1990 a 2016

Las tasas de fecundidad permiten una visión objetiva del nivel de la fecundidad al mostrar una medida comparativa de estos eventos entre entidades federativas. No obstante, como señalan Gómez, Molina y Zamberlin (2011), uno de los principales factores que afecta la estimación de las tasas de fecundidad en las niñas y adolescentes de 10 a 14 años, es que la edad fértil se inicia a partir de la menarquia, evento que ocurre en general entre los 12 y 14 años, por lo que es difícil establecer el denominador de las tasas de fecundidad de 10 a 14 años, ya que en éste debería considerarse a las niñas y adolescentes fértiles de este grupo de edad, que serían las que realmente se encontrarían expuestas al riesgo de un embarazo.

Otro factor que señalan los autores es que, aun habiendo presentado la menarquia, existe una alta proporción de ciclos anovulatorios entre los 12 y 14 años que alcanzan entre 55 y 82% del total en un año, por lo que la fertilidad de estas niñas y adolescentes aún está en duda. Es por lo anterior que usualmente las estadísticas de fecundidad se suelen calcular para la población en edad fértil, es decir, de 15 a 49 años, periodo que excluye a las menores de 15 años. Por lo tanto, es necesario advertir que tomar el total de la población femenina correspondiente al intervalo de 10 a 14 años como denominador y los nacimientos en estas edades como numerador para el cálculo de la fecundidad en ese grupo reviste imprecisiones, en particular lleva a subestimar el indicador. Por ello, la expresión de fecundidad en menores de 15 años se denomina razón y no tasa, pues se incluye en el denominador un universo poblacional donde no todas las mujeres han entrado en la edad fértil (Gómez, Molina y Zamberlin, 2011).

En este marco, la razón de fecundidad en niñas menores de 15 años se muestra en la Gráfica 4, en la que se observa la tendencia de este indicador a nivel nacional de 1990 a 2016, si se omite el dato de 1.58 en 1990 que no parece concordante con la serie, se observa una serie creciente, ya que se parte de una razón de

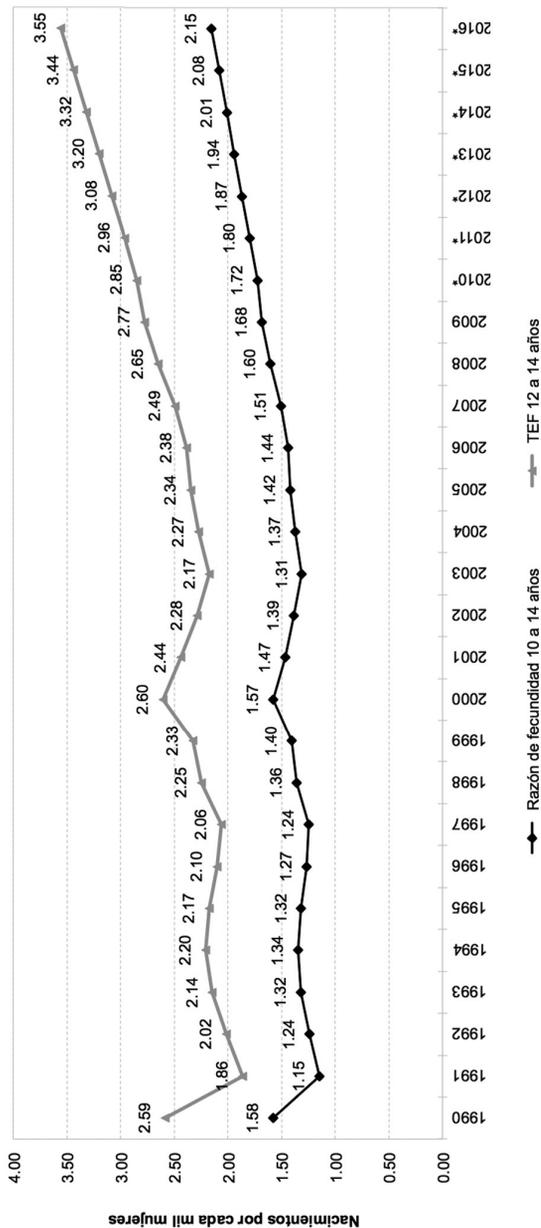
1.15 hijas e hijos nacidos vivos por cada mil niñas y adolescentes menores de 15 años en 1991 hasta alcanzar en el año 2000 un valor de 1.57, y de ahí a 2009 de 1.68 hijas e hijos por cada mil. Entre 2010 y 2016 se estima que el indicador sigue en ascenso hasta llegar en 2016 a 2.15. Al analizar los datos de 1991 a 2016 se observa que de manera general la razón se ha mantenido en ascenso, pero en mayor medida de 2003 a 2016.

Por otra parte, si con el fin de lograr una medida un tanto más refinada y realista del indicador, se calculan las TEF de las niñas y adolescentes de 12 a 14 años, es decir, se considera que únicamente son ellas quienes están expuestas al riesgo de embarazo, y se suprime del denominador a las niñas y adolescentes de 10 y 11 años, así como del numerador sus nacimientos, ya que tienen una aportación mínima de éstos (ver sección anterior), resulta lo expuesto en la gráfica 4. Las TEF de 12 a 14 años se ubican por arriba de las razones de fecundidad, es decir, el fenómeno es mayor de lo que reflejan las razones de fecundidad de 10 a 14 años en cerca de un punto, y en los años más recientes hay una distancia cada vez mayor entre las razones de fecundidad y las TEF, como resultado de un incremento cada vez mayor en la fecundidad en las niñas y adolescentes de 12 a 14 años, aunque la tendencia es prácticamente la misma. Así, la tasa pasó de 2.17 hijos e hijas por cada mil menores de 12 a 14 años en 2003 a 3.55 en 2016 (Gráfica 4).

Conocer los indicadores de fecundidad a nivel de entidad federativa es importante, ya que permite visualizar y focalizar acciones en esta materia en aquellos estados en donde los niveles son más altos. En este sentido, se observa que la razón de fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años es heterogénea al interior de la república, según los datos estimados las entidades federativas con mayor valor en este indicador son: Guerrero, Chiapas, Coahuila, Baja California Sur, Tamaulipas, Morelos, Yucatán y Campeche, mientras que en el otro extremo se encuentran: Tlaxcala, Jalisco, Ciudad de México, Nuevo León, Guanajuato, Michoacán, Querétaro y el Estado de México (Gráfica 5).

En lo que se refiere a la tasa de fecundidad de niñas de 12 a 14 años, se observa que las entidades con mayor fecundidad en este grupo de edad son las mismas que para las razones de fecundidad pero en un orden distinto para las dos últimas: Guerrero, Chiapas, Coahuila, Baja California Sur, Tamaulipas, Morelos,

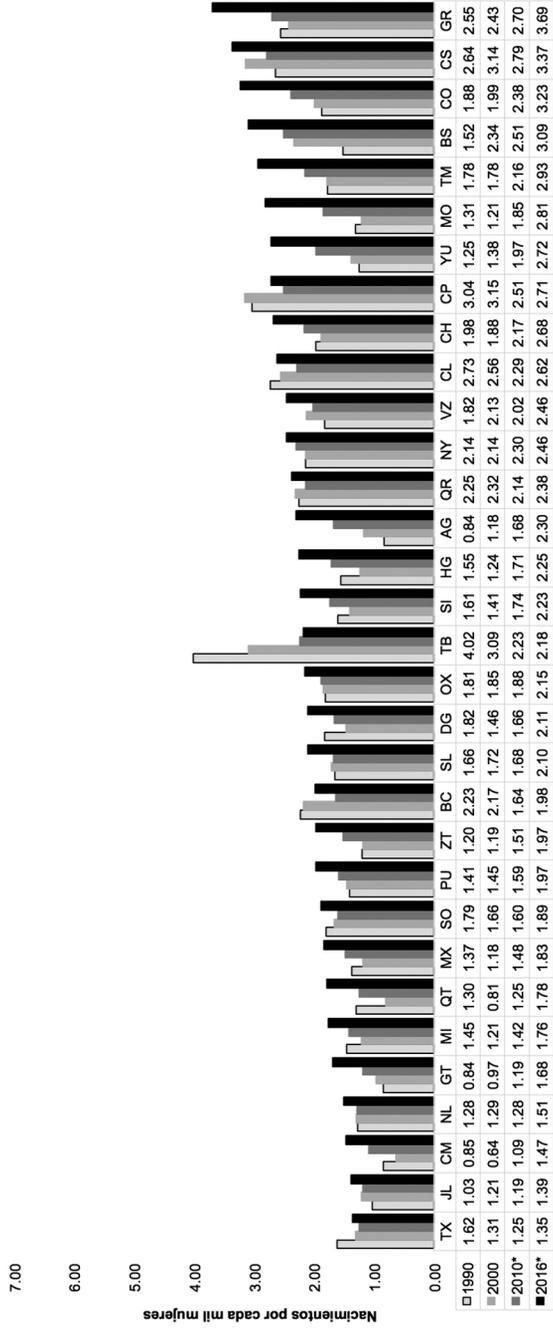
Gráfica 4. República Mexicana. Tasa y razón de fecundidad de niñas y adolescentes de 10 a 14 años de edad, 1990-2016.



* Extrapolación con base en la reconstrucción de nacimientos.

Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016 y CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030.

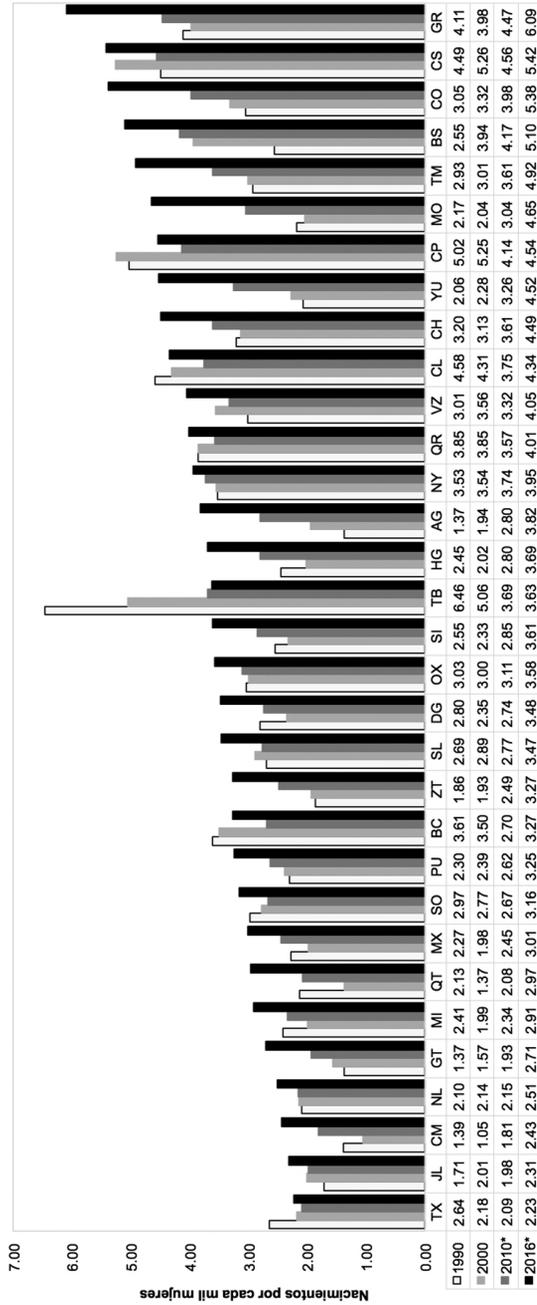
Gráfica 5. República Mexicana. Razón de fecundidad de niñas y adolescentes de 10 a 14 años de edad por entidad federativa, 1990-2016.



* Extrapolación con base en la reconstrucción de nacimientos.

Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016 y CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030.

Gráfica 6. República Mexicana. Tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad por entidad federativa, 1990-2016.



* Extrapolación con base en la reconstrucción de nacimientos.

Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016y CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030.

Campeche y Yucatán, mientras que las que presentan los menores niveles en este indicador son exactamente las mismas que para la razón de fecundidad: Tlaxcala, Jalisco, Ciudad de México, Nuevo León, Guanajuato, Michoacán, Querétaro y el Estado de México (Gráfica 6).

En la Gráfica 5 y 6 se constata que en las razones de fecundidad como en las TEF de la mayoría de las entidades se mantiene de manera general un crecimiento entre 1990 y 2016. Sin embargo, el caso de Tabasco es digno de resaltarse, ya que en ambos indicadores muestra un descenso muy relevante a prácticamente la mitad en el periodo estudiado, ya que su razón de fecundidad pasó de 4.02 nacimientos por cada mil menores de 10 a 14 años a 2.18, mientras que la TEF pasó de 6.46 a 3.63 nacimientos. Algunas otras entidades muestran el mismo comportamiento a la baja en los dos indicadores, aunque en menor medida como: Tlaxcala, Baja California, Colima y Campeche. De forma contraria, casi todas las entidades con mayores niveles de fecundidad (Guerrero, Chiapas, Coahuila, Baja California Sur, Tamaulipas, Morelos y Yucatán) en 2016 son también en las que se estiman los aumentos más importantes, sobre todo en los últimos cinco años.

Análisis de los factores relacionados con la fecundidad en niñas y adolescentes de 12 a 14 años

Datos y metodología

En una sección previa se observó que la fecundidad en niñas y adolescentes de 10 a 14 años se concentra principalmente en las edades de 12 a 14 años, agrupándose en estas edades cerca del 99% de los nacimientos ocurridos en 2016 en el grupo quinquenal mencionado. Por este hecho, y con el fin de encontrar relaciones más certeras, el análisis para identificar los factores que explican la fecundidad, sólo se realizará sobre las niñas y adolescentes de 12 a 14 años.

Dicho ejercicio consistirá en analizar la relación que existe entre las tasas de fecundidad en las niñas y adolescentes de 12 a 14 años estimadas en este estudio a nivel entidad federativa y algunas variables que dan cuenta de algunos determinantes

estructurales (edad mínima al matrimonio en códigos estatales y pobreza), culturales (matrimonio infantil, condición de habla de lengua indígena), de comportamiento sexual (edad de inicio de la vida sexual), uso de métodos anticonceptivos y de violencia sexual, que se han identificado en la revisión bibliográfica como los más importantes en la ocurrencia de este hecho. En este marco, con el fin de analizar la asociación estadística que pueda existir entre las tasas de fecundidad en las niñas y adolescentes de 12 a 14 años y las variables antes mencionadas, se realizará un análisis descriptivo a partir de los diagramas de dispersión, sus respectivas medidas de correlación estadística (R^2) y la significancia estadística (p_value) de cada una de las variables con la fecundidad. Se reconoce como un área de oportunidad de este estudio, para un estudio posterior, la necesidad de realizar un análisis multivariado que permita analizar la fecundidad controlando por el efecto de todas las variables al mismo tiempo.

Las variables para esta sección del estudio se operacionalizan de la siguiente forma. La edad mínima al matrimonio se refiere a una revisión de la edad mínima para mujeres establecida en los códigos estatales en ese mismo año realizada por Carmona en 2013, esto, con el fin de dar un lapso para observar cambios en el tiempo, ya que, si se tomara la edad mínima establecida el día de hoy, no se tendría oportunidad de analizar los posibles efectos de esta variable sobre la fecundidad.

Por su parte, debido a la imposibilidad de contar con información transversal sobre niñas y adolescentes de 12 a 14 años, algunas variables se obtienen de manera retrospectiva de las mujeres de 15 a 49 años a partir de la ENADID 2014, como el porcentaje de mujeres en cada entidad federativa que se casaron o unieron antes de los 15 años (matrimonio infantil), porcentaje de mujeres de 15 a 49 que iniciaron vida sexual antes de los 15 años, así como de las que usaron métodos anticonceptivos modernos en esa primera relación sexual. De igual forma, el porcentaje de mujeres de 15 a 49 años que sufrieron violencia sexual⁹ antes de los 15 años en el ámbito familiar se obtiene de la ENDIREH 2016.

⁹ Se refiere a las mujeres que declararon que antes de los 15 años intentaron forzarlas a tener relaciones sexuales y a aquéllas que declararon haber sido obligadas bajo amenazas o a la fuerza a tener relaciones sexuales.

Asimismo, se usó el porcentaje de población hablante de lengua indígena en cada entidad federativa de la Encuesta Intercensal 2015. Finalmente, se tomó el porcentaje de población en pobreza¹¹ y pobreza extrema¹² en 2015 del Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Pública (CONEVAL).

Análisis de los factores

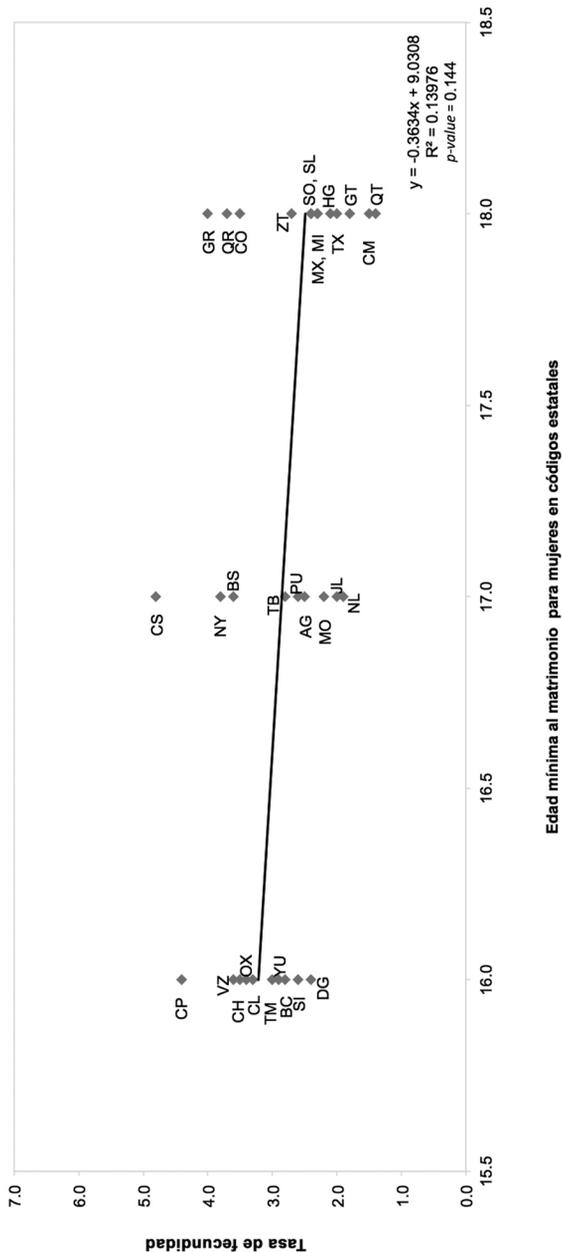
Como la literatura lo señala, uno de los factores estructurales en los que se ha tratado de incidir desde hace varias décadas son los códigos civiles y familiares, en los que se establece la edad mínima al matrimonio, en este sentido, en la Gráfica 7, se corrobora que a mayor edad establecida en los códigos, menor es la TEF en niñas menores de 12 a 14 años, por lo que esta relación sugiere que la edad mínima en los códigos sí está implicando un contexto cada vez más restrictivo y poco tolerante con estas uniones y matrimonios. Aunque también se observa que la relación entre la edad mínima y la fecundidad temprana es un muy débil ($R^2=13.9\%$ y $p_value=0.144$), ya que existen entidades como Quintana Roo, Guerrero, y Coahuila, donde a pesar de que desde 2013 la edad mínima al matrimonio para mujeres ya era de 18 años las tasas de fecundidad son muy altas, así como entidades en los casos contrarios.

Lo anterior puede encontrar una explicación en la Gráfica 8, donde se observa que a pesar de los avances que se han realizado para evitar los matrimonios antes de los 18 años, en la práctica siguen ocurriendo uniones y matrimonios en niñas y adolescentes menores de 15 años, y la correlación de esta variable con la fe-

¹¹ Población en situación de pobreza: población cuyo ingreso es inferior al valor de la línea de bienestar y que padece al menos una carencia social (rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) (CONEVAL, 2014).

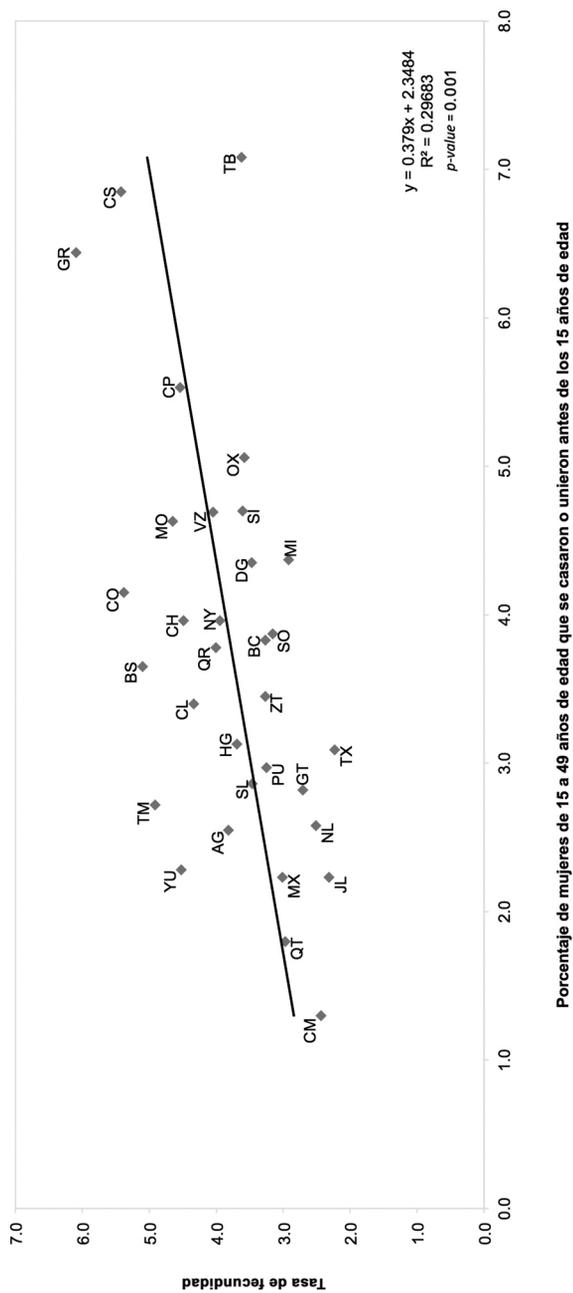
¹² Población en situación de pobreza extrema: población que padece tres o más carencias sociales y cuyo ingreso es inferior a la línea de bienestar mínimo (rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) (CONEVAL, 2014).

Gráfica 7. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y edad mínima al matrimonio para mujeres en códigos estatales.



Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016, CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030 y datos de Carmona (2013) con base en el Código Civil o Familiar de cada entidad federativa

Gráfica 8. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y porcentaje de mujeres de 15 a 49 años de edad que se casaron o unieron antes de los 15 años de edad.



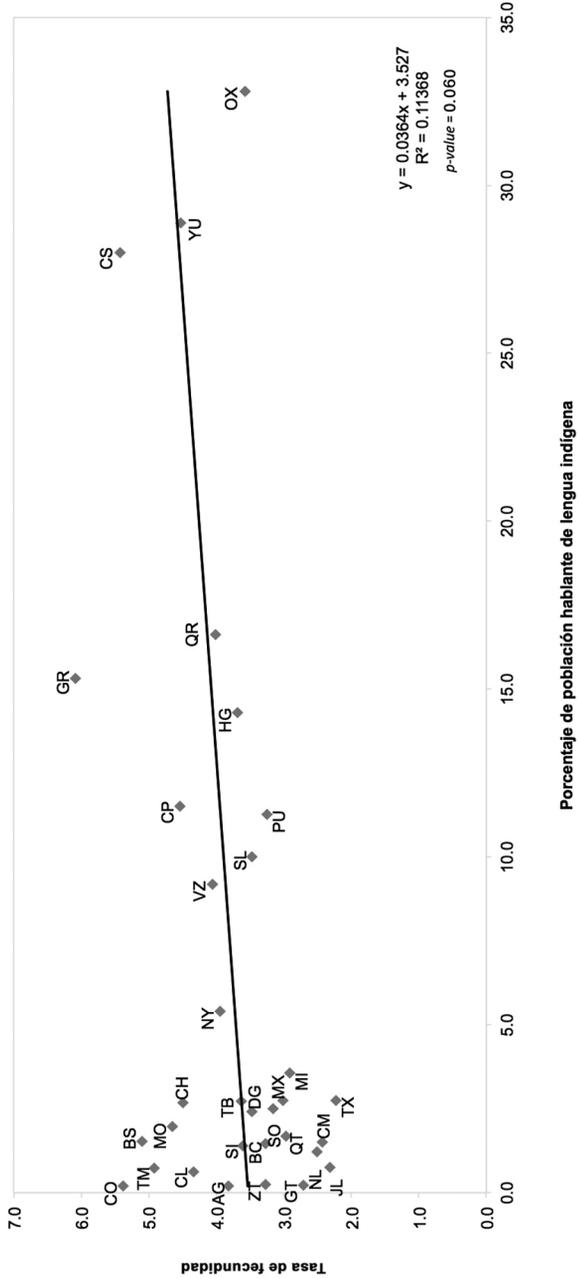
Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos 1990-2016, CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030 y Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014 y.

cundidad es aún más fuerte que con la edad mínima al matrimonio en códigos ($R^2=29.7\%$), al igual que ocurre con la significancia estadística de esta variable ($p_value=0.001$) que es muy alta. Así, en la gráfica 8 se identifica que conforme aumenta el porcentaje de mujeres que se unen o casan antes de los 15 años también incrementa la fecundidad en estas menores en las entidades federativas. En este punto, se observa que destacan entidades como Guerrero, Chiapas, Tabasco y Campeche, en las que ambos indicadores presentan los valores más altos en los dos indicadores relacionados, y también en los que existe un importante porcentaje de población hablante de lengua indígena con usos y costumbre particulares.

En este sentido, en la Gráfica 9 se muestra la variable porcentaje de población hablante de lengua indígena, con el fin de analizar el peso que tienen los usos y costumbres de esta población sobre la fecundidad temprana, ya que la teoría señala que en las comunidades indígenas la práctica del matrimonio o unión infantil, y por tanto de la maternidad a edades precoces es culturalmente aceptada, y por lo tanto sus niveles son mayores, ya que prevalecen estereotipos y roles de género arraigados en que la mujer desde muy pequeña debe asumir el rol de esposa y madre (Espinoza, 2008; Szasz y Lerner, 2010; Ortega, 2016; Chandomí, 2016). En este sentido, se observa una relación positiva y significativa entre la fecundidad y el porcentaje de población indígena en las entidades federativas ($R^2=11.4\%$, $p_value=0.06$). En este aspecto sobresalen Oaxaca, Yucatán y Chiapas como las entidades con mayor porcentaje de población indígena pero también donde más prevalece la fecundidad en niñas de 12 a 14 años. Asimismo, en otro bloque intermedio de entidades se ubican Guerrero con la mayor TEF de 12 a 14 años, seguida por otras entidades como Quintana Roo, Hidalgo, Chiapas, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz, todas ellas con porcentajes importantes de población indígena.

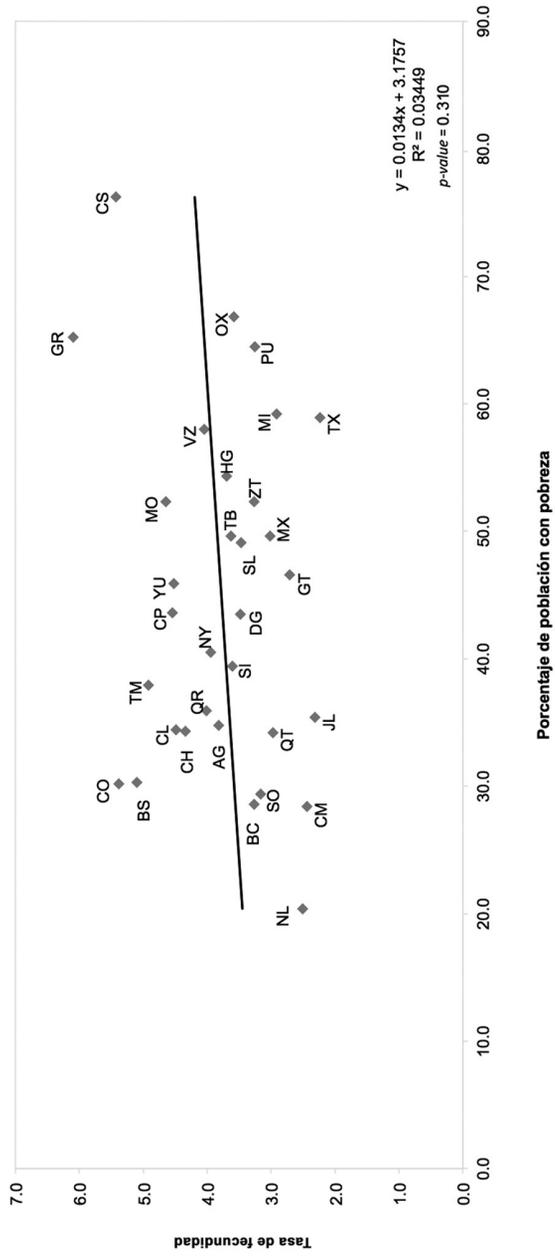
Otra variable que señalan como determinante los estudios sobre el tema, es la marginación y pobreza, y en la Gráfica 11 se observa una relación positiva en la que a mayor pobreza extrema mayor es también la tasa de fecundidad de niñas de 12 a 14 años. Dicha relación es incluso más significativa ($p_value=0.027$) que la que guarda la TEF con la pobreza (Gráfica 10) y con la población

Gráfica 9. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y porcentaje de población hablante de lengua indígena.



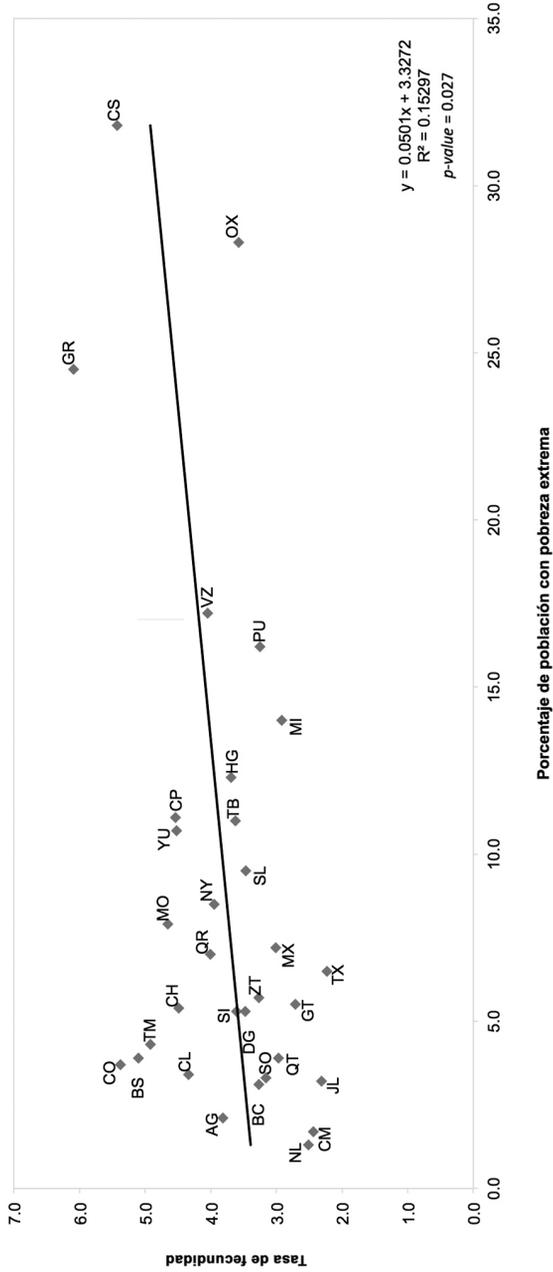
Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016 y CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030, e Infografía. Población indígena. Estimaciones del CONAPO, con base en la Encuesta Intercensal, 2015.

Gráfica 10. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y porcentaje de población con pobreza.



Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016, CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030 y Estimaciones del CONEVAL, con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2015.

Gráfica 11. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y porcentaje de población con pobreza extrema.



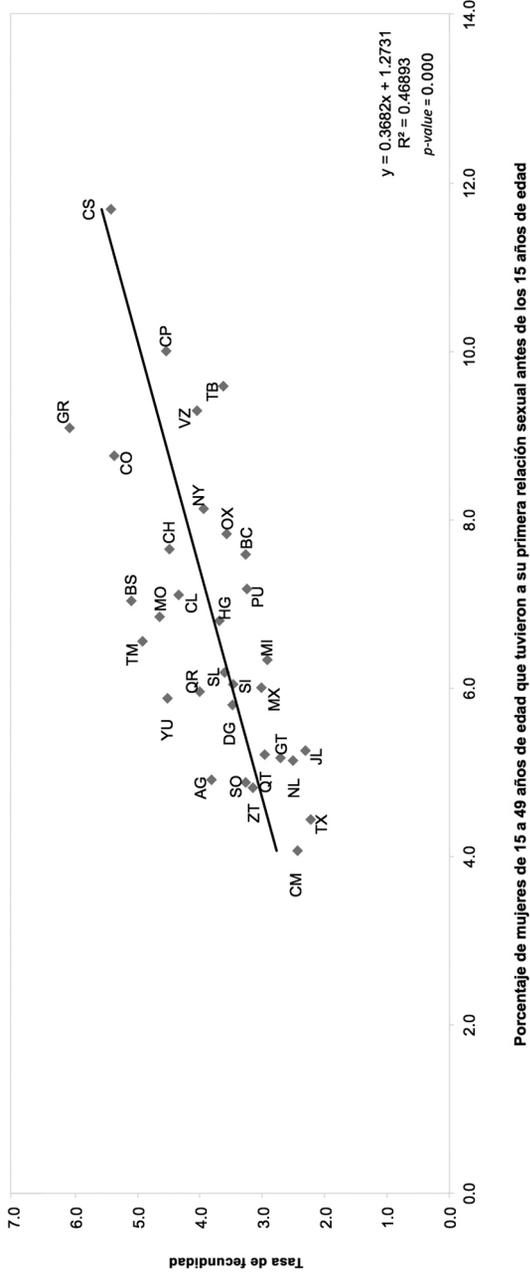
Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016, CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030 y Estimaciones del CONEVAL, con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2015.

hablante de lengua indígena, y se observan nuevamente entidades como Guerrero, Chiapas y Oaxaca en los lugares menos favorecidos tanto en pobreza extrema como en fecundidad en niñas y adolescentes de 12 a 14 años.

De igual forma, el inicio de la vida sexual a edades cada vez más tempranas y frecuentemente con un bajo uso de métodos anticonceptivos, lo cual está altamente relacionado con las condiciones de violaciones a los derechos de las niñas, al ser objeto de abuso sexual, no contar con medios ni conocimientos para conseguir y usar métodos, ni estar en condiciones de negociar su uso debido a su corta edad, en la cual no se esperaría que necesariamente tuvieran que contar con dicho conocimiento, ya que son niñas, que más bien tendrían que estar cursando otras etapas de vida y no enfrentando embarazos no deseados, son factores que aceleran también el inicio de la vida reproductiva, por lo que, como un acercamiento al peso que tienen estos factores, en la Gráfica 12, se muestra que la correlación entre fecundidad y haber comenzado la vida sexual antes de los 15 es la más fuerte y significativa ($R^2=46.9\%$ y $p_value=0.000$). Esto se confirma en la Gráfica 13, en la que se analiza la relación entre fecundidad y haber comenzado relaciones sexuales antes de los 15 años, pero con uso de métodos anticonceptivos modernos y se concluye que la relación es no significativa ($p_value=0.225$) y presenta una muy baja correlación ($R^2=4.8\%$). No obstante, en este marco vuelven a resaltar Guerrero, Chiapas y Oaxaca con un muy bajo uso de métodos anticonceptivos modernos y altas TEF. Aunque también sobresale Nuevo León con bajo uso de métodos pero que sin embargo presenta bajas tasas (Gráfica 13).

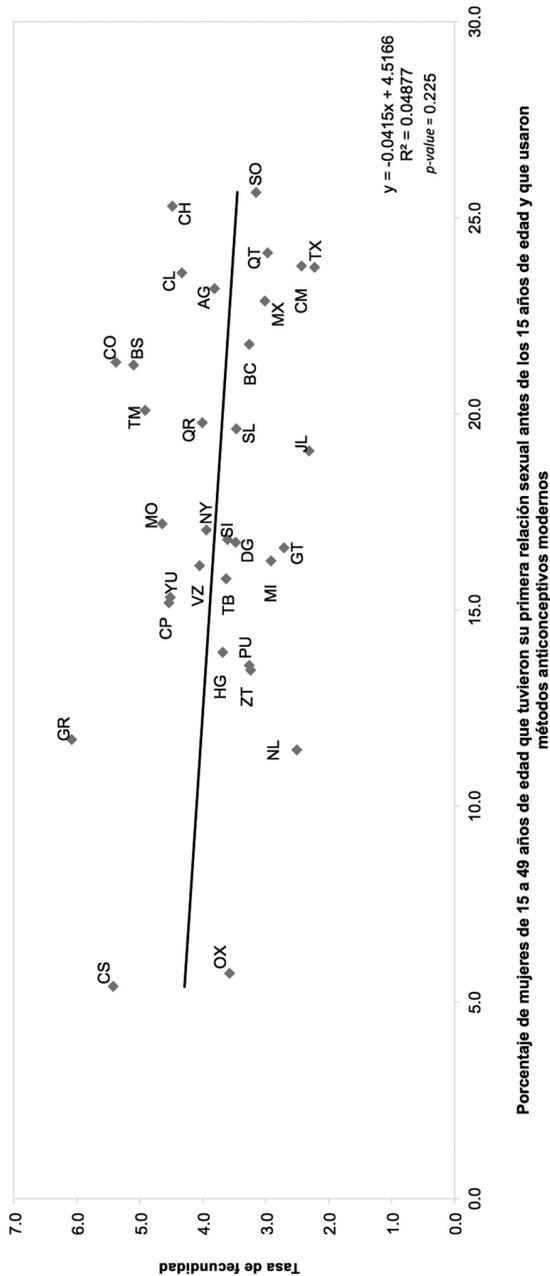
Finalmente, se incluye otra variable referente a situaciones violatorias de los derechos de niñas y adolescentes, que enmarca abusos sexuales y que la literatura señala que está íntimamente ligada con la fecundidad en estas edades. El resultado que se obtiene es que "aparentemente" no es una variable altamente correlacionada ni significativa para la fecundidad ($R^2=1.8\%$ y $p_value=0.46$), aunque se observa una relación ligeramente positiva en la que entre mayor es la violencia sexual mayor es también la fecundidad en este grupo de niñas y adolescentes (Gráfica 14). Es posible que la relación entre ambas variables no sea tan marcada debido que en algunas entidades para las mujeres no es posible

Gráfica 12. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y porcentaje de mujeres de 15 a 49 años de edad que tuvieron a su primera relación sexual antes de los 15 años de edad.



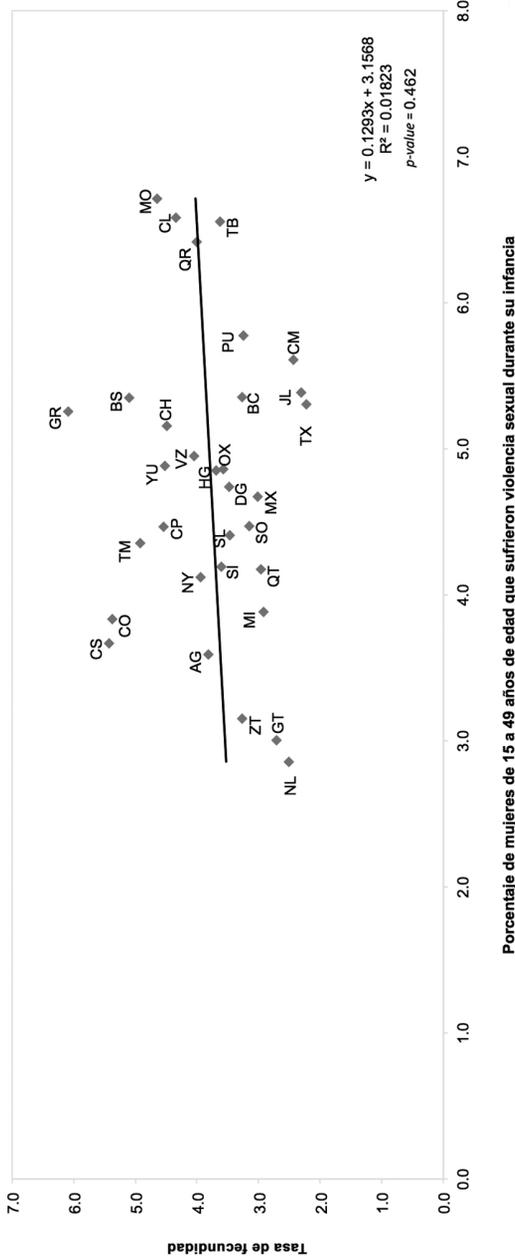
Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016, CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030 y Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014.

Gráfica 13. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y porcentaje de mujeres de 15 a 49 años de edad que tuvieron su primera relación sexual antes de los 15 y que usaron métodos anticonceptivos modernos.



Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, 1990-2016, CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030 y Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014.

Gráfica 14. República Mexicana. Correlación entre la tasa de fecundidad de niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad y porcentaje de mujeres de 15 a 49 años de edad que sufrieron violencia sexual* durante su infancia.



* Solo incluyen a las mujeres que indicaron alguna de las siguientes situaciones: ¿Intentaron forzarla a tener relaciones sexuales? y ¿La obligaron a tener relaciones sexuales bajo amenazas o a la fuerza?

Fuente: estimaciones del CONAPO con base en el INEGI. Estadísticas vitales de nacimientos, CONAPO. Estimaciones y Proyecciones de la Población, 1990-2030 y Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2016.

identificar el abuso sexual debido a los usos y costumbres en los que se desarrolla, como es el caso de Chiapas o Oaxaca con altas TEF y con un porcentaje de violencia sexual menor al que declaran las mujeres en el Ciudad de México.

Conclusiones

El análisis de los niveles y tendencias de la fecundidad realizado permite visualizar áreas geográficas en las cuales es necesario poner mayor énfasis en para erradicar el embarazo en niñas y adolescentes de 10 a 14 años. De este modo, se identifica un aumento importante a nivel nacional y en la mayoría de las entidades federativas en todo el periodo de estudio, pero particularmente en los años recientes (de 2013 a 2016). Asimismo, también se observa que, en entidades como Guerrero, Chiapas, Coahuila, Baja California Sur, Tamaulipas, Morelos, Yucatán y Campeche, prevalecen altos niveles de fecundidad en las niñas y adolescentes menores de 15 años.

Por su parte, entre los factores explicativos analizados que se encuentran más relacionados con la fecundidad en niñas de 12 a 14 años se corrobora que el inicio de la vida sexual antes de los 15 años es determinante, y esto se explica principalmente por un muy bajo uso de métodos anticonceptivos modernos. Asimismo, otro de los factores mayormente relacionado es el matrimonio infantil, y se comprueba que, a pesar de los esfuerzos por aumentar la edad mínima al matrimonio a los 18 años en códigos estatales, éstos siguen ocurriendo en la práctica, y su influencia sobre la fecundidad sigue siendo mucho más relevante que lo establecido en los códigos. Por su parte, el nivel de correlación entre las TEF de niñas y adolescentes de 12 a 14 años y el porcentaje de población hablante de lengua indígena en cada entidad federativa sugieren que los usos y costumbres de estas poblaciones siguen teniendo un peso importante ($p_value=0.06$) en la ocurrencia de embarazos en estas edades. Finalmente, se comprueba que en los contextos más marginados o bien en pobreza extrema surgen las condiciones para que la fecundidad en estas menores sea mayor.

Desde este panorama, es muy importante ampliar el conocimiento y las capacidades de decisión de las y los niños y ado-

lescentes, pero en particular de las niñas. Así mismo, se sugieren diversos esfuerzos para disminuir las brechas de género, que pueden incluir la creación de escuelas y planes de estudio más motivadores para las niñas, incentivos económicos para padres y madres, así como desarrollo y aplicación de planes de estudio que incluyan la perspectiva y equidad de género. Es necesario también proporcionar capacitación en estas mismas temáticas para padres y madres que pueden estar enmarcados como un requisito para ser beneficiario de los diversos programas sociales, con el objetivo de concientizarles en estos temas.

El gobierno federal y cada una de las entidades federativas, tienen la obligación, ya que México ha firmado acuerdos internacionales en este aspecto, de establecer en sus códigos como edad mínima de los jóvenes para contraer matrimonio legalmente los 18 años, y asegurarse de que dicha ley se lleve a la práctica. Además, es necesario que las entidades que aún no han eliminado las dispensas o excepciones para contraer matrimonio antes de los 18 años (Baja California, Guanajuato, Nuevo León, Querétaro y Sonora), lo hagan a la brevedad, ya que en muchos casos esas dispensas son una puerta para que este hecho continúe ocurriendo.

Finalmente, los servicios de orientación sobre abuso sexual, salud reproductiva, y protección de ITS y VIH son fundamentales. Las niñas y adolescentes que tienen embarazos a muy temprana edad necesitan contar con apoyo inmediato psicológico, legal y de salud entre otros, así como con mecanismos para protegerlas de sus agresores que en muchos casos se tratan de sus padres o familiares. Por lo que la creación de protocolos de atención y servicios calificados, para la prevención, identificación, atención y reintegración son de gran relevancia.

Fuentes consultadas

Aparicio Jiménez, Ricardo Cesar (2005), "La fecundidad en México: niveles y tendencias recientes", en *Serie de documentos técnicos*, México, CONAPO.

Carmona, Nancy (2013), "El matrimonio infantil en México y sus implicaciones en las niñas y adolescentes", en *Suprema Corte de Jus-*

- ticia de la Nación*, junio, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en http://equidad.scjn.gob.mx/wpcontent/uploads/2014/06/ensayo_matrimonio_infantil_concurso-1.pdf
- Chandomí, Patricia Janeth de los Santos (2016), "Matrimonios forzados en Chiapas: cuando los usos y costumbres se imponen a la constitución", en *Suprema Corte de Justicia de la Nación*, 22 de mayo, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación. Disponible en https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad-genero/2017-05/2dolugarReportajeEscrito2016_0.pdf
- CEPAL–UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe–El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2007), "Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos", en *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, núm. 4, Nueva York, CEPAL / UNICEF. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/35990-maternidad-adolescente-america-latina-caribe-tendencias-problemas-desafios>
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2006), *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*, México, Consejo Nacional de Población.
- ____ (2012), *Proyecciones de la población de México 2010-2050: Documento Metodológico México*, México, CONAPO. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63977/Documento_Metodologico_Proyecciones_Mexico_2010_2050.pdf
- Figueroa, Beatriz (1998), "El registro extemporáneo de los nacimientos. Una fuente de información desatendida", en *DEMOS. Carta demográfica de México*, núm. 11. Disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/dms/article/view/6712>
- Figueroa, Beatriz y Virgilio Partida (1994), "Nuevas estimaciones de los nacimientos ocurridos para la República Mexicana, 1950-1980", en *Memorias de la IV Reunión Nacional sobre la Investigación Demográfica en México*, Tomo 1, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática / Sociedad Mexicana de Demografía.
- Flórez, Carmen Elisa (2005), "Factores socioeconómicos y contextuales que determinan la actividad reproductiva de las adolescentes en Colombia", en *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 18, núm. 6. Disponible en http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892005001000002
- Freyermuth, Graciela, María del Pilar Ochoa y José Alberto Hernández (2017), "El Subsistema de Información sobre Nacimientos. Estudio de caso en una región indígena de Chiapas, México", en *Estudios*

Demográficos y Urbanos, vol. 33, núm.1. Disponible en <http://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1627>

Frías, Sonia (2014), "Ámbitos y formas de violencia contra las mujeres y niñas: evidencias a partir de las encuestas", en *Acta Sociológica*, vol. 65. Disponible en <http://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/46663>

Gallo, Nancy (2009), "Línea de base del proyecto de salud sexual y reproductiva para adolescentes en Medellín: componente cualitativo", en *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 27, núm. 3, septiembre–diciembre. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/120/12016344005.pdf>

Gómez, Iván, Ramiro Molina y Nina Zamberlin (2011), "Factores relacionados con el embarazo y la maternidad en menores de 15 años en América Latina y el Caribe, Lima, Perú", en *FLASOG*, 11 de enero, Lima, FLASOG. Disponible en <https://www.sguruguay.org/documentos/6factores-relacionados-maternidad-menores-15-anos-lac.pdf>

Hernández, María Felipa, Graciela Tapia, Xóchitl Alarcón et al. (2015), "Aproximaciones al nivel de la fecundidad en México 1990-2014", en *CONAPO, La situación demográfica de México 2015*, México, CONAPO. Disponible en http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Aproximaciones_al_nivel_de_la_fecundidad_en_Mexico_1990-2014

INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2014), *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/enadid/2014/default.html>

_____ (2015), *Encuesta Intercensal 2015*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>

_____ (2016), *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2016*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Mendoza, Victorino (2006), "Planificación familiar: logros en la última década y retos futuros", en *CONAPO, La situación demográfica de México 2006*, México, Consejo Nacional de Población.

Meneses, Eloina (2012), *Análisis de la calidad del registro de nacimientos en México y un método de pronóstico*, tesis de Especialidad en

- Métodos Estadísticos, Aguascalientes, Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT).
- Ortega, Norma Carolina (2016), "La mirada distraída. Los matrimonios forzados en las comunidades indígenas de México: ¿tradición cultural o violencia de género?", en *Suprema Corte de Justicia, México*, Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Pantelides, Edith Alejandra (2004), "Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina", en *Notas de Población*, vol. 31, núm. 78, diciembre. Santiago, CELADE.
- Szasz, Ivonne y Susana Lerner (2010), "Los grandes problemas de México. Salud Reproductiva y Desigualdades en la Población", en Brígida García y Manuel Ordorica (coords.), *Los grandes problemas de México, Población*, Tomo 1, México, El Colegio de México.
- UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) (2013), "Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes", en *Estado de la Población Mundial 2013*, Nueva York, Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- _____ (2017), "Mundos aparte. La salud y los derechos reproductivos en tiempos de desigualdad", en *Estado de la Población Mundial 2017*, Nueva York, Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Vargas, Elvia, Juanita Henao y Constanza González (2007), "Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia", en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 1. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810106.pdf>
- Welti, Carlos (2016), "Fecundidad adolescente y salud. Una visión a partir del certificado de nacimiento", en *Retos del Cambio Demográfico en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Embarazo adolescente en México: riesgos, retos y expectativas

Maricarmen Gómez Muñoz

Introducción

El embarazo adolescente se ha vuelto un tema prioritario para México debido a los desafíos económicos, políticos, poblacionales y sociales que representa. Cada año hay alrededor de 340 mil nacimientos procedentes de madres adolescentes menores de 19 años (INEGI, 2015), lo que obliga al estado a destinar recursos humanos, estructurales y económicos para salvaguardar la vida de las adolescentes y sus hijos e hijas, así como para disminuir las brechas escolares y de salud que se generan a partir de un embarazo de alto riesgo a una corta edad.

En etapas tempranas de desarrollo, el embarazo es atravesado por otros factores que aumentan la vulnerabilidad de las mujeres, ya que aunado a la inmadurez corporal y a los cambios emocionales y físicos propios de la adolescencia “se condicionan actividades, como la asistencia a la escuela, la participación en alguna actividad económica o el uso del tiempo libre, lo que en conjunto incidirá sobre el desarrollo de la persona” (CONAPO, 2016:61), determinando en gran medida sus condiciones futuras de vida y el acceso a oportunidades en el ámbito profesional y laboral.

De acuerdo con la Secretaría de Salud (ss, 2012) todo embarazo en mujeres menores de 20 años se considera de alto riesgo, esto implica que, durante el periodo de embarazo, parto y puerperio, las mujeres adolescentes, entre 15 y 19 años, corren dos veces más riesgo de morir —en comparación con mujeres de más de 20 años y menores de 35— Secretaría de Salud (ss, 2012), o que presenten alguna complicación que afecte la calidad de vida tanto de las mujeres como de sus hijos e hijas. No obstante, también se enfrentan a escenarios sociales donde son discriminadas por estar embarazadas, son más propensas a sufrir violencia de género —sobre todo psicológica, económica, obstétrica y física— y menores oportunidades de desarrollo personal (INMUJERES, 2015).

Ante el reconocimiento de los riesgos que conlleva el embarazo adolescente, en 2015, 13 dependencias del gobierno federal pusieron en marcha la Estrategia Nacional para Prevenir el Embarazo Adolescente (ENAPEA) con la finalidad de erradicar los embarazos en mujeres menores de 14 años y reducir en 50% los embarazos en las mujeres entre 15 y 19 años. Esta meta pretende alcanzarse para el año 2030 (INMUJERES 2015:3). Tras dos años de su implementación, el número de embarazos en adolescentes ha disminuido 10% (Camacho, 2017), y aunque los datos son prometedores, es necesario puntualizar que, en su ejecución, la ENAPEA se enfrenta a una población dinámica, culturalmente diversa, emocional y físicamente cambiante que a nivel social se entrelaza con otros factores, como el medio familiar o la religión, cuyo acercamiento implica un reto en sí.

A lo anterior es pertinente considerar la estructura y la composición de las dependencias que la ejecutan. Las personas que en ellas laboran, carecen, mayoritariamente, de capacitación en perspectiva de género o de derechos humanos, lo cual las vuelve susceptibles de ejecutar acciones que atenten contra la dignidad, libertad e integridad de los y las usuarias, o los recursos que se les destinan priorizan otras áreas en decremento de la capacitación, y por ende de la consecución de los objetivos de la ENAPEA.

Lo que el presente texto pretende acentuar son algunos puntos clave para la atención al embarazo adolescente, que se consideran la base de la propuesta de la ENAPEA pero que a su vez deben de ser considerados en el trato cotidiano con los y las adolescentes para generar cambios más allá del año 2030.

Estos puntos son: las principales características de la adolescencia, los recursos en materia de salud sexual con los que cuenta, los retos y riesgos que implica tanto para hombres como para mujeres enfrentarse a un embarazo adolescente, la difusión y el respeto a los derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes, la no discriminación, el trato digno en los centros de salud, escolares y laborales; el acceso oportuno a información veraz, adecuada los intereses y necesidades de los y las adolescentes y libre de prejuicios en torno a la sexualidad; la capacitación en género y derechos humanos de las personas que atienden a la población adolescente y la participación activa de la población adulta, en general, en materia de sexualidad.

Adolescencia y derechos sexuales y reproductivos

La adolescencia es, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), “un periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años” (OMS, 2017:1). Se divide en tres etapas: adolescencia precoz (10 a 13 años), media (14 a 16 años) y tardía (17 a 19 años) (OMS, 2017:1).

Este periodo de transición de la niñez a la vida adulta es variable de acuerdo con cada cultura y de un periodo a otro, sin embargo, “los determinantes biológicos de la adolescencia son prácticamente universales” (OMS, 2017:1), y su punto más álgido es la maduración sexual (ss, 2014:85). La adolescencia no constituye grupos homogéneos, de tal manera que la comprensión de las características de la población adolescente en un determinado contexto puede ser la clave para incidir de forma significativa en sus pautas de comportamiento.

La adolescencia tampoco se reduce a cambios biológicos, es una fase de la vida sumamente compleja por los elementos sociales, psicológicos y culturales que la atraviesan y que adquieren un significado particular en los diferentes contextos. De este proceso, a base de experiencias subjetivas individuales, se espera, emerjan personas con un pleno desarrollo, en un sentido físico y sexual, capaces de alcanzar una independencia económica, con una identidad propia y con la capacidad de adaptarse a las diná-

micas preestablecidas del mundo social y cultural al que pertenecen. La adecuada transición es fundamental en tanto “se sabe que la madurez física, emocional y cognitiva, entre otros factores, depende de la manera en que cada individuo experimenta este periodo de la vida” (UNICEF, 2011:8).

Para Krauskopof (1999):

En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida. Tal situación se hace crítica en los tiempos actuales, pues los y las adolescentes son los portadores de los cambios culturales. Demandan, para el medio adulto, una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo. Sin las adecuadas condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de grandes riesgos y daños (Krauskopof, 1999:3-4).

Alcanzar una óptima transición de esta etapa, no sólo es responsabilidad de las y los adolescentes, sino también implica un compromiso de las personas adultas (padres, madres, profesorado, familiares, entre otros), quienes deben responder a las nuevas demandas generacionales y brindar las mejores posibilidades y herramientas para que la población adolescente encuentre una forma apropiada para conseguir sus metas, conocer sus fortalezas, hacer frente a las desventajas del entorno y tomar decisiones de manera informada, libre y oportuna.

En este sentido, cada una de las diferentes áreas de desarrollo de los y las adolescentes (emocional/afectiva, familiar, social, cognitiva, escolar, de amigos y pares, la sexual, entre otras) deben ser atendidas simultáneamente, de tal manera que se propicie un adecuado desarrollo integral. Sin embargo, los temas en torno a la sexualidad, por lo general encuentran poca resonancia, a pesar de los múltiples beneficios que trae consigo:

La educación integral en sexualidad facilita que niños, niñas y adolescentes adquieran conocimientos, habilidades y valores que les permitan asumir responsablemente su vida sexual y

prevenir los embarazos y las ITS y el abuso sexual (INMUJERES, 2015:89).

Como parte innata de la vida de hombres y mujeres desde el nacimiento hasta la muerte, la sexualidad, adaptada a las diferentes etapas de desarrollo humano, debiera ser un tema cotidiano, no obstante, “la censura social sobre la sexualidad funciona como una barrera para la transmisión abierta de información al respecto” (Juárez y Gayet, 2005:216), se omite en casi todos los contextos y se vislumbra esporádicamente en las aulas como mero requisito didáctico que está matizado por la formación y moral de los y las docentes. Al estar mediada de esta manera, la información proporcionada no responde de manera adecuada a las demandas y necesidades de los y las adolescentes ni a los diferentes contextos de los y las alumnas en formación (Juárez y Gayet, 2005):

El personal docente con frecuencia omite los temas “incomodos”, incluyendo los relativos a la sexualidad relacionados al uso de anticoncepción, el disfrute del placer sexual y el aborto, por ejemplo. Esto se debe a concepciones personales influidas por estigmas, deficiencias en la formación inicial y continua sobre el tema, la falta de habilidades para tratarlo, el temor del rechazo de madres y padres que no quieren que este tema se aborde en clases y a sus creencias de que la educación en sexualidad puede tener consecuencias negativas como “incentivar” o “dar permiso” a practicarla (INMUJERES, 2015:32-33).

La falta de información en este tema también atenta contra el desarrollo integral de los y las adolescentes, a la vez que vulnera sus derechos, merma sus posibilidades de tomar decisiones oportunas y aumenta la posibilidad de que sufran violencia sexual.

Ante las deficiencias en el sistema educativo, 2016, la sociedad civil, y organismos gubernamentales como el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), con el respaldo de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), y apegándose al marco jurídico vigente, actualizaron y alentaron la difusión de la cartilla por los derechos sexuales de las y los adolescentes —de 10 a 29 años— que seña-

la catorce derechos fundamentales, para fomentar un adecuado ejercicio de la sexualidad:

1. Derecho a decidir de forma libre, autónoma e informada sobre su cuerpo y su sexualidad.
2. Derecho a ejercer y disfrutar plenamente su sexualidad.
3. Derecho a manifestar públicamente sus afectos.
4. Derecho a decidir libremente con quien o quienes relacionarse afectiva, erótica y socialmente.
5. Derecho a que se respete su privacidad e intimidad.
6. Derecho a la vida, a la integridad física, psicológica y sexual.
7. Derecho a decidir de manera libre e informada sobre su vida reproductiva.
8. Derecho a la igualdad, a vivir libres de prejuicios y estereotipos de género.
9. Derecho a vivir libres de discriminación.
10. Derecho a la información actualizada, veraz, completa, científica y laica sobre sexualidad.
11. Derecho a la educación integral en sexualidad.
12. Derecho a los servicios de salud sexual y reproductiva.
13. Derecho a la identidad sexual.
14. Derecho a la participación de las políticas sobre sexualidad y reproducción (INMUJERES, 2017:23-25).

Estos derechos a pesar de su claridad y coherencia deben contar con el respaldo de personas profesionales en materia de salud sexual para su transmisión y difusión de manera más eficaz. Además, requieren de una sociedad informada y sensibilizada, dispuesta a modificar la percepción cultural que demerita la capacidad de los y las adolescentes de regirse con autonomía. Pero lo más importante es que los y las adolescentes sean parte activa en el proceso: generen procesos de reflexión y dialogo, tomen decisiones libres, oportunas e informadas a favor de una vida sexual y reproductiva que responda a sus intereses, establezcan estrategias para aclarar sus dudas con información pertinente y accedan a información veraz y libre de prejuicios y estereotipos de género.

Aproximación al embarazo adolescente en México y sus causas

México ocupa el primer lugar de embarazos adolescentes entre los países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (INMUJERES, 2017:1), y la mayor parte de ellos, es decir, 77 de cada 1,000 embarazos, se concentra en mujeres cuyas edades van de los 15 a los 19 años de edad (INEGI, 2015).

En adolescentes menores de 15 años, se plantea que los embarazos pueden estar relacionados con el empleo de algún tipo de agresión física y sexual y, por ende, se pretende su erradicación (INMUJERES, 2015).

En consecuencia, el grupo de mujeres entre 15 y 19 años representa uno de los puntos nodales para comprender y atender las causas del embarazo adolescente, por ello, a continuación, se exploran sus generalidades y se proporcionan datos que pueden brindar un panorama más amplio en cuanto a su situación sexual y reproductiva.

Uso de métodos anticonceptivos

Del 2009 al 2014, ha aumentado en un 17.2% el número de mujeres de entre 15 y 19 años de edad que ha usado algún método anticonceptivo en su primera relación sexual (INEGI, 2015). De acuerdo con el siguiente cuadro, puede observarse que conforme aumenta el grado escolar, la probabilidad de protegerse de algún embarazo no deseado o de infecciones de transmisión sexual también aumenta. Los datos proporcionados también reflejan que existe una mayor probabilidad de usar métodos anticonceptivos si se vive en un contexto urbano y no se es hablante de lengua indígena, lo que acentúa la necesidad de brindar una educación sexual oportuna a mujeres en contextos rurales e indígenas, debido a que alrededor del 80% de ellas acceden a una vida sexual sin protección y por ende quedan expuestas a embarazos no planeados y a ITS (CUADRO 1).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP, 2014), entre las principales razones para no utilizar métodos anti-

Cuadro 1. México. Porcentaje de mujeres en edad fértil que usó métodos anticonceptivos en la primera relación sexual por características seleccionadas, 2009 y 2014.

Características seleccionadas	2009	2014
Total	19.5	34.3
Grupos de edad		
15-19	37.6	54.8
20-24	33.2	54.0
25-29	24.6	45.1
30-34	18.7	34.5
35-39	14.9	27.4
40-44	11.0	21.2
45-49	9.1	17.1
Nivel de escolaridad		
Sin escolaridad	2.2	4.1
Primaria incompleta	3.6	7.7
Primaria completa	6.3	13.1
Secundaria y más	26.0	41.7
Lugar de residencia		
Rural	8.0	16.9
Urbano	22.5	39.0
Condición de habla de lengua indígena		
Hablante	4.9	11.8
No Hablante	10.4	35.7

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (s/a).

conceptivos hay una condición diferencial importante en hombres y en mujeres.

Para las adolescentes destacan la falta de planeación en primer lugar (64.6%), seguida por la creencia de que no era necesario (27.5%) y sólo 6.35% no quisieron usarlo. En cuanto a los hombres, el primer lugar lo ocupa la falta de planeación (57.7%), en segundo lugar, está el argumento de no creerlo necesario (17%)

y en tercer lugar no sabían cómo adquirirlo, no tenían dinero o tenían pena (13%) (SEMS, 2014:21).

Estos datos revelan que en gran medida las y los adolescentes no planean sus encuentros sexuales ni vislumbran las consecuencias de no usar métodos anticonceptivos. Pero también indican que “aun cuando se planean existen barreras cognitivas, actitudinales sociales, de acceso a servicios y económicas que pueden impedir la obtención y uso de los métodos (INMUJERES, 2015:83).

Otra vertiente señala que la falta de empleo de métodos anticonceptivos se da por el deseo expreso de las mujeres de ser madres. Al respecto CONAPO (2016) señala que 18.35% de las mujeres omitieron protegerse durante su primera relación sexual porque querían embarazarse. Esta respuesta invita a cuestionar e indagar los motivos por los cuales una mujer adolescente incorpora a su proyecto de vida la maternidad a tan corta edad.

De acuerdo con datos de la ENAPEA (INMUJERES, 2015) y al CONAPO (2016), los y las adolescentes, entre 15 y 19 años, tienen conocimiento de métodos anticonceptivos, pero sólo 54.8% de las mujeres los emplean durante su primera relación sexual. La falta de datos más concretos impide saber si se mantiene un uso regular o no, aunque puede inferirse que, debido al alto número de embarazos en este grupo etario, el empleo de métodos anticonceptivos —no sólo para evitar embarazos, sino infecciones de transmisión sexual— no es adecuado ni suficiente.

Embarazos no planeados

En esta etapa de transición, es cuestionable —ante la dependencia económica y porque aún no han concluido su formación educativa ni cuentan con los medios necesarios para garantizar su propia subsistencia— que las adolescentes deseen ser madres, sin embargo, aludiendo a los datos proporcionados por la CONAPO (2016), 18.35% si lo considera en su proyecto de vida e inclusive omiten el uso de métodos anticonceptivos para tal fin.

La información generada por el INEGI (2015), señala que para el 2009, 66.6 % de las madres adolescentes tuvieron un embarazo planeado, mientras que el restante 33.4% no lo habían planeado ni deseado. Ya para el 2014, las cifras de embarazo planeado

Cuadro 2. México. Distribución porcentual de mujeres actualmente embarazadas por grupos de edad, según planeación, no planeación y no deseo de embarazo, 2009 y 2014.

Grupos de edad	Planeado		No planeado		No deseado	
	2009	2014	2009	2014	2009	2014
Total	66.6	63.6	20.1	21.0	13.3	15.5
15-19	59.6	51.5	27.5	30.6	12.9	17.8
20-24	67.4	61.7	23.4	25.8	9.3	12.6
25-29	71.1	68.3	18.9	16.7	10.0	15.1
30-34	71.0	73.1	14.7	15.9	14.3	10.9
35 y más	62.7	68.8	5.2	3.8	32.1	27.4

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (s/a).

habían descendido en tres puntos porcentuales, mientras que los embarazos no planeados ni deseados alcanzaban 36.5 % (Cuadro 2).

Con base en estos datos es importante cuestionar ¿Por qué las mujeres adolescentes, entre 15 y 19 años, tienen una tasa de fecundidad de 77 embarazos por cada 1,000 mujeres (alrededor de 340 mil nacimientos al año) si 36.6% de ellos no es planeado ni deseado y además pueden acceder a métodos anticonceptivos?

El hecho de asumir el cuidado de hijos e hijas que no estaban considerados en el plan de vida de las adolescentes “puede provocar desequilibrios y crisis físicas, emocionales o sociales” (SEP, 2012:15), que repercuten directamente en la relación afectiva de la madre con su bebé. De acuerdo con la OMS (2017), los hijos e hijas de madres adolescentes son más propensos a sufrir maltratos físicos, abandono emocional y desnutrición en comparación con los hijos e hijas de madres de 20 años o más. Es decir, un embarazo no planeado, no tan sólo genera riesgos en la salud de la madre y el bebé durante el embarazo parto y puerperio, sino que las repercusiones emocionales de una inadecuada relación afectiva pueden prolongarse por el resto de sus vidas.

Educación sobre sexualidad

La forma en la que la población adolescente recibe información sobre sexualidad determina en gran medida como se posicionará ante sus relaciones erótico-afectivas. De acuerdo con la ENAPEA “los contenidos de la Educación integral en sexualidad deben ser culturalmente relevantes, científicamente rigurosos y apropiados a la edad” (INMUJERES, 2015:89), no obstante, en la práctica, en la transmisión de la información:

El personal docente con frecuencia omite los temas “incomodos”, incluyendo los relativos a la sexualidad relacionados al uso de anticoncepción, el disfrute del placer sexual y el aborto, por ejemplo. Esto se debe a concepciones personales influidas por estigmas, deficiencias en la formación inicial y continua sobre el tema, la falta de habilidades para tratarlo, el temor del rechazo de madres y padres que no quieren que este tema se aborde en clases y a sus creencias de que la educación en sexualidad puede tener consecuencias negativas como “incentivar” o “dar permiso” a practicarla (INMUJERES, 2015:32-33).

El desconocimiento por parte del personal docente y de los padres y madres de familia, de temas relacionados con la sexualidad humana y los prejuicios que de ella tienen, impiden que los y las adolescentes accedan a información objetiva y pertinente y reproduzcan la información errónea y fragmentada que les llega de distintas fuentes (medios de comunicación, grupo de amigos y pares, por ejemplo).

El sistema educativo, que se posiciona con mayor validez y que legitima la información que llega a manos de la población adolescente, ha hecho varios esfuerzos por reestructurar los contenidos en materia de sexualidad:

Desde la Reforma Educativa en Secundaria de 2006, se incorporó el enfoque de sistemas, o de los cuatro holones de la sexualidad, en el cual se consideran las siguientes dimensiones: erotismo, género, afectividad y reproducción; gran avance, aunque, en general, los contenidos curriculares de

educación sexual en secundaria están orientados por enfoques biomédicos y de salud (Rosales y Salinas, 2017:6).

Dichos enfoques han dejado temas de lado como el abuso sexual, los derechos sexuales y reproductivos, la violencia en el noviazgo, el control sobre el cuerpo femenino, pero sobre todo la violencia de género (Rosales y Salinas, 2017). Estos temas resultan centrales en la medida que dotarían de información oportuna a los y las adolescentes para la adecuada toma de decisiones respecto a su sexualidad y resaltarían el papel que juega el género en la educación sexual, permitiendo la modificación paulatina de estructuras culturales, no obstante “la información proporcionada en los libros de texto enfatiza a las mujeres como potenciales madres, subrayando la dimensión reproductiva de la sexualidad” (Rosales y Salinas, 2017:14-15).

La educación sexual, proporcionada de esta manera contribuye, a la prolongación de estereotipos de género desde un ámbito educativo:

Continuar estableciendo una asociación indisoluble entre el erotismo y el amor es otra de las limitaciones que percibimos en los libros de texto, ya que mediante esa idea se establece y reproduce una normatividad de género, que lleva —de nuevo más a las mujeres que a los hombres— a idealizar relaciones de noviazgo, matrimonio o unión; pensar a vivir su cuerpo más en función de los otros que de sí mismas, y a creer que experimentar placer sexual sin amor está prohibido y es una práctica deleznable (Rosales y Salinas, 2017:15).

Como se ha expuesto, el sistema educativo continúa reproduciendo información fraccionada que no responde a los intereses ni necesidades de los y las adolescentes. En este sentido, contar con información cimentada en perspectiva de género, propiciaría una mayor autonomía en los y las adolescentes en relación con su cuerpo, su salud y la posibilidad de decidir libremente —sin estigmas sociales y alejada de la visión sexual basada en roles y estereotipos de género— sobre la mejor manera de ejercer su sexualidad.

Hombres y mujeres adolescentes ante el embarazo: riesgos

Un embarazo “en una mujer menor de 20 años es considerado por la OMS como un embarazo de riesgo” (ss, 2002:34). De acuerdo con la UNESCO “el riesgo a morir durante el parto es el doble entre las adolescentes mayores de 15 años que entre madres de 20 a 30 años. Las niñas menores de 15 años tienen un factor de riesgo cinco veces superior” (UNESCO, 2002:30) debido a las complicaciones durante el embarazo, parto o puerperio:

Estas gestaciones se acompañan, generalmente de grandes riesgos de complicaciones biológicas en la madre, tales como anemia grave, amenazas de aborto, parto prematuro o parto inmaduro, toxemia, hipertensión inducida por el propio embarazo, placenta previa, incompetencia cervical, e infecciones, entre otras. En la salud del niño puede presentar desde bajo peso al nacer, hasta secuelas que en ocasiones son para toda la vida, como por ejemplo retraso mental, defectos del cierre del tubo neural, así como desarrollo biológico deficiente, entre otros¹ (Blanquéz, 2012:2).

Las embarazadas adolescentes pasan simultáneamente por dos periodos de transición importantes: el primero es el desarrollo y maduración del propio cuerpo; y el segundo el embarazo en sí, con todos los cambios y retos que implica. Tener una vida en crecimiento alojada en el vientre, al tiempo que se presentan distintos procesos físicos y emocionales de la adolescencia, aumenta la condición de riesgo, es decir, la posibilidad de sufrir complicaciones antes de que el parto llegue a término.

¹ Las mujeres adolescentes, por lo general tienen complicaciones como hemorragias obstétricas masivas, un elevado número de cesáreas debido a la desproporción céfalo pélvica, es decir, los huesos de la pelvis aún no son lo suficientemente desarrollados para permitir el paso del bebé por el canal de parto. La eclampsia (convulsiones seguidas de un estado de coma) y la preclamsia (toxemia e hipertensión) también son comunes, así como la diabetes gestacional, e infecciones secundarias entre otros padecimientos. Un alto porcentaje de adolescentes entre 15 y 19 años tendrán un episodio de esta magnitud y en casos extremos enfrentan dos veces más posibilidades de morir durante el embarazo que aquellas mayores de 20 (Vallejo, 2013).

Además, en un embarazo adolescente la probabilidad de no recibir los cuidados prenatales necesarios aumenta en la medida en que sea un embarazo no planeado. Esto a su vez “agrava, aún más, la condición de riesgo durante la gestación, la cual en sí misma ya se encuentra comprometida” (Blanquéz, 2012:5).

El acceso oportuno de información en torno al embarazo de alto riesgo brinda información relevante a las adolescentes para salvaguardar su vida, ejemplo de ello son los signos de alarma que se dan a conocer como parte de la primera consulta. Esta información aumenta la posibilidad que las adolescentes embarazadas acudan al servicio de salud regular o al de emergencias ante el reconocimiento de signos de alto riesgo como: dolores de cabeza, aumento de más de dos kilos por semana, hinchazón de manos, pies y cara, por ejemplo, que pueden ser percibidas, ante la falta de conocimiento, como señales propias del embarazo, pero que en realidad son indicios de alguna complicación mayor.

Un embarazo adolescente puede no decantar forzosamente en un nacimiento, al respecto es importante señalar que “la tasa anual de hospitalizaciones por aborto en adolescentes de 15 a 19 años se ha incrementado en el país de 6.1 por cada mil habitantes en el año 2000 a 9.5% en el 2010” (INMUJERES, 2015:20), dejando tras de sí daños a la salud física y mental de las mujeres que lo padecen.

Por otra parte, 70% de las jóvenes embarazadas en México se encuentran en pobreza o carecen de recursos básicos para su manutención (INEGI, 2015), lo cual puede ser una desventaja importante al tener que enfrentar riesgos inesperados que están íntimamente relacionados con el embarazo adolescente, como tener un bebé con alguna malformación genética, por ejemplo, o padecer diabetes gestacional.

Las condiciones de pobreza, a su vez inciden con las condiciones de vida que se han gestado en su contexto particular, de tal manera que:

Entre ellas se han observado condiciones psicosociales de pobreza, poco apoyo social y familiar, así como problemas de salud, pues muchas embarazadas son portadoras de enfermedades sistémicas o crónicas degenerativas que se manifiestan o complican con el embarazo como son: hiperten-

sión arterial, la diabetes y otras enfermedades metabólicas; enfermedades carenciales como la desnutrición y anemia; enfermedades neoplásicas, además enfermedades infecciosa s parasitarias” (ss, 2002:33).

A lo anterior hay que agregar los cambios en la dinámica familiar. Cuando las adolescentes y sus parejas erótico-afectivas que deciden unirse legal o parcialmente lo hacen bajo una posición de dependencia en relación con la familia materna o paterna debido a la imposibilidad económica de sostener y forjar un hogar propio. Con ello, se enfrentan a diversos procesos de adaptación —nuevas reglas, otras formas de convivencia y organización— que resultan desafiantes desde la inestabilidad personal propia de la adolescencia, y que requieren de un alto grado de madurez emocional para salir abantes. Ante estas condiciones, “este tipo de uniones suele tener mayor inestabilidad [...] y tienen cuatro veces mayor riesgo de disolverse en pocos años” (INMUJERES, 2015:29).

Atravesar la adolescencia con un embarazo de alto riesgo, bajo las condiciones descritas, genera cuadros de depresión y ansiedad en muchas adolescentes embarazadas (Martínez, 2000). Las expectativas reales en cuanto a la continuación o no de los estudios, su situación económica inestable que amenaza con volverse más vulnerable ante la llegada del nuevo ser, la nueva vida en pareja o sin pareja y la búsqueda de una identidad propia contribuyen a agudizar los síntomas.

La edad de los varones que tienen un hijo o hija con madres adolescentes, así como la ocupación, el nivel socioeconómico y a educación son factores determinantes para el futuro de las adolescentes y sus hijos e hijas. De acuerdo con la UNESCO, el “80% de las niñas que han sido madres, tienen parejas entre 10 y 50 años mayores” (UNESCO, 2012:30). En México, esta cifra al ser contrastada con “el registro de nacimientos de la Secretaría de Salud muestra que 60% de los registros de madres adolescentes, el padre es un hombre de 20 años o más, lo cual cuestionaría si las relaciones que llevaron al embarazo fueron consentidas o no” (INMUJERES, 2015:34).

Para los hombres adolescentes, el embarazo de su pareja, planeado o no, generalmente se traduce en el imperativo social de asumir un rol de proveedor: “la paternidad constituye una

prueba irrefutable de virilidad, puesto que se es capaz de fertilizar y procrear, al tiempo que se debe ser un padre responsable y comprometido con la manutención y la formación de los hijos” (INSP, 2015:38).

En la búsqueda de cumplir este rol de género, la escasa preparación para la vida laboral —determinada por la edad, por la escolaridad alcanzada o por la deserción escolar— incide para que se emplee en trabajos mal remunerados e inestables que no le permiten consolidar un patrimonio, ni proveer a la familia de los insumos necesarios para su supervivencia. Esta falta de independencia económica repercute en la falta de espacios de autonomía para el desarrollo de la nueva familia, lo que a su vez se traduce en una mayor inestabilidad emocional y tensión constante (INSP, 2015).

Además, las mujeres con un embarazo de alto riesgo tienen muy poca participación en la vida económica, dejando la responsabilidad plena a su pareja o a las personas de las que depende: “la mayor parte de las madres adolescentes no tienen empleo ni ingreso independiente al momento de tener a sus hijos e hijas. De las adolescentes de 15 a 19 años que tuvieron un hijo o hija en 2011, 8.3% tenía una actividad laboral remunerada” (INMUJERES, 2015:20). El acceso al mercado laboral, en ocasión también se ve truncado por la negativa de las parejas a que las adolescentes trabajen. Esto puede ser un factor que contribuya a una precarización de la calidad de vida de las mujeres no solo en lo económico sino en lo emocional.

Para los varones, el embarazo adolescente también implica renunciar a proyectos personales y cambiar la dinámica de vida. En ocasiones, la creencia de que el embarazo es responsabilidad exclusiva de las mujeres (INSP, 2015), decanta en la nula participación de la pareja para el cuidado del hijo o hija, en otros casos, la incapacidad de muchos de los adolescentes para responder como proveedores genera el rechazo por parte de las familias y la separación de la pareja de forma definitiva; o por periodos de intermitencia que oscilan entre intentos de responsabilidad y el desentendimiento absoluto (INSP, 2015:126).

El estudio sobre la prevención del embarazo en adolescentes desde las masculinidades (INSP 2015), destaca los factores vinculados a la permanencia en una relación con mujeres adolescentes,

de entre los cuales sobresale el apoyo moral y económico por parte de las familias, la idea de que los hijos e hijas necesitan una figura paterna, el hecho de haber tenido figuras paternas significativas, el vínculo amoroso con la pareja y el sentido del deber. Entre los factores que generan la separación, se encuentran aquellos que restan valía al hombre a través de juicios de insuficiencia para responder con su papel de proveedor; la intervención directa del padre y la madre de las mujeres y la incapacidad para responder adecuadamente. Aunque también la permanencia puede verse influida por la capacidad de la pareja para adecuarse a las exigencias de ser padre y madre respectivamente.

Otra constante en el embarazo adolescente es la deserción escolar, expresada en mayor medida por las mujeres. De acuerdo con cifras de la UNICEF 80% de las adolescentes embarazadas abandonará la escuela para dedicarse al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado (UNICEF, 2012:31). “Casi nueve de cada diez madres de 15 a 19 años reportaron dedicarse a las actividades del hogar” (INMUJERES, 2015:21). En su vida futura, esta decisión, o imposición, se traduce en:

- Menor tiempo para el aprendizaje, la especialización, el ocio, la participación social y política, o el cuidado personal.
- Mayores dificultades para insertarse en un trabajo fuera del hogar.
- Mayores obstáculos para avanzar en las carreras educativas y laborales.
- Mayor participación en trabajos de menor valoración y menores ingresos.
- Mayor participación en el trabajo informal, en el cual las mujeres pueden tener mayor control sobre su tiempo, aunque este tipo de trabajo no les brinde protección social (ONU MUJERES, 2015:7).

Ante un embarazo de alto riesgo, la salud de las mujeres se ve frecuentemente amenazada y la probabilidad de abandonar los estudios, ya sea temporal o definitivamente, se potencializa (Juárez y Gayet, 2005). En los casos, donde las mujeres tienen la intención de concluir su educación, el factor económico puede anular

completamente el retorno a la escuela. Al no contar con los ingresos monetarios suficientes para el sostenimiento del bebé y la manutención del hogar, la escuela no se vuelve una prioridad. Por otro lado, también influye el apoyo para el cuidado del bebé en el horario escolar, y las expectativas en cuanto a la educación al interior de la familia (INSP, 2015).

Para las mujeres, la deserción escolar y la no integración al mercado laboral remunerado significa la imposibilidad de acceder a una autonomía económica que les de libertad para la toma de decisiones dentro y fuera del hogar, así mismo aumenta el riesgo de sufrir ciclos de violencia ascendente en sus diferentes modalidades (económica, sexual, física, psicológica, etc.), también puede verse expuestas a un mayor número de embarazos y a prácticas sexuales poco seguras con un alto riesgo de adquirir alguna infección de transmisión sexual (INMUJERES, 2015).

Retos y expectativas del embarazo adolescente

Con aproximadamente 340 mil nacimientos en mujeres menores de 19 años el embarazo adolescente en México:

Se ha convertido en un problema poblacional que amplía las brechas sociales y de género; se trata de un tema de proyecto de vida, de educación, de salud, pero sobre todo de respeto a sus derechos humanos, a su libertad y a su desarrollo como personas (INMUJERES, 2017:1).

Los impactos que tiene el embarazo adolescente en las y los adolescentes que lo atraviesan, se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Afecta negativamente en la salud de las jóvenes mujeres y en la de sus hijos hijas.
- Provoca la deserción escolar y el bajo rendimiento.
- Posibilita mano de obra barata y condiciona los ingresos futuros.
- Condiciona el acceso a oportunidades laborales especializadas.
- Impacta sobre el desarrollo humano sustentable.

- Es un problema de atención al ejercicio de los derechos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Genera condiciones de vulnerabilidad para los y las adolescentes asociadas al desconocimiento de temas relacionados a su salud sexual y reproductiva.
- Tiende a la adopción de papeles de género tradicionales.
- Las madres adolescentes frecuentemente son estigmatizadas y sufren discriminación de género.
- Puede generar o reproducir círculos de pobreza entre madres y padres adolescentes.
- Se genera, en las adolescentes embarazadas una mayor exposición a situaciones de inseguridad, maltrato o desprotección.
- Los embarazos en mujeres adolescentes se vinculan a la muerte materno-infantil y al aborto.
- Puede ser motivo para ofrecer trabajo a menores bajo condiciones de explotación (INMUJERES, 2015).

Ante la gravedad de las consecuencias, el gobierno federal elaboró, en 2015, la estrategia nacional para prevenir el embarazo adolescente (ENAPEA), cuyas metas “son: lograr que en el 2030 se reduzca a la mitad la actual tasa de fecundidad entre las adolescentes mexicanas de 15 a 19 años de edad, y erradicar el embarazo en niñas menores de 15 años” (INMUJERES, 2015:3), con base en cinco objetivos específicos:

1. Contribuir al desarrollo humano y ampliar las oportunidades laborales y educativas de las y los adolescentes en México.
2. Propiciar un entorno habitable que favorezca las decisiones libres, responsables e informadas de las y los adolescentes sobre el ejercicio de su sexualidad y la prevención del embarazo.
3. Asegurar el acceso efectivo a una gama completa de métodos anticonceptivos, incluyendo los reversibles de acción prolongada (ARAP), para garantizar la elección libre e infor-

mada y la corresponsabilidad del varón en el ejercicio de la sexualidad.

4. Incrementar la demanda y calidad de la atención de los servicios de salud sexual y reproductiva para las adolescentes.
5. Garantizar el derecho de las niñas y los niños y la población adolescente a recibir educación integral en sexualidad en todos los niveles educativos de gestión pública y privada (INMUJERES, 2015).

A dos años de que la ENAPEA entró en acción, el número de embarazos adolescentes, de acuerdo con el titular de la Secretaría de Salud, José Narro Robles, ha disminuido en 10% (Camacho, 2017), aunque no por ello México ha dejado de ocupar el primer lugar de embarazos adolescentes.

Las acciones expresadas en la ENAPEA responden a la necesidad de disminuir el número de embarazos en mujeres adolescentes y propiciar que las brechas resultantes en los ámbitos de la salud y la educación, principalmente, se estrechen.

La incorporación de 13 dependencias del gobierno federal, permiten vislumbrar el esfuerzo y la coordinación para lograr tales objetivos, sin embargo, existen algunos puntos que cimientan la ENAPEA y que deben ser priorizados y trabajados por todas las personas que conforman la sociedad, en los contextos cotidianos donde hombres y mujeres adolescentes —embarazadas y no embarazadas— interactúan y se relacionan. Estos son:

La difusión y el respeto a los derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes: Promover una educación que se base en el reconocimiento de los y las adolescentes como poseedores de derechos sexuales y reproductivos, a la vez que promueva la difusión de los mismos y su conocimiento a través de personas capacitadas para tal finalidad. Dicha información deberá hacer énfasis en la no reproducción de estereotipos ni roles de género, y deslindar las funciones reproductivas de la posibilidad de una vida sexual plena.

Por otra parte, requiere que el personal de salud reciba capacitación para desligarse de sus propios prejuicios y tenga un acercamiento respetuoso hacia los y las adolescentes que decidan acceder a una vida sexual libre y plena. La capacitación también tendrá que reflejarse en los argumentos que fomenten un cambio

cultural en los varones para que vislumbren el embarazo como responsabilidad de ambos y no sólo de las mujeres.

No discriminación: incluye trabajar en la comprensión de la diversidad de contextos en los que interactúan los y las adolescentes, reflexionando sobre las diferencias y encontrando puntos comunes para fomentar el respeto, la solidaridad y la sororidad. De igual manera considera que se hable de otros tipos de sexualidad diferentes a la heterosexual y se proporcione información para evitar la violencia hacia las minorías sexuales (LGBT), y que la información en torno a la sexualidad y el acceso a métodos anticonceptivos se lleve a cabo tanto en contextos urbanos como rurales.

Trato digno en los centros de salud, escolares y laborales: con base en la perspectiva de género deberán de promoverse cursos de capacitación y sensibilización para trabajar con los y las adolescentes, considerando que:

Las y los adolescentes aumentan el uso de los servicios de salud sexual reproductiva cuando el personal de salud cumple con los criterios de trato digno, confidencialidad, no discriminación, capacitación y sensibilidad a las necesidades de las y los usuarios en instalaciones acogedoras. Así mismo el uso de los servicios depende de que la población adolescente los conozca y confié en ellos, y de que se dirijan mensajes a sus padres y madres (INMUJERES, 2015:87).

El acceso oportuno a información veraz, adecuada los intereses y necesidades de los y las adolescentes y libre de prejuicios en torno a la sexualidad: no sólo en los servicios de salud o centros escolares, sino a través de medios de comunicación, cuyos contenidos sean revisados para evitar que se reproduzcan estereotipos de género y generar mecanismos de evaluación que mantengan actualizados los contenidos de interés para los y las adolescentes.

Temas como métodos anticonceptivos, violencia sexual, embarazo adolescente, derechos sexuales y reproductivos y demás tópicos que hagan énfasis en la sexualidad durante la adolescencia deben ser adaptados y difundidos a todos los sectores de la población y tratados de acuerdo con el grupo etario al que pertenezcan para fomentar el conocimiento y la comprensión de la sexualidad en la adolescencia.

Capacitación en género y derechos humanos de las personas que atienden a la población adolescente: Se deben impartir cursos de capacitación y sensibilización, así como en derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos a todas y todos los funcionarios públicos y personal docente que se relacione con los y las adolescentes. En la medida que esta capacitación y sensibilización se dé bajo una perspectiva de género, se estarán sentando las bases para un verdadero cambio cultural. No obstante, debe considerarse que la capacitación por sí misma no garantiza el cumplimiento cabal de lo aprendido ni el respeto a la población adolescente, los estigmas y prejuicios estarán latentes, a menos que se reeduce y se evalúen constantemente los logros alcanzados y se incida sobre aquellos que no se consiguen.

La participación activa de la población adulta, en general, en materia de sexualidad: la información en torno a la sexualidad debe permear a toda la sociedad en general bajo los criterios de ser veraz, oportuna y libre de prejuicios, que a su vez permita tomar conciencia que la sociedad con la perpetuación de información errónea, fragmentada y con tabúes contribuye a que se perpetúen ciclos de violencia hacia las y los adolescentes al impedir el ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos.

Conclusiones

El embarazo adolescente es un tema central para México en tanto que es el país con mayor número de nacimientos en mujeres entre 15 y 19 años en el mundo, de acuerdo con la OCDE. El embarazo a edades tempranas afecta negativamente la salud de mujeres jóvenes exponiéndolas, incluso a la muerte; provoca la deserción escolar y con ello vulnera a los y las adolescentes para el acceso a una mejor calidad de vida y mejores oportunidades de desarrollo.

La mayoría de los embarazos adolescentes se dan en contextos de pobreza, falta de educación sobre métodos anticonceptivos y desconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos.

Ante un embarazo, los roles de género se manifiestan ubicando a las mujeres como las encargadas del cuidado de las y los hijos y a los hombres como proveedores. Debido a la edad,

a la escasa preparación y a la imposibilidad de acceder a un trabajo que brinde los ingresos suficientes para una vida digna, se generan patrones de dependencia que agudizan los cuadros de pobreza, aumentando con ello la inseguridad, los malos tratos y la desprotección.

Para disminuir la prevalencia de embarazos en adolescentes, el gobierno federal, creó en el 2015, la ENAPEA, cuyo objetivo principal es erradicar los embarazos en mujeres adolescentes menores de 14 años y reducir a la mitad el número de embarazos en adolescentes entre 14 y 15 años, para el 2030.

Sin embargo, existen algunos puntos que cimientan la ENAPEA y que deben ser priorizados y trabajados por todas las personas que conforman la sociedad, en los contextos cotidianos donde hombres y mujeres adolescentes —embarazadas y no embarazadas— interactúan y se relacionan, como son la difusión y el respeto a los derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes, la no discriminación, el trato digno en los centros de salud, escolares y laborales; el acceso oportuno a información veraz, adecuada los intereses y necesidades de los y las adolescentes y libre de prejuicios en torno a la sexualidad; capacitación en género y derechos humanos de las personas que atienden a la población adolescente y la participación activa de la población adulta, en general, en materia de sexualidad.

La base cultural, que sostiene en gran medida los factores de embarazo adolescente, debe ser deconstruida y reconstruida para lograr un cambio perdurable, y que tenga como eje rector el respeto a los derechos humanos. Visualizar los roles de género que perpetúan la idea de las prácticas sexuales ligadas a la reproducción y promover el acceso a una vida sexual informada y desligada de esta visión, también es fundamental para promover cambios importantes.

Por otra parte, y como se ha expuesto, son diversos los cambios que conlleva un embarazo adolescente y las situaciones personales que lo generan, lograr el pleno involucramiento para que los y las adolescentes se apropien del proyecto es, quizá, el mayor reto a vencer.

Contar con una base permeada de perspectiva de género que haga efectivo el objetivo de proporcionar a los y las adolescentes un acceso a su sexualidad libre de violencia y garantizan-

do el respeto a sus derechos humanos, sexuales y reproductivos, puede ser uno de los grandes pilares, que sostenga y fortalezca, en años venideros, la situación de miles de hombres y mujeres adolescentes en México.

Fuentes consultadas

- Blanquéz, María (2012), "Embarazo adolescente", en *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, vol. 3, núm. 1.
- Camacho, Fernando (2017), "En dos años, se redujo 10% cifra de embarazos en menores: Narro", en *La Jornada*, México, La Jornada.
- Castro, Roberto (2014), "Génesis y práctica del *habitus* médico autoritario en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 76, núm. 2, abril-junio.
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2016), *Situación de la Salud Sexual y Reproductiva. República Mexicana*, México, CONAPO.
- UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia)(2002), *Adolescencia. Una etapa fundamental*, Nueva York, UNICEF.
- _____ (2011), *La adolescencia, una época de oportunidades*, Nueva York, UNICEF.
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres) (2015), *Estrategia Nacional para Prevenir el Embarazo en Adolescentes*, México, Instituto Nacional de las Mujeres.
- _____ (2017), *Acciones y programas*, México, INMUJERES.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015), *Encuesta Intercensal 2015*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- _____ (2016), *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones de los Hogares*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INSP (Instituto Nacional de Salud Pública) (2014), *Análisis sobre educación integral, conocimientos y actitudes en sexualidad en adolescentes escolarizados. Informe final*, Cuernavaca, INSP.
- _____ (2015), *Estudio sobre la Prevención del Embarazo Adolescente desde las Masculinidades*, Cuernavaca, INSP.
- Juárez, Fátima y Cecilia Gayet (2005), "Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas", en *Papeles de la Población*, núm. 45.

- Krauskopof, Dina (1999), "El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios", en *Adolescencia y salud*, vol.1, núm. 2.
- Martínez, Patricia (2000), "Depresión en adolescentes embarazadas", en *Enseñanza e investigación en psicología*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- ONU Mujeres (Organización de las Naciones Unidas Mujeres) (2015), "Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado", en *Serie Transformar nuestro mundo*, México, ONU Mujeres.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2017), *Salud en la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la adolescencia*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Rosales, Adriana y Fernando Salinas (2017), "Educación Integral de la Sexualidad y Género en la Secundaria en México", en *Revista Universitaria. Hecho en casa*, núm. 21.
- ss (Secretaría de Salud) (2002), *Prevención del embarazo no deseado en los adolescentes*, México, ss / Dirección general de salud reproductiva.
- _____ (2014), *Salud sexual y reproductiva para adolescentes, programa sectorial de salud 2013-2018*, México, ss.
- SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior) (2014), *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*, México, SEP.
- Vallejo, Juliana (2013), "Embarazo en Adolescentes, complicaciones", en *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, San José, Asociación de Médicos Especialistas de la Salud Pública de Costa Rica.



Salud sexual y reproductiva de la población estudiantil universitaria en Costa Rica

María Luisa Preinfalk Fernández

Introducción

El marco normativo costarricense en materia de juventud ha avanzado significativamente en las últimas décadas. A partir de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en 1990, se reconoce a las personas jóvenes como sujetos de derechos, con características particulares y heterogéneas, y como actores estratégicos para el desarrollo nacional, se crean una serie de leyes para las personas jóvenes¹ desde nuevos abordajes y se establece la responsabilidad del Estado de garantizar las condiciones para su desarrollo integral (Valverde, 2007).

¹ La ratificación de esta convención sustentó la aprobación de las siguientes leyes específicas que involucran a la población joven (Valverde, 2007): Ley de Justicia Penal Juvenil (Núm. 7576, año 1996); Ley de Pensiones Alimentarias (Núm. 7654, año 1996); Ley contra la Violencia Doméstica (Núm. 7586, año 1996); Ley Orgánica del Patronato Nacional de la Infancia (Núm. 7648, año 1997); Ley de Protección a la Madre Adolescente (Ley 7735, año 1998); Código de la Niñez y la Adolescencia (Núm. 7739, año 1998); Ley contra la Explotación Sexual de las Personas Menores de Edad (Núm. 7899, año 1999); Ley de Paternidad Responsable (Núm. 8101, año 2001); y Ley General de la Persona Joven (Núm. 8261, año 2002).

La Política Pública de la Persona Joven (Ministerio de Cultura y Juventud, 2015), aprobada en el 2007, es el instrumento orientador de las acciones estatales dirigidas a esta población; su objetivo es crear oportunidades y condiciones para garantizar el ejercicio de sus derechos y ciudadanía, el desarrollo de sus potencialidades y sus aportes al desarrollo del país. Los componentes de esta política se estructuran en torno a los Derechos civiles y políticos y los Derechos económicos, sociales y culturales. En este último componente se contempla el Derecho a la Educación Sexual y se definen acciones en materia de salud sexual y reproductiva (SSR) dirigidas a la población joven.

La educación sexual de la población joven es una de las áreas que ha generado especial atención, tanto por parte del Estado costarricense, como de la sociedad civil. La historia del país en esta materia ha estado marcada por una serie de avances y retrocesos, producto de la presión de algunos grupos religiosos² y otra serie de limitaciones, de manera que la gran ausente en las aulas escolares costarricenses ha sido la educación sexual desde enfoques integrales. Algunos estudios realizados desde la sociedad civil y las universidades estatales evidencian que ha prevalecido en la Educación General Básica (EGB)³ un enfoque reduccionista en el abordaje de la sexualidad, de carácter informativo, centrado en aspectos biológicos y preceptos religiosos (Agenda Política de Mujeres, 2003; Carvajal et al., 2008; Escalante et al., 2011).

No obstante, uno de los principales avances en la materia, fue la aprobación por parte del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), en el año 2001, de las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana, un proyecto considerado revolucionario en su momento, que establecía la educación sexual obligatoria y transversal en el currículo de la EGB

² Costa Rica es un Estado confesional. La Constitución Política de la República de Costa Rica establece en el Artículo Núm. 75 que "La Religión Católica, apostólica, Romana es la del Estado [...]".

³ La Educación General Básica (EGB) abarca un período de escolarización de 9 años dividido en 3 ciclos: a) EGB B I: 1°, 2° y 3° año de escolarización (entre los 7 y los 9 años), b) EGB II: 4°, 5° y 6° año de escolarización (entre los 10 y los 12 años), c) EGB III: 7°, 8° y 9° año de escolarización (entre los 13 y los 15 años). Por otra parte, la Educación Diversificada (ED) comprende un periodo de dos a tres años de escolarización, una vez concluida la EGB.

(MEP, 2004). Sin embargo, los esfuerzos desplegados inicialmente por el MEP para implementar las políticas no dieron los resultados planificados. La estrategia de capacitación al personal docente encargado de implementar los contenidos de sexualidad en las aulas no logró la cobertura deseada; tampoco se logró transmitir al estudiantado los conocimientos programados, ya que el profesorado no reprodujo con sus estudiantes los mismos temas que recibió en la capacitación, se omitían algunos, se priorizaban o modificaban otros, entre otras situaciones.

Más recientemente se pone en marcha el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral, iniciativa impulsada por el MEP con la que se busca trascender la visión tradicional que ha prevalecido en la EGB, de una educación sexual basada en un proceso informativo, centrado en la dimensión biológica, hacia el desarrollo de procesos formativos desde enfoques más amplios, que integren la dimensión afectiva como un elemento indispensable (MEP, 2012). En su ejecución, el Programa ha enfrentado diversos tropiezos relativos a la oposición manifiesta de grupos conservadores liderados por las iglesias tradicionales, obteniendo resultados insuficientes en cuanto a cobertura, por lo que el estudiantado egresa de las aulas sin la formación necesaria para vivir una sexualidad segura, satisfactoria y libre de violencia.

Las consecuencias de recibir una educación sexual limitada pueden ser múltiples. Los conocimientos erróneos, mitos, prejuicios, estereotipos, dudas no resueltas, incrementan la vulnerabilidad de la población joven y le exponen a situaciones de riesgo, como el contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH); embarazos no deseados, que pueden afectar el proyecto de vida de las jóvenes, limitar sus oportunidades de estudio y laborales e incrementar las posibilidades de vivir en condiciones de pobreza; sufrir diferentes formas de violencia y discriminación, con las consecuencias físicas, psicológicas o patrimoniales que ello conlleva; perpetrar situaciones de violencia y discriminación, por el poco conocimiento que tienen sobre la diversidad sexual y los estereotipos de género; vivir su sexualidad desde el miedo y la culpa, al no poder cumplir los preceptos religiosos que se les inculcan, de manera que la sexualidad no constituye fuente de placer y bienestar personal; entre otras.

Esta problemática plantea a las universidades públicas costarricenses varios desafíos, pues mientras que, por un lado, captan en sus aulas a centenares de jóvenes que requieren fortalecer sus conocimientos y habilidades para la vida en materia de sexualidad, por otro, están obligadas a formar docentes con las capacidades y destrezas necesarias para llevar educación a cientos de niños, niñas y adolescentes en estos temas.

Por lo anterior, el potencial transformador de las universidades estatales en el campo de la educación sexual es reconocido por el estado costarricense y se expresa en la asignación de responsabilidades para coadyuvar en esta labor educativa. Las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana demandan a las instituciones estatales de educación superior el desarrollo de prácticas docentes que permitan al futuro profesorado involucrarse en la ejecución de proyectos de educación sexual en los centros educativos, la promoción de investigaciones, trabajos de graduación, proyectos y acciones comunitarias, así como abrir espacios de formación —bajo la modalidad de cursos optativos— dirigidos a la población estudiantil en general (MEP, 2004). Por otra parte, en la Política Nacional de Sexualidad 2011-2021 se les solicita a las universidades públicas incorporar en los planes de estudio de las carreras del área de educación, salud y social, competencias y habilidades para la educación integral de la sexualidad, desde los enfoques de derechos humanos, género, diversidad y ciclo de vida (Ministerio de Salud, 2011).

En este contexto, surge el interés por conocer si efectivamente las universidades estatales costarricenses están coadyuando con la labor educativa que se les ha asignado, ¿qué acciones puntuales realizan por educar en sexualidad a sus estudiantes y contribuir con su formación integral?, ¿cuáles son los enfoques de abordaje que sustentan las iniciativas?, ¿qué limitaciones enfrentan? Además, se plantea la necesidad de profundizar en los requerimientos que podría estar enfrentando el estudiantado universitario para vivir su sexualidad de una manera sana y segura, ¿en qué temas consideran que necesitan información?, ¿están realizando sus prácticas sexuales en condiciones de riesgo?, ¿poseen los conocimientos necesarios para cuidar de su SSR?, ¿realizan prácticas preventivas en SSR? Estos son algunos cuestionamientos que se responderán en el presente trabajo, con el objetivo de brindar

insumos para la toma de decisiones que conduzcan a fortalecer los espacios de atención de la población joven en esta materia.

Salud sexual y reproductiva de la población costarricense joven

Hace algunas unas décadas el concepto de salud sexual y reproductiva (SSR) se limitaba al período reproductivo, dándose énfasis en la planificación familiar, pero a partir de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, celebrada en el año 1994 en El Cairo, Egipto, este enfoque se amplía a todo el ciclo de vida de las personas, desde una visión de promoción de los derechos sexuales y reproductivos y el mejoramiento de la SSR (BID, 2008). La Organización Panamericana de la Salud define la SSR como:

[En el plano personal] un continuo que empieza antes de la concepción, incluye la educación a temprana edad, abarca el desarrollo del adolescente y pasa por el período de la fecundidad y la reproducción hasta que, en la mujer desemboca en la menopausia y el climaterio y en el hombre en la andropausia [En el plano colectivo] es parte integrante del desarrollo sostenible de un país y se basa en los derechos y deberes humanos individuales y sociales (OPS, 1998; citado por BID, 2008:7).

Hoy día se reconoce que la SSR es un derecho de la persona y se relaciona con su bienestar físico, mental y social en aquellos aspectos vinculados a su sistema reproductivo e involucra el derecho a la educación, a disponer de información, a tener acceso a atención en salud, a elegir, a expresarse, a la integridad sexual, a vivir libre de violencia sexual, a la privacidad. Un buen estado de SSR conlleva tanto la posibilidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, como de ejercer los derechos sexuales y reproductivos.

La atención de la SSR de las personas jóvenes es un tema de especial interés a nivel mundial, ya que constituye un grupo altamente vulnerable a embarazos no deseados y al contagio de ITS y VIH, por sus prácticas sexuales en condiciones de riesgo, recono-

ciéndose que las acciones de prevención en SSR son fundamentales para su buen desarrollo.

En Costa Rica, la Segunda Encuesta Nacional de Juventudes —investigación más reciente realizada con la población joven entre los 15 y 35 años— caracteriza a este grupo y brinda algunos indicadores sobre su SSR (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013).⁴

Este segmento poblacional estaba conformado al momento del estudio por 1'763,077 personas, de las cuales 865,151 son hombres (49%) y 897,926 son mujeres (51%), representando alrededor de 35% del total de la población del país. La mayoría reside en zonas urbanas (70%). El estado civil que predomina es soltero y soltera, 60.1%, seguido por casado y casada, con 17.5% y unión libre, con 19.1%. Su nivel de escolaridad es el siguiente: 29.4% tiene educación primaria completa (15.5% los hombres y 13.8% las mujeres); 34.1% registra educación secundaria incompleta (16.2% los hombres y 17.8% las mujeres) y 13.8% completa (7.2% los hombres y 6.6% las mujeres); 10.2% tiene educación universitaria incompleta (5% los hombres y 5.2% las mujeres) y 11.6% completa (4.6% los hombres y 6.9% las mujeres). 8.6% son jóvenes migrantes, principalmente de Nicaragua y en menor medida de Colombia y otros países.

44% de la población joven se encuentra estudiando, 20.6% de los hombres y 22.8% de las mujeres. La principal razón por la que los hombres jóvenes no estudian es que están trabajando o buscando trabajo; mientras que para las mujeres es el embarazo o cuidado de hijos e hijas, seguido por que están laborando o buscando un empleo. El porcentaje de jóvenes que trabaja asciende a 52% a nivel general. En el caso de los hombres jóvenes 33.9% trabaja, porcentaje que disminuye a 18.1% para las mujeres.

A nivel general, 81% ha mantenido relaciones sexuales (este porcentaje no varía significativamente por sexo) y cerca de 95% mantuvo una vida sexualmente activa durante el año anterior a la encuesta. Además, la edad promedio de inicio de las relaciones sexuales fue de 16 años para los muchachos y 17 años para

⁴ La Tercera Encuesta Nacional de Juventudes se empezó a aplicar en noviembre de 2017 y se espera concluir el levantamiento de los datos en enero de 2018.

las muchachas, edades que son inferiores en el caso del grupo poblacional de 15 a 17 años, con un promedio de inicio de 15 años. Únicamente 29.3% de la población encuestada usó siempre preservativo durante sus relaciones sexuales en el año anterior a la encuesta; mientras que la mitad reportó que nunca o casi nunca lo ha utilizado.

La encuesta revela que sus prácticas preventivas en SSR, a nivel general, son poco frecuentes, y menos aún en los hombres. En el caso de las mujeres, casi la mitad manifestó que se había realizado el examen de Papanicolaou o que había asistido a una consulta ginecológica un año antes de la aplicación de la encuesta; menos de la cuarta parte de ellas se practicaron autoexamen de mama o exámenes de sangre para detectar el VIH y SIDA (Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida) o ITS. En el caso de los hombres,

Cuadro 1. Costa Rica. Prácticas relacionadas con salud sexual y reproductiva de las personas jóvenes de 15 a 35 años, por sexo, 2013.

Prácticas relacionadas con la salud sexual	Sexo					
	% Hombre		% Mujer		% Total	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Se ha realizado durante el último año exámenes de sangre para detectar VIH o SIDA	8.9	40.2	14.1	36.7	23.0	76.9
Se ha realizado durante el último año exámenes para detectar Infecciones de Transmisión Sexual (sífilis, gonorrea, herpes)	7.5	41.5	13.2	37.7	20.7	79.2
Se ha realizado durante el último año el autoexamen de mama	0.6	45.9	17.3	33.6	17.9	79.5
Se ha realizado durante el último año el Papanicolau	0.0	0.0	46.6	52.2	47.6	52.2
Ha visitado durante el último año al ginecólogo	0.0	0.0	42.6	56.9	42.6	56.9
Ha visitado durante el último año al urólogo	4.5	94.4	0.0	0.0	4.5	94.4

Fuente: elaboración propia con base en el Consejo de la Persona Joven (2013).

menos de una cuarta parte se había efectuado exámenes para detectar el VIH y SIDA o ITS y en menor proporción había acudido a una consulta urológica (Cuadro 1).

La poca frecuencia de estas prácticas en SSR genera preocupación, ya que las personas jóvenes están manteniendo relaciones sexuales sin la debida protección, y, por tanto, en condiciones de riesgo. ¿Se presentará una situación similar en la población joven universitaria?, ¿estarán las universidades estatales brindando la preparación suficiente a sus estudiantes para que vivan su sexualidad de una manera segura? Estos y otros aspectos se desarrollarán en siguientes apartados.

Método

Los datos que se analizan en este documento forman parte de un estudio realizado en las universidades estatales costarricenses,⁵ desde un enfoque mixto de investigación, con el fin de identificar y analizar las acciones desarrolladas en educación sexual dirigidas a la población estudiantil y conocer los requerimientos del estudiantado universitario en este campo.

El estudio se inició con una revisión documental en las instituciones estudiadas, complementándose con entrevistas a profundidad al personal responsable de la ejecución de los programas, proyectos o acciones en educación sexual dirigidos a población estudiantil. Posteriormente se aplicó un instrumento a una muestra de 766 estudiantes regulares de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) (46.1% hombres y 53.9% mujeres), matriculados en el I ciclo de 2011 en la sede central, ubicada en la provincia de Heredia. El tamaño de muestra se determinó con un error máximo de muestreo de 1.5 puntos por-

⁵ En este estudio se consideraron las siguientes universidades estatales: Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica y Universidad Estatal a Distancia. Se visitaron las sedes centrales de cada universidad, ubicadas en las provincias de Heredia, San José y Cartago; aunque todas las universidades tienen recintos a lo largo del territorio nacional. No se consideró la Universidad Técnica Nacional por ser de reciente creación en el momento de la investigación.

centuales y un nivel de confianza de 95%. Para la selección de la muestra se usó un diseño muestral de conglomerados desiguales estratificados.⁶ Los datos fueron tabulados mediante el software CSPRO y analizados con el software R.

La población estudiantil encuestada es mayoritariamente joven, con una edad promedio de 20.5 años (80.9% entre 16 a 24 años); 80.3% proviene de zonas urbanas; 75% indica profesar la religión católica; 96.2% no ha establecido una relación de convivencia permanente con una pareja; y 91.7% no tiene hijos e hijas. 18% del estudiantado es de primer ingreso en la universidad y cerca de 70% no supera el tercer nivel de la carrera que cursa.

Educación en sexualidad en las universidades estatales costarricenses

En los documentos normativos que orientan el quehacer de las universidades públicas costarricenses se explicita el compromiso con la formación integral del estudiantado, y aunque no se cita directamente la educación en sexual como un componente de esta formación, en la práctica se reconoce que constituye un elemento central en esa tarea, afirma el personal universitario que implementa los diversos espacios relacionados con esta temática.

El reconocimiento de la educación sexual como un elemento primordial en la formación integral del estudiantado se concreta en las universidades estudiadas en el impulso de servicios de atención, el desarrollo de proyectos o programas y la oferta de algunos cursos. Para facilidad de análisis estas acciones se pueden clasificar en cuatro grandes áreas, a saber: a) atención y promoción de la SSR; b) atención psicológica individual y orientación; c) actividades informativas; y d) cursos de sexualidad. La mayor parte de estos esfuerzos se ejecuta desde instancias especializadas en la atención de asuntos estudiantiles (vicerrectoría o departamento de vida estudiantil).

⁶ Las probabilidades de selección de los conglomerados se asociaron a grupos de estudiantes (cursos) y la selección de los cursos se definió con base en la proporción de estudiantes matriculados en cada facultad o centro. Las facultades y centros constituyeron los estratos, en total ocho.

Las acciones de atención y promoción de la SSR se desarrollan en tres de las instituciones estudiadas e incluyen consulta médica y ginecológica, pruebas clínicas (Papanicolaou, SIDA y otras), cursos de preparación al parto y jornadas de información sobre métodos anticonceptivos. Estas intervenciones las realiza principalmente personal de las ciencias médicas, desde departamentos de salud o instancias similares y prevalece en la mayor parte de los servicios —a criterio de las personas entrevistadas que laboran en estos espacios— una concepción de la sexualidad marcada por un enfoque biologicista y moral.

La atención individual en psicología y orientación, relacionada con aspectos de sexualidad, está a cargo de profesionales psico-educativos y busca ofrecer al estudiantado espacios de diálogo y apoyo especializado para superar situaciones que podrían afectar su desarrollo personal. Las temáticas que se abordan con mayor frecuencia en estos servicios son inicio de las relaciones sexuales, embarazo, maternidad y paternidad responsable y relaciones de pareja. Tres de las instituciones ofrecen estos servicios desde un enfoque de atención integral en sexualidad, de acuerdo con las personas entrevistadas y la documentación estudiada de los proyectos existentes.

Las actividades informativas se realizan en todas las universidades consultadas, principalmente bajo el formato de talleres y pretenden proveer al estudiantado de herramientas para la prevención de conductas de riesgo. Se desarrollan temas como anticoncepción, uso del condón, ITS, VIH/SIDA, embarazo no planificado, entre otros. Son espacios puntuales, de corta duración y prevalecen abordajes de la sexualidad desde diversos enfoques, como el moral y el de sexualidad integral, según se evidenció en las entrevistas realizadas y documentación analizada.

Se identificó oferta de cursos de sexualidad en tres de las universidades estudiadas, principalmente cursos optativos, desde carreras del área de educación, psicología y género. También existen cursos optativos para estudiantes de primer ingreso como parte de los estudios generales. Los enfoques y contenidos son diversos, desde posiciones muy limitadas de la sexualidad, hasta enfoques más integrales, como se pudo evidenciar en los programas de curso analizados.

Los aportes que las universidades estatales costarricenses brindan para fortalecer la formación en sexualidad de la población joven son innegables, coadyuvando al cumplimiento de las políticas nacionales y compromisos internacionales en esta materia. Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones que es posible superar, de manera que se logre un mejor accionar en este campo.

La mayoría de las universidades analizadas no cuenta con lineamientos internos en educación sexual (a excepción de una de ellas), lo cual repercute de diferentes formas. Las acciones se ejecutan desde diversos enfoques conceptuales acerca de la sexualidad (al interno de cada universidad), algunos de ellos reduccionistas, que obstaculizan el acceso de la población estudiantil a los servicios y a la información y no responden al marco normativo nacional. Esta situación también perjudica la coordinación entre las instancias de una misma universidad y limita las posibilidades de brindar una atención integral al estudiantado.

En las universidades estudiadas también se identificó una oferta limitada de formación en sexualidad. Datos de la investigación realizada muestran que la población estudiantil considera que requiere mayor formación en esta materia para ejercer la carrera que cursa (especialmente en las áreas de educación y salud) y sobre temas básicos que se suponían resueltos en los niveles educativos anteriores, como se verá en el siguiente apartado.

A continuación, se analizan algunos aspectos relacionados con la SSR de la población estudiantil de la UNA, que brindan evidencias de la necesidad de reforzar los esfuerzos realizados por las instituciones estatales de educación superior para concretar la meta de brindar a sus estudiantes los conocimientos y habilidades necesarias para vivir una sexualidad sana, segura y libre de violencia.

Salud sexual y reproductiva de la población estudiantil universitaria

Algunos de los aspectos estudiados que influyen en la SSR del estudiantado universitario son sus conocimientos en sexualidad, sus prácticas sexuales, su autonomía sexual y sus conocimientos y prácticas preventivas en SSR.

Conocimientos en sexualidad

El estudiantado encuestado considera que la educación sexual recibida en los niveles educativos anteriores no fue adecuada y demanda a la universidad mayor formación para ampliar sus conocimientos. Esto se refleja en la prevalencia de dudas no resueltas acerca de aspectos básicos, el desconocimiento de ciertos temas y la percepción de que necesitan mayor formación.

Una tercera parte del estudiantado califica la educación sexual recibida en la educación primaria y secundaria entre regular o mala y 4% no recibió educación sexual en la escuela o el colegio. Además, 87.4% considera que aún tiene dudas no resueltas en sexualidad. Hombres y mujeres coinciden en que las inquietudes más frecuentes se refieren a dos temas principales e ineludibles en cualquier programa de formación en sexualidad: a) métodos anticonceptivos (cuáles existen, cómo se usan correctamente, efectividad, mitos, uso del condón femenino, uso de métodos naturales, cuáles son más adecuados) y b) enfermedades de transmisión sexual (cuáles son, síntomas, implicaciones en las prácticas coitales, cuándo hay mayor posibilidad de contagiarse, dónde acudir).⁷

Datos de la Segunda Encuesta Nacional de Juventudes confirman que la población joven costarricense no está recibiendo información suficiente en sexualidad, 15.9% no ha recibido información acerca de métodos anticonceptivos y 13.6% sobre prevención de ITS y VIH o SIDA. Otras temáticas en las que parte de esta población no ha recibido información son: funcionamiento de los órganos reproductivos (29.2%); responsabilidades que conlleva el ejercicio de la sexualidad (31.8%); derecho de decidir cuándo tener relaciones sexuales (32.1%); cuidados durante el embarazo (35%); placer y disfrute de la sexualidad (36.2%); afecto en la pareja (37.6%); cuándo debe visitar al ginecólogo o al urólogo (46.5%);

⁷ Otros temas en los que el estudiantado manifiesta tener dudas son equidad de género (construcción de identidades, roles); embarazo (cuándo puede quedar embarazada una mujer, cómo evitar embarazos no deseados, fechas en que hay más riesgo de embarazo, en cuánto tiempo se sabe si una mujer está embarazada); SSR (qué es y cómo hacerse el Papanicolau masculino, cuidados e higiene genital); derechos sexuales y reproductivos; anticoncepción de emergencia.

y anticoncepción oral de emergencia (63.4%) (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013).

El desconocimiento entre el estudiantado de sus derechos sexuales y reproductivos (DSR) es preocupante. Siete de cada diez estudiantes los desconoce y un 23.0% de quienes indican conocerlos, no detallan cuales son. En el caso de los hombres el porcentaje que desconoce sus DSR asciende a 68.7%, mientras que para las mujeres se registra un 60.3%. Los DSR mencionados con mayor frecuencia por el estudiantado que indica conocer sus derechos son: derecho a la libertad y autonomía sexual (31.7% indica conocerlo); derecho a la elección de pareja (20.3%); derecho a la atención y la salud sexual y reproductiva (15.2%); derecho a la libertad reproductiva (13.3%) y derecho al disfrute y al placer sexual (11.7%).⁸

El conocimiento de los DSR por parte de la población joven es de vital importancia, ya que conlleva la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre su propio cuerpo y su vida, en aspectos relacionados con su sexualidad y reproducción, de exigir relaciones de respeto y libres de violencia, de ejercer su derecho a la salud mediante el acceso a servicios de salud reproductiva integrales y de calidad, de disponer de información, entre otros.

El alumnado también manifiesta que requiere formación en sexualidad para ejercer la carrera que cursa en la universidad (58.2% lo afirma), especialmente en las carreras de las áreas de educación (95.9% del estudiantado) y salud (88.9%).

Las percepciones del estudiantado universitario acerca de su formación en sexualidad constituyen una llamada de atención para los centros educativos; miles de jóvenes están ingresando a la educación superior con dudas e inquietudes no resueltas en materia de sexualidad, situación que se refleja en sus prácticas sexuales y otros aspectos que se desarrollan a continuación.

⁸ Los derechos menos citados por el estudiantado son: derecho a la información y educación sexual (citado en un 9.5% de los casos), derecho a la expresión de la sexualidad (8.2%), derecho a la intimidad y privacidad sexual (5.1%), derecho a la equidad, la igualdad y vivir libre de toda discriminación (4.4%). No fueron mencionados el derecho a participar en políticas públicas de sexualidad y el derecho a vivir libre de violencia sexual.

Prácticas sexuales

67.1% del estudiantado universitario encuestado manifiesta que ha tenido alguna vez relaciones sexuales;⁹ entre las mujeres el porcentaje alcanza 53% y entre los hombres el 46.9%. Del total de la población estudiantil que reporta haber iniciado su actividad sexual, un 83.9% indica haber tenido relaciones sexuales durante los seis meses anteriores a la aplicación de la encuesta.¹⁰ A nivel de la población costarricense joven, el porcentaje que ha iniciado relaciones sexuales es de 81% (este porcentaje no varía significativamente por sexo) y cerca de 95% mantuvo una vida sexualmente activa durante el año anterior a la encuesta. Además, la edad promedio de inicio de las relaciones sexuales fue de 16 años para los hombres y 17 años para las mujeres, edades que son inferiores en el caso del grupo poblacional de 15 a 17 años, con un promedio de inicio de 15 años (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013). Sería interesante realizar otras investigaciones para identificar los posibles factores que están influyendo en la población joven universitaria para postergar el inicio de una vida sexualmente activa.

Las prácticas sexuales de la población joven universitaria están marcadas por situaciones que ponen en riesgo su SSR. Aunque el uso de métodos anticonceptivos parece ser alto entre la población estudiantil (al compararlo con indicadores nacionales), al profundizar en el análisis se identifican brechas importantes entre hombres y mujeres, especialmente en la utilización del condón.

81.2% del estudiantado universitario que ha iniciado su actividad sexual manifiesta utilizar algún método anticonceptivo siempre o casi siempre cuando tiene relaciones sexuales, disminuyendo a 77.2%, cuando la referencia es la última relación sexual. Este último porcentaje es de 80.5% en el caso de los hombres y de 74.6% en las mujeres.

⁹ El término "relaciones sexuales" se utiliza como sinónimo de "relaciones sexuales coitales" en este documento.

¹⁰ La Encuesta de Salud Universitaria 2009 (UNA, 2009b) registró que 8.5% de las mujeres y 13.3% de los hombres que estudia en la Sede Central mantiene relaciones sexuales con más de una pareja.

Esta brecha de género se amplía cuando la consulta se refiere al uso del condón, uno de los métodos anticonceptivos de mayor acceso para esta población, que les protege de embarazos no deseados e ITS. Se encontró que 65.7% de los hombres universitarios utiliza el condón siempre o casi siempre cuando mantiene relaciones sexuales, mientras que el porcentaje de mujeres universitarias que lo utiliza baja a 49.4%. Esta diferencia se da pese a que ellas registran mayores niveles de conocimiento que los hombres en materia de anticoncepción (90.8% contra 85.6%) y ambos sexos aseguran, en porcentajes similares (cerca al 93.0%), tener acceso a métodos anticonceptivos. A nivel nacional esta brecha de género también se produce; 27.2% en los hombres y 12.5% en las mujeres jóvenes usó condón en su última relación sexual (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven, 2013).

Los factores que influyen en las prácticas anticonceptivas del estudiantado constituyen un tema ineludible que debe reforzarse en espacios de formación en sexualidad en el ámbito universitario. Estudios realizados con población joven en Costa Rica y otros países (Carvajal *et al.*, 2015; López, 2012; Fallas, 2009; Soto, 2006; Stern, 2003) evidencian que disponer de información sobre métodos anticonceptivos es importante, pero no siempre se traduce en su utilización; aspectos como el afecto vinculado al cuidado de la pareja, la estabilidad de la relación, la comunicación, la percepción del riesgo, las actitudes negativas hacia los métodos, elementos de género y otros, median en este comportamiento. Otras investigaciones —realizadas con jóvenes costarricenses— demuestran las consecuencias en las vivencias de la sexualidad de la interiorización de valores de género, contribuyendo a explicar la brecha entre mujeres y hombres en el uso del condón (Salas, 2005; Campos y Salas, 2002; Shifter y Madrigal, 2002).

Otro aspecto que influye en las prácticas sexuales del estudiantado de la UNA y le torna vulnerable es la baja autonomía sexual, lo cual involucra su capacidad para tomar decisiones libremente y sin presiones; expresar los sentimientos y deseos a la pareja; exigir respeto y respetar a la otra persona; conocer y exigir el cumplimiento de los DSR, entre otros. Los siguientes datos dan indicios de esta situación:

- 69.8% de las mujeres y 55.7% de los hombres ha solicitado a su pareja el uso de algún anticonceptivo en sus relaciones sexuales, pero ha recibido una respuesta negativa, desestimándose su petición;
- 45.7% del estudiantado ha tenido relaciones sexuales por complacer a su pareja;
- 4.5% del alumnado ha mantenido relaciones sexuales con personas desconocidas, por presión de sus pares.

Además, como se indicó anteriormente, siete de cada diez estudiantes desconocen sus DSR y dos de cada diez que indica conocerlos, no logra citarlos.

Los indicadores anteriores evidencian la necesidad de fortalecer en la población joven habilidades para negociar el cuidado de su SSR, de manera que si deciden mantener relaciones sexuales lo hagan en condiciones seguras y en entera libertad, y de no ser así, exijan respeto. Asimismo, la promoción de los DSR merece especial atención, ya que, si las personas jóvenes desconocen sus derechos, no están en capacidad de exigirlos.

Conocimientos y prácticas preventivas en SSR

Para profundizar en este tema, se consultó a las estudiantes universitarias acerca de sus conocimientos y prácticas relacionadas con la citología vaginal o prueba de Papanicolaou (PAP), el autoexamen de mamas y la higiene genital. Mientras que en el caso de los hombres universitarios se indagó sobre los cuidados necesarios para mantener una adecuada higiene genital y las prácticas apropiadas para la detección temprana de enfermedades, como la realización de la citología masculina y el autoexamen testicular (Cuadro 2).

En América Latina el cáncer cervicouterino constituye la segunda causa más frecuente de muerte en mujeres y en Costa Rica ocupa el segundo lugar en incidencia de cáncer en mujeres. El mejor instrumento para la detección y prevención de este tipo de cáncer es la prueba de PAP.

A nivel nacional, datos de la Segunda Encuesta Nacional de Juventudes (Consejo Nacional de Política Pública de la Persona

Cuadro 2. Costa Rica. Prácticas relacionadas con salud sexual y reproductiva de las personas jóvenes de 15 a 35 años, por sexo, 2013.

	Sí	No	Sí	No
Mujeres				5
Citología vaginal o Papanicolau	84.2 %	15.8 %	40.4 %	9.6 %
Autoexamen de mamas	79.6 %	20.4 %	44.1 %	55.9 %
Hombres				
Citología masculina	23.1%	76.9 %	3.0 %	97.0 %
Autoexamen testicular	32.2%	67.8	15.5 %	84.5 %

Fuente: elaboración propia con base en el Consejo de la Persona Joven (2013).

Joven, 2013) indican que el porcentaje de mujeres que se había practicado el PAP en el año anterior a la encuesta fue de 47.6%, mientras que en las estudiantes universitarias encuestadas se registró 40.4%, pese a que 84.2% afirmó conocer en qué consiste la prueba y sus beneficios.

Los factores que intervienen este tipo de comportamientos son diversos. Un estudio realizado con el fin de identificar el conocimiento y práctica de la prueba de Papanicolaou entre mujeres de América Latina, basado en una revisión literaria de varias bases de datos de organismos internacionales relacionados con el tema, concluyó que “la práctica de este examen no es la adecuada debido a diversos factores, como lo son el conocimiento de la prueba y sus beneficios, actitudes negativas hacia la realización, la satisfacción con los servicios de salud, el estado civil y la paridad de las mujeres” (Magdaleno, 2013:1). Estos son aspectos que deben analizarse con las mujeres jóvenes desde los espacios universitarios, con el fin de incrementar el acceso, en especial tratándose de un servicio disponible en la mayor parte de las universidades estatales costarricenses.

Otro de los mayores problemas de salud pública en el mundo es el cáncer de mama. En Costa Rica es el cáncer más común entre las mujeres (triplica los casos de cáncer de cérvix), ocupando el país el primer lugar a nivel centroamericano en incidencia y el segundo en muertes en la región. Datos de la Caja Costarricense del Seguro Social indican que existe una señal de alarma ante la

tendencia a presentarse en mujeres jóvenes (Ministerio de Salud, 2012).

El autoexamen de mamas es una prueba que la mujer se realiza por sí misma y le permite detectar de manera temprana anormalidades que pueden ser atendidas oportunamente. Sin embargo, entre las mujeres universitarias no es muy frecuente. Aunque 79.6% indica conocer cómo se realiza, únicamente el 44.1% lo ha puesto en práctica. Para la población femenina joven del país este porcentaje desciende a 17.3%, lo cual constituye un indicador de la necesidad de tomar acciones de educación en esta materia (Consejo Nacional de la Política Pública de la Persona Joven, 2013). El Ministerio de Salud de Costa Rica (2012), en el Plan Nacional contra el Cáncer 2011-2017, resalta la importancia de una buena educación en salud para prevenir cualquier tipo de cáncer. Las actividades educativas se deben dirigir a ampliar los conocimientos de la población acerca de los factores de riesgo, los estilos de vida saludables y el desarrollo de habilidades para la prevención.

Finalmente, con respecto a los cuidados necesarios para mantener una adecuada higiene genital, 93.4% de las mujeres afirma que los conoce y los practica.

En el caso de los hombres universitarios los resultados indican que los porcentajes de desconocimiento acerca de prácticas preventivas en SSR son muy altos. 67.8% de los encuestados desconoce en qué consiste y los beneficios del autoexamen testicular, mientras que 76.9% no sabe qué es la citología masculina. Estos altos niveles de desconocimiento derivan en muy bajas prácticas: sólo 15.5% se ha practicado el autoexamen testicular y 3% la citología masculina. Por otra parte, 97.8% afirma que conoce y practica los cuidados de una buena higiene genital.

Tanto el autoexamen testicular como la citología masculina son métodos que permiten a los hombres diagnosticar posibles problemas en su salud. El primero es un método sencillo para examinar los testículos, a fin de asegurarse que no presentan protuberancias inusuales, lo cual puede ser un indicio de cáncer testicular, y el segundo posibilita diagnosticar la infección por el Virus del Papiloma Humano. Informar a la población estudiantil masculina en qué consisten estos métodos y cuáles son sus beneficios, así como ofrecerlos en los servicios de salud de las universidades

(especialmente la citología), constituiría un gran aporte en la promoción de la SSR de las personas jóvenes.

Los indicadores anteriores dan cuenta nuevamente de la importancia de fortalecer las acciones formativas en SSR que se realizan en el ámbito universitario estatal. A través de la educación, la población joven puede disponer de los conocimientos necesarios para la toma de decisiones responsables para identificar situaciones de riesgo y enfrentarlas asertivamente, así como para crear hábitos adecuados que les permitan disfrutar de una buena SSR.

Conclusiones

Costa Rica dispone de un marco normativo amplio en materia de juventud, en el que se establece la obligación estatal de velar por el desarrollo integral de esta población, desde enfoques basados en principios de igualdad, equidad y derechos humanos. La salud sexual y reproductiva se reconoce como un componente del derecho a la salud integral de la persona joven y se prioriza como un área estratégica de atención, enfatizando la importancia del acceso y calidad de los servicios, la disponibilidad de información y la promoción de buenas prácticas en salud para la vivencia de una sexualidad sana y segura. Asimismo, se enfatiza el potencial de las universidades de contribuir con la educación sexual de la población joven y se les interpela, tanto en las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana, como en la Política Nacional de Sexualidad 2011-2021, para que coadyuven en su cumplimiento, especialmente en lo referido a la educación sexual de la población joven.

Las instituciones estatales de educación superior costarricenses han venido desarrollando diversos esfuerzos por formar integralmente a sus estudiantes, de manera que cuando se gradúen de las aulas universitarias cuenten no solo con una sólida formación profesional, sino con las capacidades y habilidades para la vida. Pese a encontrarse inmersas en un contexto de recursos limitados y en un ambiente marcado por la competencia— medida en términos de rentabilidad económica—, sus aportes en materia de educación sexual son innegables, concentrándose en cuatro áreas: a) atención y promoción de la salud sexual y reproductiva;

b) atención psicológica individual y orientación; c) actividades informativas; y d) oferta académica.

Por su parte, la población joven ingresa a las universidades con conocimientos insuficientes y dudas no resueltas en temas básicos, como son el uso de métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual. El alumnado muestra una baja autonomía sexual, en términos de su capacidad para tomar decisiones libremente, expresar sus sentimientos y deseos, exigir respeto, conocer y exigir el cumplimiento de sus derechos sexuales y reproductivos. Un porcentaje importante tiene prácticas sexuales que ponen en riesgo su SSR (mantiene relaciones sexuales sin protección, practica el coito interrumpido, entre otras), situación que se agrava con el bajo nivel de conocimiento y pocas prácticas preventivas en SSR que realizan.

Gran cantidad de jóvenes que cursa carreras de las áreas de educación y salud— principalmente—, demanda educación en sexualidad para complementar su formación disciplinar. La oferta académica existente en las universidades es insuficiente para satisfacer este requerimiento y en la mayoría de los planes de estudio de las carreras de las áreas citadas no se contemplan cursos de sexualidad.

Los aspectos descritos constituyen un llamado de atención para las universidades estatales costarricenses, acerca de la necesidad de revisar y fortalecer las iniciativas existentes en materia de educación sexual, de manera que los esfuerzos que se realicen respondan de manera oportuna y efectiva a las necesidades de la población joven. Se requiere valorar las prácticas institucionales, los enfoques de atención, los contenidos de los programas, las metodologías, la preparación del personal que brinda los servicios e imparte los cursos, para que el estudiantado disponga de los conocimientos, capacidades y habilidades para disfrutar de una vida sana, segura y libre de violencia, asegurándose que se está cumpliendo la meta de formarles integralmente.

Fuentes consultadas

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2002), *Ley General de la Persona Joven No. 8261*, San José, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (2008), *Estado de la salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe: Una visión global*, Documento de trabajo núm. 632, Washington, D.C., BID.
- Campos, Álvaro y José Manuel Salas (2002), *Masculinidad en Centro América*, San José, Embajada de Canadá / Instituto Costarricense de masculinidad.
- María Luisa, Preinfalk y Patricia Arce (2015), *La responsabilidad escolar en el embarazo adolescente*, San José, Universidad Estatal a Distancia.
- Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven (2013), *Segunda encuesta nacional de juventudes: Informe de principales resultados*, San José, Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven.
- Fallas, Manuel Arturo (2009), *Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria*, tesis de Doctorado en Psicología Educativa, Salamanca, España, Universidad de Salamanca.
- Instituto de Estudios en Población (2007), *La salud sexual y la salud reproductiva de la población estudiantil de la Universidad Nacional*, San José, Universidad Nacional.
- López, Alejandro (2012), "Comportamiento responsable de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en torno al uso de métodos anticonceptivos", en *Revista Electrónica Psicología Iztacala*, vol. 15, núm. 3.
- Magdaleno, Danitza (2013), "El conocimiento y práctica de la prueba de papanicolaou. Su influencia en la realización de este examen en las mujeres de la actualidad", en *Revista Médica Electrónica Portales Médicos.com*, núm. 26, enero, 2013.
- Ministerio de Cultura y Juventud (2015), *Política pública de la persona joven y su plan de acción 2014 - 2019*, San José, Consejo Nacional de Política Pública de la Persona Joven.
- MEP (Ministerio de Educación Pública) (2004), *Políticas de educación integral de la expresión de la sexualidad humana*, San José, Consejo Superior de Educación.
- _____ (2012), *Programa de estudio de educación para la afectividad y la sexualidad integral*, San José, MEP.

- Ministerio de Salud (2011), *Política nacional de sexualidad 2010-2021*, San José, Ministerio de Salud.
- Ministerio de Salud (2012), *Plan Nacional para la Prevención y Control del Cáncer 2011-2017*, San José, Ministerio de Salud.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, Washington, D.C., Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Salas, José Manuel (2005), *Hombres que rompen mandatos*, San José, Instituto Nacional de las Mujeres / Fondo de Población de las Naciones Unidas / Instituto WEM.
- Schifter, Jacobo y Johnny Madrigal (2002), *Las gavetas sexuales del costarricense y el riesgo de infección con el VIH*, San José, Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social.
- Soto, Víctor (2006), "Factores asociados al no uso del condón: Estudio en adolescentes y adultos jóvenes de Chiclayo", en *Revistas de investigación*, abril-junio, vol.67, núm.2.
- Stern, Claudio (2003), "Masculinidad y salud sexual y reproductiva: un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México", en *Revista Salud Pública de México*, vol. 45, Supl.1.
- UNA (Universidad Nacional de Costa Rica) (2009), *Encuesta de la Salud Universitaria*, San José, Vicerrectoría de Vida Estudiantil e Instituto de Estudios en Población.
- Valverde, Oscar (2007), *Evaluación de Políticas Nacionales de Juventud en Costa Rica*, San José, Organización Iberoamericana de Juventud.

Decidir informadamente la vida sexual: diagnóstico de la población joven de la Universidad Autónoma del Estado de México¹

Rosa Patricia Román Reyes

Norma Baca Tavira

*Las producciones acerca de la sexualidad
constituyen hechos políticos*
Eva Giberti

Introducción

¿Cómo aproximarse al análisis de las vivencias de la sexualidad de la población joven universitaria hoy? En un país como México; múltiple, diverso, de contrastes, donde conviven distintos espacios, tiempos y condiciones de vida, identificar y analizar las percepciones y formas de vivir la sexualidad de las personas jóvenes universitarias presenta un reto muy particular: significa pensar a las y los jóvenes, pero también pensar a las instituciones educativas y fundamentalmente cuestionarse la forma en que ambas

¹ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Relaciones de género, salud reproductiva y la capacidad de decidir informadamente para aminsonar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)" del proyecto P/PFCE-2016-15MSU0012.

se entrelazan, los intercambios que existen entre el estudiantado y la organización educativa que les cobija, la capacidad de respuesta a las necesidades y dinámicas de una población joven cambiante y con específicas particularidades de vulnerabilidad y precariedad.

Las desigualdades de género y las disparidades en el disfrute de la salud y los derechos sexuales y reproductivos son dos aspectos que inciden fuertemente en las condiciones de vida de la población joven en las sociedades contemporáneas. Aunque podemos reconocer que ninguna de estas dimensiones explica la desigualdad en el mundo actual, son situaciones coyunturales que demandan mayor conocimiento, iniciativa e implementación de rutas de acción, dado lo que significa en términos de superación de la pobreza para millones de mujeres. Es altamente reconocido que la falta de oportunidades y capacidades para decidir si desean quedarse embarazadas y cuándo o con qué frecuencia tener descendencia, puede limitar su acceso a la educación y retrasar su incorporación a la fuerza de trabajo remunerada.² Así lo reconoce el Fondo de Población de Naciones Unidas (FPNU) en su informe sobre el estado de la población mundial, al indicar que “la posibilidad que una mujer tenga de ejercer sus derechos reproductivos puede determinar si desarrollará su pleno potencial y podrá aprovechar las oportunidades educativas o competir por un puesto de trabajo” (FPNU, 2017:38).

La ampliación de la disponibilidad y accesibilidad de la información y los servicios sobre sexualidad y reproducción es solo el comienzo de la búsqueda de mejores resultados en el ámbito de la salud reproductiva. Un comienzo que debe ir acompañado del enfrentamiento a las desigualdades estructurales y multidimensionales (dificultades de acceso a la educación, complicaciones para el acceso y la continuidad en las trayectorias del mercado laboral, debilidad de la corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados, carencia de políticas y programas públicos de apoyo a mujeres embarazadas en espacios educativos y de trabajo) que

² Datos para 2015 indicaron que las adolescentes sin escolaridad presentaron una tasa más alta de fecundidad (180 nacimientos x 1 000 mujeres), en comparación con las que tienen una escolaridad de secundaria o más, (60 nacimientos x 1 000 mujeres) (véase Mendoza et al., 2016).

rezagan a las mujeres en relación con los hombres en la forma de vivir su sexualidad.

La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) de 1994 afirmó que:

La reducción de las disparidades que afectan a las mujeres y las niñas en ámbitos como el de los ingresos, la educación y el empleo, entre otros, dependerá en gran medida de que se les facilite el ejercicio pleno de sus derechos reproductivos. Si los objetivos de la CIPD y la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se cumplen, la humanidad estará en camino de lograr un mundo más equitativo, con economías más dinámicas e inclusivas. Y lo que es aún más importante, garantizaremos la dignidad humana para cada mujer y cada niña, en todas partes (FPNU, 2017:9).

El papel de las instituciones educativas superiores es vital en esta posibilidad de construcción de espacios más equitativos e inclusivos (en conjunto y en un trabajo compartido con los espacios educativos anteriores; medio y medio superior). El acceso al conocimiento, a la información y al reconocimiento y cumplimiento de los derechos sexuales, es una de las vías para integrar alternativas, estrategias y planes de acción hacia la eliminación de los rezagos mencionados, en tanto el conocer y decidir son herramientas poderosas e imprescindibles en el proceso de construcción de la sociedad.

Conscientes de estas realidades, en el presente documento nos planteamos el interés de ubicar las principales características que inciden en las posibilidades de decidir informadamente entre hombres y mujeres estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La premisa que orienta nuestra discusión es que el espacio educativo impacta diferencialmente en el acceso a una mayor y mejor (en términos de calidad) información en materia de derechos sexuales y reproductivos entre hombres y mujeres, reproduciendo patrones y normas sociales patriarcales.

Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México

La encuesta forma parte del proyecto P/PFCE-2016-15MSU0012 financiado por el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) de la Secretaría de Educación Pública, y tuvo por objetivo obtener información del alumnado a nivel licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de México (con representatividad por Facultad y Centro Universitario, por sexo y semestre cursado) en materia de las relaciones de género, salud reproductiva y la capacidad de decidir informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la institución. En el marco de este interés general se buscó también caracterizar social, demográfica, económica y culturalmente, a la población universitaria de los espacios seleccionados, ubicar las principales problemáticas relacionadas con los temas bajo estudio y generar propuestas de intervención sobre las áreas analizadas.

Se utilizó la encuesta como técnica de análisis ya que una característica central de los métodos cuantitativos es la aplicación sobre los fenómenos observados de una medición numérica, siendo la estadística el instrumento central de este proceso, que se convierte en una herramienta sintetizadora que hace posible la utilización de una estrategia para analizar mejor las relaciones lógicas que existen entre los distintos componentes de un fenómeno (Castro, 1996).

Las encuestas, en particular las sociodemográficas, constituyen fuentes de datos y herramientas fundamentales en el estudio de niveles y tendencias de un evento determinado, y por lo tanto su uso se encuentra generalizado e indiscutido en el estudio de las características de las poblaciones, y se destaca su utilidad y pertinencia en la construcción de modelos estadísticos (Oliveira y García, 1986), que bien pueden proporcionar las líneas de construcción de las hipótesis en la investigación.

El punto de partida para iniciar este proceso es la encuesta como herramienta, que es entendida como:

Un instrumento de recolección de información mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra aleatoria de individuos, o a individuos pertenecientes a la unidad muestreada, que puede ser un hogar, empresa u otras organizaciones o instituciones (Oliveira y García, 1986:66).

Por otra parte, y desde la necesidad de complementar diferentes tipos de datos para lograr un acercamiento más adecuado al problema de investigación, el abordaje cuantitativo, a partir de la encuesta, enriquece el análisis de las interpretaciones que los sujetos dan a sus acciones, en la medida que la encuesta "busca captar aspectos de la realidad analizada a través de las verbalizaciones de los individuos" (Oliveira y García, 1986:66).

La población objetivo de la encuesta fue el estudiantado inscrito en julio de 2017 en los programas educativos de licenciatura de las 21 Facultades, 10 Centros Universitarios y la Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. La dispersión geográfica de cada uno de estos espacios fue considerada al momento de la estrategia de campo, y trabajada mediante la creación de cuadrillas de levantamiento.

El marco muestral se construyó utilizando el listado de alumnas y alumnos matriculados al primer semestre del año 2017. El total de estudiantes registrados para este periodo fue de 73,156 estudiantes distribuidos en 50 unidades académicas, centros de estudios y facultades. El marco muestral está conformado por una base de datos de 48,122 estudiantes registrados. Para propósitos del estudio, se excluyeron a estudiantes de posgrado y bachillerato del marco, es por ello, que el número de estudiantes en el marco disminuye hasta 44,482 estudiantes de licenciatura.

El tamaño de muestra calculado permite estimar proporciones con el nivel de confianza de +/- 5% dentro del estrato formado por sexo dentro de cada Facultad y Centro de Estudio, y fue establecido en 20,324 estudiantes. El diseño de muestreo fue probabilístico con estratificación y una etapa de muestreo.³

³ Selección de respondiente: Se eligieron estudiantes al interior de cada estrato por medio de la utilización de una tabla de números aleatorios. De acuerdo con las posibilidades de cada plantel, se eligieron aleatoriamente un número del 1 al 5 y se realizó un recorrido hasta llegar al número de salón correspondiente al

Los factores de expansión correspondientes consideran una expansión al tamaño de la población acorde con su probabilidad de inclusión en muestra. Al tratarse de un muestreo aleatorio simple, los factores de expansión conservan la distribución de la muestra. Como se describió en la sección anterior, la distribución muestral presenta pequeñas desviaciones que pueden ser ajustadas para no afectar el proceso de estimación.

El levantamiento de la encuesta se realizó desde el 8 de agosto y hasta el 14 de septiembre de 2017 y estuvo a cargo de la empresa Norlatina Consultores. El cuestionario integra un total de 3 módulos (información sociodemográfica, actividad y salud sexual, percepción de roles de género y violencia de género y migraciones y movilidades) a lo largo de los cuales se distribuyen los 112 reactivos que componen el instrumento. Cada uno de estos módulos responde a los intereses del proyecto y cubre las dimensiones analíticas investigadas.

Los datos presentados en este documento se analizan mediante la exploración descriptiva de la información cuantitativa generada en la base de datos y a través de un análisis de correspondencia, que requiere trabajar con los datos agrupando las variables en categorías:

- Sexo (hombre y mujer).
- Conocimiento de derechos sexuales y reproductivos (sí y no).
- Tipo de primer encuentro sexual (planeado y espontáneo).
- Edad a la primera relación sexual (antes de los 18 años, después de los 18 años). Razones del no uso de métodos anticonceptivos en el primer encuentro sexual.
- Persona con la que se tuvo el primer encuentro sexual (pareja, amiga, amigo, conocida, conocido, desconocida, desconocido, familiar, compañera, compañero de estudio,

número elegido. Esto se repitió con el siguiente grupo a encuestar en cada ocasión. Con lo que al nivel de grupo (salón de clase) se asumió que tal selección se hizo mediante muestreo aleatorio simple. El instrumento de recolección de información fue auto aplicado a través del préstamo de tabletas.

compañera, compañero de trabajo, profesor, profesora, jefa, jefe).

El análisis de correspondencia (AC) es una técnica estadística básicamente de clasificación de los datos, que posibilita el análisis exploratorio de la información y que tiene por propósito agrupar las unidades de registro cuyas características son las más parecidas. El elemento central que está presente en este tipo de análisis es la conformación de grupos que deben ser internamente homogéneos entre sí, pero a la vez lo más diferenciados posibles entre cada uno de ellos (Méndez y González, 1993).

Análisis de resultados. Población joven estudiantil de la UAEM, sexualidad, derechos sexuales, toma de decisiones, construcción de ciudadanía

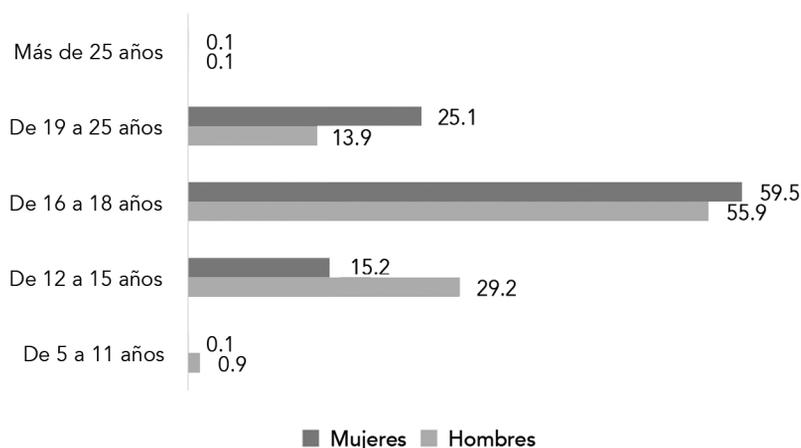
Las personas menores de 25 años de edad constituyen 46% de la población mundial (FPNU, 2017). En México en 2015 residían 30.6 millones de jóvenes de 15 a 29 años, que representan 25.7% de la población total. Para el Estado de México esa cifra era de 4.1 millones de jóvenes (27.1% de la población total), de los cuales 27.3% eran hombres y 26.9% mujeres (INEGI, 2015). La matrícula de la UAEM a junio de 2017 era de 55,257 estudiantes. Es decir, 1.5% de la población joven de la entidad. La importancia de estos datos radica tanto en el reconocimiento de las magnitudes de población joven que está accediendo a niveles terciarios de educación, como en la identificación del significado de la educación como detonador para disminuir las brechas de desigualdad de género en la sociedad. En un país donde el porcentaje de la población adulta que ha alcanzado la educación media superior es de 36% (OCDE, 2016) y en el cual las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior marcan diferencias entre hombres y mujeres, el análisis de la población joven inserta en espacios universitarios se antoja como un primer paso necesario para identificar, ubicar y reforzar los elementos que forman parte de los indicadores de los rezagos de oportunidades por género.

En este contexto los datos de la encuesta revelan algunos hallazgos interesantes de discutir en relación, precisamente, con las

diferencias entre hombres y mujeres universitarias de la UAEM. Un punto de partida ineludible tiene que ver, también con el inicio de la vida sexual. Así, de acuerdo con la encuesta, las diferencias más importantes entre hombres y mujeres se ubican en dos grupos de edades principales; los 19 a 25 y los 12 a 15 años. En el primer grupo entre la población más joven, son los hombres quienes en mayor medida (casi 3 de cada 10, frente a poco más de 1 mujer de cada 10) han tenido una primera relación sexual, en tanto que la relación es inversa en el grupo de mayor edad (Gráfica 1).

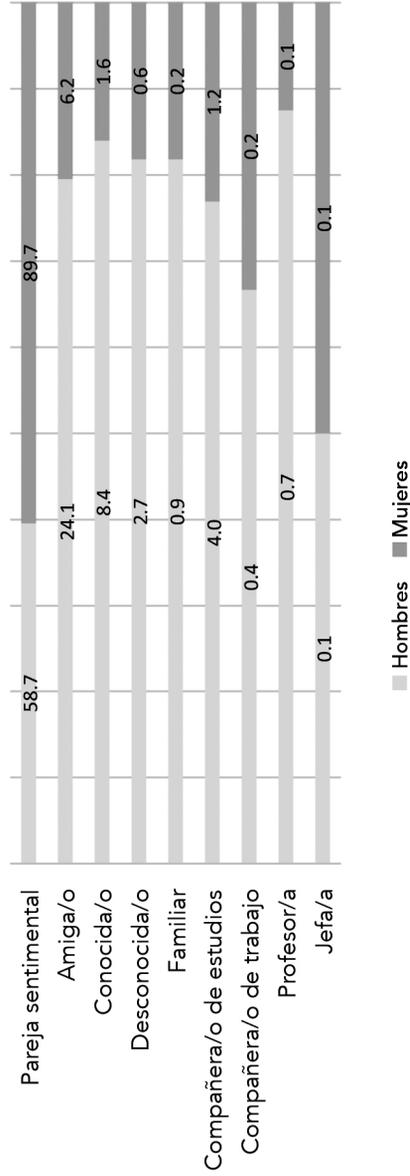
Estos datos tienen paralelismos con los reportados por estudios a nivel nacional; la ENADID 2014 informa que 62.3% de las mujeres jóvenes de 15 a 29 años han iniciado su vida sexual. Por grupos de edad, se observa que una de cada tres (29.2%) adolescentes de 15 a 19 años ya inició su vida sexual y 72.4% de las jóvenes de 20 a 24 años y 90.1% de las de 25 a 29 años son iniciadas sexualmente (INEGI, 2014).

Gráfica 1. Edad de la primera relación sexual por sexo. Estudiantado de la UAEM, 2017.



Fuente: elaboración propia con base en datos obtenidos de la Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Gráfica 2. Primera pareja sexual por sexo. Estudiantado de la UAEM, 2017.

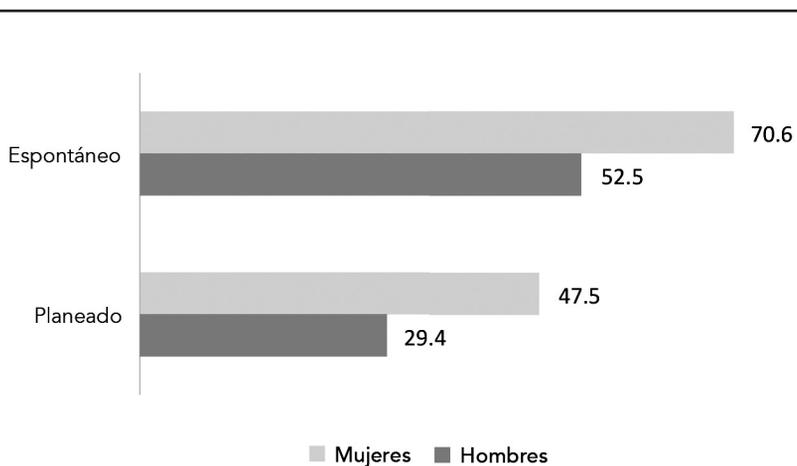


Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Del mismo modo se reconocen diferencias en las personas con quienes tuvieron sus primeras relaciones sexuales; si bien tanto para los hombres como para las mujeres la pareja fue la primera persona, esta declaración se da entre casi 9 de 10 mujeres, pero entre 6 de cada 10 hombres. Amigas y/o amigos son mucho más reconocidas como primera pareja sexual entre los hombres (2 de cada 10) que entre las mujeres (apenas 6.2%) (Gráfica 2).

Esta información nos permite poner en contexto la situación del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México en relación con su perfil de actividad sexual, y, como se mencionará, reconocer que sostienen patrones de género presentes en la sociedad mexicana; hombres que inician su vida sexual antes que las mujeres. Mujeres que tienen su primer encuentro sexual con su "pareja" en mayor medida que los hombres, y una media de inicio de la vida sexual de 18.5 años, que para las mujeres asciende a 21.3 y para los hombres baja sensiblemente a 17.9 años.

Gráfica 3. Característica del primer encuentro sexual por sexo. Estudiantado de la UAEM, 2017.



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Introduciendo de forma más directa la capacidad de decisión de las personas, la Gráfica 3 brinda información acerca de la planeación o espontaneidad del primer encuentro sexual.

Nuevamente se observan brechas de género entre el estudiantado femenino y el estudiantado masculino de nuestra universidad, ya que las mujeres expresaron haber planeado su primer encuentro sexual en mayor medida que los hombres, que indican haber vivido “espontáneamente” este primer encuentro en 7 de cada 10 respuestas, frente a 5 de cada 10 mujeres que hicieron lo propio. ¿Qué significa que las mujeres universitarias de la UAEM tengan mayor capacidad y/o interés de planeación de su vida sexual en relación con los hombres?, ¿qué relación hay entre esta planeación versus espontaneidad y el uso de métodos anticonceptivos? (como una aproximación indirecta a la capacidad de decisión).

Si se observan los datos que arroja el cuadro 1, podrá responderse que aún con la planeación del primer encuentro sexual, las respuestas de los hombres universitarios se posicionan mayormente en que el no uso de métodos anticonceptivos tuvo que ver con la premura, intempestividad y, nuevamente, falta de planeación de ese primer encuentro (Cuadro 1).

Las categorías de respuesta fueron definidas de forma cerrada en el cuestionario previa exploración teórica de las dimensiones a utilizar y prueba piloto del mismo. Entre las mujeres la no previsión o la emoción asociada con este primer encuentro, también es la razón principal para el no uso de métodos anticonceptivos en el primer encuentro sexual, aunque en menor medida que lo respondido por sus pares hombres. Llama la atención que la vergüenza, como razón para no utilizar ningún método, no es solo una razón todavía presente entre la población joven que va a la universidad en el siglo XXI, sino que es mucho mayor entre las mujeres que entre los hombres. Los patrones morales de comportamiento parecen estar presentes con más fuerza entre las estudiantes mujeres, condicionado su vida sexual. No deja de ser alarmante del mismo modo, la proporción tanto de hombres como de mujeres que indican que no utilizaron métodos anticonceptivos en su primer encuentro sexual planeado, porque no había disponibilidad de métodos en los espacios en que los buscaron. Si a las pautas que dictan comportamientos en detrimento de la libre

Cuadro 1. Motivos de no uso de protección en la primera relación sexual, por tipo de primer encuentro y sexo. Estudiantado de la UAEM, 2017.

Motivo de no uso de protección en la primera relación sexual	Total		Primer encuentro sexual planeado		Primer encuentro sexual espontáneo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
No lo previeron	34.9	48.3	30.1	33.9	51.6	43.8
Les "ganó la emoción"	40.7	26.3	33.4	17.6	37.9	22.4
Por vergüenza	2.5	3.1	3.8	9.8	0.9	8.9
Porque tu no quisiste utilizar	12.5	12.0	19.3	8.1	4.2	2.1
Porque tu pareja no quiso utilizar	7.4	9.5	5.6	25.4	4.1	21.9
Porque no había en la farmacia o centro de salud	2.0	0.8	7.8	5.2	1.3	0.9

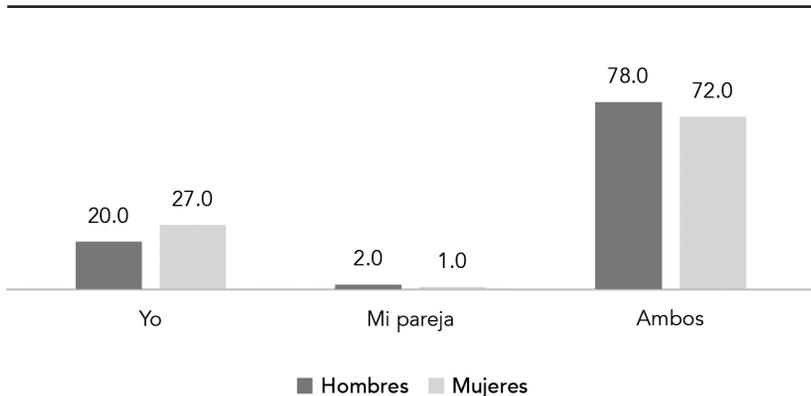
Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México.

sexualidad fundamentalmente de las mujeres jóvenes, se le suma la infraestructura deficiente, las posibilidades de elegir como vivir la sexualidad, se encuentran altamente condicionadas material y culturalmente.

Los datos reportados por la encuesta indican que, sin mayores diferencias, casi ocho de cada 10 estudiantes (78% de los hombres y 76% de las mujeres) se declaran sexualmente activos y contaban con información sobre métodos anticonceptivos antes de su primera relación sexual (95.1% de los hombres y 96.7% de las mujeres). No se aprecian sin embargo diferencias ente entre hombres y mujeres en la decisión de tener relaciones sexuales, siendo la opción de ambos deciden cuando tener relaciones, la que predomina entre el estudiantado (Gráfica 4).

16% de las mujeres universitarias de la UAEM han estado embarazadas alguna vez de las cuales casi 7 de cada 10 decidieron tener al bebé. El embarazo fue planeado en 75.8% de las mujeres, contra 71.3% de los hombres. 4.5% de las mujeres indica haber interrumpido un embarazo alguna vez en su vida y 5.2% de los

Gráfica 4. ¿Quién decide cuándo tener relaciones sexuales?
Estudiantado de la UAEM, 2017.

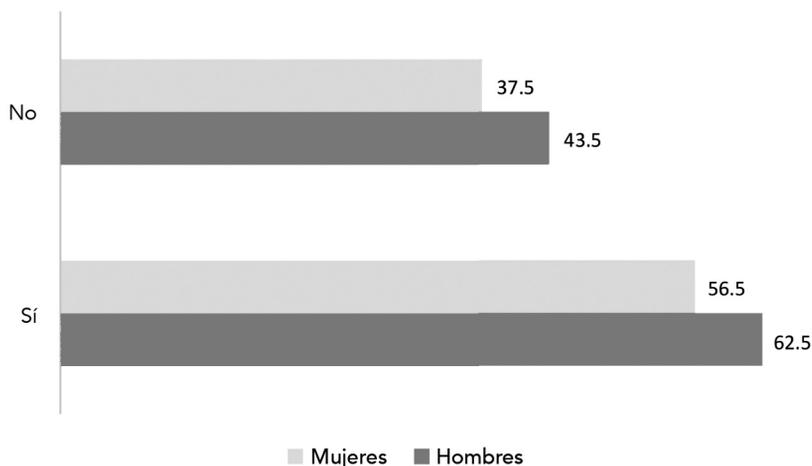


Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México.

hombres reporta que alguna vez alguna de sus parejas hizo lo propio. Para la casi totalidad de la población encuestada (98% de las mujeres y 96.8% de los hombres) el cuidado para evitar un embarazo es una obligación compartida.

Los derechos sexuales y reproductivos son conocidos en mayor medida por las mujeres (seis de cada 10 así lo reportan) que por los hombres (56.5% indica conocerlos). Si bien los datos hablan de mayorías, no deja de ser preocupante ese 37.5% de mujeres y 43.5% de hombres universitarios que están manifestando no tener conocimiento acerca de estos derechos (gráfica 5). Máxime cuando se reconoce que tener la información, la capacidad y los medios para decidir si quedarse embarazada, cuándo y con qué frecuencia es un derecho humano universal, acordado con motivo de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo en 1994.

Gráfica 5. Conocimiento de derechos sexuales y reproductivos por sexo, Estudiantado de la UAEM, 2017.



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para aminorar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Sin lugar a duda estos resultados encienden un foco rojo en nuestra universidad en lo que a la institución corresponde para el acercamiento de información sobre estos derechos sexuales y reproductivos. Las sexualidades y los derechos humanos son parte de un campo de confluencias de alto interés político, social y académico tanto a nivel internacional, regional como nacional. Sin embargo, los estudios e intereses sobre este campo continúan siendo escasos y deben ser visibilizados como forma de contribuir en la equidad de género desde los espacios académicos.

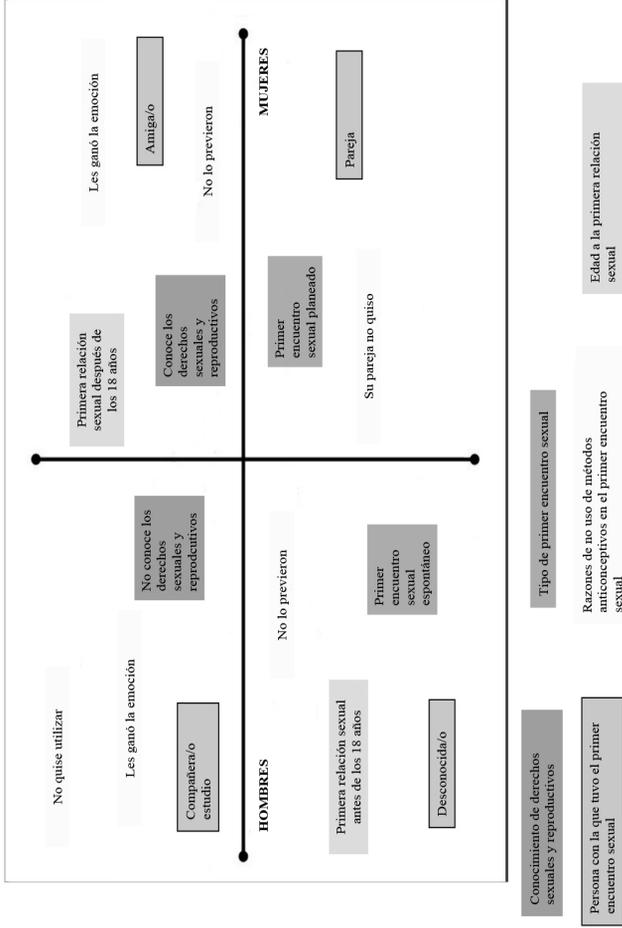
Además de la necesaria contextualización, estos datos son valiosos en tanto nos posibilitan sostener que; “las condiciones en las cuales las y los adolescentes y las y los jóvenes toman decisiones sobre su sexualidad, los elementos y servicios con los que cuentan para ello, así como las oportunidades de educación y desarrollo disponibles, impactan de manera significativa en su calidad de vida y en las tendencias poblacionales de las siguientes décadas” (FPNU, 2014:131).

Con el objetivo de interrelacionar la información bivariada que ofrece un primer acercamiento exploratorio a los datos, se realizó un análisis de correspondencia. Los datos presentados permiten señalar que ser hombre o mujer establece distinciones al momento de la vida sexual del estudiantado de la UAEM. Sabiendo esto, ¿qué más se puede esperar del papel del género en la construcción de la vida sexual, en la capacidad de toma decisiones, en el conocimiento y ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos?, ¿cuáles son las dimensiones que más se acercan a los hombres y cuáles a las mujeres en esta vivencia de la sexualidad?

En definitiva, se están buscando las relaciones que se establecen en torno a las decisiones sobre la vida sexual de hombres y mujeres estudiantes de la UAEM. No basta únicamente con conocer las características y las especificidades de la vida sexual de alumnas y alumnos de la universidad, sino que se vuelve necesario comprender cuáles son las relaciones que el estudiantado desarrolla entre género y que vuelven posible o conflictúan la toma de decisiones y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

Al observar la gráfica 6, las categorías que se evidencian directamente asociadas con las mujeres son la planeación del primer encuentro sexual, la pareja como persona con la que se sostuvo ese primer encuentro y la falta de aceptación de su pareja para el

Gráfica 6. Análisis de correspondencia por sexo. Estudiantado de la UAEM, 2017.



Fuente: análisis de correspondencia con datos obtenidos a partir de la Encuesta Relaciones de Género, Salud Reproductiva y la Capacidad de Decidir Informadamente para amorrar la inseguridad biográfica del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México.

uso de métodos anticonceptivos en el primer encuentro sexual. El conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos se vincula también con este grupo de variables mencionadas, así como con las mujeres. Es decir, hay una relación de mayor significancia entre conocer los derechos sexuales y ser mujer. La mayor edad a la primera relación sexual también se relaciona más intensamente con el conocimiento de estos derechos. Curiosamente, sin embargo, categorías como la falta de previsión y el que les haya “ganado la emoción” para no utilizar métodos anticonceptivos, también tienen relación estadística con este conocimiento de derechos. Pareciera que entre las mujeres universitarias estar al tanto de los derechos sexuales y reproductivos no evita el no uso de métodos anticonceptivos, o al menos no lo evitó en su primer encuentro sexual (Gráfica 6).

Quizás uno de los datos más importantes que surgen del análisis sea precisamente la distancia, entre hombres y mujeres, que se avizoraba en el análisis bivariado y se ratifica en el análisis de correlación entre las dimensiones analíticas. Así, el no conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos se ubica en el cuadrante de los hombres, en relación con variables como no haber querido utilizar métodos anticonceptivos en el primer encuentro sexual, haber tenido este primer encuentro con un o una compañera de estudios, que su primer encuentro haya sido espontáneo y antes de los 18 años (Gráfica 6). Podríamos pensar en factores de “mayor riesgo” vinculados con el conocimiento o no de los derechos sexuales y reproductivos.

Estos riesgos se encuentran directamente relacionados con lo planteado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2016) al plantear que; la capacidad de una mujer para ejercer sus derechos reproductivos depende en parte de si vive en una ciudad o en una zona rural, de su nivel de escolaridad y de su situación de riqueza o pobreza.

En este ejercicio, si bien no fue la intencionalidad de la encuesta, se pueden vincular las dimensiones analizadas con la toma de decisiones en relación con el conocimiento de derechos.

Respecto a los significados de la sexualidad, evidenciaron una conceptualización heterocentrada de la misma en la que la sexualidad fue vinculada a las relaciones sexuales y sus respectivos cuidados. Asimismo, los mandatos de género y los modelos hege-

mónicos de masculinidad y feminidad construyen el discurso de la población estudiantil encuestada. El impacto de la socialización de género en lo que refiere a la apropiación de derechos (Ramos, 2011), aparece claramente manifestada en las respuestas recibidas. En este sentido se podría inferir que las y los estudiantes han recibido una educación sexual con un débil enfoque de derechos, pero igualmente pudieron identificar la relación entre ambos conceptos: la sexualidad y los derechos inherentes a la misma.

Esto podría estar asociado a que la sexualidad, los intercambios eróticos y las prácticas sexuales y reproductivas han sido materia de regulación en las distintas épocas y sociedades, y que las universidades como instituciones adscritas a ese medio social, no han escapado a estas prácticas regulatorias. Por tal motivo, esta población encuestada ha recibido mensajes sobre lo esperado, deseado, permitido y prohibido respecto a la sexualidad y, en base a ello, podrían haber construido su reflexión sobre el campo de los derechos sexuales y reproductivos y la capacidad de tomar decisiones con base en el conocimiento de estos derechos (Ramos, 2011). Estas representan formas y mecanismos a través de los cuales el estudiantado de la UAEM se ha ido apropiando en diferentes niveles de la noción de derechos sexuales y de las posibilidades y limitaciones de informarse y decidir sobre ellos.

Al interior de cada cuadrante analizada la situación se torna más compleja, ya que se entremezclan dimensiones que en principio podrían pensarse como opuestas (conocer los derechos y no planificar el primer encuentro sexual, por ejemplo). Sin embargo, vale la pena hacer la precisión de que esas preguntas en particular refieren a momentos distintos de la vida de las personas y no necesariamente a espacios temporales que coincidan (pueden haber tenido su primer encuentro sexual años antes de haber conocido los derechos sexuales y reproductivos). De ahí la importancia de avanzar en la investigación para articular de forma más acabada y compleja, estas y otras dimensiones. No podemos perder de vista que este primer ejercicio no persigue el objetivo directo de la medición del reconocimiento de derechos, sino de explorar con miras a generar un diagnóstico sobre la sexualidad en la población estudiantil.

Los resultados también dan cuenta de la complejidad que reviste utilizar ciertas tipologías (categorización y agrupación de

variables) en los estudios sobre la sexualidad de la población joven. Por un lado, el estudiantado de la UAEM comparte ciertas características comunes en lo que a la vivencia y percepción de la sexualidad se refiere, por otra parte, al interior de las mujeres y de los hombres como grupos de análisis se encuentran poblaciones que aparecen diferenciadas fundamentalmente por la capacidad y el interés de planificar el encuentro sexual, así como por el conocimiento de derechos.

En definitiva, este tipo de técnica no sólo hace posible conocer acerca de las relaciones sociales directamente vinculadas las vivencias de la sexualidad entre el estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México, sino que además permite vislumbrar las heterogeneidades al interior de las poblaciones de hombres y mujeres.

Más allá de estas diferencias, en términos generales la ampliación de la disponibilidad y accesibilidad de la información y los servicios sobre derechos sexuales y reproductivos, son elementos incuestionables para la búsqueda de resultados óptimos en el ámbito de la salud reproductiva de la población joven de México.

Conclusiones

Los derechos sexuales y reproductivos y la capacidad de hombres y mujeres de decidir con información y conocimiento de los mismos, en tanto derechos humanos, constituyen —o al menos deberían constituir— ejes centrales de la ciudadanía. Son un grupo de derechos que se encuentran en constante construcción, debate y proceso de legitimación, tanto en la esfera social como privada, legislativa y normativa. Los espacios de formación universitaria deben integrarse en esos debates y brindar herramientas a su estudiantado para afianzar la construcción ciudadana y la lucha contra las brechas y desigualdades entre géneros.

Para ello la noción de género es fundamental y debe adquirir centralidad, ya que el ejercicio de la ciudadanía es producto, entre otras dimensiones articuladoras, de los aprendizajes que la socialización de género forja. Es necesario tener presente que se está ante procesos íntimamente ligados al campo del poder. Para avanzar en la construcción una ruta crítica de espacios universi-

tarios y sociedades más justas y equitativas en donde todas las personas puedan ejercer sus derechos, es necesario del involucramiento de todos y todas en los diferentes niveles, en donde la población joven debe ser un actor de primer orden.

Con el desarrollo de este trabajo se espera contribuir a la agenda de investigación en derechos, sexualidad, género y juventud universitaria a través del conocimiento sobre la información, apropiación de los derechos sexuales y reproductivos y toma de decisiones por parte del estudiantado de la Universidad Autónoma del Estado de México. Se pretende aportar a la producción de conocimiento para la formulación de políticas públicas y brindar insumos para el debate público y social de un campo de gran interés.

Fuentes consultadas

- Castro, Roberto (1996), "En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo", en Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad. La investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México.
- FPNU (Fondo de Población de Naciones Unidas) (2014), *El poder de 1 800 millones. Los adolescentes, los jóvenes la transformación del futuro. El estado de la población mundial 2014*, Inglaterra, División de Comunicaciones y Alianzas Estratégicas/FPNU
- ____ (2017), *Mundos aparte. La salud y los derechos reproductivos en tiempos de desigualdad. El estado de la población mundial 2016*, Inglaterra, UNFPA.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015), *Encuesta Intercensal*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- ____ (2014), *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 2014*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Méndez, Ignacio y Pablo González Casanova (eds.) (1993), *Matemáticas y ciencias sociales*, México, Porrúa.
- Mendoza, Doroteo, María Hernández y Jorge Valencia (2011), "Perfil de la salud reproductiva de la República Mexicana", en *La Situación Demográfica de México 2011*, México, Consejo Nacional de Población.

Oliveira, Orlandina y Brígida García (1986), *Encuestas hasta dónde, en Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*, México, El Colegio de México, México.

UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México) (2017), "Indicadores"; en *Universidatos*. Disponible en <http://web.uaemex.mx/universidatos/5121/5121/indica.html>

Ramos, Valeria (2011), *Derechos sexuales y reproductivos en adolescentes en Montevideo, Argentina*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO).



Objeción de conciencia médica y su repercusión en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de mujeres jóvenes

Karla Castañeda Chávez

Araceli Pérez Damián

Natalia Ix Chel Vázquez González

Guillermina Díaz Pérez

Introducción

Con base en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, las jóvenes,¹ entre los 20 y 24 años, representan en el Estado de México 26% de la población total de mujeres, es decir, la mayoría se encuentra dentro de este grupo de edad que coincide con la mayor tasa de fecundidad (Mejía y Díaz, 2016).

Se estima que, en México, la mayoría de los embarazos en mujeres menores de catorce años son producto de abuso sexual y que, en 60% de los casos, la violación fue cometida por alguien conocido o cercano a la víctima. En el Estado de México, 30% de los embarazos son de menores de veinte años y uno de cada cien corresponde a una niña de doce, trece o catorce años de edad

¹ La Organización Mundial de la Salud define como jóvenes a la población que se encuentra entre los diez y los veinticuatro años de edad (OMS, 2000).

(Fernández, 2017). Esto implica que, muchas de ellas, cambien los estudios por empleos mal remunerados y en precarias condiciones.

Los derechos sexuales implican bienestar físico, mental y social, ya que se enfocan en el goce pleno de la sexualidad de cada persona, sin distinción de sexo, raza, nivel socioeconómico, religión, apariencia, edad; también hacen referencia a la protección de la diversidad sexual. Por otro lado, los derechos reproductivos implican tomar decisiones sobre el propio cuerpo, la maternidad, el control natal, el acceso a información científica sobre métodos anticonceptivos, el espaciamiento de los hijos o hijas y acceso a servicios de salud en condiciones sanitarias adecuadas. En resumen, al ser derechos el Estado está obligado a garantizar el acceso de los y las ciudadanas a dichas garantías bajo los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, bajo condiciones de igualdad, laicidad y justicia.

La omisión de acciones inmediatas ante situaciones que pongan en riesgo la salud y la vida de las mujeres es una forma de violencia, de discriminación y una falta a los derechos humanos, tanto en el ámbito nacional e internacional, en la que se ven involucradas las instituciones que se han negado a proporcionar servicios como la interrupción de un embarazo, producto de una violación.

De tal modo, en este capítulo se abordarán en un principio, y haciendo un recuento, los tratados y acuerdos internacionales ratificados por México en los que éste se compromete a proteger la salud sexual y reproductiva de las mujeres. Más adelante, se hablará sobre la reforma a la Ley General de Salud aprobada en octubre de 2017, así como el contexto en que surgió. Por último, se analizarán la objeción de conciencia en la práctica médica (como obstáculo para el ejercicio de los derechos humanos) y la ciudadanía de las mujeres que asisten a los servicios de salud a solicitar atención tras haber sufrido algún tipo de violencia sexual.

Así, pues, para la realización de este capítulo y para contextualización del lectorado, a través de la asociación civil Ddeser, Estado de México, se recogieron algunas experiencias de mujeres a través de una carta libre donde manifestaron haber sufrido violencia institucional de parte del personal médico o administra-

tivo cuando solicitaron la interrupción legal del embarazo; cabe mencionar que éste, en todos los casos, fue producto de una violación. En otras palabras, desde el testimonio personal de cada una de ellas² quedan de manifiesto sus experiencias.

Marco normativo internacional

La Interrupción Legal del Embarazo² es (y ha sido) controversial debido a las representaciones sociales alrededor del mismo; es el tema que se evita y se invisibiliza cuando, en la agenda gubernamental, se tratan los derechos sexuales y reproductivos, incluso, no es considerado un derecho para las mujeres. Para la opinión pública, es el último recurso al que se debe recurrir, y si es posible, no se debe pensar en él, sería mejor, en palabras recurrentes de la comunidad, aceptar las consecuencias de los actos que cometen las mujeres. En el pensamiento colectivo, la interrupción del embarazo significa una acción en contra de los fines supuestamente últimos y biológicos de las mujeres; de su realización; de lo natural; de las emociones humanas, porque, así lo arguye la conciencia pública, no pueden rechazar a un embrión que depende de ellas y no puede defenderse.

El tema de la interrupción del embarazo aún es ilegal en distintos países de América Latina; en Nicaragua, El Salvador y República Dominicana, el aborto está prohibido incluso si la vida de las mujeres está en peligro, mientras que, en otros países, como México, es legal bajo circunstancias específicas que se apuntarán más adelante.

² Las cinco informantes pertenecen a comunidades rurales del Estado de México por lo que tuvieron que trasladarse a la ciudad de Toluca para solicitar el servicio de interrupción del embarazo. A la fecha están entre los diecinueve y los veintinueve años de edad, pero los relatos datan de años atrás. Todas mencionaron que estudiaban la secundaria o el bachillerato cuando fueron violadas; una de ellas dejó de estudiar porque contrajo matrimonio al terminar la secundaria, mientras que las demás sí concluyeron la educación media superior.

² En este texto se considera al aborto como la práctica médica de interrumpir el embarazo cuando el feto aún no es viable fuera del vientre de la mujer (OMS, 2014), mientras que la Interrupción Legal del Embarazo es el ejercicio de un derecho protegido por las leyes.

La interrupción del embarazo, sobre todo en el contexto nacional, se ha tornado una dialéctica incluso partidista⁴ que ha puesto en controversia al estado y sus instituciones bajo las premisas: ¿cómo proteger o cuidar un hecho que se condena socialmente?, ¿cómo hacer legal una acción que ante la mayoría de las y los ciudadanos es moralmente incorrecta? Pero la pregunta relevante es, ¿son las instituciones, o no, las encargadas de cuidar el orden social? Emitir una respuesta sería fácil si se pensara primero en las mujeres como ciudadanas sujetas de derechos, autónomas y racionales. Ésta debería ser la proposición prioritaria ante cualquier debate, principalmente en México, donde aún es un tema incipiente.

Aunque no en todas las sociedades existe el dilema en torno a la Interrupción Legal del Embarazo y no es ilegal en todo México ni en otros países, en los sitios donde aún predomina la moral por encima de los derechos humanos provocan consecuencias en distintos ámbitos de la vida de las mujeres; una de las más frecuentes y peligrosas es la clandestinidad en la que se mueven para interrumpir un embarazo. Entonces, de manera indirecta, el Estado provoca la proliferación de abortos inseguros, es decir, prácticas por personal no capacitado o en lugares sin las mínimas medidas sanitarias, o bien, la combinación de ambos factores de riesgo (OMS, 2016). Esto se traduce en cifras alarmantes: alrededor de 47 mil mujeres en el mundo mueren anualmente por realizarse abortos en condiciones inseguras; por otro lado, en México, más de 75% de los abortos se realizan de manera clandestina y en condiciones sanitarias insalubres (Animal Político, 2014). Entonces, el aborto es también un problema de salud pública que debe ser atendido en completa corresponsabilidad del Estado y sus instituciones de salud.

⁴ Durante las campañas electorales del 2017, en el Estado de México, el entonces candidato a gobernador por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), Alfredo del Mazo, se posicionó contra el aborto. Por otro lado, partidos considerados de izquierda como Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) quien tenía como candidata a Delfina Gómez y el Partido de la Revolución Democrática con su candidato Juan Zepeda (PRD) no dieron una postura clara respecto al aborto (parece que temen perder votos al mantener una postura en pro de la despenalización del aborto en la entidad). El Partido Encuentro Social también ha referido una postura conservadora (2015). Por último, el Partido Acción Nacional es históricamente conocido por su ideología conservadora y pro vida.

Los abortos inseguros representan un peligro de muerte para las mujeres que (en un contexto en donde sus razones particulares para ejercer el derecho a la Interrupción Legal del Embarazo son inválidas) deben tomar una decisión, con o sin información, limitados recursos económicos y, además, la condena social sobre ellas. Es por ello que, durante distintas conferencias y encuentros internacionales se ha expuesto la necesidad de urgencia respecto a las condiciones bajo las cuales las mujeres comprometen su salud sexual y reproductiva; una de las primeras fue la de El Cairo (García *et al.*, 2015), donde se pronunció que dentro de la línea estratégica "Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos" de las mujeres están:

Decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre éstos, y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual [...] En los casos en los que el aborto no sea contrario a la ley los abortos deben realizarse en condiciones adecuadas. En todos los casos las mujeres deberán tener acceso a servicios de calidad para tratar las complicaciones derivadas de los abortos [...] (García *et al.*, 2015).

Acciones como otorgar información y atención para las mujeres preservan el derecho a la salud sexual, pues las reconocen como autónomas para tomar decisiones libres, acertadas y bajo condiciones que no pongan sus vidas en riesgo.

Posteriormente, en 1999, en Hong Kong, durante el 14° Congreso Mundial de Sexología, la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología aprobó la Declaración Universal de los Derechos Sexuales en los que se considera a la salud sexual como un derecho humano básico, y, por lo tanto, debe ser reconocido y respetado. Algunos otros derechos que menciona son:

- *Autonomía, integridad y seguridad sexuales del cuerpo:* considera la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida sexual, dentro del contexto de la ética personal y social. El control y disfrute de los cuerpos propios libres de mutilación, tortura o cualquier tipo de violencia.

- *Equidad sexual*: refiere la oposición a cualquier forma de discriminación por sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión, limitación física o emocional.
- *Toma de decisiones reproductivas, libres y responsables*: refiere a la decisión de tener o no hijos, el número y el espaciamiento entre ellos, así como el derecho al acceso de métodos de control natal.
- *Información basada en el conocimiento científico*: la información sexual debe ser producto de la investigación científica libre y ética, así como tener el acceso a ella (García et al., 2015).

En 2013, durante la Primera Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina (Consenso de Montevideo), se planteó

El acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva”, pues se considera que “los derechos sexuales y reproductivos son parte integral de los derechos humanos y su ejercicio y goce son esenciales para el ejercicio de otros derechos para alcanzar metas internacionales de desarrollo y eliminación de la pobreza (cepal y nu, 2013:15).

En esta reunión se expresó la preocupación por los índices de morbilidad y mortalidad derivados de la realización de abortos inseguros; se asume, entonces, que la existencia de una penalización no implica la disminución de la práctica, por lo que en dicha reunión se apuntaló lo siguiente:

35. Revisar la legislación, las normas y prácticas que restringen el acceso a los servicios de salud sexual y salud reproductiva incluida la provisión de servicios integrales amigables en el caso de adolescentes y jóvenes, y asegurar el acceso a la información completa sobre todas las opciones de servicios disponibles para todas las personas sin discriminación, de ningún tipo para asegurar que se cumplan en nuestra región los más altos estándares internacionales de protección a los derechos humanos y libertades fundamentales (CEPAL y NU, 2013:15).

40. Eliminar las causas prevenibles de morbilidad y mortalidad materna, incorporando en el conjunto de prestacio-

nes medidas para prevenir y evitar el aborto inseguro, que incluyan la educación en salud sexual y salud reproductiva, el acceso a métodos modernos y eficaces y el asesoramiento y atención integral frente al embarazo no deseado y no aceptado y, asimismo, la atención integral después del aborto cuando se requiera, sobre la base de reducción de riesgo y daños (CEPAL y NU, 2013:16).

42. Asegurar en los casos en que el aborto es legal o está despenalizado en la legislación nacional, la existencia de servicios de aborto seguros y de calidad para las mujeres que cursan embarazos no aceptados y no deseados e instar a los demás Estados a considerar la posibilidad de modificar las leyes, normativas, estrategias y políticas públicas sobre la interrupción voluntaria del embarazo para salvaguardar la vida y la salud de las mujeres y adolescentes, mejorando su calidad de vida y disminuyendo el número de abortos (CEPAL y NU 2013:16).

Cuando un país ratifica estos acuerdos está obligado a cumplir con todas las recomendaciones y estipulaciones planteadas, en caso de no hacerlo cometería una falta internacional. Así, los acuerdos que emanan de las instituciones internacionales son claros al solicitar que el Estado garantice de manera acertada y eficaz los servicios de salud para asegurar que las mujeres cuenten con las condiciones adecuadas (salubridad, infraestructura, acompañamiento, trato humanitario, información, atención de personal capacitado, entre otras) para la interrupción del embarazo si así lo desean.

Hasta la fecha, México es Estado parte de la Carta de la Organización de Estados Americanos, Carta de las Naciones Unidas, de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará) y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (SCJN, 2012).

Normatividad Nacional

En el Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se sostiene que: "Toda persona tiene derecho a deci-

dir de manera libre, responsable e informada el número y el espaciamento entre sus hijos” (H. Cámara de Diputados, 2016). En específico, dentro del Programa Nacional de Salud 2007-2012 se contempló la inclusión de la perspectiva de género en la atención médica a víctimas de violencia.

La violencia, como un problema de salud pública, ha suscitado la observación de los diversos ámbitos de su incidencia y las distintas consecuencias que trae consigo; una de ellas es el embarazo producto de abuso sexual, por lo que en uno de los apartados de la Norma Oficial Mexicana 046. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y la atención (NOM-046-SSA-2005), modificación de la Norma Oficial Mexicana NOM-190-SSA1-1999, que ya considera el último cambio a la norma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de marzo de 2016,⁵ se señala en el apartado 6.4.6.7 que:

En caso de embarazo por violación las instituciones públicas prestadoras de servicios de atención médica, deberán prestar servicios de interrupción voluntaria del embarazo en los casos permitidos por ley, conforme a lo previsto en las normas jurídicas de protección a los derechos de las víctimas, previa solicitud por escrito bajo protesta de decir verdad de la persona afectada de que dicho embarazo es producto de violación; en caso de ser menor de 12 años de edad a solicitud de su padre y/o su *madre*, o a falta de estos, de su tutor (ss, 2016).

Dentro de la república mexicana, sólo en la Ciudad de México se considera al aborto como una acción legal ante la decisión unívoca de las mujeres para interrumpir su embarazo sin necesidad de recurrir a alguna otra razón de tipo penal o de salud. Por otro lado, en el resto del país la práctica del aborto se puede considerar sólo bajo causales que se estipulen en sus leyes estatales. El Código Penal del Estado de México establece cuatro causales para la interrupción de un embarazo:

⁵ Anteriormente, las mujeres que solicitaban la interrupción del embarazo debían presentar la previa denuncia por violación y, en caso de ser menores de edad, la autorización de su padre, madre o tutor o tutora.

1. Violación.
2. Imprudencial o culposo.
3. Peligro de muerte para la mujer embarazada.
4. Alteraciones genéticas o congénitas que no permitan la continuación del embarazo.

Sólo hay ocho entidades en las que se toman en cuenta más de cuatro causales, como Yucatán, donde se considera la interrupción legal del embarazo en situaciones económicas graves justificadas, siempre y cuando la mujer en cuestión tenga mínimo tres hijos. Colima, por otro lado, considera como causales el daño grave a la salud y la inseminación no consentida. En Guanajuato y Querétaro existen más restricciones y sólo se consideran los casos de violación o el aborto imprudencial o culposo. En la Ciudad de México se considera la voluntad de las mujeres, pero sólo dentro de las primeras doce semanas de gestación. En todas las entidades del país el aborto es legal si el embarazo es producto de una violación (GIRE, 2014).

Las mujeres no son las únicas involucradas cuando se habla de penalización del aborto, también se castiga a quienes, con violencia, lo provoquen, o a los y las prestadoras de servicios de salud que intervengan en su realización fuera de las causales legales. Lo anterior, con sanciones como el retiro de la licencia profesional o, en el peor de los casos, la prisión; por supuesto, esto genera inseguridad y temor en el personal médico un estado de inseguridad en cuanto a su práctica y condiciones de trabajo.

En México, las entidades han justificado dichas determinaciones a partir de la Declaración de los derechos del niño (1959); no obstante, en ninguna de las convenciones y tratados internacionales se ha estipulado que un embrión sea una persona; incluso, para la OMS, el tiempo para poder practicar la interrupción del embarazo se establece a partir de la viabilidad del feto, es decir, las probabilidades que tiene de vivir fuera del útero. En este sentido, el feto no puede ser considerado un ser independiente del cuerpo de las mujeres. Bajo estas consideraciones legales, condicionadas por normas morales, religiosas y hasta políticas, se niega la interrupción del embarazo. Lo preocupante es que estos juicios de valor no son compartidos por toda la ciudadanía; entonces, se

anulan otras realidades y otros contextos. Esto genera un entorno de discriminación y de violación de derechos, debido a la imposición de una sola visión.

Sin embargo, la Norma-046 no ha sido garantía del acceso a la interrupción voluntaria del embarazo; uno de los casos más recientes es el del Hospital General de Morelos donde se le negó a una menor de diecisiete años la interrupción del embarazo a pesar de haber resultado de una violación; incluso se detectó, en su momento, que el feto padecía hidrocefalia, aun así, la comisión de ética del hospital le negó el ejercicio de su derecho, pero tampoco emitió una declaración de la razón por la cual se le negó (Diastiri, 2017).

Anteriormente, la CEDAW había emitido recomendaciones para México derivadas de la preocupación por los casos donde los médicos procedían penalmente contra las mujeres que habían tenido un aborto:

Se considera motivo de preocupación que los prestadores de servicios médicos y trabajadores sociales han negado el acceso al aborto legal a embarazadas que cumplían los restrictivos criterios reglamentarios y, a continuación, las denunciaron ante las autoridades judiciales, quienes a su vez las condenaron a largas penas de prisión por infanticidio o asesinato [...] (GIRE, 2014).

Asimismo, en esta convención internacional se recomendó:

- Armonizar las leyes federales y estatales para eliminar los obstáculos y hacer más eficientes los procesos para las mujeres que deseen interrumpir el embarazo.
- Informar a las y los prestadores de servicios de salud que las enmiendas constitucionales locales no han derogado los motivos para interrumpir de forma legal un embarazo.
- Procurar que todas las mujeres que quieran interrumpir el embarazo bajo las causales observadas tengan acceso a los servicios médicos de salud, así como velar por la debida aplicación de la NOM-046, sobre todo a las mujeres que hayan sido violadas, para que reciban las píldoras anticonceptivas, y, también, para alguna enfermedad de transmisión sexual o VIH.

El acceso a la interrupción legal del embarazo representa, sin duda, uno de los más grandes retos para las instituciones de salud y sus representantes, quienes se debaten entre la norma y la influencia moral en el ejercicio de la ley.

Reforma a la Ley General de Salud en México

El pasado octubre de 2017 se aprobó en la Cámara de Diputados la reforma a la Ley General de Salud con trescientos trece votos a favor de diputados del Partido Revolucionario Institucional, Partido Acción Nacional, Partido Verde Ecologista, Partido Encuentro Social y Partido Nueva Alianza; con ciento cinco votos en contra por parte del Partido Revolución Democrática y Movimiento Regeneración Nacional. La propuesta fue promovida por la diputada Norma Edith Martínez Guzmán, quien pertenece al Partido Encuentro Social, con un dictamen que llegó al pleno sin ninguna firma en contra, pues, el médico panista que preside la Secretaría Técnica de la comisión, Elías Octavio Íñiguez pasó los documentos a firma sin que los diputados supieran lo que estaban rubricando; así lo documentan Garduño y Méndez (2017). Con la mencionada reforma se agrega el artículo 10 Bis que a la letra dice:

El personal médico y de enfermería que forme parte del Sistema Nacional de Salud, podrán ejercer la objeción de conciencia y excusarse de participar en la prestación de servicios que establece la Ley.

Cuando se ponga en riesgo la vida del paciente o se trate de una urgencia médica, no podrá invocarse la objeción de conciencia, en caso contrario se incurrirá en la causal de responsabilidad profesional.

El ejercicio de la objeción de conciencia no derivará en ningún tipo de discriminación laboral (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017).

Como puede observarse, por un lado, la modificación a la ley protege la objeción de conciencia, sin embargo, no se consideran las siguientes implicaciones que poseen, sin duda, consecuencias graves:

- Que los médicos podrían negar el acceso a la Interrupción Legal del Embarazo, como derecho, si ellos así lo consideran correcto por no poner en riesgo la vida de la víctima o porque va contra sus preceptos morales y religiosos, es decir, la ley otorga absoluta libertad de negar un servicio de salud pública. Esto resulta peligroso pues, de ninguna manera, se puede anteponer un condicionante moral o religioso a un derecho humano, es decir, una visión sesgada de la realidad no puede suprimir el resto de los contextos.
- Son los comités de bioética los encargados de autorizar o no la objeción de conciencia de los médicos y médicas de los hospitales, por ejemplo, pueden considerar o no, la omisión un acto de discriminación (Ortiz, 2017), pero este tipo de circunstancias se omiten con la nueva reforma, de modo que es discriminatorio condicionar la atención a las mujeres.
- El sector salud se encarga de promover el bienestar y el goce de un estado de sanidad óptimo para los pacientes; por tanto, la ley invisibilizaría las consecuencias en el futuro de las mujeres al negar la interrupción del embarazo. En este sentido, la OMS afirma que en el caso de las madres adolescentes será más difícil continuar con sus estudios y, después, encontrar un trabajo bien remunerado que les permita tener una vida cómoda (OMS, 2014). Además, se estima que en México diariamente treinta niñas entre diez y catorce años dan a luz (Vela, 2017).
- Con la reforma a la ley, se abre la puerta a comportamientos subjetivos y manifestaciones religiosas dentro de la práctica médica. Éstas violentan el estado de derecho de las ciudadanas porque actúan a partir de la conveniencia del o la médica.

Objeción de conciencia y ciudadanía

El reconocimiento de las mujeres como ciudadanas llegó de manera muy tardía en comparación al de los hombres; el sufragio

fue, entonces, ese gran paso esperado, pero la ciudadanía remite más que sólo al ejercicio del voto: implica el reconocimiento de la pertenencia a una comunidad, y, por tanto, una posición de igualdad en cuanto a derechos y deberes; está relacionada con las estructuras institucionales encargadas de cuidar del acceso y el goce de derechos, así como la posibilidad de tener una vida con un mínimo de bienestar (Bojórquez, 2014).

Roberto Castro (2009), menciona que la ciudadanía reproductiva permite que las mujeres y hombres se apropien de sus derechos; tomen decisiones personales y políticas sobre su cuerpo; su futuro como personas autónomas; su reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas sujetas de derechos. En otras palabras, se entiende que la individualidad de las personas no puede enmarcarse en las estructuras sociales.

La ciudadanía también proporciona la libertad de elegir las propias creencias y ajustar, si así se desea, el comportamiento a éstas, incluso cuando contradiga alguna disposición legal. A esto se le conoce como libertad de conciencia; de modo que la objeción de conciencia consiste, entonces, en negarse a actuar contra las creencias personales. Sin embargo, la Ley Mexicana de Asociaciones Religiosas y Culto Público menciona en el párrafo segundo del artículo 1° que:

Las convicciones religiosas no eximen en ningún caso del cumplimiento de las leyes del país. Nadie podrá alegar motivos religiosos para evadir las responsabilidades y obligaciones prescritas en las leyes. También menciona en su artículo 8° que las asociaciones religiosas deberán "propiciar y asegurar el respeto integral de los derechos humanos de las personas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1992).

A pesar de que las leyes son claras al requerir que la práctica de cualquier servicio público sea libre de cargas simbólicas y religiosas, la opinión de la Iglesia católica aún influye en las decisiones de los gobernantes: se gobierna sobre los cuerpos de las mujeres a partir de discursos eclesiales y moralistas. Todo eso impide que las mujeres tomen decisiones sobre su cuerpo y su futuro, pues se les sujeta a los roles tradicionales asignados.

Los legisladores tienen libertad de creencia, pero deben, por encima de cualquier otro argumento, defender y crear leyes que garanticen los derechos humanos de los y las ciudadanas a quienes representan.

La mayoría de las observaciones a la objeción de conciencia se han hecho en el sector salud. La Norma Oficial Mexicana 046, criterios para la atención de violencia familiar, sexual y contra las mujeres (NOM-046-SSA2-2005) menciona que, ante la solicitud de interrupción del embarazo, producto de una violación, se respetará la objeción de conciencia del médico, por lo que se tendrá que canalizar a las mujeres a una clínica que cuente con personal no objetor de conciencia.

Ante la despenalización del aborto en la Ciudad de México, en 2007, dos años después en la Ley de Salud del Distrito Federal se reconoce el derecho a la objeción de conciencia, pero sólo se restringe a los médicos y médicas. En este plano general se observan dos componentes: por un lado, los derechos al culto, a las creencias y conciencia del personal médico, otorgados y protegidos por la ley; por otro lado, los derechos de las mujeres que han sufrido de abuso sexual y también son ciudadanas autónomas en las decisiones sobre su cuerpo.

Ante este panorama, podría parecer que no hay una amenaza inminente pues se estipula en la ley que las instituciones de salud deben contar con personal no objetor de conciencia, o bien, canalizar a las mujeres a una clínica donde sea así; sin embargo, lo que en realidad sucede es que, al margen de la ley, se obstaculiza el acceso a la interrupción del embarazo, por tanto, se niega un derecho.

En el imaginario colectivo, la representación mujer-madre ha permeado en el ámbito familiar, en la salud y en la seguridad social. La categoría del género, como construcción cultural, ha atravesado la práctica médica de quienes se les ha otorgado un poder simbólico sobre los cuerpos de las mujeres. El *habitus* médico (Castro, 2009) es adquirido por los profesionales del área desde los primeros años de educación superior; incluso ya se le llama doctores (aunque no lo sean en ese momento o después, ya que doctor o doctora es quien tiene doctorado). Dicho fenómeno otorga a los estudiantes un sentimiento de superioridad y de dominio de todos los procesos biológicos y fisiológicos de las

personas, por lo que, en la comunidad, se les considera como los únicos capaces de tomar decisiones sobre otro cuerpo.

La misma representación mujer-madre ha significado, para las mujeres, que, en el imaginario, la maternidad se considere destino, es decir, un vínculo inalterable; así, se concibe la imagen de la buena madre como lo socialmente deseable, e, incluso, se crean leyes donde se fomentan los modelos de maternidad (Cena, 2015) y se considera el sacrificio de las mujeres una virtud para obtener la aprobación social. En este sentido, el aborto significaría alterar su supuesto destino ligado a la función biológica.

Aunque se encuentra un tipo de condescendencia o tolerancia ante los casos en que el embarazo es producto de una violación, hay todavía resistencia de los sectores más conservadores, como fue el caso de Chile, donde se aprobó el aborto sólo bajo tres causales (inviabilidad del feto, riesgo de muerte de la mujer y cuando sea producto de una violación) con vigencia hasta 2017. De hecho, la aprobación se encontró con la oposición de diputados y diputadas, quienes objetaron bajo el argumento de la protección de la vida de la persona no nacida, a quien supuestamente se le amputarían los miembros sin piedad y se le asesinaría. De modo que, incluso en nombre de la religión, votaron en contra del aborto, sin importar la causa (Kast, 2017).

Si bien, en México, el derecho a la interrupción legal del embarazo, bajo causal de violación, es reconocido y garantizado por la NOM-046, en la práctica prevalece la violencia hacia los cuerpos de las mujeres a través del dominio de sus derechos sexuales y reproductivos. Debido a esto, y otros supuestos sociales, la opinión pública señala a las mujeres como culpables de las violaciones, en lugar de juzgar al agresor, por mencionar un ejemplo. Así, este tipo de situaciones provocan la anulación de los derechos de las mujeres, como en el caso del aborto. A continuación, se nombrarán algunos fragmentos de entrevistas, con la finalidad de ejemplificar lo ya dicho:

Cuando llegamos al hospital de Toluca primero me pidieron la denuncia, yo ya la llevaba, luego me dijeron que primero me tenía que atender una psicóloga, creí que era para ayudarme con lo de la violación, pero sólo me preguntó si estaba segura de que me habían violado, que cómo fue, que cuántos fueron,

que por qué me violaron, que si tenía un novio y lo estaba tapando (Yoss).⁶

La edad juega un papel importante en el acceso a los derechos; en el año 2016, se hizo una reforma a la NOM-046, donde expresa que, a partir de los doce años, las niñas podrán solicitar la interrupción del embarazo sin autorización previa de un familiar o tutor, y sin la necesidad de levantar una denuncia, es decir, basta con la presencia de su firma en la solicitud, bajo protesta de decir verdad. Cuando se trata de mujeres menores de edad que aún no alcanzan la ciudadanía formal se les cree incapaces de tomar sus propias decisiones por supuesta falta de madurez o entendimiento sobre el tema; en otras palabras, se invisibiliza su opinión y su autonomía.

Otro ejemplo de lo anterior es el caso de Paola, quien tenía entre doce y trece años cuando el esposo de su tía abusó de ella:

La doctora nunca me dirigió la palabra ni me dijo lo que me iban a hacer, todo se lo contaba en secreto a mis papás. Yo sólo los veía muy preocupados, eso me hizo sentir muy culpable.

Una semana después mi mamá me explicó todo, yo ya no estaba embarazada, pero hasta apenas hace unos años entendí que había abortado (Paola).

Estos y muchos otros casos muestran cómo las mujeres son revictimizadas y reducidas a funciones supuestamente naturales para cumplir fines reproductivos, es decir, se les coloca en el papel de madres y no de ciudadanas.

Las construcciones en torno a los cuerpos de las mujeres (como objetos reproductivos, de placer, ornamento o pasividad, por ejemplo) intervienen en las prácticas sociales, concretamente, en el ejercicio de sus derechos. La existencia de la norma no garantiza que éstos se apliquen: "no se podría obligar directamente a la mujer a dar a luz: todo cuanto se puede hacer es encerrarla en

⁶ Se han cambiado los nombres para cuidar la identidad de las personas que participaron.

situaciones donde la maternidad sea para ella la única salida” (De Beauvoir, 2013:59).

La desigualdad

Con la alerta de violencia de género⁷ declarada en municipios de las distintas entidades de México se han señalado las violencias que sufren las mujeres desde su infancia hasta alcanzada la tercera edad. Ha sido un gran paso comenzar a desnaturalizar las violencias y cuestionar las leyes. No se puede obviar que éstas provienen de acontecimientos sociales (como ya se explicó *supra*), pero es muy importante hacer hincapié en el efecto que estos hechos ejercen sobre los cuerpos de las mujeres.

En este sentido, no se omiten los esfuerzos hechos, pero no es posible avanzar hacia la igualdad de los sexos si se ignoran los derechos sexuales y reproductivos ya ganados.

Los cuerpos, sobre todo de las mujeres, han sido impregnados de roles y estereotipos que en el ámbito médico influyen en la toma de decisiones del personal, como fue el caso de Hortensia, que solicitó la interrupción legal del embarazo pues era violentada por su esposo y éste la obligó a mantener relaciones sexuales:

Cuando entré al consultorio lo primero que me dijo la doctora fue que no entendía por qué quería abortar, que había muchas madres solteras peor que yo y que no andaban abortando, que estuviera agradecida de tener un esposo, al que le estaba quitando el derecho de ser padre de nuevo (Hortensia).

Los estereotipos y modelos para las mujeres constituyen la creación de formas de desigualdades entre mujeres y hombres, repercutiendo en el acceso de ellas hacia sus derechos sexuales y reproductivos.

⁷ La alerta de violencia de género es un mecanismo que busca proteger los derechos humanos de las mujeres a partir de acciones gubernamentales de emergencia, que pretenden enfrentar y erradicar la violencia feminicida, así como la existencia de agravios que impidan a las mujeres el ejercicio de sus derechos (H. Congreso de la Unión, 2007).

Mujeres víctimas de violencia sexual y familiar son sometidas a procesos cansados e indignantes por parte de las instituciones de salud; incluso sufren la negativa del acceso a sus derechos:

Fue uno de los procesos más agotadores de mi vida, pero estoy segura de que solo hice valer mis derechos y eso no está mal, no me preocupó lo que vendría después sólo sabía que si me estaban dando la opción de interrumpir el embarazo no iba a dejar ir la oportunidad y poder seguir con mi vida (Aurora).

Conclusiones

La salud y los derechos de las mujeres no deben someterse a juicios personales ni a conceptos morales, es deber de los Estados garantizar el acceso a una vida en la que el hecho de ser mujer no implique ignorar el ejercicio de sus derechos, y, por tanto, la discriminación por causa de su sexo.

Las leyes deben hacer accesibles los derechos humanos y no obstaculizarlos; el ejercicio de derechos no debe prestarse a intereses de los partidos políticos, por el contrario, urge que muestren la preocupación por la armonización de las leyes, conceptos, marcos jurídicos y la disminución de las desigualdades entre los sexos.

Es urgente la separación entre los cuerpos, las instituciones religiosas y los discursos pro-vida, que, a partir de alegatos emocionales y religiosos, se alejan de las realidades de cientos de mujeres, entre ellas las víctimas de abuso sexual.

Es imperativo que el estado tome la responsabilidad sobre la garantía de la vida de las mujeres, porque también son ciudadanas y deben elegir libremente sobre sus cuerpos, bajo condiciones seguras y gratuitas, sin que otros obstáculos interfieran en la toma de decisiones, por ejemplo, el nivel socioeconómico, el abandono institucional, las creencias sociales, los estereotipos de género, la supuesta dualidad mujer-madre, los juicios de valor de la opinión pública, entre otros.

Considerar que el fin último en la vida de las mujeres es ser madres significa invisibilizar la realidad de sus existencias:

proyectos, planes, metas futuras; es anularlas como personas y ciudadanas. Por tal motivo, es urgente el reconocimiento de los derechos de las mujeres como seres autónomos, tanto en las leyes, como en el imaginario y la práctica; así, se desnaturalizarán los estereotipos de género que han colocado a las mujeres en desigualdad.

Fuentes consultadas

- Animal Político (2014), "Aborto inseguro mata a 47 mil mujeres al año", en *Animal Político*, 18 de junio, México, Animal, s. de R.L. de C.V.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1992), "Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público", en *Diario Oficial de la Federación*, 15 de julio, México, Secretaría de Gobernación.
- ____ (2007), "Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia", en *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero, México, Secretaría de Gobernación.
- Castro, Roberto (2009), *Habitus profesional y ciudadanía: hacia un estudio sociológico sobre los conflictos entre el campo médico y los derechos de salud reproductiva en México*, Cuernavaca, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cena, Rebeca Beatriz (2015), "Políticas sociales, cuerpos y emociones a principios del siglo XIX en Argentina", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, año 22, núm. 69.
- CEPAL y ONU (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Naciones Unidas) (2013), *Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo*, Montevideo, CELADE.
- De Beauvoir, Simone (2013), *El segundo sexo*, México, Debolsillo.
- García López, María de Lourdes, Guille Magaly Meneses Maqueda, Yazmín González Rangel y Rafael Castelán Martínez (2015), *Mujeres, derecho a la salud, identificación de la violencia sexual y prevención del VIH*, México, CENSIDA.
- Garduño, Roberto y Enrique Méndez (2017), "Aprueban que médicos ejerzan objeción de conciencia", en *La Jornada*, 10 de octubre, México, La Jornada.
- GIRE (Grupo de Información en Reproducción Elegida) (2014), "Aborto Legal y Seguro", en *Grupo de Información en reproducción elegida*, México, Grupo de Información en Reproducción Elegida.

- Lastiri, Diana (2017), "Corte atrae amparo sobre aborto a menor violada", en *El Universal*, México, Compañía Periodística Nacional, s.A. de c.v.
- Medina, Daniela (2016), "Cientos de embarazos de adolescentes en México se dan por violencia sexual, denuncia ONG", en *Sin Embargo*, 6 de mayo, disponible en <[http:// www.sinembargo.mx](http://www.sinembargo.mx)>, consultado el 2 de abril de 2017.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2014), *Embarazo en la adolescencia*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- SS (Secretaría de Salud) (2016), "Norma Oficial Mexicana 046 Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y la atención (NOM-046-SSA-2005)", México, Secretaría de Salud.
- Vela Barba, Estefanía (2017), "#NiñasNoMadres", en *El Universal*, México, Compañía Periodística Nacional, S.A. de C.V.

Sección III

Educación y trabajo en la vida de la población joven



Las juventudes de Malinalco: escuela, mercado laboral y expectativas de vida¹

Darinel Sandoval Genovez

Sergio Moctezuma Pérez

Humberto Thomé Ortiz

Angélica Espinoza Ortega

Introducción

Actualmente existe un amplio interés por comprender a las y los jóvenes como actores sociales emergentes, reconociéndolos como parte fundamental de la fuerza laboral, del presente y futuro del país. Sin embargo, este interés no es nuevo, ya que a lo largo de la historia de las ciencias sociales han existido diversas escuelas de pensamiento que han analizado a las juventudes en relación con los procesos y fenómenos que la constituyen (Pérez, *et al.*, 2008). La diferencia entre los estudios clásicos (Coleman, 1961; Berger 1963 y Goodman, 1971) y los contemporáneos (Pérez, 2008; Feixa, 2009; Corica, 2010) es que ahora las juventudes no son analizadas como un ente homogéneo, por el contrario, se

¹ El presente capítulo forma parte del proyecto "Estrategias de sustento entre los jóvenes del medio rural en el sur del Estado de México", con clave 4091/2016SF de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México.

parte del autorreconocimiento y heteroreconocimiento desde el interior de este grupo etario (Reguillo, 2010).

Si bien cada país cuenta con una tipología sobre quién es joven² —basada casi exclusivamente en criterios de edad— los estudiosos de las juventudes consideran que existen dos instituciones fundamentales que permean la identidad de las y los jóvenes: la escuela y el mercado de trabajo (Pérez, 2010). Lo anterior se corresponde con esa visión que considera a la juventud como sinónimo de estudiantes —por ejemplo, con el caso de los movimientos estudiantiles (Acevedo y Samacá, 2011; Fleet, 2011; Glucksmann, 2008)— y, que ha propiciado una línea de investigación sobre juventudes en instituciones educativas (Sepúlveda y Valdebenito 2014; Román, 2015; Reyes, 2009).

Con respecto al mercado de trabajo como institución, la entrada de la juventud depende en gran medida de sus capacidades de estudio y de la demanda del mercado (Kliksberg, 2007). Sin embargo, el mismo mercado laboral impone condiciones que vulneran a las y los jóvenes solicitándoles amplia flexibilidad: funcional, geográfica, salarial, de trabajo en equipo, de horarios y tecnológica (Pérez, 2010). Esta vulnerabilidad surge, por ejemplo, de las desigualdades educativas: no todos pueden acceder a un nivel de estudios superior al que se posee y, la educación en sí misma no es un garante de más empleos y mejores sueldos. De hecho, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010, del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2011), las y los jóvenes se perciben discriminados por la falta de empleo y por la exigencia de experiencia laboral.

Aunque existe un avance sustancial en la cantidad y calidad de las investigaciones que giran en torno a las juventudes, la amplitud en el rango de edad —en México, según la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, este rango va de los 12 a los 29 años— (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2006) posibilita y hace necesaria la creación de cohortes de edad. En este

² En Colombia el rango es: 12 a 29, Costa Rica: 12 a 35, Honduras: 12 a 30, Uruguay: 14 a 29, Argentina: 14 a 30, Bolivia, Ecuador y El Salvador: 15 a 24, Guatemala y Portugal: 15 a 25, Brasil, Chile, Cuba, España, Panamá, Paraguay y Perú: 15 a 20, República Dominicana: 15 a 35 y, Nicaragua: 18 a 30 (Secretaría General Iberoamericana, 2008).

capítulo, partimos de la premisa básica de que las experiencias y los fenómenos que envuelven a las y los jóvenes a los 12 años no necesariamente son las mismas entre jóvenes de 29 años. Las juventudes son un espacio difuso conformado por categorías como edad, género, percepciones, gustos y ubicación espacial.

Este último punto es el que utilizamos como segunda premisa en nuestras investigaciones: no es lo mismo ser joven en el medio urbano que en el medio rural. Si bien reconocemos que existen campos intermedios —ahora analizados desde posturas teóricas y metodológicas como la nueva ruralidad, rururbanidad y nuevas periferias—, consideramos a lo rural y lo urbano como parte de un *continuum* con coyunturas políticas, económicas, sociales y culturales. Es precisamente la apropiación de ese espacio físico —ya sea rural o urbano— por parte de las juventudes que genera un entramado particular de prácticas, y percepciones del mundo actual y futuro.

Por todo lo anterior, el objetivo del presente capítulo es discutir la percepción que se tiene de la escuela, el mercado de trabajo y las expectativas de vida entre jóvenes en el medio rural, y de esta forma dar visibilidad a las diferentes juventudes de este entorno, partiendo de sus peculiaridades. Para lograr lo anterior, utilizamos como caso de estudio a las y los jóvenes que se encuentran estudiando el segundo y tercer año de secundaria³ en las 17 escuelas de este nivel, dentro del municipio de Malinalco, Estado de México. La ruta metodológica comprende la aplicación de un cuestionario entre las y los jóvenes, así como de entrevistas a adultos adscritos a las secundarias.

Este capítulo se divide en cinco apartados: el primero de ellos da cuenta de la situación en la que se encuentran las juventudes en el medio rural, enfatizando en su relación con las instituciones educativas, así como con el mercado laboral. Lo anterior permite visibilizar a las juventudes y sus expectativas de vida. El siguiente apartado contiene información sobre la zona de estudio. Posteriormente, el tercer apartado brinda información sobre

³ En el municipio de Malinalco existen 35 primarias, 17 secundarias y solo 5 Bachilleratos (4 de estos últimos son unigrado) Por esta razón se optó trabajar con las escuelas secundaria. Durante la prueba piloto se detectó que los alumnos de primer año, no tenían interés o les costaba responder el cuestionario.

la metodología utilizada para trabajar con las y los jóvenes del sur del Estado de México. La cuarta sección contiene los resultados de este trabajo, divididos por la relación que guardan las juventudes con el medio rural de Malinalco, sus escuelas secundarias, el mercado laboral y las expectativas de vida. Por último, se desarrollan las conclusiones que giran en torno al hecho de que el medio rural condiciona tanto las oportunidades como las expectativas de vida de las y los jóvenes.

Antecedentes

Jóvenes en el medio rural

La insuficiente atención que se le ha otorgado a las juventudes rurales en América Latina en general, la deja al descubierto Nilson Weisheimer (2013), al plantear tres hipótesis sobre este desinterés. La primera, es la subestimación de los jóvenes rurales por las relaciones laborales agrícolas. La segunda, es la desvalorización de las zonas rurales y una mayor atención focalizada a los fenómenos en zonas urbanas. Por último, se menciona la incompatibilidad entre los términos juventud y rural. Todo lo anterior surge debido a que la sociología consideraba a las juventudes rurales como invisibles, insertas en los modos de producción campesinos.

Este desinterés social, político e histórico, académico y de la población joven se vincula con el interés de comprender los espacios geográficos y, en menor medida, a los individuos que lo habitan, centrándose particularmente en los individuos que resultan productivos, en este caso hombres y mujeres adultos.⁴ Por esta razón, niñas y niños transitan hacia la adultez sin vivenciar el proceso de juventud tal como se esperaría que lo hicieran. Esta idea la plantea el sociólogo José Vicente Tavares Dos Santos en la siguiente frase: “Los procesos de socialización primaria y secundaria se mezclaban en un solo momento, ya que ocurren en el contexto de las relaciones familiares” (1984:46). El sociólogo

⁴ Dejando de lado la construcción del ser joven como algo homogéneo y retomando los estudios próximos (urbanos) y generalizándolos a toda la juventud, sin considerar elementos de análisis como la escuela o el trabajo.

señala que, si bien el proceso de cambio fisiológico está presente, los jóvenes están subordinados a la autoridad de los padres y son tratados como niños: son visibilizados por la sociedad hasta formar su familia.

Desde el siglo XX, se ha percibido a las juventudes como una expresión de lo moderno, inserta en el medio urbano y como fuente de movimientos que marcan confrontaciones y tendencias. Por el contrario, el término "rural" es percibido también desde la óptica de la modernización, está cargado de expresiones tales como: conservación, pasado, algo que debe ser superado (González, 2003). Es sin lugar a duda el reconocimiento de las juventudes rurales como agentes de cambio, lo que reconcilia a estos términos y busca un fin común. Sin embargo, esta posibilidad de cambio está constreñida por los procesos que invisibilizan y vulneran a las juventudes.

Jóvenes y escuela

Existe una línea de investigación que problematiza la etapa llamada "juventud" desde el interior de las escuelas, aunque el enfoque está delineado por la óptica de la pedagogía y la educación *per se* (Reyes, 2009:2014). Por tal motivo, queda mucho campo por explorar al analizar a este grupo etario en las instituciones educativas. Las aportaciones que surjan de los estudios sobre las juventudes rurales amplían el campo y contribuye desde otras aristas. No se trata sólo de visibilizarlos, sino de comprender los fenómenos de los cuales forman parte, así como las percepciones que tienen sobre el mundo.

En México, hablar de escuelas es hablar de lugares repletos de jóvenes en formación; por ello, muchos procesos de construcción de identidades juveniles se dan a través de estas instituciones (Reyes, 2009). Por ello, las escuelas forman uno de los espacios más importantes de socialización entre las y los jóvenes y, a su vez un receptáculo de información para investigadores interesados por la realidad de las juventudes en su más puro estado (Nateras, 2004). El espacio donde conviven jóvenes de diferentes clases sociales, etnias y culturas; que bien pudiera ser una escuela es para Bourdieu un "espacio social" definido como:

Espacio construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo. Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en el espacio (Bourdieu, 1990:24).

La construcción teórica de este concepto implica la convivencia entre diferentes actores, roles y jerarquías que son aceptadas de común acuerdo o, por imposición por la mayoría de los integrantes que conforman el espacio social. De acuerdo con Tadesco (2004) las políticas sobre los planes educativos en América Latina a nivel secundaria deberían ser transitorios, debido a que se reconoce la heterogeneidad de los medios; de lo contrario existe la posibilidad de imponer estrategias que ayudan a reproducir la pobreza. Esta idea de la heterogeneidad, Bauman (2005, 2017) la asocia con el concepto de liquidez para dar un panorama por la realidad de la educación actual, donde se busca el aprendizaje como una meta, pero al alcanzarlo, se vuelve tan efímero y volátil que hay que replantearse un nuevo objetivo, él lo expresa de la siguiente manera:

El mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje [...] el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos, siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan (Bauman, 2005:33).

Ante esta idea del cambio constante, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a lo largo de sus reformas educativas ha tratado de adaptarse a las necesidades actuales, mientras que en 1970 se iniciaban los lineamientos para la educación en México, en los 80 se define los niveles de la educación básica, para finales de los 90 la licenciatura se convierte en la etapa final de las profesiones y en los años dos mil las reformas van enfocadas a la educación de calidad. Es a partir del 2005 que la SEP implementó reformas que se adaptan a la realidad que se vive, cuyo principal objetivo

es formar sujetos capaces de adaptarse al cambio, a lo flexible y uso de nuevas tecnologías, capacitados para aprender por cuenta propia (SEP, 2006).

Las reformas planteadas en el párrafo anterior generan escuelas capaces de adaptarse y entender el entorno al que están dirigidas, sin embargo, las condiciones que la ruralidad impone, obliga a adecuar o a no implementarlas en su totalidad; los impedimentos van desde la falta de materiales hasta la falta de interés. El caso urbano es diferente, generalmente las reformas se implementan gradualmente y la juventud se hace visible por las denominadas bandas o tribus urbanas; conformadas en su mayoría por jóvenes (Feixa, 1999). De este modo la cultura se convierte en un espacio social ideal para revelarse ante las políticas que rigen la vida adulta; dando espacio a las expresiones juveniles en múltiples formas y, dando origen a diferentes corrientes e ideologías (Bauman, 2003).

Jóvenes y mercado laboral

El auge reciente de los estudios sobre las juventudes se relaciona con la creación de las políticas públicas enfocada a necesidades específicas de ese sector en países de América Latina. El sistema educativo aprovecha esta oportunidad para enrolar a los jóvenes dentro del mundo laboral, a través de prácticas escolares enfocadas a perfilar el futuro de la juventud; a la par se desarrollan escuelas que se adaptan a las necesidades de cada sociedad, como las semi escolarizadas o las *on line* para un público que estudia y trabaja. Si bien la escuela pone en práctica estas acciones, no se debe dejar de lado que todo ente social también depende en gran medida de su contexto geográfico y familiar (Corica, 2010).

Hasta hace poco tiempo se tenía la idea de que lo rural era sinónimo de atrasado, reservorio de cultura y homogeneidad; además de centrar los estudios en torno a un solo actor: el campesino, hombre y adulto. Lo anterior reproducía una práctica de invisibilizar al joven del medio rural (González, 2003). Tomando como referencia ese trabajo se evidencia la ausencia de investigaciones relacionados a la niñez y juventud rural a través de una

crítica sobre el sesgo etnocéntrico de los estudios de juventud en México (Feixa, 2006; Urteaga, 2008).

De acuerdo con Pacheco (2009:51) “abordar el estudio de la juventud rural presupone analizar la estructura social y, en particular, las condiciones de participación social y de desarrollo de la propia juventud rural”. Por tal razón, abordar la idea requiere el conocimiento de la influencia generacional, los usos y costumbres, así como entender el entorno demográfico de la juventud como sujeto de estudio, dejando de lado la dicotomía urbano-rural.

Las expectativas laborales de los estudiantes desde el nivel secundaria hasta el nivel universitario, se abordan mayoritariamente en ambitos urbanos, tratando de entender la subjetividad de las juventudes; tal como nos lo muestran Leandro Legaspi *et al.* (2010) y Agustina Corica (2012) en el caso argentino, pioneros en Latinoamérica en este rubro. En América Latina, la interrogante es cuan claro ven su futuro quienes transitan al grupo etario de las juventudes (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; González y Martínez, 2016).

El estudio de las juventudes latinoamericanas y su inserción al mercado laboral, surge como un reclamo a las condiciones bajo las cuales el Estado y el mercado les permitían laborar a este grupo etario Marín *et al.* (2002). Por un lado dando a conocer las carencias, deficiencias y limitantes bajo las cuales era posible el empleo para estos actores sociales; por otro lado dar a conocer el porqué negar el empleo alegando inexperiencia o irresponsabilidad; culpando en gran medida a las instituciones formadoras, al no fomentar valores y prácticas suficientes en las juventudes (Oliveira, 2006; Weller, 2007; Román y Sollova, 2015).

Por su parte, el estudio de las juventudes desde la escuela y como sujetos políticos solo viene a recalcar la vulnerabilidad de este sector poblacional para encasillarlos en una categoría y tratar de entenderlos (Pieck, 2001 y Ramos, 2010). Una oleada reciente también destaca el trabajo de las juventudes enfocadas en la creación de políticas públicas que favorezcan su inserción al mercado laboral en diferentes países, tratando de analizar tendencias y desafíos que el trabajo plantea a las nuevas generaciones (Rodríguez, 2004; Ochoa y Díez, 2009; Corica y Otero, 2015; Isacovich, 2015).

Expectativas de vida en jóvenes

En la actualidad, es muy común escuchar términos como calidad educativa, prestigio escolar y bolsa de trabajo, al momento de tomar una decisión sobre qué escuela es mejor para estudiar. Debido a estos planteamientos surge la pregunta; ¿qué piensan los jóvenes sobre su futuro laboral? Mediante un trabajo exploratorio González y Martínez (2016), analizaron los componentes que influyen en los mitos y creencias acerca del mercado laboral. Este análisis se realizó desde la visión del estudiante de último grado universitario en Argentina y España, así como las posibilidades de acceder al mismo una vez finalizada la formación inicial.

En este sentido el trabajo citado indica pautas a seguir si se pretende realizar un trabajo en las urbes. Para efectos de conocer la ruralidad, se debe adecuar al entorno, por tal motivo en este trabajo se pretende analizar los últimos años de nivel secundaria, que es el nivel más alto al que aspira la mayor población del medio rural debido a la falta de escuelas de nivel medio superior próximos a su residencia (Reyes, 2009; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Aun y cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007) menciona que en municipios rurales la escolaridad promedio es de 5 años (primaria), en localidades urbanas es de 7.8 y de casi 10 años para la Ciudad de México.

Diversos factores permean el contexto entre las expectativas y la realidad en las juventudes, sin lugar a duda existe una diferencia entre lo esperado y las posibilidades futuras y, los resultados son explicables a través del contexto geográfico y el apoyo familiar en gran medida (Corica, 2010). Sin lugar a duda las expectativas que cada joven tenga hacia su futuro es un esbozo de su futuro ideal, concretar esta visión depende no solo de las "intenciones", se necesita mucho esfuerzo y dedicación para consumirlas, así como de apoyo externo, ya que no depende íntegramente de los deseos de la juventud.

A lo largo de su trabajo Contreras (2013) nos da un panorama amplio de como la ruralidad está cambiando y entre los principales cambios propiciados por jóvenes se encuentran los siguientes: la disminución de la población ocupada en actividades agropecuarias, creciente inserción laboral de las mujeres en ocupaciones

no agropecuarias, mayor presencia de varones en ocupaciones agropecuarias no tradicionales, así como un incremento de trabajos dobles. Esta situación era impensable durante épocas como el Porfiriato o la Revolución, donde las sociedades eran consideradas tradicionalistas.

Las expectativas laborales en jóvenes dependen en gran medida del ambiente social, la familia y las condiciones económicas en las que se desenvuelven. Si bien es cierto que existe una pequeña parte de la población que, no cuenta con los recursos o el apoyo familiar; logra cumplir sus expectativas en realidad con base en mucho esfuerzo y dedicación. Los jóvenes conjugan los elementos inmediatos que el ambiente social, económico, familiar y geográfico les brinda para vislumbrar la idea predefinida por la sociedad para él, como una idea propia de lo que se debe hacer para lograr generar ingresos (Ghiardo y Dávila, 2008). A final de cuentas las y los jóvenes idealizan un trabajo, pero ante la realidad, se adapta a las condiciones que favorezcan su inserción al mundo laboral; independientemente de si es o no la concepción idealizada.

Zona de estudio

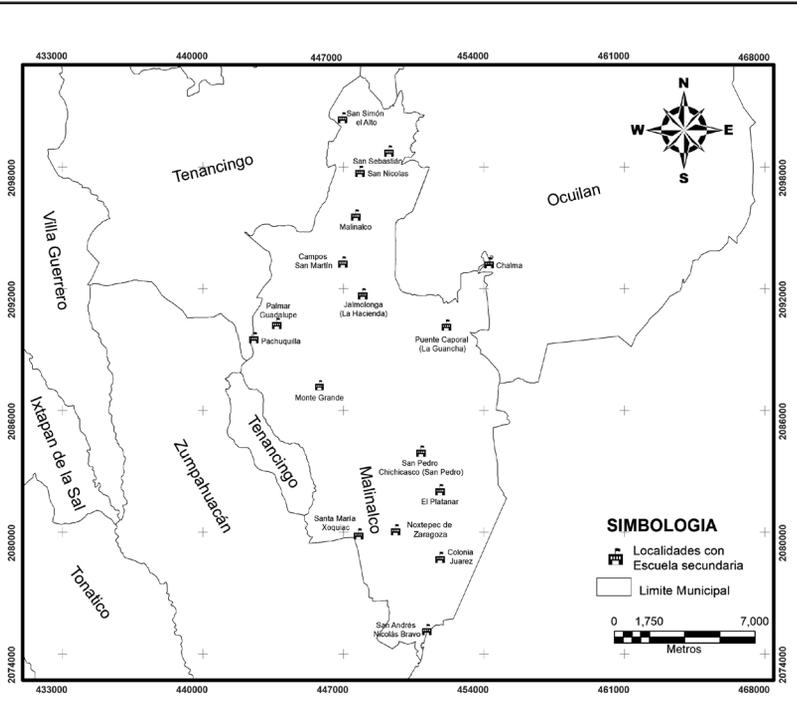
De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), el Estado de México es la entidad federativa que concentra el mayor número absoluto de jóvenes en México; por tal motivo es de interés analizarlo bajo el contexto demográfico planteado. Malinalco comparte con los municipios colindantes un desarrollo comparativo bajo, la principal actividad reportada es la producción agrícola para autoconsumo, reportando una productividad baja comparada con municipios de la zona centro del Estado; Además comparte con muchos municipios del sur una tradición migratoria, principalmente a Estados Unidos (INEGI, 2009).

Para los propósitos de esta investigación se seleccionó el municipio sureño de Malinalco, ya que por su ubicación, geografía y actividades económicas; posee cuatro características atractivas que en conjunto moldean la subjetividad al momento de elegir la forma de sustento en jóvenes: a) es un municipio rural, b) cuenta con actividades y atractivos turísticos, c) su principal actividad re-

portada es la agricultura y c) es un municipio expulsor de migrantes a nivel nacional e internacional.

Actualmente Malinalco se encuentra en un proceso de transformación de su agricultura, integrándose a una vida con estilo urbano y donde las estrategias de sustento se han ampliado más allá del sector primario. De acuerdo con José Antonio Pérez Islas (2010), la escuela ha sido motor fundamental en este proceso, al generar personas con nuevos intereses y expectativas de ganarse la vida de una forma diferente. Si bien se siguen aprovechando los recursos privilegiados que la región les proporciona, las nuevas generaciones también buscan diversificar las labores más allá del sector agropecuario.

Mapa 1. Localización de las comunidades que cuentan con escuela secundaria en el municipio de Malinalco, Estado de México.



Fuente: elaboración propia.

En el municipio de Malinalco existen 43 localidades (y solo la cabecera municipal es considerada como zona urbana), de las cuales solo 17 asentamientos son los que cuentan con escuelas de nivel secundaria (INEGI, 2009). En estos lugares seleccionados se encuentran cuatro tipos de escuelas secundarias: general, técnica, telesecundaria y comunitaria, esta última es operada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La distribución de estas localidades en el municipio se muestra en el Mapa 1.

Apartado metodológico

Para el trabajo de campo se utilizaron herramientas del método etnográfico (observación, aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas) y del método estadístico para el análisis de los datos (mediante el programa IBM SPSS Statistics 20). Mediante el muestreo estratificado (para tener representación de hombre y mujeres por grado) y con la técnica de la encuesta, se aplicaron un total de 890 cuestionarios a jóvenes que cursaban el segundo y tercer año de educación secundaria en las 17 escuelas secundarias del municipio, en un periodo de ocho meses. El trabajo de campo se dividió en dos grandes momentos que a continuación se describen:

Etapa 1

Se realizaron recorridos de campo por las 17 escuelas de nivel secundaria para solicitar el permiso para llevar a cabo la investigación con los grupos de segundo y tercer año y, posteriormente aplicar el cuestionario. Todas las escuelas brindaron las facilidades para emplear esta herramienta con el alumnado que se encontraban tomando clases. Durante esta etapa se conversó con directivos y docentes de cada institución a quienes se les preguntó si podían participar en una entrevista que sería realizada en la siguiente etapa. Los datos obtenidos mediante la encuesta se analizaron con el programa IBM SPSS Statistics 20, cruzando variables de interés y generando los valores a cada reactivo de la herramienta.

Etapa 2

Para esta fase se seleccionaron a siete docentes que fungieron como informantes clave, se contó con el apoyo de diversas personas de la comunidad que brindaron su punto de vista referente a las juventudes del lugar, también se tuvo la ayuda de 34 jóvenes de las comunidades que tenían como nivel educativo, la secundaria completa. Los cuales desde su trinchera expresaron las características de las juventudes, cuando se es joven y cuando se deja de serlo. Después de conocer las opiniones de cada sector se confrontó con los resultados obtenidos en el cuestionario y se obtuvo la visión general sobre las juventudes en Malinalco.

Resultados

Jóvenes en el medio rural

Después del auge por estudiar a la juventud, los esfuerzos se centraron en entender la dinámica compleja que envuelve esta etapa de cambios; comprender que el individuo sujeto de estudio está en una etapa de transición donde necesita replantearse sus metas y estilos de vida, ya no es un niño, pero tampoco es un adulto. La sociedad tampoco sabe cómo tratarlos y muchas veces contribuye a ampliar esta confusión: algunas veces son infantes y en otras personas responsables y maduras. Esta situación se visibilizó y expuso desde la óptica de un mundo urbano, dando explicaciones que satisfacían este sector (Reguillo, 2010).

Por el contrario, los jóvenes del medio rural como se explicó en párrafos anteriores, fueron invisibilizados por la figura preponderante: el campesino. Pasando a ser el hijo del campesino, los futuros campesinos o las esposas de los campesinos. Esta visión adultocéntrica, pero funcional para la política y divulgación de finales del siglo XX marcan una generalización en la juventud, generando la falsa idea que todos los jóvenes son resultado de sus expresiones, de sus movimientos y sus revoluciones. Estos conflictos son gestados en las urbes, sin embargo, en el medio rural estos movimientos no tienen eco lo cual facilita su invisibilidad ante la sociedad a la que pertenecen.

Dentro de la zona de estudio, casi 60% de los jóvenes varones de localidades alejadas de la única urbe (la cabecera municipal), consideran que después de la secundaria deben trabajar, formar una familia, y aportar el sustento del hogar a través del medio que sea viable; mientras que las mujeres no tienen clara la edad, pero sí el hecho de juntarse o casarse. Esta característica es diferente en el medio urbano, donde la continuidad educativa no está en tela de juicio; es hasta el nivel universitario donde se plantea el no continuar estudiando por múltiples factores, siendo el económico el más importante. De los jóvenes rurales que están en secundaria solo 56 %⁵ continuará con estudios de nivel medio superior.

Jóvenes y escuela

La escuela como ente formador cumple una función principal, en específico la escuela secundaria al ser el último nivel de educación básica (además de ser obligatoria), representa un pilar indispensable en la formación de los individuos. Desafortunadamente para muchos jóvenes es el máximo nivel educativo que cursarán, como se analizó en la sección anterior la ruralidad juega un papel importante en este rubro. Si bien no es una generalidad que las y los jóvenes rurales no continúen con la educación media superior, durante el trabajo de campo se notó que la principal preocupación es el sustento familiar (ayudar en los gastos del hogar) antes que continuar con sus estudios.

El mexicano promedio estudia hasta nivel secundaria (78%), por otro lado, solo 38% de los jóvenes se espera que continúen con la educación media superior (OECD 2015). En este sentido como mencionan Pieck (2001), Corica (2010; 2012), IMJUVE (2012) y Reyes (2014) las principales causas de deserción escolar son debido a que es necesario incorporarse al sector laboral para contribuir a los gastos en el núcleo familiar, principalmente en el sector rural; aunque también se presentan casos en los que se abandona

⁵ A pesar del auge que han tenido los programas de apoyo social para promover la educación en comunidades marginadas, la falta de escuelas o la lejanía de las mismas, provocan que muchos jóvenes no continúen estudiando, IMJUVE (2011) y trabajo de campo 2017.

la escuela por problemas de salud⁶ y por decisión propia del futuro adulto.

Mediante las entrevistas con directivos y maestros de los diferentes centros de estudio, así como de los ejercicios de observación, es notorio que la actividad económica del pueblo o de los pueblos vecinos influye mucho en el diario acontecer de las escuelas. Las autoridades escolares reconocen que para los estudiantes es más lucrativo faltar a la escuela y “aprovechar” los días feriados para obtener un ingreso extra y, que menos de la mitad del grupo escolar son los que solo se dedican a estudiar y tienen la meta de concluir con una carrera. Si bien la idea no es exclusiva de ellos y todos comparten el anhelo de seguir estudiando, 39%⁶ no continuarán sus estudios.

Las escuelas secundarias crean su propio ambiente social, donde los jóvenes pueden ser de una manera totalmente diferente a como son fuera de ella. En algunas ocasiones es el lugar para liberarse de las represiones del hogar, mientras que en otras es el espacio donde se obtiene el consejo (ya sea por parte de amigos o de maestros) para entender su realidad cambiante. Al ser un espacio público en donde interactúan diversas ideologías, creencias y situaciones económicas; lograr la interacción de todas estas situaciones, brinda la capacidad de socializar entre los alumnos y generar esa empatía hacia los problemas comunes a todos, a su vez otorga la oportunidad de vivir experiencias únicas que en condiciones externas a la institución difícilmente se replicarían.

Dos consideraciones que deben tomarse en cuenta al hablar de las escuelas y juventudes rurales en este trabajo son las siguientes: 1) no todos los jóvenes en edad escolar asisten a un espacio educativo. También existen jóvenes que no estudian y trabajan en diferentes sectores. En ambos casos, no son de interés para el presente estudio. 2) las escuelas dedicadas a formar profesiona-

⁶ Aun cuando existen jóvenes con capacidades especiales, principalmente síndrome de Down estudiando en las escuelas secundarias; esto debido a que la reforma educativa de 2015 pretende que todas las escuelas sean inclusivas, aunque durante el trabajo de campo muchos profesores alegan falta de capacitación para trabajar de manera eficiente con alumnos que presentan esta condición.

⁶ Según datos obtenidos en la encuesta.

les (preparatorias técnicas y universidades) próximas a la zona de estudio se enfocan en una formación de tipo agraria, pedagógica o al sector servicios, solo por mencionar algunos.⁸ Estos campos del conocimiento se ven reflejados en la visión laboral del futuro adulto, como se debatirá en apartados posteriores.

Jóvenes y mercado laboral

Las oportunidades de empleo para los jóvenes en el medio rural, al igual que el estudio de las juventudes, hasta hace poco se veía desde la óptica del campesino;⁹ por tal motivo siempre se analizó desde ese tenor: los jóvenes rurales trabajan en el campo. Sin embargo, la realidad es totalmente distinta; hablando del sur del Estado de México, la migración como estrategia de sustento es la actividad predominante.¹⁰ Aunque la actividad agropecuaria sigue siendo un gran empleador, existen lugares con atractivo turístico y amplio comercio que complementan a la actividad primaria.

Para el caso de Malinalco, puede notarse un mosaico de oportunidades en cuanto a mercado laboral para los jóvenes y adultos de la región. Debido a la zona arqueológica de Cuauhtinchan y la cercanía del santuario de Chalma (en el vecino municipio de Ocuilan) la actividad turística está presente, al igual que el comercio. Sin duda alguna, estas expresiones turísticas y el clima de la zona representan una buena opción para el turismo de ocasión del centro del estado. Otra característica además del comercio de artesanías es el comercio en el centro de Malinalco; el tianguis que se instala todos los días de la semana (aunque el miércoles es el día de mayor comercio) abastece de víveres a la región. En el Cuadro 1 se enlista los sectores fuente de empleo juvenil.

⁸ Como ejemplo la UAEM campus Tenancingo (cercano a la zona de estudio) oferta carreras orientadas a: las ciencias agrarias, comercio y relaciones internacionales, hotelería, gastronomía y turismo.

⁹ La nueva ruralidad cuestiona este enfoque y centra su interés de análisis más allá del campesino.

¹⁰ Las actividades que brindan sustento a las familias del sur del Estado de México, en orden de importancia son: Migración, comercio, agricultura, ganadería y turismo (INEGI, 2014).

Cuadro 1. Fuerza de trabajo juvenil por edad y sexo en Malinalco, Estado de México.

Sectores	Edades	Mujeres	Hombres
Agricultura	6 años en adelante	X	X
Ganadería	6 años en adelante		X
Comercio	12 años en adelante	X	X
Turismo	12 años en adelante	X	X
Elaboración de artesanías	12 años en adelante	X	X
Caddie en el campo de golf	12 años en adelante		X
Labores domésticas	14 años en adelante	X	
Fabricas artesanales	15 años en adelante		X
Repartidores	15 años en adelante		X
Eventos particulares	15 años en adelante		X
Elaboración y venta de tortillas	15 años en adelante	X	

Fuente: elaboración propia.

Existen casas de fin de semana, propiedad de personajes de la política o el medio del espectáculo y una hacienda llamada Jal-molonga posesión de una televisora; estas instalaciones emplean a lugareños para labores domésticas. Adicional a estos lugares existe un club de golf que también ofrece empleo como *caddí* o en el mantenimiento y servicio del lugar. Por último, al ser un lugar de atracción turística se realizan eventos masivos como charreadas, carreras, caminatas y más donde pobladores aprovechan para vender comida, nieves, dulces u ofrecer servicios.

En las localidades alejadas de la cabecera municipal, las personas suelen migrar de manera itinerante a localidades orientadas al comercio o la industria como Chalma y Cuernavaca respectivamente, incluso existen intermediarios que se encargan de contactar a las personas para que viajen semanalmente a estas localidades. Durante los trabajos de campo se detectó una incipiente industria productora de mezcal, que acapara buena parte de los pobladores de la denominada ruta del mezcal en Malinalco; dentro de esta manufactura se realizan labores de campo

y producción, favoreciendo de este modo la industria casera y la agricultura.

Las labores agrícolas están presentes en todas las localidades del municipio de Malinalco, además, 86% de los jóvenes encuestados da por hecho que es la única alternativa viable de trabajo en caso de no seguir estudiando; lo curioso de esta situación es que la mayoría no se considera agricultor, sino jornalero (mil usos). Por su parte la ganadería si es vista como actividad rentable y los que la ejercen se reconocen como ganaderos. Existe una población, principalmente joven que no estudia ni trabaja sin embargo en ese entorno no son considerados ninis, más bien, son vistos como ayudantes en labores domésticas que puedan hacer.

Aun y cuando existen oportunidades de empleo en el sector primario y de servicios, (actividades relacionadas al turismo, el manejo de ganado, la explotación intensiva de hortalizas y actividades ligadas a la política), la migración ya sea interna como se mencionó párrafos atrás, o bien hacia el extranjero (principalmente a Estados Unidos) es considerada por todos como la opción que más ingresos reporta al gasto familiar; principalmente porque el trabajo que realizan al lugar donde migran es continuo y en mejores condiciones que las que le brinda su lugar de origen. Además, para 23%¹¹ de los jóvenes, migrar a Estados Unidos es más fácil, ya que cuentan con la doble nacionalidad o un estatus migratorio regulado.

Expectativas de vida en jóvenes

Mediante la aplicación de un cuestionario en escuelas secundarias y con entrevistas semiestructuradas, se descubrieron diversas expectativas de vida en jóvenes de Malinalco, las cuales se agruparon en tres rubros principales. Las dos primeras hacen referencia a la forma de obtener sustento en un futuro, a través de una profesión u oficio y la última se refiere a como se ven los jóvenes rurales en diez años. A continuación, se mencionan los aspectos

¹¹ Datos expresados en la encuesta.

principales: expectativa educativa, expectativa social y expectativa familiar. Las cuales se describen a continuación.

Expectativa educativa: representa las opciones que los jóvenes visualizan si pudieran seguir estudiando, es decir las posibles carreras que les gustaría ejercer. En este rubro se nota mucha influencia de las carreras ofrecidas por las universidades cercanas como el Centro Universitario Tenancingo de la UAEM, la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas de San José Tenoría y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, campus Cuernavaca. No se deja de lado la respuesta de alumnos que tienen condición de la doble nacionalidad, quienes quieren realizar estudios de nivel superior en Estados Unidos, para tener mejores oportunidades de empleo.

Para el caso específico de los hombres, como sucede en algunos linajes, existe la tradición familiar, que también repercute al momento de elegir la futura profesión del joven; puesto que limita la decisión a una carrera en particular. Se detectaron cuatro casos en los que los varones tienen la mentalidad de ejercer la carrera que sus padres y abuelos ejercieron (con las profesiones de abogado, médico y profesor), en gran medida para continuar con la tradición y el negocio familiar, pero también de manera inconsciente sin libertad de elegir su propio destino a favor de un prestigioso apellido.

Expectativa social: es un reflejo de las múltiples oportunidades que el mercado laboral les provee y que los jóvenes muestran interés por la que mejor convenga a sus intereses o bien por ser la única que pueden tomar. En este sentido, como se comentó anteriormente, la primera opción que salta a la vista es la agricultura para los hombres y el trabajo del hogar para las mujeres; sin embargo, también se vislumbran oficios tales como: policía, mecánico, bodeguero, repartidor, dependiente o encargado de algún negocio y artesano.

En gran medida marcados por las circunstancias económicas o familiares, varios jóvenes (principalmente de tercer año) expresaron estar conscientes que el campo o las labores domésticas los esperan porque ya no van a seguir estudiando, tal y como pasa con la tradición familiar, se espera que ellos ejerzan el oficio que sus padres ejecutan. Esta situación no se da por el prestigio, sino más bien, porque es la actividad que les han enseñado desde pequeños. Estos jóvenes están dispuestos a migrar.

Expectativa familiar: describe el futuro de los jóvenes que participaron en este trabajo. Abarca temas como edades de matrimonio, número de hijos, estilo de vida, lugar de residencia, etc. Respecto al matrimonio, pocos son los que no quieren casarse/juntarse, pero si quieren tener al menos un hijo.¹² Por otro lado, las mujeres pretenden casarse alrededor de los 20 años, mientras que los hombres alrededor de los 26; intentan tener dos hijos y vivir en otro lugar que no sea el medio rural, para tener mejores oportunidades de superación, salud y economía.

Hablando específicamente de las mujeres que habitan en comunidades marginadas,¹³ busca casarse o formar familia después de los 15 años, principalmente, debido a que ya no seguirán estudiando. Además, se observó el caso de tres parejas que el esposo estudiaba tercer grado y la esposa el segundo año los cuales manifestaron que una vez concluida la educación secundaria asumirían su deber como jefes de familia, porque en dos de los tres casos ya están esperando tener hijos o hijas. La situación de los embarazos a temprana edad también repercute en las oportunidades de la futura madre, la cual una vez que sea notoria la gestación abandonará la escuela y su regreso a ella puede resultar incierto.

Conclusiones

El estudio de las juventudes rurales permite desmitificar la idea de la reproducción generacional de estrategias de sustento, es decir, que las actividades que los padres y los abuelos heredaron a los hijos deben transmitirse linealmente a las y los jóvenes contemporáneos. Aunque es cierto que existe una parte de la población que aun reproduce esta idea para sus hijos. Por otro lado, mirar

¹² 6 % de los cuestionarios aplicados expresó esta respuesta en particular y solo 2% alegó no querer casarse o juntarse.

¹³ El Consejo Nacional de Población (CONAPO) define los índices de marginación según cinco grados que van de muy bajo a muy alto, y que dan cuenta de las carencias de la población asociadas a la escolaridad, la vivienda, los ingresos y otros aspectos sociodemográficos. En Malinalco 14 de las 17 comunidades estudiadas, presentan índice alto de marginación.

a la ruralidad para problematizarla y tener un panorama general de una sociedad, permite visibilizar la brecha que se ha generado entre las zonas de un país; reconocerle sus luchas y formas de ser y pensar.

Malinalco es un espacio social para reflexionar acerca de lo juvenil y lo rural. Este espacio posee una amplia gama de oportunidades de empleo, ya sea dentro de la región o como beneficiario de ingresos provenientes del extranjero. El área es propicia no solo para cuestiones juveniles, sino que también se presta para estudios turísticos, de migración, actividades primarias, entre otras muchas más. Otro aspecto relevante que considerar para futuras investigaciones es su cercanía a ciudades importantes como: Toluca o Cuernavaca, en el sentido de cómo las y los jóvenes perciben los entornos urbanizados más próximos a ellos, tanto para la educación como para el empleo.

La escuela como institución formadora de jóvenes, en particular la escuela secundaria es un parteaguas en la vida de los futuros adultos ya que en ese lugar se propician experiencias de la vida que forma su propia individualidad, tal como se comentó en secciones anteriores. La idea de analizar las juventudes desde la escuela se ocupa para entender a las mocedades desde su nueva conciencia en construcción y no bajo un dominio del yugo paterno, tratando de moldear su carácter bajo el símil de sus compañeros y la mirada de sus profesores.

El mercado laboral es un tema que está presente entre las juventudes analizadas, es parte de su diario acontecer y compite en muchos casos con la escuela; no es un tema para el que se prepara, es un tema para el que se vive. Tal como se analizó en párrafos anteriores las y los jóvenes solo vislumbran labores que sus padres ejecutan y como segunda opción ven a la migración como dinero fácil. Aunque también se nota de manera consistente que los jóvenes tienden a repetir los oficios heredados de sus padres como primera opción de sustento de vida, seguida de opciones propias de cada región de análisis.

Con relación a las expectativas de los jóvenes y no solo nos referimos a las laborales, la mayoría tiene la visión de que la familia pequeña vive mejor, pero además de prolongar los tiempos para el matrimonio. Esta idea es la nueva tendencia en los jóvenes y aunque no ha penetrado hasta los sectores más alejados (en don-

de aún persiste la idea del matrimonio joven). El acceso a las nuevas tecnologías, incluso el uso de telefonía celular ha cambiado la mentalidad en estas nuevas generaciones, abriendo un nuevo panorama que puede beneficiar o perjudicar sus concepciones.

Muchas cuestiones escapan al alcance de este estudio, por tal motivo se invita a investigadores interesados en temas relacionados con las juventudes rurales, a retomar las coordenadas que plantea esta investigación para generar estudios paralelos o que den continuación a este trabajo y seguir descubriendo el poco explorado mundo de las juventudes rurales mexicanas y de esta forma conocer cada vez más y mejor la estructura etaria y geográfica del país.

Fuentes consultadas

- Acevedo Tarazona, Álvaro y Gabriel Samacá Alonso (2011), "Revolución y cultura en América Latina: el movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental", en *Memoria y sociedad*, vol. 15, núm. 31, julio-diciembre. Disponible en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoyosociedad/article/view/8286/6677>
- Bauman, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ____ (2005), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- ____ (2017), *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, México, Paidós.
- Berguer, Benett Maurice (1963), "On the youthfulness of youth cultures", en *Social Research*, vol. 30, núm. 3, otoño. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/40969682>
- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2006), "Ley del Instituto Mexicano de la Juventud", en Diario Oficial de la Federación, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Caputo, Virginia (1995), "Anthropology's Silent 'Others'. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures", en Vered Amit y Helena Wulff (eds.), *Youth Cultures. A cross-cultural perspective*, Londres, Routledge.

- Coleman, James Samuel (1961), *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*, Nueva York, The Free Press of Glencoe.
- CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (2011), *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados generales*, México, CONAPRED. Disponible en <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- Contreras Molotla, Felipe (2013), "Cambios ocupacionales en los contextos rurales de México", en *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, vol. 21, núm. 1, junio. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/909/90928088009/>
- Corica, Agustina (2010), *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*, tesis de maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- _____ (2012), "Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable", en *Última Década*, vol. 20, núm. 36, julio. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100004
- Corica, Agustina y Analía Otero (2015), "Perspectivas educativas y laborales de los jóvenes latinoamericanos: tendencias y desafíos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 45, núm. 2, abril-junio. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624002>
- Feixa, Carles (1999), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.
- _____ (2006), "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340202>
- Fleet, Nicolás (2011), "Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica", en *Polis Revista Latinoamericana*, vol. 10, núm. 30. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30521366005>
- Ghiardo, Felipe y Oscar Dávila (2008), *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*, Santiago de Chile, Instituto Nacional de la Juventud (INJUV)/Ediciones CIDPA.
- Glucksmann, André (2008), *Mayo del 68: un alegato por la subversión permanente*, México, Taurus Ediciones.

- González Lorente, Cristina y Pilar Martínez Clares (2016), "Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 1. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283343416010>
- González Cangas, Yanko (2003), "Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios", en *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 63, octubre. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906308>
- Goodman, Paul (1971), *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*, Barcelona, Ediciones Península.
- IMJUVE (Instituto Mexicano de la Juventud) (2011), *Encuesta Nacional de Juventud: 2010 Resultados generales*, México, Imjuve. Disponible en http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf
- _____ (2012), *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 (ENVAJ). Resultados generales*, México, Imjuve/UNAM. Disponible en https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2009), *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Malinalco, México, Aguascalientes*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- _____ (2010), *Censo de población y vivienda 2010*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- _____ (2014), *Censos Económicos 2014. Resultados Definitivos*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Isacovich, Paula (2015), "Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre.
- Kliksberg, Bernardo (2007), *Más ética, más desarrollo*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Legaspi, Leandro, Lorena Duro, Lucía Lavatelli, Lourdes Moulia, Mariana De Marco, Laura Schwartzer y Gabriela Aisenson (2010), "Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados", en *Anuario de Investigaciones*, vol. 17.
- Marín Sánchez, Manuel, Amalia Pérez Astiárraga y Yolanda Troyano Rodríguez (2002), "Un estudio sobre expectativas y disponibilidad para el empleo de una población de jóvenes en formación profesional ocupacional", en *SOCIOTAM Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 12, núm. 2.

- Marín, Martha y Germán Muñoz (2002), *Secretos de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*, Bogotá, Universidad Central / Siglo del Hombre Editores.
- Nateras Domínguez, Alfredo (2004), "Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea", en *El Cotidiano*, vol. 20, núm. 126, julio-agosto.
- Ochoa Cervantes, Azucena y Evelyn Diez Martínez (2009), "Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato: Una mirada desde la Psicología Educativa", en *Perfiles educativos*, vol. 31, núm. 125.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2007), *OCDE Estudios de Política Rural. México*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- _____ (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, Paris, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Oliveira, Orlandina de (2006), "Jóvenes y precariedad laboral en México", en *Papeles de Población*, vol. 12, núm. 49, julio-septiembre.
- Pacheco, Lourdes (2009), *La juventud rural que permanece*, Guatemala, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Guatemala.
- Pérez, José Antonio, Mónica Valdez y María Herlinda Suárez (coords.) (2008), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez, José Antonio (2010), "Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo", en Rossana Reguillo (coord.), *Los Jóvenes en México*, México, Fondo de Cultura Económica / CONACULTA.
- Pieck, Enrique (2001), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México, UIA / IML / UNICEF / CINTERFOR-OIT / RET / CONALEP.
- Ramos, Silvia Cristina (2010), "Jóvenes y trabajo: aportes de la escuela secundaria a la inserción laboral juvenil", en *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, vol. 10, núm. 15.
- Reguillo, Rossana (2010), *Los jóvenes en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Reyes Juárez, Alejandro (2009), *Adolescencias entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*, México, FLACSO-México.
- _____ (2014), "Adolescencias rurales, telesecundarias y experiencias estudiantiles", en *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, vol. 27, núm. 74, enero-abril.

- Rodríguez, Ernesto (2004), "Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 2, núm. 1, enero-junio.
- Román Sánchez, Yuliana Gabriela y Vera Sollova Manenova (2015), "Precariedad laboral de jóvenes asalariados en la ciudad de Toluca, 2005-2010", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 67, enero-abril.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2006), "Acuerdo 384 por el que se establece el Nuevo Plan y programas de Estudio para Educación Secundaria", en *Diario Oficial de la Federación*. Tomo DCXXXII, núm. 18, México, Secretaría de Gobernación.
- Secretaría General Iberoamericana (2008), *Nuevos desafíos con las y los jóvenes de Iberoamérica*, Madrid, CEPAL / UNFPA / FLACSO.
- Sepúlveda, Leandro y María José Valdebenito (2014), "¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios", en *Estudios pedagógicos*, vol. 40, núm. 1.
- Tadesco, Juan Carlos (2004), "Igualdad de oportunidades y política educativa", en *Cuadernos de Pesquisa*, São Paulo, Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado em Educação.
- Tavares, José Vicente (1984), *Colonos do vino (Estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital)*, São Paulo, Hucitec.
- Urteaga Castro-Pozo, Maritza (2008), "Jóvenes e indios en el México contemporáneo", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, núm2, julio-diciembre.
- Weisheimer, Nilson (2013), "La invisibilidad social de las juventudes rurales", en *Desidades*, vol. 1, núm. 1, diciembre.
- Weller, Jürgen (2007), "La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos", en *Revista de la CEPAL*, vol. 92, agosto.

Formación inicial de jóvenes docentes y atención a la diversidad: retos y desafíos para la academia¹

María Cristina Cardona Moltó

Cristina Miralles

Esther Chiner

Renáta Tichá

Brian H. Abery

Introducción

Preparar a los futuros docentes para enseñar de forma eficaz atendiendo en su singularidad a todos los estudiantes es actualmente una preocupación mundial. Debido a los cambios socioeconómicos recientes como la movilidad intra-continentes, la migración internacional y la globalización, los entornos escolares de todo el mundo se han vuelto más diversos y heterogéneos, lo cual ha hecho cuestionar la capacidad del profesorado y de las escuelas para satisfacer de forma adecuada las necesidades creadas. En Europa,

¹ Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad I+D+i 2013-2016 (Ref. PRX16/00530) y por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Alicante (Ref. 2015/00003670).

aunque la diversidad no es un fenómeno nuevo, lo es su naturaleza cambiante que evoluciona sin cesar. El número creciente de refugiados, solicitantes de asilo y niños migrantes plantea demandas específicas difíciles de atender sin la preparación necesaria. En la actualidad, 4% de la población total de la Unión Europea está compuesta de ciudadanos de terceros países y las proyecciones de población predicen que, a mediados del siglo XXI, 20-40% de la población europea podría tener antecedentes migratorios (Lanzieri, 2011). Estos cambios socio-demográficos afectan al sistema educativo y a la organización escolar y crean tanto nuevas oportunidades como desafíos a las instituciones educativas. Este trabajo busca, por un lado, contribuir al debate sobre formación inicial docente para atender a la diversidad mediante el análisis de los retos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior y, por otro, máximas responsables de su formación, y, por otra parte, informar de una investigación comparada que trata de poner de relieve la falta de coherencia y articulación de los planes de estudio con el estándar de la diversidad desde la perspectiva de los estudiantes en formación.

Unido al fenómeno migratorio, el movimiento de la educación inclusiva (UNESCO, 1994) ha contribuido, asimismo, a acentuar la necesidad de un cambio y mejora de la formación docente, no sólo del currículo y de la enseñanza, sino también de los roles de los profesores tanto de los maestros como de sus formadores, los profesores de universidad. Aunque inicialmente este movimiento se centró en reivindicar el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación en escuelas ordinarias, la inclusión se refiere ahora a todos los niños y jóvenes que históricamente han sido marginados y/o privados de una educación, que provienen de entornos multiculturales y sociales derivados, o a aquellos que corren el riesgo de no desarrollar su pleno potencial.

La política actual sobre inclusión, derivada de la Declaración del Milenio (Naciones Unidas, 2000) y de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006, artículo 24), así como de otras declaraciones y marcos de acción sobre el derecho de todos a una educación de calidad (UNESCO, 1994; 2000), requiere de docentes y formadores altamente cualificados, dado que exige que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, progresen

adecuadamente. Los mandatos de la ONU exigen, además, que las administraciones educativas nacionales, regionales y locales de todo el mundo se aseguren de que todos los maestros estén capacitados para enseñar respetando los principios de igualdad de oportunidades, equidad y justicia social. Tales expectativas tienen un profundo impacto en la preparación de docentes a nivel global, lo que hace que esta cuestión ocupe un lugar destacado en la agenda de las políticas educativas, no sólo en Europa, sino también de otras partes del mundo.

Enseñar de forma respetuosa con la diversidad es una tarea desalentadora para el profesorado que no está preparado adecuadamente para atender las necesidades únicas y, a la vez, múltiples de la población escolar del momento. Cartledge *et al.* (2009) sostienen que poner al frente de aulas diversas y altamente heterogéneas a docentes sin la debida formación para incorporar los antecedentes culturales y personales del alumnado en el plan de estudios puede producir resultados educativos negativos y perjudiciales en los estudiantes, desde bajas tasas de graduación hasta una representación desproporcionada de alumnado étnicamente, culturalmente y lingüísticamente diverso en los programas de educación especial (Artiles *et al.*, 2010). Por esta razón, son muchos los autores que sostienen (Valentin, 2006) que la reforma de los programas de formación inicial docente debe incluir un examen exhaustivo de las formas en que se aborda la pedagogía de la diferencia en los actuales programas o planes de estudio.

Si bien las instituciones de educación superior han reconocido la necesidad de una reforma o adaptación de sus programas formativos, en la práctica, se observa cierta resistencia al cambio. Cochran-Smith (2004) señala que la resistencia al cambio puede ser consecuencia de la incomodidad o el miedo de los formadores de docentes a abordar cuestiones como la raza, la etnia, la cultura, o la desigualdad en sus cursos. Kea *et al.* (2004) sostienen que tal resistencia persistirá y que el alumnado que difiere significativamente del resto continuará siendo mal atendido hasta que la administración educativa y el profesorado, en general, reconozcan la necesidad de profesionales sensibles y receptivos a las diferencias para liderar este trabajo. Según Gay (2010), los cambios en la visión, misión y acciones programáticas necesarias

para el cambio requieren de compromisos para desarrollar una mayor sensibilidad hacia la diferencia a todos los niveles de intensidad, profundidad y magnitud, cambios que superan con creces lo hecho hasta el momento.

En el contexto europeo, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Teachers Matter* (OCDE, 2005), reconoce que las demandas sobre las escuelas y los profesores son cada vez más complejas, dado que la sociedad espera que éstas aborden de manera eficaz tanto la enseñanza a estudiantes de procedencia y orígenes diversos que hablan diferentes idiomas como que sean sensibles a las cuestiones de género, a las necesidades del alumnado desfavorecido, con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento. Reconociendo esta complejidad creciente, en mayo de 2009, el Consejo Europeo de Ministros de Educación acordó un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación para el período posterior a 2010: la Agenda de Educación y Formación 2020. El marco estratégico tiene como objetivo apoyar el desarrollo de sistemas formativos que garanticen "la satisfacción personal, social y profesional de todos los ciudadanos y promueven los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural" (Consejo de la Unión Europea, 2009:4). De acuerdo con dicha iniciativa, el proyecto del Centro de Investigación Educativa e Innovación (CERI, 2010) de la OCDE, Formación del Profesorado para la Diversidad, se ocupó de analizar cómo de preparados deberían estar los profesores para atender la creciente diversidad en las aulas e identificar los desafíos comunes que los países europeos estaban experimentando en sus programas de formación docente. El estudio no dio respuestas claras a preguntas básicas y esenciales. Se observó que las respuestas de los países y la prioridad que cada uno de ellos le concedía al abordaje de la diversidad depende en gran medida de la historia y tradición de cada nación, estando esta respuesta determinada por el grado de desafío y la relevancia percibida en cada contexto específico.

Los problemas alarmantes relacionados con la preparación inicial docente para atender la diversidad son una preocupación global que ha sido informada por la mayoría de los países con sistemas educativos desarrollados. Se sabe que los programas vi-

gentes no están preparando adecuadamente a los maestros para trabajar con población diversa (Cochran-Smith *et al.*, 2015; Instituto de Política Pública y Gestión de la Comisión Europea, 2017) y que la mayor parte de evidencia, cuando existe, se refiere generalmente al impacto de cursos de educación multicultural no vinculados al contexto de un programa formativo. En los Estados Unidos, por ejemplo, Villa y Thousand (2005) reportaron que casi el 80% de los docentes reconocían no estar adecuadamente preparados para atender las necesidades académicas y de comportamiento específicas de los estudiantes, cifras que concuerdan con los datos proporcionados por el *National Center for Education Statistics* (1999) que indican que sólo 20% del profesorado muestra confianza y se siente seguro a la hora de trabajar con alumnado diverso. Por ello, para que la formación inicial docente en atención a la diversidad vaya más allá del tratamiento fragmentado y superficial que ahora mismo tiene, debe producirse una reestructuración sustancial de los programas y planes de estudio existentes. Tal como destaca Wink:

Muchas de las aulas de hoy están llenas de maestros tradicionales y estudiantes no tradicionales, maestros convencionales y estudiantes no convencionales. El pasado es pasado; lo cual no significa que sea necesariamente malo, pero es pasado. Todos debemos avanzar. No podemos continuar dando respuestas uniformes a necesidades muy diferentes y variadas (Wink, 2011:107).

Modelos e iniciativas para la formación inicial docente en atención a la diversidad

La mayoría de los modelos para la formación inicial con énfasis en la diversidad identificados en la literatura se agrupan bajo uno de los dos siguientes enfoques: (a) infusión, modelo en el que la diversidad y la diferencia se contemplan como eje transversal común a todas las asignaturas que componen el plan de estudios (según este modelo, todos los docentes tendrían la responsabilidad de desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la diversidad en las respectivas materias que impar-

ten); y (b) *segregación*, enfoque que concentra la formación en diversidad, por lo general, en un solo curso que, además, suele ser de naturaleza optativa. Para muchos autores, el primer enfoque es preferible al segundo, pero lamentablemente no es el más común. En palabras de Loreman (2010), se trata de modelos que precisan ser examinados más de cerca y que, por tanto, exigen de una planificación cuidadosa, un fuerte proceso de supervisión y potentes esquemas de coordinación y liderazgo.

A este respecto, la literatura describe algunas iniciativas o modelos de interés, por ejemplo, el proyecto *Preparation, Recruitment, and Retention for Diversity and Inclusive Education* (PRIME) o el proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Inclusiva (EADSNE, 2011). El proyecto PRIME es un modelo de formación inicial de docentes para la inclusión y la educación en la diversidad creado por Whitworth (1999), profesor de la Universidad de Abilene en Texas, Estados Unidos de América. El proyecto surge a partir del análisis de la realidad en las instituciones escolares de Texas al observar que uno de los mayores obstáculos para el logro de una educación respetuosa con la diferencia es la escasa preparación que los futuros maestros y profesores de educación secundaria y/o bachillerato tienen al término de sus estudios universitarios. Para salir al paso de esta debilidad, Whitworth propone un modelo que se estructura en torno a dos dimensiones: una se refiere a los contenidos que se deberían incluir en las materias del plan de estudios (comprensión de la diversidad, adaptación y cambio, flexibilidad y creatividad); y la otra, a los componentes metodológicos (enseñanza colaborativa, estrategias y prácticas reflexivas, experiencias de campo) que proporcionen contacto directo con las personas y comunidades diversas. Whitworth (1999) explica que, para ser eficaz, un programa de formación docente ha de inculcar en el estudiante en formación la comprensión y el aprecio de la diferencia. En general, la mayoría de los educadores, y eso incluye a formadores de formadores, no han tenido experiencia previa con estudiantes con necesidades y capacidades diversas. De ahí, el interés de su modelo, el cual ofrece indicadores muy pertinentes y adecuados a los postulados de la educación inclusiva y la formación que requiere el docente para atender las diferencias.

Por otro lado, el proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Inclusiva (EADSNE, 2011) en el que participaron 55 expertos de 25 países de la Unión Europea se diseñó para identificar las necesidades formativas del profesorado en materia de atención a la diversidad y proporcionar un perfil de competencias que comprendiese las capacidades y áreas necesarias en la preparación de los futuros docentes en esta materia. Las capacidades y competencias contempladas en el perfil diseñado fueron: (1) capacidad para valorar en positivo la diversidad del alumnado (concepciones sobre la diversidad y la educación inclusiva y visión del profesorado acerca de las diferencias); (2) capacidad para apoyar a todo el alumnado (promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes y adaptar/diferenciar la enseñanza); (3) competencia para trabajar en equipo (trabajo con las familias y colaboración profesional); y (4) competencia para el desarrollo profesional y personal (capacidad del futuro docente de reflexionar sobre la práctica y la formación inicial como base de un aprendizaje y desarrollo profesional activo). El perfil pretendía ser un eje orientador para la estructuración de los planes de estudio y contenidos de las áreas curriculares y fue fruto de un proceso de investigación y reflexión durante tres años. Los expertos aprecian en él la influencia de Booth y Ainscow (2002), quienes consideran que la educación es el proceso de llevar a la acción determinados principios éticos y valores. También se aprecia el influjo del principio de transformabilidad de Hart *et al.* (2004) al considerar la profesión docente como un proceso práctico-reflexivo. Desde esta perspectiva, el docente es alguien que, de modo recurrente, se plantea las razones por las cuales hace algo y se cuestiona la influencia y las consecuencias de dicha acción o práctica sobre cualquier estudiante en concreto.

De lo expuesto se deduce que la formación inicial docente ha de estar orientada al reconocimiento de la diversidad y la equidad, lo que lleva a la necesidad de aprender a enseñar respetando las características de todos. Cualquier enfoque o modelo por el que se opte deberá someterse a la evaluación de su impacto; de esta manera, será posible explorar procesos, identificar necesidades y mejorar la formación inicial docente.

La investigación en docencia universitaria con énfasis en la diversidad

Las cuestiones y dilemas sobre diversidad y educación, incluyendo la formación del profesorado, no son nuevos. De hecho, la interacción entre diversidad y educación ha sido fuente de búsqueda e indagación constante desde hace décadas, si bien sólo recientemente la enseñanza e integración de contenidos relacionados con la diversidad en la docencia universitaria ha pasado a ser una cuestión central de la educación. La incipiente investigación realizada en este campo específico de la formación del profesorado ha sido llevada a cabo generalmente por prácticos desde las propias escuelas y facultades de educación (Mayhew y Grunwald, 2006; Sciame-Giesecke et al., 2009; Smolen et al., 2006). Para hacernos una idea del estado de la investigación en este campo, baste considerar los resultados obtenidos de la revisión de la literatura efectuada por Grant y Gibson (2011). Estos autores, empleando los descriptores de *diversity* y *teacher education*, realizaron una búsqueda en la base de datos del *Education Resources Information Center* (ERIC) que devolvió 960 referencias de las cuales el 69% eran revisiones y síntesis de literatura sobre diversidad y sólo 83 estudios empíricos sobre intentos de integrarla en la docencia. De éstos últimos, apenas tres eran estudios longitudinales o a gran escala que incluían análisis cuantitativos. Además, dentro de la investigación empírica, muy pocos estudios abordaban la evaluación del impacto de su integración en las competencias adquiridas por el alumnado, lo cual es un indicador de la debilidad y precariedad de la investigación en este campo.

Este estado de cosas revela que la docencia con énfasis en la diversidad se aborda de manera incoherente y, en el mejor de los casos, de forma ineficaz. El compromiso institucional para el desarrollo de la competencia en diversidad es dispar. Mientras que algunos investigadores y universidades entienden que están formando adecuadamente a los futuros docentes para enseñar en contextos diversos e inclusivos (Bodur, 2010), otros señalan que los programas de formación inicial docente no están respondiendo a las necesidades creadas (Ball y Tyson, 2011) y que los estu-

diantes de maestro y profesor que se gradúan siguen ingresando a la profesión sin las competencias específicas necesarias (Benton-Borghi y Chang, 2011).

El informe de la Comisión Europea, *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Training* (Instituto de Política Pública y Gestión, 2017), además de señalar de nuevo la frágil y limitada investigación empírica en este campo, pone de relieve las carencias que se achacan a la misma como la falta de un referente o marco consensuado sobre las competencias a desarrollar en el profesorado y en los estudiantes en formación; la falta de evidencia y efectividad de las políticas e iniciativas ya puestas en marcha; la falta de un conocimiento de base en formadores y estudiantes acerca de la diferencia y su impacto en la enseñanza; o la ausencia de políticas claras y esfuerzos sistemáticos para implementarlas integrando contenidos consensuados sobre la diversidad en la docencia universitaria.

El resultado, como puede observarse, de la investigación de la transversalidad de la diversidad en la docencia universitaria no es nada alentador. Tanto el trabajo encargado por la *American Educational Research Association* (AERA) a Ball y Tyson (2011), como el encargado por la Comisión Europea al Instituto de Política Pública y Gestión (2017) evidencian la escasa, incoherente y desarticulada investigación en esta parcela del saber.

Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad en España

Las consideraciones anteriores nos hacen preguntarnos si los programas de formación inicial de maestros están cumpliendo su misión y satisfaciendo las necesidades. Para ilustrar el caso, se presentan en esta sección los resultados de un estudio realizado en el contexto español diseñado con el propósito de examinar en qué grado las titulaciones actuales de maestro recientemente implantadas con motivo de la adaptación al espacio europeo de educación superior contienen contenidos y elementos suficientes para el desarrollo de la competencia en atención a la diversidad en los egresados del sistema. Al objeto de contextualizar el estudio, se describen primeramente las características del sistema educativo

español y las particularidades de la formación inicial docente de la universidad en la que se llevó a cabo el mismo.

Características del sistema educativo español

España tiene una historia compleja relacionada con la diversidad de sus comunidades. Santos y Nieto (2000) han descrito el país como un espacio de conflicto no comparable en el que coexisten tres tradiciones diferentes (cristiana, judía y musulmana) que, con el tiempo, fueron sumergidas en una uniformidad secular de creencias y valores nacionales surgidos del imperialismo español. Los cambios políticos en los últimos 40 años tuvieron un impacto significativo en el sistema educativo del país, pues con la muerte del general Francisco Franco, en 1975, se llevó a cabo una importante reconstrucción del sistema iniciándose una época de democratización que sentó las bases de la política educativa actual. Los cambios socio-económicos acontecidos, junto con el desarrollo de las nuevas políticas educativas ayudaron a transformar la sociedad española y a transitar de una dictadura a una social-democracia. Hoy el sistema educativo español se sustenta en el art. 27 de la Constitución Española (1978) sobre el derecho a la educación y en dos leyes que desarrollan dicho principio constitucional: la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (Jefatura del Estado, 1985) y la Ley Orgánica de Educación (Jefatura del Estado, 2006), modificada recientemente por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Jefatura del Estado, 2013). Aunque estas leyes constituyen el marco de referencia para toda la nación, cada comunidad autónoma ha desarrollado los principios reguladores y normas del Estado adaptándolas a nivel regional. El avance de la educación en España ha sido considerable en las últimas décadas y hoy la filosofía imperante es buscar maneras de apoyar el pluralismo, la diversidad y la construcción de una escuela para todos basada en la equidad y la justicia social de la que nadie pueda ser excluido en base a sus diferencias (Cardona Moltó *et al.*, 2010).

En la historia reciente de España, el fenómeno migratorio ha influido considerablemente en la composición de la población escolar. Tan es así que, en torno al 2000, la población inmigrante

representaba en España cerca de la mitad del total de inmigrados procedentes de los países de la OCDE (Cebrián *et al.*, 2010). En tan sólo dos décadas, la población escolar de estudiantes de países extranjeros se quintuplicó, pasando de 2% en 1995 a 10.3% en 2013 (MECD, 2013), porcentaje que representa aproximadamente a 50,620 estudiantes. De esos 50,620 estudiantes, 34% procedía de América Latina, 30% de Europa, 28% de África y 8% de Asia, siendo los países más representados Marruecos, Rumania, Ecuador y Colombia. Durante la segunda década del 2000, las tasas de inmigración se desaceleraron y disminuyó la población de origen inmigrante, en parte debido a la recesión económica del momento. Coronel y Gómez-Hurtado puntualizan que “junto con el énfasis en las diferencias lingüísticas, de clase social, género o capacidad, el rasgo distintivo más destacable de las escuelas españolas de los últimos años es su aspecto y naturaleza multicultural” (Coronel y Gómez-Hurtado, 2015:400).

Pero el cambio demográfico en sí mismo no es la razón principal que pueda justificar la necesidad de una mejora de la calidad de la enseñanza y de los planes de formación inicial docente existentes. Los problemas son más bien las desigualdades y disparidades que se observan en los logros educativos entre estudiantes nativos y estudiantes que proceden de fuera del país. Según los Informes PISA (OCDE, 2014; 2015; 2016), el alumnado extranjero de origen inmigrante tiene un desempeño significativamente peor en PISA que los españoles que afecta incluso a los estudiantes de origen latinoamericano, quienes, aún experimentado una ventaja inicial lingüísticamente, con el tiempo, acaban funcionando por debajo de los nacidos en España en todos los dominios PISA (Zinovyeva *et al.*, 2014).

Formación del profesorado y atención a la diversidad en la Universidad de Alicante

En la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, al igual que en el resto de las universidades españolas, se optó por un modelo de infusión de la diversidad como valor transversal en los planes de formación docente, lo que significa que más que contener materias específicas para el abordaje de las diferencias,

cada profesor es responsable de integrar contenidos relacionados con la diversidad en los cursos que imparte. Los estudios que actualmente se cursan en la Universidad de Alicante son el grado de maestro en educación infantil, el grado de maestro en educación primaria, el grado de maestro en ciencias de la actividad física y del deporte, y el máster en profesorado de educación secundaria y enseñanzas artísticas y de idiomas. No existe ningún grado en educación especial, lo cual, a nuestro modo de ver, es positivo pues esta medida ayuda a unificar el sistema ordinario de educación para todos y evita la fragmentación antigua de dos sistemas educativos paralelos, el ordinario y el especial.

Este proceso adaptativo al espacio europeo de educación superior condujo a la renovación completa de los estudios universitarios ahora estructurados en tres niveles diferenciados de grado, máster y doctorado. Sin embargo, los nuevos títulos oficiales verificados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), aun respetando la estructura y los estándares establecidos para su verificación (MECD, 2007a; 2007b), no siempre han mantenido la coherencia y articulación deseables para garantizar desde los planes de formación docente el desarrollo de la competencia en atención a la diversidad. Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica el anterior, los nuevos planes de estudio deben constituir una propuesta coherente de formación en donde para salvaguardar el respeto a los derechos fundamentales de equidad, calidad e igualdad de oportunidades de los estudiantes tenga cabida la atención a la diversidad.

Este proceso adaptativo al espacio europeo proporcionó una oportunidad para: (1) vincular y coordinar las líneas de preparación en educación infantil, primaria y secundaria; (2) integrar contenido relacionado con la diversidad en los programas de estudio y en los respectivos cursos; y (3) ofrecer a los futuros maestros la opción de obtener una mención en lengua extranjera (inglés) educación física, música y pedagogía terapéutica.

Un estudio sobre la coherencia de los planes de estudio con el aprecio de la diversidad

El trabajo que se describe a continuación es resultado de una encuesta llevada a cabo con estudiantes de magisterio diseñada para explorar si los programas de formación de maestros recién verificados por la ANECA y previamente adaptados a la estructura y metodología del EEES, eran sensibles y coherentes con el estándar de la diferencia. En concreto, se perseguían los siguientes objetivos: (1) conocer en qué grado los estudiantes de magisterio percibían su plan de estudios coherente con el aprecio de la diversidad e impregnado de los valores de la equidad y justicia social, como se indicaba en la misión del plan; y (2) analizar las propuestas o recomendaciones de los propios estudiantes para mejorar el plan y desarrollar de forma más eficaz la competencia para enseñar en contextos diversos e inclusivos.

Contexto y participantes

El estudio se llevó a cabo en el contexto de dos instituciones, una española y otra estadounidense, pertenecientes a entornos socio-culturales completamente diferentes, con el propósito de identificar y analizar semejanzas y diferencias, pero sin ánimo de extrapolar los hallazgos más allá de los contextos respectivos. Ambas son universidades públicas, con profesorado del grupo social mayoritario, en este caso blancos, que tienen como misión común formar a maestros comprometidos con el aprecio y atención a la diversidad. La principal diferencia entre ambas radica en el contexto, el de una eminentemente multicultural, y el de la otra básicamente monocultural. Los estudiantes que acceden a los estudios de magisterio de estas instituciones no cursan de manera obligatoria ningún curso específico relacionado con la diversidad, la igualdad y la educación inclusiva. Si bien, tal como se desprende de los marcos conceptuales de sus respectivos planes de estudio localizados en sus sitios Web, dichos centros se muestran comprometidos en proporcionar a los futuros docentes conocimientos, destrezas y actitudes apropiadas para comprender,

aceptar la diversidad y actuar con justicia y equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La población de interés estuvo compuesta por los estudiantes de los grados de maestro en educación infantil y primaria de ambas instituciones. Ambas facultades de educación ofrecen programas acreditados de formación de maestros de cuatro años de duración, sin embargo, una de ellas tiene más experiencia en la formación de docentes que la otra. El número de alumnos matriculados en los grados de educación infantil y primaria en el Centro I correspondientes al curso 2015-2016 ascendía a 3,426 estudiantes (27% varones y 73% mujeres), siendo la mayoría (98%) de nacionalidad española (UA, 2016). En el Centro II, el número de estudiantes de pregrado matriculados en los estudios de maestro en educación infantil, primaria y educación especial ascendía a 2,437 estudiantes (40% varones y 60% mujeres) de composición étnica blanca predominantemente (65%).

En este estudio, se encuestó, utilizando un muestreo no aleatorio por disponibilidad, a las cohortes de los grados mencionados que cursaban el tercer año de estudios. Se consiguió la participación de un total de 197 estudiantes de los cuales 146 (74%) pertenecían al Centro I y 51 (26%) procedían del Centro II. Sus edades oscilaban entre 20-41 años ($M = 21.94$, $DS = 3.35$) y 19-57 años ($M = 25.22$, $DS = 6.61$), Centro I y II, respectivamente. La mayoría de los participantes eran mujeres (73% vs. 27%, Centro I; y 60% vs. 40%, Centro II). La composición étnica era similar a la del conjunto de las cohortes de cada una de las universidades participantes: 98% española (Centro I) y 64.7% blancos, 13.1% asiáticos, 9.4% afroamericanos, 6.9% no-residentes, 4.8% latinos, y 1.1% otras etnias (Centro II).

Instrumentación

Para realizar la encuesta, se utilizó un cuestionario compuesto por la escala de opinión denominada "Coherencia del Plan de Estudios con el Aprecio de la Diversidad" (CPE-AD) que cumplimentaría el alumnado, además de un breve cuestionario demográfico en donde se indicaba el género, la edad, nacionalidad, grupo étnico, estudios que cursaban, entre otras variables. La CPE-AD (Cardona-

Moltó *et al.*, 2016) consta de 13 ítems que se responden utilizando una escala tipo Likert de seis puntos (1=Totalmente en desacuerdo a 6=Totalmente de acuerdo). Antes de la administración de la encuesta, la CPE-AD fue pilotada con muestras de estudiantes de pregrado de un curso distinto al que cursaban los participantes. Se examinó su validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio segmentado para cada una de las cohortes, al objeto de analizar si el contexto cultural afectaba a la estructura dimensional del instrumento en cada escenario. Tras los correspondientes análisis, se observó que una solución factorial de dos dimensiones representaba bien el constructo en ambas muestras. Los dos factores con un total de trece ítems explicaron 53.97% de la varianza (56.67% muestra española y 56.67% estadounidense, respectivamente). El primer factor compuesto de 11 ítems medía la coherencia del programa en relación con la atención a la diversidad; el segundo, compuesto de dos ítems permitía valorar la visión de los estudiantes para el mejor desarrollo de dicha competencia. La escala muestra una fiabilidad como consistencia interna moderada (α de Cronbach alrededor de .500 en ambas cohortes). La fiabilidad por factores resultó también moderada ($\alpha = .496$ y $.555$, respectivamente), pero satisfactoria en ambos grupos, dada la naturaleza del constructo a medir.

Procedimiento y análisis de los datos

El cuestionario se administró a todos los grupos que componían la cohorte de tercer curso de los estudios de maestro de cada universidad durante el tiempo de clase, en fecha y hora organizadas con antelación por los investigadores y profesores de los respectivos grupos. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes y, antes de la administración del cuestionario, la aprobación del Comité de Ética Institucional. Sólo aquellos estudiantes presentes en clase el día de la realización de la encuesta y que aceptaron participar cumplieron el cuestionario (87% tasa de respuesta promedio, 76% contra 99% Centros I y II, respectivamente), indicándoles previamente que su participación era anónima y voluntaria. Cumplimentadas las encuestas, éstas fueron devueltas al y la investigadora presente en clase el día de su ad-

ministración. Los datos recogidos se mantuvieron confidenciales e introducidos en una base de datos para el tratamiento informatizado de los mismos.

El análisis estadístico se realizó utilizando el paquete SPSS, versión 22, siguiendo tres pasos. Primero, se utilizaron técnicas de reducción de datos (análisis factorial exploratorio) para identificar la estructura dimensional del instrumento utilizado. Segundo, se calcularon estadísticos descriptivos (medias aritméticas, desviaciones estándar, puntuaciones mínimas-máximas), así como frecuencias por ítem. Tercero, al objeto de comparar si las percepciones de los respondientes variaban en función del contexto sociocultural se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes. Para el análisis e interpretación de los estadísticos inferenciales, se optó por un nivel de significación *alpha* de .05 con el que someter a prueba la hipótesis nula y determinar la probabilidad con la que confirmar o rechazar las respectivas hipótesis de investigación.

Resultados

Las respuestas a los ítems del cuestionario se agrupan por objetivos para facilitar la presentación y análisis de los resultados: (1) coherencia del plan de estudios con el aprecio y atención a la diversidad; (2) propuestas y/o recomendaciones para incrementar la coherencia del plan.

a) Coherencia del plan de estudios con la formación en diversidad

La percepción de coherencia del plan de estudios con la formación en diversidad difiere de forma sustancial entre ambos grupos de respondientes (Cuadro 1). En general, los encuestados del Centro II tenían percepciones mucho más positivas de la misión del programa y de su coherencia con la diversidad que los encuestados del Centro I ($p < .01$). De hecho, en la respuesta al Ítem 1 "Mi plan de estudios articula una clara visión de la enseñanza y el aprendizaje" sólo un tercio de los respondientes del Centro I (33%) se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con dicha afirmación, mientras que prácticamente todos los respondientes del Centro II (90%) percibían una adecuada articulación de los proce-

sos de enseñanza-aprendizaje para el abordaje de las diferencias en su plan de estudios. El mismo patrón de respuesta aparece en las respuestas a otros ítems del cuestionario. Así, por ejemplo, en el Ítem 2 “La enseñanza para la justicia social y la equidad es central en mi plan de estudios”, 36% de los respondientes del Centro I y 66% de los del Centro II percibían dicha centralidad y visionaban esos valores como fundamentales en su programa de estudios; en el Ítem 3 “Mi programa pone mucho énfasis en la diversidad” (44% y 71% de los encuestados, Centros I y II respectivamente, estaban de acuerdo/muy de acuerdo, en que su plan era sensible a las diferencias), así como que “La visión democrática e inclusiva era esencial en el desarrollo del plan de estudios” (Ítem 4), percepción que era compartida por 44% vs. 73% de los respondientes de los Centros I y II, respectivamente.

La percepción de baja coherencia del programa de estudios con la formación en diversidad queda reafirmada en la respuesta de los encuestados a los Ítems 5 y 6 en los que específicamente se les preguntaba si consideraban que su plan formativo adolecía de falta de coherencia entre las asignaturas (Ítem 5) y entre éstas y el prácticum (Ítem 6). Las medias ($M = 4.42$ vs. 2.72 ; $M = 4.43$ vs. 2.61 , punto medio-escala 3.5) indican que mientras los respondientes del Centro I estaban claramente de acuerdo en que su plan mostraba poca coherencia, los del Centro II lo valoraban como bastante coherente.

En los ítems referidos al profesorado, las respuestas de los respondientes se manifestaron en la misma dirección. En lo que respecta al Ítem 8, los encuestados de ambos centros consideraron que sus profesores tenían puntos de vista discrepantes sobre la diversidad” (42% vs. 86%, Centro I y II respectivamente) y que no abordaba suficientemente esta cuestión en sus respectivas materias/asignaturas (20% vs. 74%, Centro I y II respectivamente). Adicionalmente, los datos muestran diferencias de percepción entre los respondientes a la hora de valorar su formación al acabar los estudios. Mientras el grupo de encuestados españoles se mostraba dudoso o reticente acerca de la suficiencia de su preparación al acabar sus estudios para enseñar en contextos diversos ($M = 3.51$), los respondientes estadounidenses manifestaron estar de acuerdo ($M = 4.74$) en que al terminar la carrera estarían suficientemente preparados para trabajar con población altamente

Cuadro 1. Coherencia del programa de estudios con el aprecio de la diversidad.

	Centro I (España)			Centro II (USA)			t	p
	M/SD	Desacuerdo (%) 1 y 2	Acuerdo (%) 5 y 6	M/SD	Desacuerdo (%) 1 y 2	Acuerdo (%) 5 y 6		
Mi plan de estudios ...								
Ofrece una clara visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	3.95/1.16	13	33.6	5.42/0.67	0	90	-10.8	.000
La enseñanza para la justicia y la equidad es central.	4.03/1.19	12.4	36.3	4.90/1.04	0	66	-4.59	.000
Pone mucho énfasis en las diferencias.	4.29/1.19	7.2	44.5	5.02/0.88	0	71.4	-4.55	.000
La visión democrática e inclusiva es esencial.	4.22/1.14	7.6	43.8	5.10/0.80	0	73.4	-5.98	.000
Adolece de falta coherencia entre las asignaturas.	4.42/1.24	8.3	50	2.72/1.51	60	18	7.19	.000
Adolece de coherencia entre asignaturas y prácticum.	4.43/1.30	9.1	52.5	2.61/1.38	59.2	12.3	8.28	.000
El profesorado tiene p. de v. similares sobre la diversidad.	4.12/1.09	6.9	42.1	5.10/0.68	0	85.7	-7.39	.000

Los profesores conocen poco la realidad escolar.	3.47/1.21	27.3	20.3	2.42/1.21	64	6	5.27	.000
Los profesores dominan la materia y saben enseñarla.	3.92/1.07	8.4	34.1	5.46/0.68	0	94	-11.73	.000
El profesorado aborda cuestiones de diversidad en sus cursos.	3.45/1.21	21.4	20	4.98/0.83	0	73.5	-9.85	.000
Al término de mis estudios, estaré preparado/a para enseñar en contextos diversos e inclusivos.	3.51/1.27	23.7	24.3	4.74/0.94	2	62	-7.20	.000

1 = Muy en desacuerdo
4 = Algo de acuerdo

2 = Bastante en desacuerdo
5 = Bastante de acuerdo

3 = Algo en desacuerdo
6 = Muy de acuerdo

Fuente: elaboración propia.

diversa y heterogénea. En términos de porcentajes, el balance era que mientras sólo una cuarta parte (24%) de los respondientes españoles se sentían preparados, más de la mitad de los americanos (62%) confiaba en que su preparación sería suficiente para afrontar el reto.

b) Sugerencias para el mejor desarrollo de la competencia en diversidad

Ambos grupos de respondientes indicaron por amplia mayoría (Cuadro 2) que su programa debería contener más cursos específicos sobre atención a las diferencias ($M = 4.78$ vs. 4.22), así como que la atención a la diversidad debería abordarse en el contexto de cada curso o materia/asignatura ($M = 5.06$ vs. 4.94); es decir, transversalizada en cada una de las asignaturas del plan de estudios.

Discusión e implicaciones

Este estudio reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción de dos cohortes de estudiantes de maestro (educación infantil y primaria) sobre la articulación de sus planes de estudio para integrar el componente de la diversidad en la formación de los futuros docentes. Ambas cohortes pertenecían a entornos socioculturales distintos caracterizados por un alto vs. bajo componente de diversidad sociocultural, así como por su grado de experiencia en la formación del profesorado, por lo que los hallazgos necesariamente han de interpretarse teniendo en cuenta estos extremos. Los resultados dan soporte a la idea de que los respondientes creen que sus instituciones valoran la diversidad, pero que sus planes o programas de estudio no se muestran adecuadamente articulados con dicho principio, conclusión que resulta aplicable particularmente al Centro I. Las diferencias observadas son relevantes y el profesorado como responsable del diseño de los planes de estudio debería tomar nota de las apreciaciones de los respondientes. Conviene, no obstante, destacar que, aunque la coherencia percibida del plan de estudios con la formación en diversidad difiere entre los par-

Cuadro 2. Propuestas para un mejor desarrollo de la competencia para atender la diversidad.

	Centro I (España)			Centro II (USA)			t	p
	M/SD	Desacuerdo (%) 1 y 2	Acuerdo (%) 5 y 6	M/SD	Desacuerdo (%) 1 y 2	Acuerdo (%) 5 y 6		
Mi plan de estudios debería contener más asignaturas específicas sobre diversidad.	4.78/0.96	1.5	66.1	4.22/1.14	4.1	40.8	2.85	.005
La diversidad debería abordarse en el contexto de cada materia/curso.	5.06/0.85	0	76.6	4.94/0.83	0	67.4	0.73	.465

1 = Muy en desacuerdo
4 = Algo de acuerdo

2 = Bastante en desacuerdo
5 = Bastante de acuerdo

3 = Algo en desacuerdo
6 = Muy de acuerdo

Fuente: elaboración propia.

ticipantes de ambos contextos, siendo valorada como suficiente para unos, pero no para otros, existen puntos de vista comunes en algunas de sus apreciaciones. Ambos grupos se mostraron ampliamente de acuerdo en que la mejor forma de desarrollar la competencia para el entendimiento y abordaje de las diferencias no es precisamente añadiendo cursos específicos sobre diversidad en el plan de estudios, sino más bien transversalizando e integrando dicho componente en todas las materias del currículum universitario. Esta sugerencia encuentra apoyo en la literatura (Ball y Tyson, 2011; Sciame-Giesecke *et al.*, 2009; Smolen *et al.*, 2006) y su implementación requiere compromiso institucional, adopción de enfoques claros y consensuados por el profesorado, así como un conocimiento de base de la diversidad y de su impacto y repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

Una mirada a los hallazgos derivados de la revisión de la literatura y de los obtenidos en este estudio alerta de la necesidad de revisar y re-conceptualizar la formación inicial docente, sus lineamientos, enfoques y contenidos para integrar la perspectiva de la diversidad en la docencia universitaria. Los resultados que hemos visto, particularmente, los relativos a la muestra de respondientes españoles evidencian que la diversidad dista mucho de encontrarse integrada en el currículum de los estudios de maestro en la Universidad de Alicante, por lo que urge concienciar al profesorado universitario y a la institución de tal responsabilidad. Sin su compromiso, la formación de los formadores, y la integración real de contenidos relativos a la diferencia en los cursos que imparten, junto con la evaluación de su impacto, el alumnado estará perdiendo oportunidades de aprender a enseñar en contextos sociales, culturales y lingüísticos diversos. En tanto en cuanto no se tomen las medidas necesarias, los programas continuarán fragmentados, faltos de armonía con la diversidad y serán de dudosa efectividad para formar a los docentes que necesita la sociedad plural del siglo XXI, una sociedad libre de tensiones y tendencias polarizadoras y estereotipadas de la diferencia.

Fuentes consultadas

- Artiles, Alfredo et al. (2010), "Justifying and explaining disproportionality. 1968-2008: A critique of underlying views of culture", en *Council of Exceptional Children*, vol. 76, núm. 3.
- Ball, Arnetta y Cynthia Tyson (2011), *Studying diversity in teacher education*, Washington D.C., American Educational Research Association.
- Benton Borghi, Beatrice Hope y Young Mi Chang (2011), "Critical examination of candidates' diversity competence: Rigorous and systematic assessment of candidates' efficacy to teach diverse student populations", en *Teacher Education*, vol. 47, núm. 1.
- Bodur, Yasar (2012), "Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes", en *Educational Forum*, vol. 76, núm. 1.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Center for Studies on Inclusive Education.
- Cardona Moltó, Ma. Cristina, Lani Florian, Martyn Rouse y Laura Stough (2010), "Attitudes to diversity: A cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States", en *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, núm. 3. Disponible en <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.495771>
- Cardona Moltó, Ma. Cristina, Renata Tichá y Brian Aberly (2016), *Escala de Coherencia del Plan de Estudios con el Aprecio de la Diversidad*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Cartledge, Gwendolyn, Ralph Gardner y Donna Ford (2009), *Diverse learners with exceptionalities: Culturally responsive teaching in the inclusive classrooms*, Washington, Pearson.
- Cebrián, Juan, María Isabel Bodega, María Asunción Martín Lou y Fabián Guajardo (2010), "La crisis económica internacional y sus repercusiones en España y en su población inmigrante", en *Estudios Geográficos*, vol. 71, núm. 268.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation) (2010), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*, Paris, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Cochran Smith, Marilyn (2004), *Walking the road: Race diversity, and social justice in teacher education*, Nueva York, Teachers College Press.

- Cochran Smith et al. (2015), "Critiquing teacher preparation research: An overview of the field", en *Journal of Teacher Education*, vol. 2, núm. 66.
- Consejo de la Unión Europea (2009), *Marco estratégico: educación y formación 2020*, Bruselas, Consejo de la Unión Europea. Disponible en http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es
- Coronel, José e Inmaculada Gómez Hurtado (2015), "Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools", en *Teachers and Teaching*, vol. 21, núm. 4. Disponible en <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.968896>
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2011), *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades*, Copenhague, Odense.
- Gay, Geneva (2010), "Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity", en *Journal of Teacher Education*, núm. 6, vol.1-2.
- Grant, Carl y Melissa Gibson (2011), "Diversity and teacher education: A historical perspective on research and policy", en Arnetta Ball y Cynthia Tyson (eds.), *Studying diversity in teacher education*, Washington, American Educational Research Association.
- Hart, Susan, Annabelle Dixon, Mary Jane Orummond y Donald McIntyre (2004), *Learning without limits*, Londres, Open University Press.
- Instituto de Política Pública y Gestión (2017), *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher training*, Bruselas, Comisión Europea. Disponible en <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf>
- Jefatura del Estado (1985), "Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación", en *Boletín Oficial del Estado*, 159, 4 de julio, Madrid, Agencia Estatal.
- Jefatura del Estado (2006), "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", en *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo, Madrid, Agencia Estatal.
- Jefatura del Estado (2013), "Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa", en *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre, Madrid, Agencia Estatal.
- Kea, Cathy, Gloria Campbell Whatley y Herald Richards (2004), *Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy*, Massachusetts, National Center for Culturally Responsive Educational Systems.

- Lanzieri, Giampaolo (2011), *The greying of the baby boomers: A century-long view of ageing in european populations*, Bruselas, Comisión Europea.
- Loreman, Tim (2010), "A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education", en Chris Forlin (ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, Londres, Routledge.
- Mayhew, Matthew y Heidi Grunwald (2006), "Factors contributing to faculty incorporation of diversity-related course content", en *The Journal of Higher Education*, vol. 77, núm. 1.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2007a), "Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil", en *Boletín Oficial del Estado*, 312, 29 de diciembre, Madrid, Agencia Estatal.
- MECD (2007b), "Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria", en *Boletín Oficial del Estado*, 312, 29 de diciembre, Madrid, Agencia Estatal.
- MECD (2013), *Datos y cifras del curso escolar 2012/2013*, Madrid, MECD. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>, consultado el 12 de mayo de 2014.
- Naciones Unidas (2000), *Declaración del milenio*, Nueva York, Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2006), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York, Naciones Unidas.
- National Center for Education Statistics (2009), *Digest of educational statistics*, Washington, Government Printing Office.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2005), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, París, OECD.
- _____ (2014), *PISA 2013: resultados clave*, París, OECD.
- _____ (2015), *PISA 2014: resultados clave*, París, OECD.
- _____ (2016), *PISA 2015: resultados clave*, París, OECD.

- Santos, Miguel Angel y Sonia Nieto (2000), "Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 4.
- Sciame Giesecke, Susan, Dianne Roden y Kathy Parkinson (2009), "Infusing diversity into the curriculum: What are faculty members actually doing?", en *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 2, núm. 3.
- Smolen, Lynn, Susan Colville Hall, Xin Liang y Susan Mac Donald (2006), "An empirical study of college of education faculty's perceptions, beliefs, and commitment to the teaching of diversity in teacher education programs at four urban universities", en *The Urban Review*, vol.38, núm.1.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Infancia) (1994), *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, París, UNESCO.
- _____ (2000), *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, París, UNESCO.
- Universidad de Alicante (2016), *La UA en cifras*, Alicante, Universidad de Alicante. Disponible en <https://utc.ua.es/es/datos/la-ua-en-cifras-anual.html>
- Valentin, Sylvia (2006), "Addressing diversity in teacher education programs", en *Education*, vol.127, núm. 2.
- Villa, Richard y Jacqueline Thousand (2005), *Creating an inclusive school*, segunda edición, Alejandría, Association for Curriculum and Supervision.
- Whitworth, Jerry (1999), "A model for inclusive teacher preparation", en *Electronic Journal for Inclusive Education*, vol.1, núm.2.
- Wink, Joan (2011), *Critical pedagogy: Notes from the real world*, cuarta edición, Washington, Pearson.
- Zinovyeva, Natalia, Florentino Felgueroso y Pablo Vázquez (2014), "Immigration and student achievement in Spain: Evidence from PISA", en *SERIEs*, vol. 5, núm. 1.

El papel de la regulación laboral de los mercados y sus efectos en las condiciones de trabajo de las juventudes del Estado de México

Verónica Murguía Salas
Sergio I. Velarde Villalobos

Introducción

Estudiar las condiciones laborales de la Población Económicamente Activa de México, requiere hacer un análisis de su trasfondo, es decir, comprender las posturas teóricas que delinean las posiciones de los organismos internacionales, así como las directrices que impulsan estos organismos en los países miembros, todo ello incidiendo en las regulaciones en materia de lo laboral de nuestro país.

Por lo anterior, como un primer punto de exposición en este capítulo se señalan los debates teóricos entre los neoclásicos y los neoinstitucionalistas. Los primeros plantean un libre funcionamiento del mercado laboral para que alcance su punto de equilibrio. En cambio, los neoinstitucionalistas señalan que debe existir una intermediación por parte de las instituciones para compensar las relaciones desiguales, por ejemplo, entre empleadores y empleados.

Esta discusión teórica es relevante para ubicar las posiciones de organizaciones internacionales que ejercen influencia en nuestro país, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT),

la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Por una parte, la OIT —órgano tripartito especializado en el tema laboral— y la CEPAL, organismo de las Naciones Unidas especializado en temas económicos y sociales para la región latinoamericana, comparten una visión favorable a las regulaciones laborales como instrumentos de protección a los más débiles e integración social. Por otra, los organismos financieros y económicos, el BM y la OCDE, son favorables a la desregulación y la libertad de los mercados. Sin embargo, el BID asume una posición intermedia, tanto en razón de los malos resultados generados por las reformas flexibilizadoras adoptadas en gran parte de los países latinoamericanos en los años noventa, como debido al menor gasto social que estos países dedicaron a las políticas activas y pasivas (seguros de desempleo) en los mercados de trabajo, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países desarrollados (salvo Estados Unidos).

Un tercer punto de análisis es la regulación laboral y sus reformas realizadas a principios del siglo XX, especialmente la que se ejecutó en 2012. Esta revisión permite ubicar a la regulación mexicana como una de las más protectoras y rígidas existentes en Latinoamérica, lo cual implica un limitado margen para hacer ajustes en momentos de crisis económicas o generación de espacios laborales en épocas de expansión. Sin embargo, la regulación es distante de la realidad, ya que los empresarios globales llevan a cabo acciones en nuestro país donde se privilegian sus intereses, como la terciarización de empleos, contratos temporales, despidos injustificados, no proveer prestaciones, entre otros, colocando a la Población Económicamente Activa (PEA) en una situación de desventaja.

Como una forma de evidenciar la paradoja ejercida entre lo que se estipula en la regulación y la realidad, se realiza un análisis estadístico descriptivo de las condiciones de trabajo del grupo etario de 25 a 29 años del Estado de México, utilizando para ello la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) realizada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Este análisis se compara a través de dos vertientes: a) por sexo, puesto que los hombres y las mujeres presentan condiciones diferenciadas en el

mercado de trabajo; y, b) por dos momentos en el tiempo, 2010 y 2017, años previos y posteriores a las reformas laborales de 2012.

Finalmente, se presentan unas reflexiones en cuanto a los hallazgos detectados en las condiciones laborales de las y los jóvenes mexiquenses y las regulaciones laborales de nuestro país.

El debate teórico entre neoclásicos y neoinstitucionalistas

La calidad y cantidad de los empleos, las desigualdades y el dinamismo del mercado de trabajo, entre otras manifestaciones, son en gran parte producto del desarrollo económico y social de cada país. Sin embargo, existe un fuerte debate acerca de cuáles es el efecto de las regulaciones del mercado de trabajo sobre su desempeño. Desde la economía, el modelo neoclásico plantea, entre otros aspectos, que “el libre funcionamiento del mercado es el modo óptimo de organizar los intercambios para lograr el equilibrio” (Neffa, 2007:43). Esto quiere decir que el mercado de trabajo debe tener la capacidad de autorregulación para lograr el punto de equilibrio como resultado de una libre interacción entre la oferta y demanda. Pero si existe una alteración, será producto de una incorrecta participación de,

Ciertas instituciones, de la existencia de normas –por ejemplo, una legislación laboral que dificulta, demora o penaliza los despidos, la fijación de un salario mínimo, y/o el pago de un seguro contra el desempleo que estimula el ocio–, o al predominio de prácticas no competitivas por parte de los empleadores (Neffa, 2007:73).

Los neoclásicos entre trabajar o el ocio, puesto que son ellos los que aceptan o rechazan las condiciones laborales como el salario. Por ello, el desempleo sería un estado transitorio y tendría la característica de ser voluntario. Si fuera lo contrario, sería producto de una intervención de las instituciones que impiden el natural punto de equilibrio entre el salario y el nivel de empleo, siendo lo ideal que todo aquel que está dispuesto a trabajar con un salario predominante en el mercado por efecto del libre funcionamiento, tenga trabajo.

En contrapartida a la postura neoclásica, se encuentra el enfoque neoinstitucionalista, el cual indica que,

La razón fundamental por la que existen las leyes es porque se reconoce la desventaja en cuanto al poder de negociación de los trabajadores con respecto a los empleadores. Esta inferioridad de condiciones afecta la naturaleza de los contratos de trabajo y, en términos generales, el mercado no puede corregirla (Berg y Cazes, 2007:5).

Según los neoinstitucionalistas, las instituciones operan como "soluciones eficaces para hacer frente a las fallas del mercado, como los problemas de oportunismo, de información imperfecta y asimétrica, y los costos de transacción y de control" (Neffa, 2007:80). Siendo así, la implementación de regulaciones tiende a beneficiar, no sólo de forma económica, sino también social a individuos, empresas y hasta al país, como en cuestión de la reducción de desigualdad, la inseguridad y el conflicto social, por mencionar algunas.

Entonces, las instituciones tienen un papel de intermediación entre empleados y empleadores, ya que cuando no hay una regulación adecuada y una fiscalización correcta por parte de las autoridades, se coloca a los empleados en una situación de desventaja, obteniendo trabajos con condiciones precarias y con una alta inestabilidad en el trabajo. De esta manera, es necesario indagar si la institucionalidad laboral existente contribuye a generar trabajo decente,¹ favorece el eficaz funcionamiento de los mercados de trabajo, protege y fortalece a los más vulnerables, y alienta la inclusión de las personas que se desempeñan en los sectores informales y de baja productividad (Weller, 2009a).

De no cumplir con lo anterior, los neoinstitucionalistas indican que sería prudente realizar modificaciones en el diseño de los mecanismos que promueve la institucionalidad laboral, adaptándolos a las necesidades y características de cada país y región

¹ La definición conceptual del trabajo decente refiere al "trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad con protección de derechos, remuneración adecuada y protección social" (Caicedo, 2010).

para obtener mayores beneficios, es decir, que se tenga un mercado laboral funcional y eficiente, con la seguridad de que se incluya y proteja a los segmentos menos favorecidos o en desigualdad de circunstancias. Sin embargo, uno de los problemas que hoy se enfrenta es el del tipo de institucionalidad para proteger a los trabajadores informales o grupos de población considerados vulnerables como las mujeres y jóvenes (de ambos sexos), ya que estos colectivos registran consistentemente malos indicadores de inserción laboral (Weller, 2009b).²

Las posturas neoclásicas y neoinstitucionalistas sobre las regulaciones del mercado laboral, son fundamentos teóricos que encaminan las acciones de organismos o instituciones internacionales como se verá en el apartado siguiente. Sin embargo, se debe hacer una revisión crítica al aplicar o analizar la experiencia de estos modelos en contextos espaciotemporales específicos, con el fin de determinar sus alcances, limitaciones y efectos en los organismos, gobiernos, empresarios, y, sobre todo, en las personas que configuran el mercado laboral.

Posición de los organismos internacionales

Los argumentos desarrollados por las teorías económicas antes presentados son retomados por diversos organismos internacionales al fijar su posición sobre las ventajas y desventajas de las regulaciones laborales. La pertinencia de mencionarlo se deriva del gran peso e injerencia que tienen estos organismos en los gobiernos de los países de la región para conducir u orientar el desarrollo del mercado laboral, a través de las reformas, políticas y acciones que se derivan de sus recomendaciones. Sin embargo, como se verá a continuación al analizar cada caso, no hay en modo alguno consenso entre estos organismos.

² "La vulnerabilidad laboral se expresa estadísticamente en que los grupos afectados se caracterizan consistentemente por resultados desfavorables en indicadores como participación laboral, nivel de ocupación, pero ¡sobre todo! indicadores relacionados con la calidad del empleo, como por ejemplo son el ingreso laboral y la cobertura por los sistemas de protección social" (Weller, 2009b:8).

La postura de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) promueve un fortalecimiento de las instituciones laborales para procurar una generalizada inclusión de los trabajadores a la formalidad, con el fin de proteger y colocar en igualdad de negociación a los trabajadores frente a los empleadores. Además, se advierte que “al regular las condiciones de trabajo —mediante disposiciones sobre salud y seguridad, trabajo infantil, salario mínimo y protección del empleo— estableciendo estándares laborales los incentivos de los empleadores cambian” (Berg y Cazes, 2007:5). Esto significa que, al regular, tanto las empresas como los trabajadores obtienen beneficios como incentivos para invertir en capacitación, incremento en la productividad, mejora de la flexibilidad funcional³ a la par que se provee seguridad y estabilidad a los individuos en sus empleos. Siendo así, “las regulaciones laborales, además de beneficiar económicamente a las empresas y a la economía del país, también favorecen al trabajador individual” (Berg y Cazes, 2007:5).

En una posición similar a la de la OIT, está la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sin embargo, indica que la adecuada inclusión de la población económicamente activa no es consecuencia de las fuerzas naturales del mercado como lo plantean los neoclásicos. Más bien, dependen de las políticas públicas que se implementan para lograrlas. Siendo así, es necesario, entre otras dimensiones, tener “un marco regulatorio que promueva una institucionalidad consistente con las orientaciones de las políticas públicas seleccionadas” (CEPAL, 2010:159).

También, la Comisión señala que existe una elevada heterogeneidad estructural del aparato productivo que provoca notables diferencias en las condiciones del empleo de personas que tienen características similares. Esto se debe, en cierta forma, a

³ Existen dos tipos de flexibilidad laboral: 1) “la funcional, que se obtiene reduciendo el tamaño e incrementando la cualificación polivalente de la mano de obra permanente, así como su movilidad interna dentro de la empresa, o bien recurriendo a expertos externos para la realización de tareas específicas y; 2) la numérica, misma que refiere al proceso por el cual los empleadores ajustan sus plantillas a las fluctuaciones de la demanda y, en principio, podría obtenerse también variando el número de horas de trabajo” (Polavieja, 2003:23).

que el alcance y la inclusión de la fuerza de trabajo en la institucionalidad laboral, es cada vez más escasa.

El resto está compuesto por el sector informal, que representa en la región una proporción muy alta de la población activa, que no accede a la institucionalidad laboral y se caracteriza por una elevada precariedad, bajos ingresos y escasa protección social (cepal, 2010:161).

Por su parte, el Banco Mundial (BM) se basa en un sustento teórico neoclásico, con lo cual indica que la legalidad que se aplica en los países no corrige las fallas del mercado laboral, más bien, sus efectos son perjudiciales, ya que no permite la flexibilidad necesaria para que las economías sean competitivas. De esta manera, el Banco Mundial y su metodología *Doing Business*, cuantifican el impacto de la legislación de los gobiernos en la actividad de las empresas para hacer negocios.⁴ En el informe se asignan calificaciones altas a los países con regulaciones laborales mínimas, promoviendo una desregulación del mercado laboral y premiándolos cuando las reformas facilitan los despidos. De manera inversa, las puntuaciones bajas se establecen a países que cumplen con regulaciones que en ocasiones no sólo son internas, sino que también son de índole externo, como las que se derivan de los acuerdos de comercio bilateral o multilateral, o de los convenios internacionales de protección de los derechos de los trabajadores y la mejora de sus condiciones (Berg y Cazes, 2007).

Una de las críticas que se ha realizado a dicha metodología, es que "se basa en una visión miope del mercado laboral que no garantiza un mejor desempeño económico ni tampoco empleos. Por lo tanto, envía mensajes engañosos en materia de políticas que, de implementarlas, se correría el riesgo de causar un daño no sólo a los trabajadores sino también a las empresas y a la economía en general" (Berg y Cazes, 2007:20).

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) indica que, si una legislación de protección del empleo es muy estricta, se convierte en un obstáculo

⁴ El informe de 2010 cubre 10 grupos de indicadores en 183 países (oit, 2009).

en la dinámica del mercado laboral, como la creación de nuevos empleos o que las mismas reglas generadas para la protección de los trabajadores en cuanto a despidos, limitan la contratación de personas que se quieren insertar en el mercado laboral, principalmente a grupos considerados como vulnerables como son las y los jóvenes.⁵ Esta regulación puede ser la causa del incremento del sector económico informal, ya que a los empleadores no les conviene económicamente formalizar el empleo (Martín y Torres, 2006). Siendo así, dentro de las propuestas que hace la OCDE se encuentra,

En la medida en que los esfuerzos para aumentar el control fiscal sean exitosos y se ataquen los desincentivos fiscales para el empleo formal, sería oportuno relajar los reglamentos que rigen los contratos a plazo fijo, los convenios temporales y el empleo de tiempo parcial. Según la experiencia en otros países de la OCDE, el empleo de tiempo parcial puede resultar especialmente útil para promover la participación de las mujeres en el mercado laboral (Martín y Torres, 2006:219).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), desde una posición intermedia, señala que es necesario conocer apropiadamente el contexto de los mercados laborales de cada país en cuanto a su funcionamiento, límites, alcances y la relación que tienen con las políticas e instituciones que los rigen, para poder aplicar soluciones correctas a problemas específicos, puesto que mientras “las instituciones y políticas acertadas pueden mejorar el desempeño de los mercados laborales, las políticas e instituciones deficientes pueden frenar la actividad económica y menoscabar el bienestar social” (BID, 2004:2).

El BID señala puntualmente que “las preguntas fundamentales no son cómo o cuándo desreglamentar sino qué conjunto de normas mejoran el funcionamiento de los mercados laborales y si

⁵ “Los jóvenes típicamente registran indicadores laborales peores que los adultos, por ejemplo, respecto a la tasa de desempleo y los ingresos. Problemas de inserción laboral de los jóvenes pueden tener un impacto nocivo en el bienestar de ellos mismos y de los otros miembros de sus familias, tanto en el presente como en el futuro” (Weller, 2009b:9).

la reglamentación vigente alcanzará esas metas” (BID, 2004:226). La posición del BID está basada en las experiencias de los países de la región, especialmente después de la crisis argentina en 2001, por lo que se coloca a cierta distancia de los neoclásicos y neoinstitucionalistas. Reconoce la importancia de las instituciones, pero también, promueve la medida de las mismas según sean las circunstancias con el fin de mejorar el desempeño de los mercados.

Panorama de la regulación laboral mexicana y sus reformas en los inicios del siglo XXI

La situación del mercado de trabajo de México evidencia parte de la discordancia entre la regulación laboral en papel y en los hechos, lo cual no es un acontecimiento aislado ni resultado de las presiones que trajo la globalización. Por el contrario, es producto de las deficiencias históricas en los mecanismos destinados a hacer cumplir, ya que en un principio la ley fue diseñada en México para proteger a los más débiles en el mercado de trabajo frente a los empleadores.

Sin embargo, en los últimos 30 años se han experimentado cambios para apoyar a los empresarios con el fin de incentivar la inversión en el país, principalmente desde la apertura del TLCAN, liberándolos de los altos costos de la contratación y despido de mano de obra. Tales acciones, trajeron como consecuencia la afectación de individuos y sociedad en su conjunto por la creciente precarización de los trabajos y el deterioro de los salarios reales.

Durante la pasada década en México, se realizaron diversas reformas en los principales marcos jurídicos que delimitan el actuar de los distintos agentes económicos dentro del ámbito laboral; las adecuaciones en cuestión se concentraron en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley Federal del Trabajo (LFT), mostrándose una importante actividad legislativa en torno a este tema en comparación con periodos legislativos o años previos.

De entre todas las adecuaciones realizadas a partir de 2008 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2008; 2009;

2013; 2014; 2016), destacan al menos dos conjuntos de estas: a) entre el año 2012 y 2013, las adiciones hechas al artículo 15 de la LFT para la permisión de la modalidad de trabajo denominada régimen de subcontratación con distintos criterios para normar la relación entre patrones y prestadores de estos servicios, en conjunto con la adecuación del artículo 25 de la CPEUM que prima la importancia de la competitividad económica y la protección de los intereses del sector privado económico, ambos como ejes rectores de la política laboral;⁶ b) entre 2014 y 2016, la modificación al artículo 123 constitucional que a partir de ahora establece como el mínimo legal para el inicio de la vida activa de la población la edad de 15 años, en conjunto con la modificación del párrafo en este mismo artículo concerniente al uso del salario mínimo como instrumento de medida, y la correspondiente a la adecuación del artículo 26 de la misma Carta Magna en relación al establecimiento de la Unidad de Medida y Actualización (UMA) para todos los pagos de obligaciones o diversos instrumentos de política que anteriormente se basaban en equivalencias de “Veces Salarios Mínimos” (vsm).⁷

No obstante, la naturaleza o motivaciones de estas modificaciones pueden tener dos lecturas distintas: por un lado, los cambios responden a la necesidad de actualizar el marco regulatorio laboral e introducir conceptos o categorías que reflejan mejor la configuración de los agentes dentro del campo laboral, reconociendo la emergencia de nuevos actores económicos y, al mismo tiempo, avanzar en el cumplimiento internacional de múltiples preceptos sobre el trabajo decente o la desaparición de múltiples formas de explotación laboral (ej. como el trabajo infantil); por el otro, más que concebidas como instrumentos para

⁶ De acuerdo con el artículo 25, se agrega que “la competitividad se entenderá como el conjunto de condiciones necesarias para generar un mayor crecimiento económico, promoviendo la inversión y la generación de empleo” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017).

⁷ Para más detalle, véase el seguimiento a las modificaciones realizadas a los artículos 25, 26 y 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017), y al artículo 15 de la LFT, en el portal web oficial del Congreso de la Unión en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

la mejora de las condiciones laborales, dichas adecuaciones se han orientado primordialmente a reducir los mecanismos de intervención del Estado para la generación de bienestar social (ej. intermediación en conflictos obrero-patronales, fomento de la organización laboral sindical, mejoras en las condiciones salariales generales, entre otros) mediante instrumentos de política laboral, reduciendo esta última únicamente a un problema de promoción del crecimiento económico y la productividad laboral, bajo la premisa de “flexibilizar”, más que las restricciones para el aprovechamiento de la fuerza de trabajo,⁸ las condiciones de entrada de los agentes a la escena económica del capitalismo nacional y los intereses o incentivos que esto supone para el desarrollo de las actividades del sector empresarial.

Bajo la óptica de la primera perspectiva, las reformas son consecuentes con las pautas de cambio social impuestas en el proceso mismo de integración a la economía global, pues implícitamente la apertura de la “aldea global” a la participación de los países que en el último cuarto del siglo XX eran considerados como “subdesarrollados”, ha implicado la introducción de cambios tecnológicos, cambios en los procesos productivos y los sectores de producción, así como la capacidad que tienen las naciones para negociar los desbalances entre las olas de trabajo y desempleo (OCDE, 2010).

No es casual, por tanto, que desde la entrada de México al denominado G-20 en el año 2010 como país de “economía emergente”, los procesos de cambio macro-estructurales se han acelerado en favor del cumplimiento de una serie de recomendaciones emitidas desde las instancias del Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con el propósito de reforzar los mecanismos de integración regional y global de los países miembros de la comunidad que representa el

⁸ Bosch (2015) evidencia que muy contrario a esta situación, en México las condiciones laborales han mostrado niveles de flexibilidad aceptables al compararlo con la situación de otros países dentro de la región de América Latina; aún más, la “flexibilización” laboral constituye actualmente uno de los principales desincentivos para la inversión en capital humano, pues la alta rotación laboral combinada con una baja acumulación de capacidades en el trabajo.

mismo G-20. En el marco de la OCDE, el gobierno mexicano puso de manifiesto desde el inicio, la intención de plantear una reforma laboral que entre otras cosas se proponía la mejora en el acceso y la calidad del empleo, a efectos de impactar las oportunidades de trabajo para grupos económicamente subrepresentados tales como los jóvenes y las mujeres; mayor transparencia y representatividad de los sindicatos; así también la modernización y simplificación del sistema judicial respecto a las relaciones laborales, y la flexibilización salarial y de distintas modalidades de ocupación (OCDE, 2010).

Bajo la segunda perspectiva, encontraremos que los cambios de las llamadas “reformas estructurales” han tenido consecuencias para el sector laboral, pues los principales supuestos formulados en torno las mejoras que se esperaban con la entrada de México al TLCAN aún se encuentran lejos de realizarse a ya más de dos décadas de iniciadas las negociaciones de este apartado en la historia de la integración comercial con las potencias de Norteamérica (Puyana y Romero, 2009).

Diversos estudios sobre la situación del trabajo en México durante el periodo que siguió a la crisis financiera mundial de 2008, evidencian casos con focalizadas ganancias en espacios acotados a la mejora de procesos productivos como la industria automotriz (Bensusán y Carrillo, 2012); casos como las condiciones de trabajo en los llamados *call-centers* o las cadenas de comidas rápida donde se muestra que la innovación en los procesos de producción y de tecnologías de producción fabril traídos por grandes transnacional, se complementan con el aprovechamiento de la fuerza de trabajo juvenil en medio de un contexto laboral desprovisto de garantías laborales que protejan a estos trabajadores de los abusos en la sobreexplotación laboral (Montarcé et al., 2012); o en casos como las cadenas de supermercados, queda expuesta la vulnerabilidad ante el establecimiento de contratos temporales con términos de contratación ambiguos o con la existencia de entidades de organización colectiva que, en los hechos, no tienen ningún efecto directo sobre la mejora de los trabajadores o la defensoría de sus derechos (Montarcé et al., 2012).

Además, en relación con la situación expuesta desde la segunda de estas perspectivas, múltiples evidencias dejan ver que

los efectos de la descentralización de los procesos productivos, como una pauta de modelo de negocios a lo largo del mundo, ha conllevado no sólo al establecimiento de prácticas de subcontratación dentro de distintas cadenas de proveeduría, sino al agrandamiento de las brechas entre las categorías de trabajos altamente calificados o formales y otras como los trabajadores de baja calificación o de ocupaciones en el sector informal, pues la situación de los segundos se corresponde con el aumento en la propensión que tienen las empresas para flexibilizar la contratación de fuerza de trabajo y reducir los costos laborales o salariales ante episodios de crisis o de fallido emprendimiento.

De acuerdo con el reporte más reciente de la OCDE sobre la situación laboral en México (OCDE, 2017), se evidencia que el crecimiento en la productividad laboral no ha sido suficiente para lograr una mejora en los niveles de ingresos generales de la población, para reducir las brechas salariales entre hombres y mujeres, y tampoco para conseguir una mejora en el bienestar general de la población, reforzando además que otras brechas de carácter social prevalecen pese los múltiples compromisos que en el marco el G-20 se han hecho para acortar la desigualdad laboral de género e incentivar mayor emprendedurismo (OCDE / OIT / FM I/ BM, 2014).

A todo lo anterior, se suma la pérdida de importancia de las organizaciones sindicales para la defensa de los intereses colectivos de los trabajadores, pues además de las diversas acciones políticas conducidas desde el Estado para dismantelar las organizaciones sindicales más disidentes a las políticas de los gobiernos neoliberales, los sobrevivientes han formado, en la mayor parte de los casos, organización verticales en la forma de apéndices de las empresas o extensiones de los intereses de partidos políticos (Belmont, 2012; Robles, 2012; Villegas, 2012), así mismo las tendencias a la terciarización de la economía y la precarización en los salarios y trabajos como consecuencia de un debilitamiento del estado de bienestar en la falta de provisión de seguridad social o de esquemas de prestación para los trabajadores en general (García, 2012).

Condiciones laborales de los jóvenes del Estado de México

El debate teórico entre neoclásicos y neoinstitucionalistas, las posturas que tienen los organismos internacionales, y sus influencias en la regulación laboral de México, son temas de envergadura para comprender la dinámica del mercado de trabajo del país. Sin embargo, se reconoce que hay especificidades por entidad federativa, pues la política, economía, cultura, sociedad, medio ambiente, geografía, entre otras, son factores que configuran mercados de trabajo particulares.

Por lo anterior, se eligió analizar los efectos de las regulaciones en el mercado de trabajo del Estado de México por tres elementos: 1) 13.5% de la población nacional radica en el Estado de México, dato que indica que es la entidad con mayor población del país; 2) de las personas de 12 y más años de edad, 51% es económicamente activa; y 3) 61.5% de la población en el estado se encuentra entre los 15 y 29 años de edad (INEGI, 2015).

Para este trabajo, el grupo de las y los jóvenes es el central, pues es un colectivo que registra malos indicadores laborales en contraste con los adultos, ya que a la edad se le suman factores que los coloca en una situación de desventaja en el mercado de trabajo como el nivel educativo, sexo, hogar de origen, grupo étnico y brecha ente el campo y la ciudad (Weller, 2009b). Aunque se reconocen estas condiciones sociodemográficas como elementos importantes de análisis, para este estudio únicamente se retoma la edad y sexo, y se adicionan dos momentos en el tiempo: antes de las reformas laborales implementadas a partir de 2012 y posterior a ellas. Esto, con la intención de identificar el impacto de las reformas en las condiciones de trabajo de las y los jóvenes en contextos más específicos, como en el Estado de México.

Para lograr lo anterior, se realiza una aproximación a través de un análisis estadístico descriptivo de sus condiciones laborales. Para este estudio, se utilizaron los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Se tomó el segundo trimestre⁹

⁹ El primer y cuarto trimestre de cada año son considerados inestables por ajustes a las plantillas o inicio y término de trabajos temporales. En cambio, el segundo y tercero son más estables.

de 2010 y 2017, es decir, dos años antes de la reforma laboral y cinco años posterior a ella.

En el análisis se contempla exclusivamente a las y los jóvenes de 25 a 29 años de edad, grupo que es considerado como productivo en una etapa inicial en el mercado de trabajo, pero con algunos años de experiencia. Además, se realiza el estudio comparativo por sexo, ya que hombres y mujeres tienen diversidad de inclusión en el mercado laboral. Finalmente, las condiciones de trabajo que serán examinadas son: distinción entre Población Económicamente Activa (PEA) y Población No Económicamente Activa (PNEA), sector de ocupación, posición en la ocupación, nivel de ingresos, prestaciones laborales y disponibilidad de contrato escrito.

Con dicho análisis, se espera observar una mejora en las condiciones laborales de las y los jóvenes mexiquenses en 2017, ya que la rigidez de la regulación previa a la reforma coartaba la inclusión y estabilidad de las juventudes. En cambio, posterior a la reforma, la flexibilidad laboral pretende ofrecer un mejor panorama a estos grupos de edad y a otras poblaciones, como ya se mencionó.

Del total de personas consideradas por la ENOE en el Estado de México, 7.9% eran jóvenes entre 25 y 29 años de edad en 2010, de los cuales 46.9% eran hombres y 53.1% mujeres (INEGI, 2010). En 2017, el porcentaje de jóvenes era de 7.6%; 49.1% hombres y 50.9% mujeres (INEGI, 2017). Es necesario señalar que las distribuciones porcentuales pueden deberse más a la selección de la muestra, que a la representación de la estructura por edad y sexo de la población total estatal para ambos años.

La PEA está conformada de las personas que en el periodo de referencia declararon haber realizado una actividad económica o la buscaron activamente; mientras que la PNEA consta de las personas que durante el periodo de referencia no realizaron ninguna actividad económica ni la buscaron (INEGI I, 2017). De los hombres de 25 a 29 años de edad, 93.5% pertenecían a la PEA en 2010, y el 91.9% en 2017. En el caso de las mujeres, la diferencia porcentual es notoria, ya que se reporta que 51.2% era parte de la PEA en 2010 y 52.1% en 2017 (Cuadro 1). Esta brecha es efecto de la "tradicional división de trabajo por género que adjudica a las mujeres las labores reproductivas y de cuidado" (Weller, 2009b: 9).

Cuadro 1. Estado de México. Población Económicamente Activa y Población no Económicamente Activa por sexo para jóvenes de 25 a 29 años de edad, 2010 y 2017.

	2010		2017	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
PEA	93.5%	51.5%	91.9%	52.1%
PNEA	6.5%	48.5%	8.1%	47.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2010; 2017).

Dicha situación tiene efectos en el acceso al mercado de trabajo, continuidad y consolidación de trayectorias laborales.

De manera más específica, los porcentajes de los jóvenes ocupados¹⁰ se mantienen similares entre ambos años (87.9% en 2010, 88.1% en 2017). Donde se nota un cambio, es en la categoría de los desocupados,¹¹ la cual pasó de 5.6% en 2010 a 3.9% en 2017. Dado que la diferencia porcentual no se ve reflejada en la población ocupada, más bien, en la de no disponibles,¹² podría denotar la continuidad de estudios profesionales o de posgrado, así como el quedarse en casa para realizar actividades del hogar y cuidados. En el caso de las jóvenes, los porcentajes se mantienen de manera similar entre 2010 y 2017, y se afirma que menos de la mitad están inmersas en el mercado laboral, donde cuatro de cada 10 están no disponibles (Cuadro 2).

¹⁰ Personas que en la semana de referencia realizaron alguna actividad económica durante al menos una hora. Incluye a los ocupados que tenían trabajo, pero no lo desempeñaron temporalmente por alguna razón, sin que por ello perdieran el vínculo laboral con este; así como a quienes ayudaron en alguna actividad económica sin recibir un sueldo o salario (INEGI, 2017).

¹¹ Personas que en la semana de referencia buscaron trabajo porque no estaban vinculadas a una actividad económica o trabajo (INEGI I, 2017).

¹² Personas que no estuvieron ocupadas en la semana de referencia y tampoco buscaron activamente incorporarse a alguna actividad económica en algún momento del último mes transcurrido (INEGI, 2017).

Cuadro 2. Estado de México. Población ocupada, desocupada, disponibles y no disponibles por sexo para jóvenes de 25 a 29 años de edad, 2010 y 2017.

	2010		2017	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Población ocupada	87.9%	47.4%	88.1%	47.9%
Población desocupada	5.6%	4.1%	3.9%	4.2%
Disponibles	2.0%	2.9%	1.4%	3.5%
No disponibles	4.5%	45.6%	6.6%	44.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2010; 2017).

De las y los jóvenes mexiquenses de 25 y 29 años de edad que pertenecen a la categoría de ocupados, más del 80% son trabajadores subordinados y remunerados (Cuadro 3). Sin embargo, la proporción de jóvenes hombres disminuye de 86.7% en 2010 a 81.4% en 2017; en cambio, la de las mujeres incrementa (de 82.5% a 84.6%, en los mismos años de referencia). Esta misma di-

Cuadro 3. Estado de México. Posición en la ocupación por sexo para jóvenes de 25 a 29 años de edad, 2010 y 2017.

	2010		2017	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Trabajadores subordinados y remunerados	87.9%	47.4%	88.1%	47.9%
Empleadores	5.6%	4.1%	3.9%	4.2%
Trabajadores por cuenta propia	2.0%	2.9%	1.4%	3.5%
Trabajadores sin pago	4.5%	45.6%	6.6%	44.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2010; 2017).

námica se presenta en la categoría de empleados, donde hay una disminución de los porcentajes en los hombres y un incremento en las mujeres. Estos datos podrían manifestar un cambio en la estructura del mercado de trabajo, es decir, que las mujeres se insertan en el ámbito laboral a través de puestos como empleadas o jefas, mientras que los hombres están optando por desarrollar sus propias fuentes de trabajo: los jóvenes trabajadores por cuenta propia pasaron del 9.9% en 2010 a 15.4% en 2017. Asimismo, es visible la inequidad de género, pues son las mujeres quienes tienen mayores porcentajes en la categoría de trabajadores sin pago, aunque hubo una disminución entre los años de estudio (de 5.6% en 2010 a 3.2% en 2017).

La diferencia salarial por género es una característica de discriminación hacia las mujeres entre otras condiciones laborales, como los niveles de participación y ocupación, las tasas de desempleo, el acceso a puestos de responsabilidad, por mencionar algunos (Weller, 2009b). Sin embargo, es evidente que, tanto en hombres como en mujeres hay una caída salarial (Cuadro 4). Los

Cuadro 4. Estado de México. Nivel de ingresos por sexo para jóvenes de 25 a 29 años de edad, 2010 y 2017.

	2010		2017	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Hasta 1 salario mínimo	3.8%	7.3%	5.9%	10.4%
Más de 1 hasta 2 salarios mínimos	19.1%	29.3%	30.4%	34.2%
Más de 2 hasta 3 salarios mínimos	37.2%	21.8%	24.5%	15.7%
Más de 3 hasta 5 salarios mínimos	20.4%	16.9%	18.8%	14.5%
Más de 5 salarios mínimos	7.6%	9.4%	2.3%	3.5%
No recibe ingresos	2.0%	5.6%	1.6%	3.2%
No especificado	10.0%	9.7%	16.5%	18.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2010; 2017).

Cuadro 5. Estado de México. Prestaciones laborales por sexo para jóvenes de 25 a 29 años de edad, 2010 y 2017.

	2010		2017	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Sin prestaciones	48.0%	43.0%	46.2%	38.6%
Solo acceso a instituciones de salud	2.8%	1.6%	1.5%	2.3%
Acceso a instituciones de salud y otras prestaciones	44.9%	50.3%	48.9%	52.5%
No tiene acceso a instituciones de salud, pero si a otras prestaciones	3.9%	5.1%	3.1%	6.1%
No especificado	0.3%	0.0%	0.3%	0.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2010; 2017).

porcentajes aumentan de 2010 a 2017 en las primeras dos categorías (hasta un salario mínimo y más de uno hasta dos salarios mínimos diarios). En cambio, de más de dos hasta más de cinco salarios mínimos, hay una disminución considerable, por ejemplo, del 21.8% de las jóvenes que tenían ingresos entre dos y tres salarios mínimos en 2010, el porcentaje cambió a 15.7% en 2017. Esta información manifiesta una volatilidad en los ingresos que, más que ser explicado por la inequidad de género, muestra los efectos de las condiciones económicas del país y, por ende, de la entidad.

En relación con las prestaciones, se observa un incremento en los porcentajes de las personas que cuentan con acceso a instituciones de salud y otras prestaciones, esto tanto en hombres como en mujeres (Cuadro 5). Sin embargo, llama la atención la alta proporción de personas ocupadas que no cuentan con prestaciones, en el caso de los jóvenes, alrededor de cinco personas por cada 10 ocupados, no cuentan con la seguridad social y otros apoyos institucionales vinculados a su trabajo.

Finalmente, otra condición laboral que se analiza es la disponibilidad de contrato escrito, principalmente por ser un elemento que indica la estabilidad laboral cuando se cuenta con

Cuadro 6. Estado de México. Disponibilidad de contrato escrito por sexo para jóvenes de 25 a 29 años de edad, 2010 y 2017.

	2010		2017	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Temporal	18.8%	22.1%	22.5%	23.3%
De base, planta o por tiempo indefinido	37.6%	46.3%	40.8%	43.8%
Contrato de tipo no especificado	0%	0%	0%	1.0%
Sin contrato escrito	43.1%	30.9%	36.3%	31.8%
No especificado	0.2%	0.7%	0.4%	0.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2010; 2017).

contratos indefinidos y, es una herramienta para defender los derechos de los trabajadores ante posibles actos de injusticia por parte de los empleadores. En el caso de los jóvenes, los porcentajes de los contratos de base, planta o tiempo indefinido incrementan, situación que muestra un elemento positivo, sobre todo en momentos de crisis o ajustes en la plantilla (Cuadro 6).¹³ Otro elemento a favor es la disminución de la proporción de hombres que no cuentan con trabajo, situación que indica una mejora en sus condiciones. Sin embargo, el aumento de los contratos temporales en los jóvenes los coloca en una situación de vulnerabilidad, pues en ellos recaen los ajustes estructurales del mercado y tiende a elevar la rotación del personal.

En el caso de las mujeres las condiciones son desfavorables, ya que más del 50% de las jóvenes tienen contratos temporales o no cuentan con contrato escrito (Cuadro 6). Además, la proporción de contratos de base, planta o por tiempo indefinido

¹³ En el Cuadro 6 se presentan resultados de los trabajadores subordinados y remunerados, no el total de ocupados, debido a la naturaleza de las condiciones contractuales.

disminuyen, de 46.3% en 2010 a 43.8% en 2017. Esta situación denota un mayor riesgo para las mujeres en el mercado laboral, pues el no generar antigüedad, tener una vía rápida de despido o no otorgar la protección legal, propicia un contexto de vulnerabilidad.

Con los datos presentados en las tablas previas, se puede señalar que las reformas en las regulaciones laborales no han tenido impactos positivos en las condiciones laborales de las y los jóvenes mexiquenses. En términos generales se señala que: se mantienen las desigualdades por sexo; no hay aumentos en las proporciones de personas ocupadas; disminuyen los trabajadores subordinados y remunerados e incrementan los trabajadores por cuenta propia; los ingresos tienen una pérdida considerable; el sector de jóvenes con todas las prestaciones laborales es limitado; y, menos de la mitad de los empleados cuentan con contratos de base, planta o indefinidos.

Los elementos anteriores muestran que las y los jóvenes mexiquenses tienen condiciones desfavorables en el mercado de trabajo, aun cuando se han realizado reformas que en el papel pretenden beneficiar a estos sectores de población, pero que en la realidad el Estado privilegia los intereses de los empleadores y más, cuando se responde a una lógica de mercado global.

Reflexiones finales

Las reformas constitucionales y de la LFT mencionadas, dejan ver un conjunto de ambigüedades y contradicciones en cuanto a los objetivos de la actual política laboral. Aunque el argumento central en la posición oficial del gobierno mexicano de pasadas administraciones había sido que las rigideces de la ley dificultaban la promoción de una política de empleo capaz de satisfacer las necesidades acumuladas por el rezago laboral y la demanda los nuevos entrantes al mercado de trabajo (García, 2012), la presente administración se ha encargado únicamente de retomar las recetas formuladas en el pasado, para lograr los objetivos de reducir la intervención del Estado en la organización de los factores productivos, desproveyendo a la LFT de los elementos necesarios para hacer de la política laboral un medio para la realización de

los derechos sociales y humanos de los mexicanos acorde con los principios máximos de la Carta Magna en México.

De manera particular, las adiciones hechas al artículo 25 que establecen los diversos mecanismos para instaurar las modalidades de subcontratación u *outsourcing*, han sido realizadas bajo este supuesto, si bien y como se mostró, las múltiples evidencias anteriormente expuestas dejan ver que su alcance es limitado en materia laboral ante la ausencia de mecanismos de protección de los derechos laborales, mismos que permiten establecer contrapesos a la explotación.

Y toda esta paradoja evidenciada entre la teoría y la práctica, es más contrastante en grupos que suelen presentar desventajas en el mercado laboral, como las y los jóvenes, pues el ingreso, permanencia y consolidación, es cada vez más difícil en un país como México, donde las reglas del juego son impuestas por demandas externas como los organismos internacionales y/o los grandes emporios económicos-productivos.

De esta manera, se debe generar una regulación laboral mexicana que sea acorde a los contextos nacionales, en estrecha vinculación con el mercado internacional, con una postura sólida y coherente con la realidad. Ante ello, se puede tender a la flexibilización, pero sin que sea un sinónimo de precarización. Además, dando cabida a sectores de la población, como las y los jóvenes, quienes aportan considerablemente a la economía nacional, estatal y local.

Fuentes consultadas

- BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (2004), "Se buscan buenos empleos: los mercados laborales en América Latina", en *Informe del progreso económico y social 2004*, Washington D.C., BID.
- Belmont, Edgar (2012), "El Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) en la coyuntura de la crisis", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *La situación del trabajo en México. El trabajo en la crisis*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Plaza y Valdéz.
- Bensusán, Graciela y Jorge Carrillo (2012), "Corporaciones multinacionales y prácticas de empleo en México", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *La situación del trabajo en México. El trabajo en*

la crisis, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Plaza y Valdés.

- Berg, Janine y Sandrine Cazes (2007), "Los indicadores de Doing Business: problemas de medición y sus implicaciones en materia de políticas", en *Documentos sobre los mercados económicos y laborales*, agosto, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- Bosch, Jaime (2013), *Algunas tesis equivocadas sobre el estancamiento económico de México. Serie grandes problemas de México*, México, El Colegio de México / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caicedo, Maritza (2010), *Migración, trabajo y desigualdad. Los inmigrantes latinoamericanos y caribeños en Estados Unidos*, México, El Colegio de México.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2008), "Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", en el *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, 18 de junio, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- _____ (2009), "Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 75, 115, 116, 122, 123 y 127 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", en el *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, 24 de agosto, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- _____ (2013), "Decreto por el que se reforman los párrafos primero y último del artículo 25, así como el párrafo primero y tercero del apartado A del artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", en *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, 5 de junio, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- _____ (2014), "Decreto por el que se reforma la fracción III del apartado A del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", en el *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, 17 de junio México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- _____ (2016), "Decreto por el que se declara reformadas y adicionadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de desindexación del salario mínimo", en el *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, 27 de enero, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- _____ (2017), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2017*, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2010), "La dinámica del empleo y la institucionalidad laboral como clave de la igualdad de oportunidades y la inclusión social", en *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- García, Brígida (2012), "La precarización laboral y desempleo en México (2000-2009)", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *La situación del trabajo en México. El trabajo en la crisis*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Plaza y Valdés.
- INEGI (Instituto Nacional de Geografía y Estadística) (2010), "*Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010*", Aguascalientes, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- _____ (2015), *Encuesta Intercensal 2015*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- _____ (2017), *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2017*, Aguascalientes, Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- Martín, John y Raymond Torres (2006), "El empleo en el centro de la política económica", en *Políticas públicas para un mejor desempeño económico. Experiencias del mundo para el desarrollo, México 10 años en la OCDE*, México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Montarcé, Inés, Juan Hernández, Gustavo Garabito y Azucena Feregrino (2012), "Condiciones de trabajo y organización en algunas ocupaciones atípicas: call centers, WalMart, Macdonald's, extras de televisión, ambulantes del centro histórico, vagoneros, tianguistas, microbuseros, taxistas y metribuseros", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *La situación del trabajo en México. El trabajo en la crisis*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Plaza y Valdés.
- Neffa, Julio César (2007), *Teorías económicas sobre el mercado de trabajo. II Neoclásicos y nuevos keynesianos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2009), *Resumen Doing Business 2010*, Ginebra, Banco Mundial.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2010), *Perspectivas OCDE: México. Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*, octubre, México, OCDE.

_____ (2017), *Employment Outlook 2017: ¿Cómo se sitúa México?*, junio, México, OCDE.

OCDE, OIT, FMI y BM (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Organización Internacional del Trabajo, Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial) (2014), "Achieving stronger growth by promotin more gender balanced economy", en *Report prepared for the G20 Labour and Employment Ministerial Meeting*, Melbourne, OCDE.

Polavieja, Javier (2003), *Estables y precarios. Desregulación laboral y estratificación social en España*, Madrid, Siglo XXI.

Puyana, Alicia y José Romero (2009), *De la crisis de la deuda al estancamiento económico*, México, El Colegio de México.

Robles, Jorge (2012), "Presente y futuro de la Unión Nacional de Trabajadores (UNT)", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), Villegas, Pedro (2012), "El Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) en la coyuntura de la crisis", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *La situación del trabajo en México. El trabajo en la crisis*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Plaza y Valdés.

Weller, Jürgen (2009a), "Avances y retos para el perfeccionamiento de la institucionalidad laboral en América Latina", en Jürgen Weller (ed.), *El nuevo escenario laboral latinoamericano. Regulación, protección y políticas activas en los mercados de trabajo*, septiembre, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Naciones Unidas.

Weller, Jürgen (2009b), *El fomento de la inserción laboral de grupos vulnerables. Consideraciones a partir de cinco estudios de caso nacionales*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Naciones Unidas.



Sobre los autores

Andrés Méndez Palacios Macedo

Maestro en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y Licenciado en nutrición por la misma institución. Ha sido docente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y en la Universidad Justo Sierra entre otras en las licenciaturas de Nutrición, Enfermería, Promoción de la Salud y Gastronomía. Se ha dedicado a la difusión de la ciencia y la cultura, desempeñándose como articulista y editor de diversas publicaciones. Participa en el desarrollo de líneas de investigación sobre: vejez, inseguridad alimentaria, adolescencia y determinantes sociales de la alimentación. Actualmente se desempeña como director de la Licenciatura en Nutrición en la Universidad Justo Sierra.

Brian H. Abery

PhD, es investigador asociado en el *Institute on Community Integration* (ICI) y adjunto de facultad en el *Institute on Child Development and School Psychology Programs* de la University of Minnesota, Twin Cities, USA, y coordinador de los Servicios para Niños en Edad Escolar del ICIL. Ha sido investigador principal de

varios proyectos orientados a fomentar los resultados educativos, la inclusión social y la auto-determinación de las personas con discapacidad tanto a nivel nacional como internacional. Su trabajo internacional se centra en la implementación del *Response to Intervention framework* en India y del Servicio de Aprendizaje Inclusivo en Costa Rica. Es experto en investigación, desarrollo y valoración de programas para niños, jóvenes y adultos con discapacidad

Angélica Espinoza Ortega

Doctora en Ciencias de la Producción y la Salud Animal por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado de México (ICAR-UAEM). Miembro de la Red Científica en Sistemas Agroalimentarios Localizados (RedSIAL) y del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Obtuvo el segundo lugar del premio Ernest Feder en el XXIV certamen. Es autora de artículos en revistas internacionales como la *British Food Journal*.

Annie Julia López Bernacho

Licenciada en Antropología Social por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Docente en instituciones privadas en carreras como Radiología, Enfermería y Comunicación. Se ha dedicado a la difusión del deporte como promotora social. Ha sido ponente en diferentes instituciones eventos académicos como congresos y seminarios de instituciones públicas y privadas con temas relacionados al fútbol femenino. Actualmente colabora en el Posgrado en Ciencias Agropecuarias de la Universidad Autónoma del Estado de México (PCARN-UAEM)

Araceli Pérez Damián

Maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Licenciada en Filosofía por la misma Universidad. Es Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM. Ha publicado diversos capítulos de libros relacionados con temas de paz, género y vejez. Es coordinadora de la Maestría en Género, sociedad y políticas públicas de la UAEM.

C. Mitzi Ramírez Fragoso

Es egresada de la licenciatura en Ingeniería Matemática de la Escuela Superior de Física y Matemáticas del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente, apoya técnicamente en investigaciones realizadas por la Dirección de Estudios Sociodemográficos en la Secretaría General del Consejo Nacional de Población (CONAPO).

Cristina Miralles

Máster en Counselling Psychology, University of Minnesota, Twin Cities, Estados Unidos de América. Durante su período de formación universitaria trabajó como ayudante de investigación y becaria en la University of Madison, Wisconsin, y en la University of Minnesota, respectivamente. Ha desempeñado durante más de siete años el puesto de asesora y supervisora clínica en un centro educativo urbano del área metropolitana de Minneapolis, MN. En la actualidad desarrolla su actividad como trabajadora social clínica para el Northeast Metro Intermediate School District (White Bear Lake, MN) que atiende a estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas específicas. Es alumna de doctorado de la Universidad de Alicante.

Darinel Sandoval Genovez

Licenciado en Comercio Internacional por la Universidad Autónoma de Chapingo (UAGRO), estudiante de Maestría en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Con intereses académicos en temas relacionados a: jóvenes rurales en México y mercados locales. Dentro de sus últimos trabajos figuran estudios de mercado y reestructuración administrativa de empresas, para lograr rendimientos en ventas y *marketing*. Actualmente, se ubica en el Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado de México (ICAR-UAEM).

Eloina Meneses Mendoza

Maestra en Demografía por El Colegio de México (COLMEX), actúa por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La mayor parte de su experiencia profesional la ha desarrollado en áreas de análisis demográfico, entre la que destaca su colaboración como Jefa de Departamento del Subsistema de Información Sociodemográfica en la Vicepresidencia del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y como Jefa de Departamento del Sistema de Información Estadística sobre Violencia contra las Mujeres en el mismo Instituto. Actualmente se desempeña como Directora de Estudios Sociodemográficos en la Secretaría General del Consejo Nacional de Población, destacando entre sus funciones la realización de estimaciones y estudios sobre fecundidad y salud sexual y reproductiva con énfasis en adolescentes.

Esther Chiner

PhD, es Profesora Titular de la Universidad de Alicante, España, del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Desarrolla su actividad docente en el máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Sus intereses investi-

gadores se focalizan en la atención a la diversidad, la educación inclusiva y la discapacidad. Es miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Asimismo, ha participado en la organización de diversos congresos internacionales entre los que destacan el de la International Association of Special Education (2009) y el de AIDIPE (2013). Colabora estrechamente con la Universidad Católica del Maule (Chile) en donde ha realizado diversas estancias docentes y de investigación

Guillermina Díaz Pérez

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Sus líneas de investigación son paz, políticas públicas y género.

Humberto Thomé Ortiz

Doctor en Ciencias Agrarias por la Universidad Autónoma de Chapingo (UAGRO). Profesor-Investigador del Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales (ICAR-UAEM). Responsable técnico de proyectos financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Presidente de la Fundación Mexicana para el Turismo Rural. Premio Arturo Frago Urbina 2014 de la Universidad Autónoma de Chapingo. Autor de artículos en *Convergencia*, *Estudios Sociales*, *Folia Turística*, *British Food Journal*, *Spanish Journal of Rural Development*, *Journal of Heritage Tourism* y *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*. Dentro de sus intereses académicos figuran: Turismo en Espacios Rurales y el Turismo Agroalimentario, con un trabajo desarrollado en el centro de México y el sur de Brasil.

Irving García Estrada

Maestro en Humanidades: Estudios Latinoamericanos, especialista en género, violencia y Políticas Públicas, ambos por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Actualmente desarrolla investigación como parte de los estudios de Doctorado. Dentro de sus líneas de investigación adscritas a procesos metodológicos de corte cualitativo, se centran principalmente temáticas referentes a las juventudes y la violencia. Participante en congresos nacionales como internacionales. Cuenta con publicaciones en obras colectivas. Miembro del seminario permanente: "Jóvenes entre la creación y la criminalización", dependiente de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

Karla Castañeda Chávez

Licenciada en Comunicación y Especialista en Género, Violencia y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Los temas desarrollados son sobre los derechos sexuales y reproductivos y la interrupción legal de embarazo.

Mariana Georgina Osornio Fuentes

Licenciada en Comunicación y Especialista en Género, Violencia y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Actualmente es Jefa del Departamento de Equidad de Género de la Coordinación Institucional de Equidad de Género de la UAEM. Docente del Módulo Género y Desarrollo del Diplomado en Implementación de Políticas Públicas con Perspectiva de Género dirigido a personal de la administración pública de los institutos municipales de la mujer. Ha participado como ponente en diversos foros, talleres, pláticas y congresos acerca de temas relacionados a los Estudios de Género como las violencias machistas, derechos humanos, acoso y hostigamiento sexual, perspectiva de género, igualdad, la resignificación de la belleza femenina, nuevas masculinidades, equidad de género, entre otros.

María Luisa Preinfalk Fernández

Doctora en Desigualdades e Intervención Social. Magister Scientiae en Estudios de la Mujer. Máster en Administración de Negocios. Directora del Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNCR). Académica e investigadora. Ha sido consultora en temas de género, adolescencia, micro y pequeña empresa. Tiene publicaciones en temáticas de igualdad y equidad de género, educación sexual, sexualidad, embarazo en adolescentes.

María Verónica Murguía Salas

Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana (UIA); Maestra en Población y Desarrollo por FLACSO-México; Licenciada en Antropología Social por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Actualmente realiza Estancia Posdoctoral en el Centro de Investigación y Estudios en Movilidades y Migraciones Internacionales y es profesora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Sus áreas de interés son: Antropología del trabajo, estrategias de sustento y sociedades rurales.

Maricarmen Gómez Muñoz

Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la misma universidad. Especialista en Género, Violencia y Políticas Públicas de la UAEM.

Maripaz Alcántara Quintana

Licenciada en psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Especialista en Género, Violencia y Políticas Públicas impartida en la misma institución educativa. Ha operado y dirigido diversos proyectos de prevención de la violencia y la delincuencia en jóvenes, mismos que la hicieron acreedora al 3er lugar del premio Municipal de la Juventud 2014 en Toluca, y al 1er lugar del concurso dirigido por el Instituto Mexiquense de la Juventud en la convocatoria Tu proyecto social ármala en grande 2015 con el proyecto titulado “Mi vida y las adiciones”. Ha sido profesora de estudiantes de preparatoria, y actualmente colabora como perita en materia de psicología en la Fiscalía Especializada en Materia de Delitos Cometidos por Adolescentes del Estado de México.

M. Cristina Cardona Moltó

Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, especialidad Pedagogía Diferencial, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, España. Imparte docencia en los másteres de ‘Investigación Educativa’ y ‘Formación del Profesorado’. Ha coordinado el programa de doctorado ‘Atención a la Diversidad en Ámbitos Educativos’ durante más de 10 años en el marco del cual ha dirigido múltiples tesis doctorales, la mayoría con mención europea o internacional y premio extraordinario de doctorado. Sus proyectos y publicaciones versan sobre diversidad, inclusión y formación del profesorado, y se nutren de la experiencia acumulada en las diversas estancias realizadas en el extranjero como profesora invitada en los Estados Unidos, Reino Unido y Chile.

Natalia Ix-Chel Vázquez González

Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM),

maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo por la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Jaume I de Castellón, España y Doctora en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo en la Universidad Jaume I de Castellón España, ha publicado diversos artículos y capítulos de libros relacionados con temas de paz y educación para la paz.

Norma Baca Tavira

Doctora en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es investigadora-profesora en el Centro de Investigación y Estudios en Movilidades y Migraciones Internacionales (CIYEMMI) de la UAEM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) y del Cuerpo académico “Género, migraciones y desigualdades” (SEP). Docente en programas de licenciatura y posgrado de la UAEM. Es miembro del Comité académico de la maestría en Género, sociedad y políticas públicas. Entre sus últimas publicaciones están los libros *Maternidades y no maternidades. Modelo, prácticas y significancias en mujeres y espacios diversos* (2018) y *Migraciones y trabajo en el capitalismo global* (2017) (coordinado con J. Olvera, M. Riccardi y S. Sanhueza).

Renáta Tichá

PhD, es investigadora asociada en el *Institute on Community Integration* de la University of Minnesota, Twin Cities, Posee una experiencia dilatada en el desarrollo de materiales para la intervención y evaluación de niños, jóvenes y adultos con discapacidades diversas. Actualmente es co-investigadora principal en dos proyectos internacionales “The Obama-Singh 21st Century Knowledge Initiative”, financiado por la *United States-India Educational Foundation*, y “Assessments of Students with Significant Disabilities: A Russia-US Partnership”, financiado por la *Eurasia Foundation*. Es además editora del *Journal of the International Association of Special Education*.

Rocio Álvarez Miranda

Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo, por la UAEM y la Universidad Jaime I de Castellón. Master en Igualdad de Género por la Universidad de Castilla la Mancha, España. Profesora en la especialidad de Género de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM. Docente en diversas instituciones universitarias privadas. Docente en el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, A.C. Consultora y capacitadora en temas de género para gobiernos locales y federales. Actualmente Coordinadora Institucional de Equidad de Género de la UAEM.

Rosa Patricia Román Reyes

Profesora-Investigadora del Centro de Investigación y Estudios en Movilidades y Migraciones Internacionales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Docente en programas de licenciatura y posgrado de la UAEM. Sus líneas de investigación son: el mercado de trabajo, la dinámica, composición y estructura de las familias y los hogares y la migración y su impacto en los hogares y condiciones de vida. Entre sus publicaciones recientes se destacan la coordinación del libro "Población y mercados de trabajo en América Latina. Temas emergentes" (2017) y el capítulo "Tensiones teóricas y metodológicas en la medición de la migración internacional en América Latina" (2017).

Sergio Iván Velarde Villalobos

Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, (UAM) y Maestro en Población y Desarrollo por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México. Es especialista en sociología política, análisis

demográfico y estudios de mercados de trabajo. Desde 2006 se desempeña como evaluador de programas sociales y política pública, en donde destaca su participación como investigador en diversos estudios orientados a la evaluación del diseño, desarrollo y operación de programas gubernamentales. También, ha sido funcionario público para el Consejo Nacional de Población (CONAPO), en donde se destaca su participación en la elaboración de las proyecciones de población 2010-2030.

Sergio Moctezuma Pérez

Doctor en Antropología social por la Universidad Iberoamericana (UIA) y profesor-investigador del Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado de México (ICAR-UAEM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel C, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), de la Asociación Etnobiológica Mexicana A. C. y, del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A. C. Autor de artículos en revistas como: *Folia Turística*, *Sociedad y Ambiente*, *Perspectivas Latinoamericanas* y *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*. Con intereses académicos en: Antropología ecológica, antropología de la alimentación, Etnoagroforestería y sociedades rurales e indígenas en el centro del país.

Zoraida Ronzón Hernández

Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social en la sede central de la Ciudad de México. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en el Centro de Investigación y Estudios en Movilidades y Migraciones Internacionales. Líneas de investigación: Familia, grupos etarios, migración y género. Entre las publicaciones más recientes se encuentran: "¿Es posible el retiro para las amas de casa?" (2017), "Desigualdad económica en la población infantil y adolescente urbana: una mi-

rada de la marginación” (2017) e “Inserción laboral de los jóvenes migrantes de retorno de Estados Unidos” (2016). Perfil SEP-PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.