

La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México

Roberto Castro
Verónica Vázquez García

Introducción

LA VIOLENCIA HACIA las mujeres en el ámbito universitario ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas, principalmente en países desarrollados. El problema ha sido abordado sobre todo desde enfoques epidemiológicos y de salud pública, cuya prioridad suele ser la determinación de la prevalencia del fenómeno y la identificación de las principales variables o “factores de riesgo” que se le asocian (DuRant *et al.*, 2007; Howard, Wang y Yan, 2007). La inmensa mayoría de la investigación realizada en este campo es de corte cuantitativo y transversal (Straus, 2004a; 2004b; Amórtegui-Osorio, 2005). En México el tema ha comenzado a ser investigado apenas recientemente con un enfoque similar y los trabajos aún son muy escasos (Rivera-Rivera *et al.*, 2006; Castro y Casique, 2006).¹

De entre el cúmulo de investigación internacional sobre la materia es posible discriminar algunos hallazgos que han comenzado a consolidarse en términos de las variables asociadas a la producción de la violencia. Se ha establecido que la exposición a ésta en un contexto social determinado parece tener efectos en la victimización y perpetración de actos violentos en otros contextos. Esto es particularmente visible en el caso de la violencia que se sufre

¹ Existen, desde luego, las encuestas nacionales sobre violencia contra las mujeres, como la Encuesta sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2003 y 2006, así como la Encuesta sobre Violencia contra las Mujeres usuarias de servicios públicos de salud (ENVIM) 2003 y 2006. Sin embargo, estas no son encuestas focalizadas en el ámbito universitario.

en casa durante la infancia y que parece replicarse en la vida adulta. La investigación muestra que esos patrones de replicación son consecuencia de complejos aprendizajes *incorporados*² desde etapas tempranas de la vida (Straus y Savage, 2005; Díaz-Aguado, 2005; 2006). Se ha documentado la existencia de un doble estándar normativo que exige a las adolescentes su tolerancia frente a la violencia masculina (Stets y Pirog-Good, 1987), a la vez que les demanda su pronta adaptación al esquema patriarcal que perpetúa privilegios masculinos (Wood, Maforah y Jewkes, 1998). También se ha señalado el papel que tiene la ideología patriarcal en el establecimiento de relaciones de pareja donde existe violencia (DeKeseredy y Kelly, 1993), así como otros factores ideológicos asociados a prejuicios de género (Forbes *et al.*, 2005).

El presente trabajo analiza las trayectorias sociales de un conjunto de estudiantes del sexo femenino de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). El objetivo es mostrar que la violencia que sufren las estudiantes de la UACH es expresión de un proyecto social de *domesticación* que inicia tempranamente en sus vidas, mucho antes de que lleguen a esta institución; y que se incrementa dentro de ella, cuando las estudiantes van aprendiendo, gradualmente, a someterse a las reglas de la dominación masculina. El artículo está dividido en cuatro partes. La primera explicita los conceptos que guían el análisis y que permiten construir el objeto de estudio desde una perspectiva sociológica. La segunda parte contiene una descripción de la metodología de investigación adoptada. La tercera presenta los hallazgos centrales donde, además de construir la trayectoria de domesticación seguida por las estudiantes antes de ingresar a la universidad, se muestra la condición particularmente vulnerable de las estudiantes en un contexto altamente masculinizado. Finalmente, en la cuarta sección se discuten las conclusiones que se derivan del análisis y se mencionan algunas de las principales líneas de investigación que es preciso seguir desarrollando en esta materia.

Propuesta conceptual³

Partimos de la noción de que la génesis de la *dominación masculina* (Bourdieu, 2000a) puede rastrearse en el conjunto de prácticas sociales que simul-

² El uso de cursivas para ciertas palabras permite al lector reparar en el significado particular, problematizado, que no quiere pasar desapercibido, que le estamos dando a tales términos.

³ En esta sección se definen los conceptos que constituyen el eje de análisis: dominación masculina; violencia simbólica; *habitus*, violencia de género, y mecanismos de contra-empoderamiento. Más adelante definimos otros dos que nos ayudan a explicar situaciones más específicas: carrera moral e institución total.

táneamente legitiman y reproducen la subordinación de las mujeres frente a los hombres. Tales prácticas descansan en una arbitraria división genérica del trabajo que se traduce en relaciones de dominación específicas, con derechos, atropellos, privilegios e injusticias que se perpetúan gracias —ante todo— al efecto de la *violencia simbólica*. Ésta se hace manifiesta 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, 2000a:50). Así, la violencia simbólica constituye la forma más extrema y a la vez más sutil de dominación, por cuanto se ejerce sin necesidad de coerción física abierta, sino con la plena colaboración y aquiescencia de los dominados, que es vivida como “natural” y, por lo mismo, suele ser inconsciente.

Una colaboración “natural” de este tipo requiere subjetividades estructuradas acordemente. A lo largo de los diversos procesos de socialización, comenzando por el primario en el seno de la familia, los individuos incorporan, es decir, somatizan, inscriben en sus cuerpos, interiorizan las estructuras sociales que los constituyen y de las que, a su vez, forman parte. Tal es el significado de la noción de *habitus* (Bourdieu, 1980). Por ello, el principio de la acción radica no en la mera determinación de los individuos por fuerzas externas, ni tampoco en la mera actividad interpretativa de los actores, sino en la coincidencia entre esos dos estados de lo social, entre la historia (estructuras sociales objetivas) y el *habitus* (estructuras incorporadas) que, por lo mismo, es vivida de manera espontánea, natural (Bourdieu, 1999a).

El atributo central de la *violencia de género* es que se trata de violencia que se ejerce hacia las mujeres por ser mujeres (Economic and Social Council, 1992). Se trata de formas específicas de violencia (emocional, física, sexual, económica) basadas en las estructuras de desigualdad de género que se legitiman por el conjunto de normas y creencias que construyen a las mujeres como subordinadas a los hombres. Cuando tales apreciaciones se han incorporado en forma de *habitus*, se generan las condiciones para recrear aquella violencia bajo la forma de violencia simbólica; es decir, para lograr la colaboración inconsciente de las mujeres en el sostenimiento del proyecto social de dominación que las sojuzga.

Por ello, en términos sociológicos, la violencia de género ha sido teorizada como una expresión del orden patriarcal (Dobash y Dobash, 1979); y como un producto del desequilibrio de poder entre hombres y mujeres, que se expresa de manera primordial en el seno de la familia (Yllö y Bograd, 1988; Felson y Messner, 2000). En este trabajo haremos referencia a la violencia hacia las mujeres en tanto violencia de género, ya que —sostenemos—, todos los testimonios de violencia física, sexual y simbólica que presentamos

pueden ser comprendidos como formas de abuso que se ejercen contra las mujeres con el fin último de perpetuar la dominación sobre ellas.

Finalmente, el empoderamiento se define como un proceso por medio del cual las personas sin poder obtienen una mayor medida de control sobre recursos y procesos de decisión. Se distinguen tres áreas de empoderamiento: la personal (autopercepción individual, confianza y capacidades); la de relaciones cercanas (negociar e influir en la calidad de una relación con la pareja y parientes cercanos); y la colectiva (donde las personas trascienden como grupo a nivel institucional y político). El empoderamiento como proceso individual y colectivo reta las estructuras de subordinación de las mujeres (la familia, el sistema de clase) para transformar las relaciones de género y buscar una situación en la que mujeres y hombres tengan el mismo poder en la sociedad. En este contexto, los mecanismos de contra-empoderamiento son dispositivos que funcionan de manera sistemática para minar los esfuerzos de autonomía, independencia y control de la vida de las mujeres. Por ejemplo, la devaluación constante de una mujer hace que frustre sus aspiraciones, perpetuando así la desigualdad de poder en la que vive y contribuyendo a que sufra violencia. Son mecanismos que apuntalan el largo y sostenido proceso de *socialización hacia la subordinación* que viven muchas mujeres desde las etapas más tempranas de su vida. Al formar parte de un proceso de sometimiento y control, estos mecanismos son también una forma de violencia (Castro, 2004).

Enfoque metodológico

La perspectiva “cualitativa”

Como ya se dijo arriba, el grueso de la literatura sobre violencia hacia las mujeres en el ámbito universitario es de carácter epidemiológico, cuantitativo y transversal. Hace falta realizar estudios que, además de *cuantificar* la magnitud del fenómeno y de establecer relaciones estadísticas entre las variables que se le asocian, permitan *interpretar cualitativamente* las experiencias de las mujeres afectadas por este problema. En efecto, la estadística es una poderosa herramienta para el análisis sociológico, en tanto nos permite apreciar un nivel de realidad de los fenómenos (como la frecuencia y la severidad de la violencia que se ejerce contra las mujeres) que existe sólo en el plano de los agregados sociales; esto es, que no es visible al examinar casos individuales del problema bajo estudio. El grueso de la literatura cuantitativa sobre esta materia descansa sobre un principio estadístico fundamental: para

contar es necesario ignorar la mayoría de las diferencias entre las mujeres, excepto aquéllas relacionadas con las variables que se presume están asociadas con la violencia. El análisis sociológico de problemas como el que nos interesa aquí se beneficia de este tipo de procedimientos, pero no se agota en ellos. También la lógica contraria —la que prescindiendo de las generalidades busca ahondar en las *particularidades* de un reducido número de casos— es central para esta disciplina. Para poder *medir*, como lo hacen los estudios citados arriba, es necesario ignorar, por ejemplo, la historia de vida de las diversas mujeres, la manera en que cada una de ellas ha construido su actual relación de pareja, la forma en que cada una de ellas ha sido sometida a la *lógica* de la dominación masculina, así como las formas específicas en que cada una de ellas ha opuesto resistencia ante las mismas. Ignoramos, así, la manera en que cada una de ellas da cuenta y atribuye sentido a su condición de mujer violentada.

Desde una perspectiva diferente a la estadística, pero no menos legítima, como el análisis *interpretativo*, la sociología también se interesa por la violencia de género. Mientras que los enfoques estadísticos nos permiten centrar la mirada en el nivel de los determinantes sociales de la violencia, los interpretativos re-dirigen nuestra mirada hacia la interioridad de los individuos; ese dominio de la realidad donde existen el dolor, la angustia, las ilusiones, los proyectos, las frustraciones, la búsqueda de sentido, en una palabra, los *padecimientos*, entendidos como formas de subjetividad socialmente construidas que expresan la manera específica en que cada persona, cada actor social, *sufre* su realidad, experimenta su mundo de dolor y, consecuentemente, despliega un conjunto de estrategias y de prácticas para sobrevivir de la mejor manera posible en él.

El análisis cualitativo se centra en las particularidades de cada caso; pero no renuncia a la búsqueda de regularidades. No se pierde en lo anecdótico de cada testimonio, sino que busca, mediante inducción, identificar los patrones de interacción e interpretación que caracterizan al conjunto de los actores (Glaser y Straus, 1967). El análisis cualitativo, además, posee una riqueza fundamental: permite *romper* los datos, esto es, *abrir* las cifras para indagar con mayor detenimiento en el contenido de ellas. Cada número, porcentaje, coeficiente o índice no es sino la expresión condensada y abstracta de un fenómeno que en la realidad (esa que construimos mediante nuestros instrumentos de producción de la información) sólo existe bajo la forma de casos individuales y concretos.⁴

⁴ Dice Bourdieu: “los análisis que reciben el nombre de ‘cualitativos’ ... son capitales para *comprender*, es decir, para explicar completamente lo que las estadísticas se limitan a cons-

En otro trabajo hemos argumentado sobre la necesidad de estudiar el problema de la violencia de género a partir de reconstruir las trayectorias vitales de las mujeres que sufren violencia pues, sostenemos, es en dichas trayectorias donde puede apreciarse mejor el carácter *sistémico* de la violencia que se ejerce contra ellas (Castro, 2004). De manera insospechada, la oportunidad para realizar un primer acercamiento de esta naturaleza entre la población estudiantil mexicana se presentó en el año 2005, a partir de la publicación de un libro con relatos autobiográficos de mujeres estudiantes de una universidad pública. En este artículo damos cuenta de este proceso, así como de los principales hallazgos.

El material de análisis: 47 relatos autobiográficos

A principios de 2004, las autoridades de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) convocaron a las estudiantes del sexo femenino de esa institución a participar en un concurso de relato autobiográfico, en el que narraran las alegrías y vicisitudes de su paso por esa casa de estudios. Poco más de un año después, en agosto de 2005, la UACH publicó el libro *Cuéntame tu historia, mujer*, editado por Silvia Castillejos Peral (2005), con 30 de los 53 relatos que se recibieron para el citado concurso. Se trata de textos escritos en su mayor parte por mujeres de entre 14 y 20 años de edad y firmados con seudónimo, lo que, tal como se lee en una de las solapas de la portada del libro, “permitió que las narraciones se apegaran a la realidad sin concesiones, de modo que la autenticidad y la crudeza de las experiencias contadas son evidentes”. El material utilizado en este artículo está conformado por 47 de los 53 relatos.⁵

Ciertamente, el material presenta algunas limitantes. Los que escribimos este artículo no tuvimos ningún control sobre el proceso de levantamiento de datos, como ocurre comúnmente cuando se diseña una investigación desde sus inicios. A diferencia de lo que se logra cuando se hace trabajo de campo —en el que se entrevista directamente a los informantes, de quienes se puede obtener información crucial, como su procedencia social, el marco familiar

tatar, semejantes en esto a las estadísticas de pluviometría” (Bourdieu, 2000b:30; cursivas en el original).

⁵ Los 47 relatos fueron proporcionados en forma electrónica por la editora del libro, tras la presentación de nuestro proyecto de análisis. Preferimos trabajar con los testimonios tal cual fueron entregados en lugar de las versiones editadas que fueron publicadas, porque representan más fielmente lo que fue escrito por las diversas autoras. Los relatos fueron sometidos a un análisis cualitativo con apoyo del *software Atlas-ti*.

del que forman parte, sus características demográficas y socioeconómicas y otros datos relevantes—, enfrentamos aquí la restricción de atenernos únicamente al material escrito por cada autora. Además, se trata de testimonios que, escritos con el afán de ganar un concurso, pudieron haber acentuado el dramatismo de ciertas cosas e ignorado la importancia de otras. Muchos tienen un tono de desahogo y *lecciones aprendidas* que revela vacíos, procesos no terminados o temas no dichos. Por ejemplo, algunas autoras continúan su relación con un hombre que ha ejercido violencia contra ellas, lo cual contrasta con la imagen negativa que construyen de él. Otras fueron madres durante su estancia en la universidad y es probable que limiten sus opiniones sobre esta experiencia, a sabiendas de que su hijo o hija en algún momento podría leer el testimonio publicado. También resulta interesante que la violencia psicológica, económica y física sea más fácil de describir y sobre todo de *nombrar* que la sexual; en la mayoría de los relatos donde se menciona actividad sexual es porque hubo un embarazo, y la coerción para tener sexo no protegido no es concebida como un acto de violencia por las autoras.

A pesar de estas limitaciones, el libro posee un carácter testimonial de enorme valor porque pone al alcance del lector las ilusiones, decepciones, los sufrimientos y, en general, la carrera moral⁶ de las estudiantes que enviaron su relato. Desde que lo revisamos la primera vez, cuando recién se había publicado, advertimos que la problemática que describen las autoras es similar: violencia en el noviazgo, ejercicio de la sexualidad con sentimiento de culpa y sin protección, embarazos no deseados, ataques sexuales por desconocidos, hostigamiento sexual de profesores, compañeros y trabajadores, depresión e intentos de suicidio, anorexia y bulimia. Es de sumo interés que el libro haya sido publicado con los testimonios prácticamente literales, editados sólo en aquellos pasajes que requerían de ajustes sintácticos menores para facilitar la lectura, pero sin ninguna interpretación analítica que oriente la mirada del lector en tal o cual dirección. Una obra así es posible, en tanto producción cultural, porque los esquemas de percepción y apreciación del lector común son semejantes a los de la editora y, desde luego, a los de las autoras de los diversos relatos, lo que le permite a estas últimas y a aquélla asumir que la mera lectura de estos testimonios llevará al amplio público a indignarse y a conmoverse, como ellas, frente al dramatismo de sus narraciones. Desde un punto de vista sociológico, sin embargo, lo que interesa es desentrañar pa-

⁶ El término *carrera moral* se refiere a la trayectoria social recorrida por una persona en un lapso determinado de su vida. Los aspectos morales de la carrera aluden a “la secuencia regular de cambios que la carrera introduce en el yo de una persona, y en el sistema de imágenes con que se juzga a sí misma y a las demás” (Goffman, 1984:133).

tronos ocultos que se presentan como testimonios de dolor y heroísmo *individuales*. La mirada sociológica puede mostrar el origen social de la violencia que sufren las mujeres en instituciones universitarias y advertir, por tanto, el carácter *sistémico* y autoperpetuante de la opresión de género. La sociología puede sustraer del plano meramente individual la reflexión sobre este problema y aportar elementos clave para su mejor comprensión y puede, por ende, desarrollar intervenciones preventivas más eficaces que aquellas que apelan sólo al voluntarismo, a la autoestima y a los “valores” de cada mujer.

Esto es lo que se pretende hacer en este trabajo. Mostraremos —mediante un análisis cualitativo del conjunto de los testimonios— que, tanto la violencia de la que son objeto las estudiantes de la UACH, como la manera en que dan cuenta de ella a través de sus relatos, son expresiones del *espacio de las posibilidades* del campo de las relaciones de género. Y que, por tanto, sólo un análisis basado en la objetivación de ambas nos permite superar el nivel de la (falsa) conciencia que subsiste en un libro como el mencionado aquí.

Advertimos, como se hace al principio del libro que sirve de fuente para esta investigación, que corremos el riesgo de ser malinterpretados. No es nuestro afán señalar a esa institución como un ámbito excepcionalmente hostil hacia las mujeres, ni pretendemos sumarnos a ninguna campaña de desprestigio en contra de tan importante universidad pública. Ocurre más bien que la UACH es de las pocas instituciones de este tipo —o quizá la única— que ha tenido la valentía de convocar a un concurso autobiográfico y publicar *literalmente* la mayor parte de los testimonios recibidos. Al analizar científicamente este material, nos sumamos a la convicción que se expresa en el prólogo de ese libro, en el sentido de que este tipo de esfuerzos contribuyen a terminar con el silencio social que disimula u oculta esta problemática, y nos pone en posibilidad de trabajar por mejores condiciones de vida. El análisis que se puede hacer desde la sociología, reiteramos, puede ser muy iluminador.

Hallazgos

El ajuste entre las condiciones materiales de vida y las aspiraciones

Estructura y organización de la UACH

La creación de la UACH (antes Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria) en 1853 respondió a la necesidad de contar con técnicos agrícolas capaces de satisfacer las demandas de hacendados y latifundistas. Después de la Revolución Mexicana, específicamente con el gobierno de Lázaro Cárdenas, para

quien el reparto agrario y la atención a grupos campesinos eran asuntos prioritarios, se reorientó el plan de estudios y se acordó que para ingresar a esta escuela se debía ser “hijo de proletario, obrero o campesino, preferentemente procedentes de organizaciones campesinas” (Montaño Yáñez, 2006:97). La vocación de servicio para con los sectores más desfavorecidos del país continúa hasta la fecha con la política de becas de la universidad. Una de sus características más importantes es que la mayoría del estudiantado goza de apoyo económico para la realización de sus estudios a través de dos tipos de becas: con el primero, algunos estudiantes viven en el internado de la universidad y gozan de una cantidad en efectivo que les permite sostener gastos personales; el otro es para aquellos que viven fuera y la cantidad que reciben cubre todos sus gastos de manutención. Ambos tipos de estudiantes gozan de servicio de comedor en la escuela. Hay un grupo menor de estudiantes que por su estatus socioeconómico relativamente más favorecido (i.e., que tienen posibilidades materiales de sostener sus estudios) no gozan de ningún tipo de beca (Chávez Arellano, Vázquez García y De la Rosa Regalado, 2007).

La UACH mantuvo sus puertas cerradas a las mujeres hasta finales de los años sesenta del siglo pasado, a pesar de que desde los cincuenta comenzaron a graduarse agrónomas de otras instituciones (i.e. la Universidad Antonio Narro, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). A principios de los setenta se graduaron las primeras mujeres de la UACH, y a partir de la década de los ochenta la matrícula femenina de esta institución aumentó significativamente, lo que llevó a la asignación de un edificio de los dormitorios exclusivamente para mujeres (Galindo Aguilar, 1999). Actualmente éstas constituyen aproximadamente un tercio de la población estudiantil. En 2005, 34.4% de los(las) estudiantes de nuevo ingreso eran mujeres y 65.6% eran hombres (Vázquez García y Chávez Arellano, 2006). Se trata de un dato central que remite a la enorme desventaja que enfrentan las chicas en esta institución: su condición minoritaria no sólo se refiere a su inferioridad numérica, sino sobre todo al hecho de que ingresan a una institución históricamente masculinizada, en donde las carreras que se ofrecen han sido tradicionalmente consideradas propias de los varones. En pocas palabras, las mujeres, además de estar alejadas de su medio, de carecer de redes cercanas y de ser minoría numérica, permanentemente tienen que demostrar sus aptitudes para estudiar y reafirmar su derecho a estar en la UACH.

La inmensa mayoría (92.3%) del estudiantado de la UACH proviene de entidades federativas ubicadas en el centro y sur del país: Estado de México, Oaxaca, Chiapas, Puebla, Hidalgo y el Distrito Federal (Vázquez García y Chávez Arellano, 2006). Esta población estudiantil se caracteriza por la estrechez de recursos económicos, por historias de pobreza y carencia estructu-

ral. Desde esa posición, la UACH es percibida como la oportunidad de hacerse de una carrera universitaria, con todo el prestigio que ello supone, que será a su vez la llave de entrada a un mundo mejor, un mecanismo de ascenso social y de liberación del pesado fardo de las limitaciones materiales y económicas. Esto se refleja claramente en las aspiraciones de muchas de las estudiantes que ingresan:

Cuando tenía 10 años conocí la Universidad Autónoma Chapingo, mi hermano estudiaba aquí, bien dicen por ahí que de la vista nace el amor; no fue sólo eso, yo quería salir de mi pueblo, quería conocer más, saber que había cosas más allá de la televisión y el canal de las estrellas que era el único que se veía en mi casa. Así que desde entonces yo había decidido estudiar en Chapingo, era una meta en ese entonces a largo plazo (2).⁷

Las aspiraciones

La UACH constituye el espacio de realización de la *vocación* y las aspiraciones de un sector social específico. El estudio sociológico de las aspiraciones ha demostrado que éstas guardan siempre una estrecha relación con sus condiciones de realización (Abouhamad, 1970). Estas últimas tienden a ajustar a aquéllas, de manera que los individuos suelen hacer virtud de la necesidad. Las aspiraciones suelen corresponder al techo de las posibilidades materiales. La *vocación*, ese *llamado* interior que experimentan los individuos para aspirar a convertirse en tal o cual cosa, es fundamentalmente una expresión del *habitus*, que a su vez es la historia y la estructura sociales interiorizadas, incorporadas, hechas parte del cuerpo y de la subjetividad (Bourdieu, 1980). Por eso las clases altas de este país no aspiran ni tienen *vocación* para inscribirse en la UACH, ya que su espacio de realización de posibilidades corresponde a otro nivel, con mejores alternativas; esto es, porque pueden interiorizar y cristalizar, bajo la forma de *habitus*, un conjunto de condiciones materiales cualitativamente diferentes a las de las clases subalternas. En cambio, para los sectores de la población más desprotegidos, relativamente pobres, el acceso a la UACH es una aspiración, una meta:

Tomé un fólter que hace varios días guardaba en un lugar especial, ahí estaban mis sueños y mi búsqueda por encontrar otra forma de vida diferente de donde

⁷ Haremos un uso extensivo de los testimonios analizados, que se presentarán como evidencia de lo que iremos argumentando. El análisis realizado nos permite disponer de muchos testimonios para ilustrar un mismo punto. Optamos aquí por poner sólo uno a la vez, para evitar saturar al lector con relatos que se asemejan entre sí. Al término de cada testimonio se presenta, entre paréntesis, el número al que corresponde, del 1 al 47.

vivía en ese momento. Salí de mi casa como un día común de escuela, cerré la puerta, corrí; llegué justo a tiempo para hacer un examen de admisión más, pero este era el único que me daría otra vida fuera de casa (3).

El ajuste que las condiciones materiales de vida imponen sobre las aspiraciones puede vivirse sin conciencia alguna, sin la menor percepción de que se está bajo condicionamientos objetivos. Ese es el caso de las estudiantes que, como lo ilustra el testimonio anterior, creen descubrir en su interior una auténtica vocación por alguna de las carreras que ofrece esta universidad. Lo anterior significa que muchas de las estudiantes que aspiran a ingresar a una universidad pública con frecuencia enfrentan una serie de desventajas de clase que les impide imaginar otras alternativas más pretenciosas. En el caso de las chicas que ingresan a la UACH, estas desventajas de clase se verán asociadas a las desventajas de género (como la condición minoritaria a la que hacíamos referencia más arriba, y el hecho de ingresar a un mundo masculinizado).

Por otra parte, el ajuste de las aspiraciones puede experimentarse más crudamente. En algunos casos puede tratarse de un ajuste *a la baja*, como en el caso de aquellas jóvenes que aspiraban a una carrera más prestigiada (medicina, por ejemplo) o más costosa, y que debieron adaptarse a la realidad económica de su familia:

En el último semestre del CBTis mi mamá me consiguió la ficha para Chapingo, yo quería ir al Politécnico porque mi meta era seguir estudiando mi especialidad, Mecánica Industrial, pero la ficha costaba \$500 y sabía que mi familia tendría que hacer un grandísimo esfuerzo para que yo cumpliera este sueño, pero la realidad era que no iban a poder pagarme la universidad, ni siquiera una carrera en la BUAP y mejor presenté el examen para Chapingo y si no lo pasaba me tenía que quedar a trabajar (15).

En otros casos, en cambio, el ajuste puede hacerse *a la alza*, particularmente cuando los propios padres de las jovencitas las conminan a aspirar a algo mejor de lo que ellos lograron o, más aún, a realizar ellas mismas lo que ellos no pudieron. Como “estudiar en Chapingo”, por ejemplo. Hay varios testimonios que hablan de la frustración que les produce a mujeres y varones tener que estar ahí básicamente porque así lo dispusieron los padres:

Pero [mi novio] era un hombre que tenía mucho rencor y temor a su padre, pues lo llevó a Chapingo a los 14 años, sin querer irse de su casa, pues el papá quiso ser agrónomo y no pudo. Lo supe mucho después, cuando [él] pateaba con furia a los animales del ranchito o buscaba venganza con sus amigos si le respondían mal (3).

Se trata de aspiraciones que, a su vez, con frecuencia son vividas como mandatos. A veces impuestos de manera autoritaria, como en el caso de los padres que fuerzan a sus hijas a estudiar en la UACH. Y a veces *incorporados* plenamente en la subjetividad de las estudiantes, de tal manera que pueden ser reconocidos como expresiones de una auténtica vocación y vividos con profunda emoción:

Brindo por las mujeres en general, pero sobre todo por las dos mujeres que sacarán adelante a nuestra familia que somos tú y yo, saliendo graduadas de esta universidad para ser mujeres triunfadoras y demostrar lo lejos que puede llegar una chapinguera. Somos la base de nuestra familia, luchemos por ella... (10).

El *habitus* de origen: iniciación a la domesticación

Pero a Chapingo se llega tras por lo menos 13 o 14 años de formación familiar, de inculcación y desarrollo de un *habitus* con características específicas, de entre las que sobresalen la escasez de recursos económicos y un entrenamiento de género particular. Es un “entrenamiento” que contribuye a inculcar en las mujeres una predisposición para el disciplinamiento del cuerpo y de la mente. En casos extremos, este entrenamiento pasa por formas claras de brutalidad en la enseñanza de las letras y una pedagogía que desde la infancia comenzó a inculcar un *habitus* de sometimiento:

Mi maestra de primero quería que aprendiera a escribir lo más rápido posible, quejándose con mi mamá de que no aprendía a escribir. Por Dios, para mí era difícilísimo a esa edad escribir bien, es casi imposible, y mi mamá me presionaba tanto que menos hacía la letra, hasta que explotó, me jaló hacia la cocina, puso a calentar un comal, y posó mis manos sobre el comal caliente, me dio el lápiz de nuevo para hacer las letras, pero no me salían bien, y cuantas veces me salían mal esas veces me las calentaba, hasta que por fin lo pude hacer a su gusto. No sé qué cosas pasaban por mi cabeza, pero sí aprendí muy bien que por cada cosa mal, era un castigo igual de duro que el de esa vez. Así que a la fuerza o no fui sobresaliendo entre los demás, en la primaria obtuve seis diplomas de excelencia (11).

En otros casos, la transmisión educativa acerca de lo que son y *deben ser* las niñas se da de otras formas, quizás menos violenta en términos físicos, pero no menos contundentes en cuanto a la claridad del mensaje que se quiere inculcar. Muchas de las estudiantes manifiestan haber vivido en una constante devaluación por ser mujeres, en una exposición sistemática a mensajes que les hacían ver que las mujeres son una carga económica para la familia, que no vale la pena invertir en ellas para que estudien, y que por

lo mismo urge que se casen para que se vayan con otro hombre que las mantenga:⁸

Esperé con mucha incertidumbre y a veces no podía dormir pues soñaba, soñaba que estudiaba y que nada me faltaba para lograrlo, por fin, no más regañones por mantenerme y por darme los alimentos en casa, no más escuchar que yo no nací para estudiar, porque mi mayor defecto era... ser mujer. Mi familia sólo esperaba el apuesto varón que me llevaría al altar y por fin dejarían de gastar en mí (3).

No sorprende, entonces, que en ese tono combativo que caracteriza a la mayoría de los relatos analizados, se deslicen frases aparentemente reivindicadoras de la condición femenina, que reclaman su dignidad como personas iguales a los hombres, pero que al fin de cuentas conceden, “sí, somos mujeres, *pero* mujeres pensantes...” (10), como admitiendo tácitamente que ese *defecto* originario de ser mujer puede ser superado. Pero incluso ahí donde no se reportan experiencias de maltrato tan directo como las señaladas en los testimonios anteriores, resulta evidente que muchas de las estudiantes proceden de un origen social conservador, en el que sistemáticamente aprendieron a restringir sus movimientos como mujeres, y a *desconocer* (primero pasivamente, aunque después, quizás, como propensión) un conjunto de saberes elementales que podrían, potencialmente, convertirse en instrumentos de emancipación:

Hasta los 16 años viví con mi familia en una pequeña población de provincia. Las normas familiares se basaron siempre en una apegada religiosidad. Siendo mis padres de mentalidad “conservadora” sólo me permitían salir cuando era necesario hiciera alguna labor, para ir a la escuela, en la puerta de la cual y hasta el primer año de prepa me acompañaban casi cada mañana; y para hacer tareas. Cosas como visitar amigos o vecinos no estaban permitidas, o que ellos permanecieran mucho tiempo en casa de visita, ni qué decir de hablar de sexo, menstruación o algo parecido (17).

Dado que posee un carácter sistémico, y que se refuerza permanentemente con la contribución de otras instituciones —la iglesia en particular, pero a veces con la colaboración de la escuela o de otras familias, como las de los parientes más cercanos o los vecinos— este entrenamiento doméstico no puede sino redituarse en la formación de un *habitus* que mezcla *aspiracio-*

⁸ Para un análisis más detallado del valor diferencial de niños y niñas en contextos de pobreza, véase Castro (2000).

nes ajustadas a las posibilidades de realización, con un conjunto de *predisposiciones* que, expresadas a través tanto de conductas específicas como de esquemas de percepción y apreciación particulares, serán puestas en juego en cuanto las jóvenes estudiantes entren en contacto con la nueva realidad que les ofrece la UACH. El ideario y el código de conducta de muchas de las estudiantes de nuevo ingreso están compuestos ya por un conjunto de prácticas reprimidas y de normas interiorizadas:

En tercer grado de secundaria decidí que parte de mi plenitud y felicidad las podría obtener, con trabajo, constancia y dedicación, de Chapingo. Hice examen de ingreso a Chapingo porque quiero estudiar Parasitología, porque quiero poder ser una mujer que controle su propia vida y sepa llevarla de una manera que le plazca y le beneficie. Ningún extra, no novios, no bailes, buenas amistades, seriedad y estudio: fueron las palabras que cruzaban mi cabeza de esquina a esquina en cuanto supe que había sido aceptada en Chapingo. En realidad no sé por qué elegí esas palabras. ¿Por qué no tener novio? ¿Es la seriedad necesaria para triunfar en los estudios? De un baile... uno no sale embarazada. Tal vez esas palabras eran una repetición automática de lo que había oído en mi casa, o de lo que nos habían dicho las maestras. Aunque ni yo misma sabía el origen de esas palabras, tontamente estaba segura que eran algo a lo que me podía aferrar para caminar, un manual de “cómo sobrevivir en Chapingo” o algo por el estilo. ¿Y por qué digo “tontamente”? Como ya lo mencioné antes, tuve flojera de pensar qué debía hacer en Chapingo y cómo lo debía hacer. Estudiar. Sí. Tengo bien claro que debo estudiar en Chapingo pero también debo vivir en él, así es que sólo me aferré a ese código, no fueron palabras que salieran de mi espíritu ni de mi razón (4).

Difícilmente podríamos haber dado con un testimonio más revelador. No sorprende que la joven que escribe este testimonio se refiera a estos principios con la palabra “código”. La estudiante trasmite su sensación de que se trata de un “código”, de algo inscrito, esculpido, grabado por una mano externa, desde afuera. Es una indicación de la pre-conciencia que se tiene de que lo que *decide* hacer es producto de la interiorización de mandatos inculcados por otros agentes sociales, en el marco de un contexto social específico. Así se explica que en una misma frase contraonga el término *código* a lo que podría “salir de su espíritu o razón”.

Las jóvenes estudiantes llegan entonces en un estado de extrema vulnerabilidad: demasiado jóvenes, en su mayoría de un origen social donde predominan las carencias, sin haber salido aún “al mundo”,⁹ con una mística de

⁹ Muchas reportan haberse sentido muy impresionadas por la *majestuosidad* de las instalaciones de la UACH, por “los cuidados edificios y sus jardines de terciopelo” (3).

sacrificio ya incorporada, en ocasiones depositarias de la responsabilidad (y de la enorme presión) de “sacar adelante a su familia”, llenas de ilusiones y sabiendo poco o nada del drástico mundo que les espera:

No sé cómo llegué a Chapingo, pero acepté la idea de mi madre. Presentar el examen y pasarlo era el objetivo y lo logré. Tenía bastante miedo, nunca había salido de la casa —o al menos no lo había hecho sola— y pensar en mi familia, en mi futuro y en la situación económica del país que cada vez está peor me hicieron que tomara la decisión más grande de mi vida. Mi madre personalmente se encargó de dejarme aquí, se sentía orgullosa de que su hija estuviese en una de las mejores instituciones del país; pues a decir verdad ella (mi madre) tuvo alguna vez la ilusión de estar dentro de esta comunidad (16).

El encuentro entre la institución y las estudiantes de nuevo ingreso

La UACh, como ocurre con muchos otros fenómenos sociales, funciona sobre la base de una *doble verdad*. En efecto, el internado y las becas que se ofrecen a sus estudiantes constituyen auténticos mecanismos facilitadores para el estudio (primera verdad) pero, al mismo tiempo, son dispositivos que contribuyen al cercenamiento de los vínculos sociales de origen de la población estudiantil (segunda verdad), lo que se traduce en un incremento de la vulnerabilidad, sobre todo de las estudiantes. La institución, con una clara “orientación social”, facilita becas y ofrece alojamiento a los estudiantes para que puedan estudiar. Pero es esa misma estructura de “apoyo social” la que facilita que la universidad funcione como una maquinaria de reproducción de un sistema de dominación de género; porque al alojar a estudiantes de tiempo completo, funciona casi, aunque no totalmente, como una “institución total”.¹⁰ En cuanto tal, el rasgo central que impone sobre las estudiantes es la ruptura de las barreras que separan ordinariamente la vida pública de la privada (ambos aspectos se desarrollan dentro de la institución, ambos se desarrollan en compañía de muchos otros compañeros y compañeras, y todas las actividades se llevan a cabo bajo un horario pre-establecido por la institución). Como consecuencia de lo anterior, al llegar a ella las estudiantes se encuentran repentinamente privadas de su mundo afectivo, y deben luchar desde un comienzo contra los efectos emocionales derivados de sus nuevas circunstancias. Para ello sólo pueden poner en funcionamiento su estructura de personalidad en ciernes, y sobre todo su *habitus*, que viene pre-domesti-

¹⁰ “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 1984:13).

cado, que ya está integrado por un conjunto de predisposiciones que expresan cierta familiaridad con la desigualdad de género. Y deben, desde ahí, para bien y para mal, enfrentar lo que la institución les brinda:

Cuando se llevaron a cabo las inscripciones conocí a algunos paisanos, monitores¹¹ y algunos chapingueros que nos trataron muy bien. Mamá se quedó una semana entera y en ese transcurso nos comentaron que dentro de la escuela había muchas cosas malas, como: alcoholismo, drogadicción, violaciones, etc. Como de costumbre, antes de irse mamá me dio muchos consejos, me dijo que me cuidara, que no quería que nada malo me pasara, que le echara muchísimas ganas, que le dolía dejarme sola aquí, pero que era parte del proceso que debemos tener como seres humanos, y además de que era para que pudiera salir adelante. Así que llegado el día me dejó. Esa noche lloré con desesperación, lloré como creo que no lo había hecho jamás, me sentía sola, abandonada y eso mismo que sentí me impulsó a prometerme a mí misma que iba a salir adelante por mí y por mi familia (16).

Frente a la adversidad emocional de los primeros meses, las estudiantes deben echar mano de cuanta fuente de fortaleza exista. No son pocas las que reportan haber caído en estados de depresión; dos describen intentos de suicidio y algunas recurren a la asistencia médica y psicológica. Cuando las recién llegadas se encuentran al borde de la derrota, cuando lo que predomina son las ganas de claudicar y correr de regreso a casa, emerge el mandato que pesa sobre cada una de ellas de salir adelante a nombre de ellas y de sus familias. La sobrevivencia, entonces, se vuelve incluso una cuestión de honor:

Cuando empecé a conocer a mis compañeros, muchos de nosotros platicábamos de cómo nos sentíamos con este gran cambio, muchos estaban desesperados, otros querían regresarse a casa, pero lo más sorprendente y lo que me ayudó mucho, fue ver a otros diciendo que extrañaban mucho su casa y su familia pero que harían mejor en quedarse a seguir estudiando que llegar derrotados a casa, viendo sus planes y los de sus padres truncados (6).

La domesticación

Primeras señales

El inicio de la experiencia *chapinguera* está marcado por diversas señales que de manera brutal hacen ver a las ilusionadas estudiantes que el mundo

¹¹ Monitores: personas encargadas de dar orientación al estudiantado, particularmente el recién llegado.

al que han llegado no es el que ellas esperaban, ni corresponde del todo con lo que sabían de él. Las novedades corresponden tanto al mundo subjetivo, como al mundo que les rodea. En términos subjetivos, como decíamos arriba, la devastación emocional es enorme frente a la soledad que se experimenta en ese contexto del que súbitamente forman parte. En términos objetivos, las novedades corresponden a la realidad de una universidad que no se ajusta del todo al modelo institucional que se había vislumbrado. Se trata de un mundo con características desconocidas, que sorprenden dolorosamente a las recién llegadas:

En ese tiempo tenía la ayuda y asesoría de mi primo Isaac que era unos años más avanzado que yo, y ya cursaba la especialidad. Siempre me contaba cosas bonitas de la universidad, de las especialidades, los comedores, los dormitorios y el ambiente pacífico que se vivía aquí. Nunca me advirtió de la cueva de lobos a la que entraría en donde se vive de prisa, con peligros, preocupaciones y vicios (12).

Por la escasa experiencia de vida con que llegan, muchas estudiantes no cuentan siquiera con los registros necesarios para escuchar y entender lo que sí se les dice y advierte. No pueden sino procesar “como si fueran bromas” un conjunto de advertencias que reciben desde un inicio:

Pasadas algunas semanas, el gran día de la inscripción llegó, y me llamó mucho la atención que algunos de los monitores no pararan de hacer comentarios acerca del acecho de los chavos, hacia nosotras las chavas de nuevo ingreso, pero pensé que sólo lo hacían en tono de broma, ¿cuál fue mi sorpresa?, que al pasar el tiempo, me di cuenta de que todos esos comentarios eran una realidad (1).

Se trata de advertencias que, como lo descubrirán las jóvenes estudiantes en muy corto plazo, describen apenas un sistema de colonización masculina que se anuncia, desde un comienzo, a través de “signos” que, en principio, se *reconocen* (activamente, porque ya se posee un entrenamiento para ello) o se minimizan mediante un enorme esfuerzo por asimilarlos a lo conocido, a lo que se sabe de la manera de ser de los hombres:

Presenté mi examen y al terminar me di una vuelta por el internado, me sentí un poco incómoda ya que no dejaban de chiflar, pero yo seguí contemplando todo lo que era la universidad en la que estaba ansiosa por entrar, y así fue como al regresar a mi casa me fui con una gran ilusión (1).

A lo largo de sus relatos, las estudiantes revelan que el mundo al que ingresaban no era la institución de ensueño que habían imaginado sino que, en

realidad, en esa institución educativa coexistían las bibliotecas, los buenos profesores y los compañeros solidarios, el comedor y los jardines, con un ambiente enormemente hostil hacia ellas, que las obligaba a desarrollar habilidades para cuidarse mucho:

Mi hermano me dio las recomendaciones antes de venir a estudiar aquí pues él ya había egresado. Sus consejos eran: no le creas a ningún muchacho, todos son bien choreros, y si llegas a defraudarnos,¹² te vamos a apoyar pero nada va a ser igual otra vez (3).

Los más experimentados, como se aprecia en el testimonio anterior, conocen a fondo la lógica del sistema de relaciones de género que ahí predomina. En otras palabras: aquellos que ya han egresado de la institución (como el hermano mayor que se cita en este testimonio), que ya cuentan con la experiencia de haber pasado por sus aulas durante varios años, saben cuál es la “agenda” fundamental de los hombres en términos de relaciones de género: el sometimiento sexual de las mujeres. Y saben también, como lo saben las mujeres, cuál es la obligación de éstas últimas: resistir al acoso de los hombres. En ello radica su honorabilidad. De ahí que pueda hablarse de que aquellas que no logren resistir semejante acoso estarán “defraudando” a la familia.¹³ Esta es una enseñanza que las estudiantes de nuevo ingreso asimilan rápidamente (si no es que ya llegan a la Universidad con ella). Este asedio, que adquirirá diversas variantes y adoptará diversos grados de violencia, hace que, en retrospectiva, las estudiantes de Chapingo se refieran a él con términos como “el monstruo”, o “el infierno”, o “la cueva de lobos” en la que habrían de vivir por varios años, términos todos que hacen alusión a algo que atemoriza por su capacidad de atrapar sin escapatoria posible, por su capacidad devoradora, indefectible:

Cuando empezamos a estudiar ya sea en preparatoria o propedéutico, nadie nos advierte del monstruo al que nos enfrentaremos, lamentablemente muchas tenemos que vivirlo para poder aprender (6).

La violencia: el cuerpo femenino como campo de lucha

El análisis realizado hasta aquí nos permite, entonces, contextualizar el espacio y el ambiente en que se consuma la violencia de género que reportan las jó-

¹² Embarazarse.

¹³ Conocer la lógica de las relaciones de género es, entonces, conocer qué impulsa la conducta de hombres y mujeres, y cuál debe ser, en consecuencia, la estrategia a seguir para sobrevivir en ese mundo: los hombres serán “choreros”, es decir, tratarán de seducir a las mujeres con palabras bonitas; y éstas últimas deberán saber resistir para no *defraudar* a su familia.

venes estudiantes de Chapingo. O dicho en otras palabras: es posible conceptualizar las agresiones (físicas, sexuales, emocionales) que los varones cometen sobre las mujeres como la culminación de un *continuum* de mecanismos de contra-empoderamiento o prácticas domesticadoras que han venido ejerciéndose desde tiempo atrás, desde antes de ingresar a esta institución educativa.

Existe un acoso sistemático, de “baja intensidad” (en tanto que no constituye agresiones físicas directas), pero no menos efectivo, que cumple la doble función de reproducir las jerarquías de género y de someter a las jóvenes que presenten rasgos de inconformidad. El acoso resulta altamente efectivo en términos de domesticación y sometimiento de las mujeres, porque incluso aquellas que mantienen su resistencia a acostumbrarse a él y lo siguen viviendo como algo que las ofende, *deciden*¹⁴ cambiar su forma de vestir y *adoptar* un estilo “menos provocativo” y más conservador:

Así, a los patanes los ignoraba, pues éramos pocas mujeres. Y aunque tuve que cambiar mi forma de vestir. Ellos acostumbraban después de comer sentarse en la calzada o bien, en un lugar donde pudieran ver mejor, para observarnos en una forma morbosa. Mis compañeras y yo lo sabíamos. Algunas amigas se movían más o les coqueteaban de forma sarcástica, otras, como yo, me escondía en mí misma (3).

El acoso enseña a las mujeres a ajustar su *hexis* corporal, a no mirar en ciertas direcciones, a restringir sus contactos con otras personas, a incorporar en su *habitus* un conjunto de predisposiciones defensivas. En una palabra, el acoso les enseña a incorporar el sometimiento como forma de vida:

Por el pasillo de la 6ª compañía se escuchaban los pasos de las botas y los masculinos pasos y los gritos insultantes con los nombres de algunas compañeras de años más adelantados: “¡Soledad, aquí tengo lo que te gusta!”, “¡Felisa, ya estás caliente!”. Me fui dando cuenta de que eran las compañeras más bonitas el objetivo de esa violencia verbal. Pronto aprendí que había que entrar al comedor sin mirar a nadie, a no hablar con cualquiera porque según me dijo mi compañera de tercero, eran “bien groseros”. Empecé a sacar muchas estrategias para defenderme (29).

El acoso sistemático funciona como estrategia de legitimación de otras formas más severas de agresión contra las mujeres. Existen varios testimonios que hablan de agresiones sexuales muy serias que tienen lugar lo mismo en la biblioteca (donde un exhibicionista ofende a una estudiante que se había quedado leyendo hasta tarde), que en los baños (donde las mujeres se topan

¹⁴ Es aquí justamente donde cabe apreciar el efecto domesticador de la violencia que sin lugar a dudas enseña a las mujeres a restringir sus desplazamientos, a hacerse acompañar siempre por alguien más, y a adaptar su vestimenta a las reglas no escritas pero no menos vigentes.

con hombres que ahí las esperan), o en los corredores de la universidad. Y porque las aspiraciones que las llevaron a la universidad están hechas simultáneamente de mandatos y de deseos de mejorar sus condiciones de vida, las mujeres identifican claramente dichas adversidades, desarrollan estrategias de adaptación a éstas (que son, a la vez, expresiones de la colonización de la que son objeto) y mantienen, *en un primer momento*, su determinación de salir adelante:

Un día, iba caminando por los pasillos de Preparatoria Agrícola para ir al baño a eso de las 5:00 p.m., pues habíamos terminado una clase. Salieron cuatro tipos y me cercaron el paso. Me dijeron que me iban a violar. Grité tan fuerte que todos mis compañeros corrieron hacia donde estaba, cuando volteé no los volví a ver. A partir de ahí, trataba de esconder mi cuerpo, fue la primera vez que me avergoncé de mí, me sentí culpable, tal vez yo los incité y recordé a mi madre... “¡No vas a tener ningún valor allá afuera!” Mi ropa cambió. De por sí nunca antes vestí ropa que provocara pues mi familia siempre fue conservadora. Usaba faldas, mas no minifaldas, no usaba sandalias, pues de donde soy hace frío. Mi ropa era “decente” según las señoras. [Sin embargo] empecé a “disfrazarme”, usaba pantalones de algodón muy sueltos, sudaderas, tenis o botas de campo y mi gorra... la realidad es que no quería distinguirme, me escondía, me peinaba [sólo] lo necesario. Siempre pensé: esto no me va a detener (3).

Se trata, desde luego, de un ambiente soterrado de guerra, de enfrentamiento entre hombres y mujeres, toda vez que lo que está en juego es la imposición de (y la resistencia a) una jerarquía de género. Es un ambiente en el que se mezclan las conductas de galanteo con las estrategias de acoso; las agresiones con las declaraciones de amor. En este contexto de enfrentamiento, las reiteradas advertencias a las mujeres para que se cuiden, más las predisposiciones conservadoras con que muchas de ellas llegan a la universidad, las impulsan a preservarse de desarrollar vínculos amorosos. Al mismo tiempo, la inseguridad del campus, que las obliga a buscar un acompañante —de preferencia masculino— que les brinde una mayor seguridad; las carencias afectivas que la propia estructura funcional de la universidad impone sobre las estudiantes, más la presión de los demás compañeros y compañeras, las impulsan a buscar un novio que llene de calor lo que de otra manera se percibe como un mundo desolado y frío. El resultado es que muchas relaciones de noviazgo se establecen en el marco de un contexto inestable y contradictorio, poco sereno:

Ya estaba cansada de escuchar serenatas, flores, invitaciones al cine y a comer pizza a Texcoco; como estudiantes, era uno de los más grandes lujos. Era el pro-

toloco que para nosotras ya lo conocíamos; algunas se volvieron muy soberbias, les gustaba provocarlos para confrontar a los pretendientes, lastimaban mucho a los muchachos, considerando que no todos tenían una cultura machista y que venían de provincia. Declarárseles para algunos significaba para toda la vida, aunque para otros, como sabemos, no. Cuando pasaba una situación así y ganaba el hombre machista, generalmente se vengaban con la chica, les hacían tener relaciones sexuales, con todas las formas más sutiles o más agresivas. Lamentable a nuestra educación indirecta familiar, estamos acostumbradas a que si tenemos relaciones con un hombre es para toda la vida, si no, somos muy sucias y ya no valemos. Así que este tipo de hombres lo sabían, después de lograr lo que querían con la chica, las dejaban por otra o por otras; o bien, las empezaban a maltratar por celos. Todas lo sabíamos, en silencio (3).

La imposición del silencio

El *silencio* del que se habla al final del testimonio anterior es otra manifestación del efecto que gradualmente surte el proceso de domesticación al que se ven sometidas las mujeres. No sólo van aprendiendo que la institución a la que entraron les ofrece estudios para la realización de sus *aspiraciones*, junto con muchas adversidades que atentan directamente contra tales aspiraciones y con las que, por tanto, hay que aprender a lidiar; no sólo aprenden a capitular en aspectos medulares de su propia autonomía en tanto personas, como la elección de la vestimenta, en aras de una mayor seguridad; no sólo constatan que el campus es escenario de una soterrada batalla por la imposición de una determinada jerarquía de género; sino también aprenden, en el terreno de la *práctica* —pues se trata de un conocimiento no necesariamente conciente, ni verbalizado, ni asumido como tal—¹⁵ que hay que *guardar silencio* frente a esta dominación, o que las posibilidades de expresión al respecto son más bien limitadas:

También hubo muchas serenatas, acompañadas por exceso de alcohol, faltando el respeto a su amiga, o novia, por golpes en las puertas, rompían los vidrios y los focos, las plantas las tiraban, vomitaban los baños de nosotras, en fin, terminaba en un espectáculo lleno de angustia y de temor para todas. Pues siempre pensé, ¿me harán algo así? Al día siguiente nadie decía nada, sólo recogíamos lo que habían hecho (3).¹⁶

¹⁵ “No se puede hacer sociología (...) sin suponer, entre otras cosas, que los agentes sociales no hacen cualquier cosa, que no están locos, que no actúan sin razón. Lo que no significa que se suponga que son racionales (...). Pueden tener comportamientos razonables sin ser racionales” (Bourdieu, 1999b:140).

¹⁶ Es también, desde luego, un reforzamiento del aprendizaje de los roles de género, en el que queda claro que las tareas de “recoger” tras la fiesta corresponden a las mujeres.

Si bien se trata de un aprendizaje que gradualmente se va *incorporando* (haciendo parte del propio cuerpo), a fuerza de vivir todos los días en un mundo crecientemente definido por reglas masculinas, es decir, un aprendizaje tácito, sobreentendido, que se desarrolla sin verbalizaciones de por medio (también en silencio), que se expresa y se reproduce en la *práctica* cotidiana, es posible identificar algunos mecanismos concretos de inculcación de dicho saber. El más importante es, desde luego, la obligación de *retirarse del mundo* que, con frecuencia, imponen las parejas o los novios de las estudiantes:

Las cosas comenzaron a estar mal cuando me prohibió que les hablara a los demás, hasta a mis amigas. Decía que le sería infiel y desconfiaba mucho de mí y como sabía manipularme muy bien, con un “sí mi amor como tú digas” lo tenía contento y cerca de mí, sin darme cuenta del daño que me hacía, porque obedecía cosas y acciones que ni mis padres me decían que hiciera. Me despreciaba y doblegaba de todo lo que hacía y expresaba; sólo debía estar callada y obedecer lo que decía, en los pasillos no debía saludar ni mirar a nadie y en el comedor sólo ver mi charola sin nada más que decir porque de lo contrario pobrecita de mí, porque me gritaba y me amenazaba; con esas amenazas chantajistas de que me dejaría sola y nadie estaría conmigo, que nadie se fijaría en mí por ser fea y tonta, además que yo dependía de él porque yo era una inútil y una basura que no valía nada (12).

A guardar silencio también se aprende interaccionalmente:¹⁷ los pares, los compañeros, también *saben* que ante el acoso de otros compañeros, de los profesores y de los trabajadores de la Universidad, suele ser conveniente reaccionar con extrema reserva o con franca complicidad. En el caso del acoso proveniente de profesores, es una doble jerarquía —la de género y la académica—, la que coloca a las estudiantes en una situación vulnerable. Con todo, inicialmente la reacción de muchas de las estudiantes ante el acoso o las agresiones sexuales no es guardar silencio. Pero en torno a dichas estudiantes se despliega un conjunto de reacciones colectivas que las encauzan en esa dirección:

Y bueno, la verdad es que en Chapingo el acoso sexual está a la orden del día: si no es un estudiante es un profesor y si no es un profesor, es un trabajador (...). En uno de mis viajes, uno de mis profesores intentó tocarme, yo estaba dormida —estaba en el autobús— (...) y él tocó mi pierna; me desperté y él quitó su mano, me volví a dormir, pero esta vez me pegué lo más que pude a la ventana y me puse mi sombrero en las piernas. Él estaba tratando de acercarse cada vez más, pero

¹⁷ Wood, Maforah y Jewkes (1998) refieren un patrón similar en Sudáfrica.

hacía como si estuviese dormido. Me levanté molesta y sólo me dijo que si estaba incómoda se cambiaría de lugar, y se cambió (...). Me sorprendió la reacción de mis compañeros cuando les conté lo que pasó: “eres una malagradecida, el profesor nos ha hecho muchos favores”, “nada te hubiera costado dejarlo hacer lo que quería”, “si yo tuviera tu cara y tu cuerpo no estaría estudiando”. ¿En qué momento mi cuerpo se había convertido en un objeto inanimado y sin sentimiento, útil para conseguir “favores”? ¿Y en qué momento un “amigo” podía decirme qué hacer con él sin respetar mi forma de pensar y mis valores? (17).

Así se explica la existencia de un conjunto de aprendizajes que regula las reacciones ante el acoso y las agresiones sexuales por parte de los profesores. Por experiencia, por imitación, por una intuición que se construye socialmente sobre la base de la convivencia diaria y que lleva a interiorizar como *sentido común* la *reacción común* de los demás; en una palabra, por esa domesticación que se impone sistemáticamente sobre los subordinados, el margen de maniobra para demandar un alto a este tipo de hostigamiento es muy estrecho. Y así, unos se van convirtiendo en mentores de otros, y las condiciones de existencia del acoso se perpetúan con la colaboración de los subordinados:

Recuerdo que en un viaje de estudios un profesor intentó besarme, cosa que platicué a mis compañeros y ellos me apoyaron, cosa que les agradezco, pero el acuerdo al que llegamos era que no se enteraran en la Universidad y que no denunciara porque iba a ser mi palabra contra la de un profesor. Fue por eso que callé. Sin embargo yo di por obvio que mi familia y mi novio sí se podían enterar por si algo mayor me llegaba a suceder. Pues no me lo van a creer pero este fue el motivo por el cual todos dejaron de hablarme y me acusaron de chismosa y (me dijeron) que mi palabra no valía porque cómo le iba a contar a mi novio sabiendo que se podía complicar si él entraba en acción, cosa que no pasó porque sabíamos las consecuencias si nos atrevíamos a hacer algo en contra del profesor (24).

La domesticación completa

Esos son varios de los atributos que caracterizan el escenario donde las estudiantes pasan entre cuatro y siete años de su vida. Un mundo en parte hostil e intimidante, que trabaja sistemáticamente para consolidar una jerarquía de género en la que a ellas les está reservado el lugar de la subordinación. Un mundo que se vive desde la adversidad y que va transformando gradualmente la determinación de muchas (señalada más arriba) de sobreponerse a todas las dificultades y terminar con éxito sus estudios, en una incertidumbre que crece conforme pasa el tiempo y en la medida en que se agudiza la vivencia de la agresión y el dolor:

Poco a poco mis amigas fueron teniendo novios... y luego... los bebés. Vivir un año en Chapingo, era como vivir cinco años, pues vi noviazgos, rupturas muy trágicas, pues la virginidad a esa edad es muy importante en la sociedad, bebés con y sin protección, amigas que dejaron la escuela. Me asusté... sufrí junto con ellas. Una deserción escolar que se tornaba en angustia y temor, en la duda ¿terminaré mis estudios? (3).

A pesar de las resistencias de algunas jóvenes, muchas inician relaciones amorosas durante su estancia en la UACH. Un buen número de los testimonios (32 de 47) describe relaciones de noviazgo en este periodo de su vida. Chapingo impone un ambiente único a estas parejas, casi el de una "institución total". En otras circunstancias, cada miembro de la pareja viviría en el hogar paterno y sólo compartirían juntos algunos momentos del día o los fines de semana. Pero en la UACH la convivencia es mucho más intensa y cotidiana. En este contexto, algunos novios ejercen sobre la novia un control completo:

No dejaba que me maquillara y se molestaba si me vestía como una chica normal de quince años (sin ser provocativa, claro), él escogía la ropa que debía de ponerme y si no lo hacía no me dejaba salir de mi cuarto hasta que me ponía lo que él decía (12; paréntesis en el original).

Resalta que la autora de este testimonio considere que "las chicas normales de quince años" puedan vestirse como quieran pero "sin ser provocativas". Al sugerir que la vestimenta de una mujer la hace responsable de la violencia que se ejerce contra ella, pone de manifiesto el éxito del proceso de domesticación descrito aquí: es una expresión de la dominación simbólica a la que están sometidas las estudiantes, que han aprendido a evaluar su vestimenta en los propios términos de los dominadores. El siguiente testimonio demuestra cómo la imposición del silencio funciona aun para callar y minimizar eventos de violencia física:

Para octubre vino la primera golpiza, claro que lo recuerdo bien, fue el 12 de octubre. Él estaba tomando y quería que yo estuviera presente, estábamos con otro paisano, eran ya las doce y querían seguir tomando, salimos a comprar más alcohol al Gallo, topamos a otro muchacho que había ido a comprar más alcohol, lo digo porque traía una botella llena en las manos. Ese hombre me tocó, yo me defendí, y a lugar que mi novio me defendiera, me cacheteó, me insultó muy feo, me caí de la cachetada y también me pateó. Traía una navaja que me habían dado a guardar, estaba tan molesta que la saqué, y le tiré por donde pude, le corté en un brazo, pero a mí me tocó cortarme el dedo, fue una cortada muy profunda, sangraba bastante, y el paisano sólo observaba, sin hacer nada. Me

marché de ahí en cuanto amaneció, me fui a casa de unos familiares, les dije que me habían asaltado, me llevaron al doctor, no había nada grave (11).

Buena parte de las autoras relata haber tenido relaciones sexuales ante la solicitud de una “prueba de amor” de sus parejas. La insistencia de los hombres para que las chicas “se entreguen” es lo que Velázquez (2004) llama “sexo bajo presión”, practicado cuando las mujeres sienten culpa o miedo de decir “no”, y se trata de un acto de violencia emocional y sexual:

Como muchos hombres lo hacen, él no perdía oportunidad para pedirme una prueba de amor, yo no quería, pero tenía miedo de perderlo, siempre había encontrado la forma de evadirlo, hasta aquel día 8 de septiembre, sí, el día de mi cumpleaños, me entregué a él, entre sentimientos de miedo y desorientación pasé aquella noche con él (11).

Un dato muy relevante en este contexto se refiere al alto número de estudiantes que se embaraza durante sus estudios, y que por ello ven de súbito complicada su situación (13 de 47). El que los hombres no tomen las precauciones necesarias para no ocasionar embarazos es otra forma de agresión que causa graves heridas psicológicas e incluso puede poner en riesgo la vida de las mujeres (Claramount, citada en Montaña Yáñez, 2006). Las chicas se describen a sí mismas como las únicas encargadas de conseguir anticonceptivos y representan a sus parejas como si estuvieran imposibilitados para procrear; los eximen de toda responsabilidad reproductiva. Cuatro de las 13 que resultaron embarazadas decidieron abortar, la mayoría bajo presión de su novio, mientras que las demás continuaron con el embarazo, unas con la promesa de acompañamiento del novio, otras con su abandono. De entre las que continuaron, tres reportan violencia física durante el embarazo, que en otros estudios ha sido asociada con el uso inadecuado o inconsistente de métodos anticonceptivos y el consecuente embarazo no deseado (Gazmararian *et al.*, 1995; Campbell *et al.*, 1995; MacMahon, Goodwin y Stringer, 2000; Godwin *et al.*, 2000). A finales de mayo de 2004 una joven estudiante embarazada fue encontrada muerta en un clóset del internado, asesinada por su novio. Cabe la hipótesis de que esta historia no es más que la consumación extrema de un *continuum* de prácticas de sometimiento y violencia iniciado mucho antes.

En resumen, muchas de las jóvenes que ingresan a la UACH, movidas por una profunda vocación y deseosas de dar cauce a sus aspiraciones de emancipación, pasan por un drástico proceso de domesticación que hace que se sometan de diversas maneras a las reglas de la dominación masculina y terminen realizando, en la *práctica*, aun contra su voluntad, el mandato de la

maternidad y la crianza. Dado que no se trata de un caso aislado, sino de muchos con regularidades comunes, no se puede menos que advertir la existencia de una eficiente maquinaria social que *pone en su lugar* a las mujeres, que mina, redimensiona a la baja, o destruye sus planes de superación, y las obliga a cumplir una serie de mandatos sociales impuestos sobre ellas. Por eso cabe decir que las que logran salir adelante a lo largo de los años del internado en la UACH y consiguen terminar sus estudios, pese a todas las adversidades señaladas en este trabajo, son auténticas *sobrevivientes*. No sorprende que algunas de ellas así se vivan:

A la fecha, cuando conversamos con las compañeras de mi generación, nos consideramos “sobrevivientes”. Yo creo que sí soy “sobreviviente” pues superé una infame patiza de un sujeto que resultó ser un enfermo mental en “recuperación” y que no sé por qué razón estaba como alumno regular. Sí, soy sobreviviente porque tuve la mala suerte, al ir pasando por el camino de la 7ª compañía al comedor, de que una botella de cerveza pasara rozando mi cabeza, la cual fue lanzada desde una terraza de la 6ª compañía. Sí, soy sobreviviente porque libré estos intentos de homicidio que quedaron impunes e innumerables agresiones verbales (29).

Conclusión

Al revisar los 47 testimonios recolectados, hay dos elementos que llaman poderosamente la atención por la regularidad con que aparecen. Por una parte, el carácter sistémico de la violencia contra las mujeres, que se inicia desde la familia de origen, se incorpora como parte del *habitus* y por esto mismo desarrolla gradualmente predisposiciones de conformidad con el sometimiento —expresión plena de la dominación simbólica que se consume en ellas—; y que se radicaliza en la UACH, donde un conjunto de factores institucionales —como la matrícula minoritariamente femenina, la enorme desventaja que significa para las estudiantes del sexo femenino tener que abrirse paso en un mundo tradicionalmente masculino, la tolerancia hacia las diversas formas de misoginia de los profesores, los trabajadores y los alumnos, y otros que ya mencionamos— contribuyen al debilitamiento sistemático de que son objeto las mujeres.

Y por otra parte está el carácter sistemáticamente individualista de las alternativas de solución que las jóvenes estudiantes aciertan a concebir. Ellas son conscientes de la agresión sistemática de la que son objeto y sin embargo no logran sino imaginar salidas voluntaristas e individuales. Ello constituye la mejor expresión del triunfo del proyecto de domesticación que comenzó

en casa y que ellas sufrieron en carne propia desde el primer día en la universidad. Es una falsa conciencia del problema, idónea para que el sistema de dominación pueda seguirse reproduciendo, y no es sino una nueva expresión de la dominación simbólica a la que están sometidas: describen las rutas de emancipación de su sometimiento en términos que resultan del todo convenientes para el sistema de dominación masculina, por ser precisamente del todo ineficaces para subvertir ese orden social al que están sujetas.

En los testimonios analizados el tono general es de mujeres que se sintieron sorprendidas por el sistema, que fueron agredidas por el acoso masculino, que sufrieron agresiones de diverso tipo y que, aun así, como echando mano de su larga experiencia, terminan aconsejando a las nuevas generaciones que “le echen ganas”, que “de cada una depende salir adelante”, que “no se dejen vencer”. Es un discurso que reduce al voluntarismo individual, a la virtud personal, las posibilidades de sobrevivencia en un contexto como el de Chapingo. El análisis sociológico que hemos intentado realizar aquí nos permite apreciar lo que de otra manera pasa desapercibido ante el ojo desprevenido: que la elaboración de estas síntesis individualistas que hacen de la virtud personal el principal bastión, no son sino la expresión de un sistema eficiente que ha logrado generar conciencias falsas, *ergo* asegurar una de las condiciones indispensables para su reproducción.

Desde luego, el caso de Chapingo no tendría por qué ser pensado como excepcional o único. El reto que sigue es doble: por un lado, junto a la profundización de este análisis, es necesario identificar las formas en que otras instituciones educativas forman parte de este sistema general de reproducción de la dominación masculina, más allá del currículum oficial, en el plano de las prácticas. Y por otro lado es necesario hacer una investigación equivalente a ésta pero con estudiantes varones, para tratar de advertir en sus testimonios cómo se gesta el *habitus* de la dominación y la violencia. Tendríamos así una radiografía más completa sobre el origen social de este acuciante problema.

Recibido: noviembre, 2007.

Revisado: febrero, 2008.

Correspondencia: RC: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM)/ Av. Universidad s/n, circuito 2/Col. Chamilpa/C. P. 62210/Cuernavaca, Morelos/tels: (Méx.) 5622-7853 y (Cuer.) 329-1853/correo electrónico: rcastro@servidor.unam.mx; VV: Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados/carretera federal México-Texcoco km. 36.5/Montecillo/C. P. 56230/Estado de México/tel. 5804-5900, ext. 1888/correo electrónico: verovazgar@yahoo.com.mx

Bibliografía

- Abouhamad, Jannet (1970), *Los hombres de Venezuela. Sus necesidades, sus aspiraciones*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Amórtegui-Osorio, Diana (2005), "Violencia en el ámbito universitario: el caso de la Universidad Nacional de Colombia", *Revista de Salud Pública*, vol. 7, núm. 2, pp. 157-165.
- Bourdieu, Pierre (2000a), *Cuestiones de sociología*, Madrid, Itsmo.
- (2000b), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- (1999a), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- (1999b), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- (1980), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Campbell, Jacquelyn, Linda C. Pugh, Doris Campbell y Marie Visscher (1995), "The Influence of Abuse on Pregnancy Intention", *Women's Health Issues*, vol. 5, núm. 4, pp. 214-223.
- Castillejos Peral, Silvia (2005), *Cuéntame tu historia, mujer*, Chapingo, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Castro, Roberto (2004), *Violencia contra mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- (2000), *La vida en la adversidad. El significado de la salud y la reproducción en la pobreza*, Cuernavaca, CRIM-UNAM.
- Castro, Roberto e Irene Casique (2006), *Encuesta sobre la dinámica de las relaciones en el noviazgo en mujeres jóvenes estudiantes de bachillerato y preparatoria de la Universidad del Valle de México*, México, Instituto Nacional de las Mujeres y Universidad del Valle de México (mimeo).
- Chávez Arellano, María Eugenia, Verónica Vázquez García y Aurelia de la Rosa Regalado (2007), "El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes", *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 115, pp. 21-48.
- Díaz-Aguado, María José (2006), "Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia", *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 73, pp. 38-57.
- (2005), "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela", *Psicothema*, vol. 17, núm. 4, pp. 549-558.
- DeKeseredy, Walter S. y Katharine Kelly (1993), "Woman Abuse in University and College Dating Relationships: the Contribution of the Ideology of Familial Patriarchy", *The Journal of Human Justice*, vol. 4, núm. 2, pp. 25-52.
- Dobash, R. Emerson y Russell Dobash (1979), *Violence Against Wives*, Nueva York, The Free Press.
- DuRant, Robert, Heather Champio, Mark Wolfson, Morrow Molí, Thomas McCoy, Ralph B. D'Agostino, Kim Wagoner y Ananda Mitra (2007), "Date Fighting Experiences among College Students: Are They Associated with Other Health-Risk Behaviors?", *Journal of American College Health*, vol. 55, núm. 5, pp. 291-296.

- Economic and Social Council (1992), *Report of the Working Group on Violence Against Women*, Viena, United Nations.
- Felson, Richard B. y Steven F. Messner (2000), "The Control Motive in Intimate Partner Violence", *Social Psychology Quarterly*, vol. 63, núm. 1, pp. 86-94.
- Forbes, Gordon B., Rebecca L. Jobe, Kay B. White, Emily Bloesch y Leah E. Adams-Curtis (2005), "Perceptions of Dating Violence Following a Sexual or Nonsexual Betrayal of Trust: Effects of Gender, Sexism, Acceptance of Rape Myths, and Vengeance Motivation", *Sex Roles*, vol. 52, núms. 3/4, pp. 165-173.
- Galindo Aguilar, Rosa (1999), *La educación agronómica desde un enfoque de género*, México, UNAM, Tesis de Licenciatura en Sociología.
- Gazmararian, Julie A., Melissa M. Adams, Linda E. Saltzman, Christopher H. Johnson, Carol Bruce, James S. Marks y Christine Zahniser (1995), "The Relationship between Pregnancy Intendedness and Physical Violence in Mothers of Newborns. The PRAMS Working Group", *Obstet. Gynecology*, vol. 85, núm. 6, pp. 1031-1038.
- Glaser, Barney G. y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Goffman, Erving (1984), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goodwin, Mary M., Julie A. Gazmaranian, Christopher H. Johnson, Brenda Colley Gilbert, Linda E. Saltzman y The PRAMS Working Group (2000), "Pregnancy Intendedness and Physical Abuse Around the Time of Pregnancy: Findings from the Pregnancy Risk Assessment Monitoring System, 1996-1997", *Maternal Child Health Journal*, vol. 4, núm. 2, pp. 85-92.
- Howard, Donna E., Min Qi Wang y Fang Yan (2007), "Psychosocial Factors Associated with Reports of Physical Dating Violence among U.S. Adolescent Females", *Adolescence*, vol. 42, núm. 166, pp. 311-324.
- MacMahon, Pamela M., Mary M. Goodwin y Gayle Stringer (2000), "Sexual Violence and Reproductive Health", *Maternal Child Health Journal*, vol. 4, núm. 2, pp. 121-124.
- Montaño Yáñez, María Liliana (2006), *Problemática de violencia, género y sexualidad entre los y las estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo*, Texcoco, Estado de México, Colegio de Postgraduados, Tesis de Maestría en Estudios del Desarrollo Rural.
- Rivera-Rivera, Leonor, Betania Allen, Graciela Rodríguez Ortega, Rubén Chávez Ayala y Eduardo Lazcano Ponce (2006), "Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años)", *Salud Pública de México*, vol. 48, núm. 2, pp. 288-296.
- Stets, Jan E. y Maureen A. Pirog-Good (1987), "Violence in Dating Relationships", *Social Psychology Quarterly*, vol. 50, núm. 3, pp. 237-246.
- Straus, Murray A. (2004a), "Cross-Cultural Reliability and Validity of the Revised Conflict Tactics Scales: a Study of University Student Dating Couples in 17 Nations", *Cross-Cultural Research*, vol. 38, núm. 4, pp. 407-432.
- (2004b), "Prevalence of Violence against Dating Partners by Male and Female

- University Students Worldwide”, *Violence Against Women*, vol. 10, núm. 7, pp. 790-811.
- Straus, Murray A. y Sarah A. Savage (2005), “Neglectful Behavior by Parents in the Life History of University Students in 17 Countries and its Relation to Violence against Dating Partners”, *Child Maltreatment*, vol. 10, núm. 2, pp. 124-135.
- Vázquez García, Verónica y María Eugenia Chávez Arellano (2006), “‘Las mujeres son más peligrosas mediante la palabra’: percepciones sobre el chisme entre estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo”, *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 3, núm. 2, pp. 107-137.
- Velázquez, Susana (2004), *Violencias cotidianas, violencias de género. Escuchar, comprender, ayudar*, Buenos Aires, Paidós.
- Wood, Katharine, Fidelia Maforah y Rachel Jewkes (1998), “‘He Forced me to Love him’: Putting Violence on Adolescent Sexual Health Agendas”, *Social Science and Medicine*, vol. 47, núm. 2, pp. 233-242.
- Yllö, Kersti y Michele Bograd (1988), *Feminist Perspectives on Wife Abuse*, Nueva York, Sage.