

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

NERABEZAROKO MAITASUN BIZIPENEN

ETNOGRAFIA:

Harremanen antolaketa, gorputz-lana eta heteroaraua

Bilboko gaztetxoan artean

Irantzu Fernandez Rodriguez

Zuzendaria: Mari Luz Esteban Galarza

Donostia, 2016

Tesi honek Eusko Jaurlaritzako PREDOC Ikertzaile doktoregaiak prestatzeko diru laguntza jaso du 2010ko deialdian.

ESKER HITZAK

Ikerketa hau ibilbide luze baten emaitza da. Eskerrak eman nahi dizkizuet ibilbide horretan bakarrik utzi ez nauzuen guztioi, zuek ere ikerketa honen parte zaretelako.

Lehenik, nire esker beroenak Mari Luz Estebani, zure denbora, pazientzia eta bidea argitu didaten hainbat galdera egiteagatik. Mila esker ikerketa urte hauetan guztietan zure jakintza eskuzabaltasunez nirekin partekatzeagatik, eta hain emankorra egiteagatik ikasketa prozesu hau.

Eskerrak ere Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailari doktoregaiak prestatzeko diru-laguntzagatik, urte hauetako sostengu ekonomikoa errazteagatik. Hala nola, Balioen Filosofia eta Gizarte Antropologia sailari eta Antropologia Feminista ikerketa taldeari, nire ikerketari babesa emateagatik.

Eskerrak nirekin batera, zuen tesiaren bidaian barreiatu zaretenoi. Miren Guillori eta Nerea Barjolari, zuekin batera ikertzen hasi nintzen, eta elkarrekin partekatu ditugu krisiak, tesiaren alderik ilunenak eta zailenak. Mila esker, zuen animo eta elkarrizketa terapeutikoengatik. Mila esker tesiaren eromen horretan gerora batu zirenei: Itxaso Martini, Maria Ruizi, Carlos Garcinari, Maialen Altunari, Miren Artetxeri... Zuei guztioi, Balioen Filosofia eta Gizarte Antropologiako doktoregaien bulegoari, talde terapiarik onenak bertan izan ditugulako.

Mila esker, Luis M. Fernándezi eta Ainara Barroni, tesiari pasarteak irakurtzeko prestutasunagatik; baina eskerrik beroenak Alaitz Andreuri euskarazko pasarteak pazientziaz eta zehaztasunez zuzentzeagatik.

Eskerrik asko lagundu eta ekarpenak egin dizkidazuenei: Jone Miren Hernandezi, Maggie Bulleni, Miren Guillori, Miren Urquijori, Elixabete Imazi, Carmen Diezi, Nerea Arestiri eta Mila Amurriori; zuen ekarpenak oso lagungarriak izan direlako. Baita Oriol Romaníri eta Jacqueline Urlari ere, nire bibliografia zabaltzen laguntzeagatik.

Victoria Gessaghiri, Buenos Aireseko atea zabaltzeagatik eta klase altuko ikerkuntzan barreiatzera eramateagatik, zure laguntza gabe bertako egonaldia ez zatekeen hain emankorra izango. Argentinako FLACSOko hezkuntza arloari, egonaldia

egiteko aukera emateagatik. Bertako *Núcleo de Estudios de las Elites, Grupo Viernes* eta *Núcleo de Estudios de intimidad, afectos y emociones*-i zuen lan taldeetan parte hartzeko aukeragatik, baita UBAko *Seminario sobre género, afectos y política* lan taldeari ere. Nire ikerketaren inguruko kezkek partekatu ahal izandako guztiei: Sandra Ziegleri, Mariana Nobileri, Sebastian Fuentesi, Cecilia Maconi eta Ana Abramowskiri. Julia Perezi eta Emilia Di Pierori, bulegoan eta bulegotik kanpo elkarrekin igarotako denbora atseginagatik. Leyla Passeroni, zure zaintzagatik eta hiriko alde feminista erakustegatik. Mila esker zuei guztiei jakintzaz gain, zuen aisialdia nirekin konpartitzeagatik, *estuvo rebuena la estadia*.

Ezin amaitu eskerrak eman gabe urte luze hauetan maila ezberdinetan lagundu nauzuenei. Eskerrak nire elkarbizitzaren parte izan zaretenei: Iratxeri, Maitaneri, Aintzaneri eta Ibairi. Nire familiari, bereziki, nire amari, aitari, nebari eta izekoari, etxeko atea inoiz ez ixteagatik, eta hainbeste zaintzeagatik. Eskerrik asko zuen denbora nigatik baldintzatzeagatik. Nire lagunei, zuekin eta zuei begira asko ikasi izan dudalako, eta une gogorrenetan egoteagatik: Ainariri, Ainhoari, Ainizeri, Alaitzi, Garaziri, Iratiri, Iratxeri, Itxasori, Leirejiri, Leiretxuri, Lideri, Maitaneri, Maitari eta Sareri. Baita hor inguruan animoak ematen aritu zareten eta nigan sinetsi duzuen guztiei ere. Esker bereziak Ibairi, ni animatzeko egindako malabarengatik eta zure zaintzagatik.

Oro har, mila esker nire maitasun harreman guztiei (familia, lagunak...), iraganekoak zein oraingoak. Zuek ere ikerketa honen parte zaretelako, zuekin eraiki baititut nire maitasun bizipenak.

AURKIBIDE OROKORRA

Esker hitzak 5

SARRERA 15

I. UNA MIRADA AL AMOR: ALGUNAS IDEAS PARA LA INVESTIGACIÓN CON ADOLESCENTES

1. LA ADOLESCENCIA EN CUESTIÓN 23

1.1 ¿Cuerpos en transición? 24

1.2 La jerarquización social de la edad: sobre la perspectiva adultocéntrica..... 29

1.3 Crítica feminista a los análisis de adolescencia y juventud 32

2. VIVENCIAS AMOROSAS ADOLESCENTES: GÉNERO,
HETERONORMATIVIDAD Y CLASE SOCIAL 35

2.1. Diferentes abordajes del amor 35

2.2 Vivencias amorosas en la cultura afectiva occidental 37

2.3 El anclaje amoroso en cuerpos generizados: Aportaciones feministas sobre el
género y el amor 43

2.4 Heteronormatividad en y desde los cuerpos amorosos 47

2.5 Las clases (sociales) del amor 50

3. AMOR ADOLESCENTE: DISCREPANCIAS CULTURALES Y
TRANSFORMACIONES DIACRÓNICAS 57

3.1 Una breve mirada transcultural al amor adolescente 57

3.2 Transformaciones del género, la sexualidad y el amor en la juventud vasca .. 60

II. MAITASUN ETNOGRAFIA AGERTOKI KONPLEXUAN

1. MARKO ETNOGRAFIKOA: BILBO, ESZENATOKI KONPLEXUA ETA ANITZA	75
1.1 Industrializaziotik gentrifikaziora: hazkunde demografikoa, auzoen eta klase sozialen eraketa	76
1.2 Nerabeen aniztasuna hiru testuinguru etnografikoetan: klase soziala, auzoak eta ikastetxeak	81
1.2.1 <i>Ikastetxe erlijioso hitzartua: goi-klaseetako seme-alabak</i>	83
1.2.2 <i>Ikastola: uraren seme-alabak</i>	87
1.2.3 <i>Institutu publikoa: langileen seme-alabak</i>	92
2. PROZESU ETNOGRAFIKOARI HURBILKETA	97
2.1 Ikerketaren helburuak eta hipotesiak	98
2.2 Abiapuntu metodologikoa: kokatutako etnografia eta kokatutako bizitzak ...	100
2.2.1 <i>Prozesu etnografiko emozionala</i>	102
2.3 Nerabeen bizitzetara sarbidea: etnografia hezkuntza zentroetan	104
2.3.1 <i>Eskolan sartzea</i>	107
2.3.2 <i>Behaketa parte-hartzailea</i>	108
2.3.2.1 <i>Koadernoarekin gorabeherak</i>	109
2.3.2.2 <i>Lehendabiziko begiradak, hitzak eta mugak</i>	110
2.3.2.3 <i>Antropologoaren eta nerabeen arteko talkak</i>	112
2.3.2.4 <i>Tokiko lana baldintzapeko eremua: genero tentsioak, konplizitatea, gatazkak eta negoziazioak</i>	114
2.3.2.5 <i>Sare sozialetan behaketa parte-hartzailea</i>	119

2.3.2.6 Aisialdi guneeetan behaketa parte-hartzailea.....	123
2.3.3 <i>Elkarrizketa etnografiko sakonak</i>	125
2.3.3.1 Gidoiaren diseinua	125
2.3.3.2 Intimitatearen negoziazio bikoitza edo hirukoitza: elkarrizketarako baimenak	126
2.3.3.2.1 Klase sozialekin negoziatzea	127
2.3.3.2.2 Nerabe menderakaitzekin negoziatzea	129
2.3.3.3 Elkarrizketen prozedura: zatikatutako narrazioak.....	130
2.3.3.4 Elkarrizketatutako nerabeen profilak	132
2.3.4 <i>Talde eztabaidak</i>	144
2.3.4.1 Gidoiaren diseinua	145
2.3.4.2 Eztabaida taldeen prozedura	146
2.3.5 <i>Ikerketa denboraz gaindi</i>	148
2.4 Datuen analisisa eta idazketa prozedura	149

III. NERABEEN MAITASUN BIZIPENAK

1. MAITASUNAREN DEFINIZIOAK, SAILKAPENAK ETA HIERARKIAK GIZARTE ANTOLAKETAREN BAITAN.....153

1. 1 Maitasuna gizarte antolaketaren erdigunean: arautegi emozionala, gorputz afektibo eta genero harremanak153

1.1.1 Normatibitate emozionalaren zantzuak nerabeen narrazioetan eta bizi-proiekzioetan.....153

1. 1.2 Maitasuna definitzen: gorputz afektiboaren irudikapenak.....157

a) Zoriontasunaz	157
b) Bakardadeaz	159
c) Sufrimenduaz	160
c) Zaintzaz	163
1.1.3 Genero identitateak kultura afektiboan: generoen, emozioen eta harremanen hierarkizazioak	164
1.2 Maitasun sailkapenak gizarte antolaketaren oinarri	168
1.2.1 Familia	170
1.2.2 Laguntasuna	175
1.2.3 Bikote harreman afektibo-sexualak	176
2. PENTSAMENDU HETEROSEXUALA MAITASUN IDEOLOGIAN: <i>HARREMAN ESKLUSIBOEN</i> ANALISIA	183
2.1 Nerabeen sexualitatea auzitan: heterosexualitatearen eta afektibitatearen lotura	183
2.2 <i>Harreman eksklusiboak</i> kontzeptuaz	185
2.3 Pentsamendu heterosexuala harreman eksklusiboen oinarri	194
2.3.1 <i>Zenbait ohar harreman ez-heterosexualen inguruan: gay jatorren figura eta lesbianismoaren hutsunea</i>	196
2.4 Esklusibotasuna gorpuzten: izen-tankerak, gorputz-markak, opariak eta emozio mingarriak	202
2.4.1 <i>Emozio mingarriak</i>	203
2.4.2 <i>Izen-tankerak: BF, MAPS eta beste batzuk</i>	207
2.4.3 <i>Gorputz-inskripzioak: idazkiak eta zauriak</i>	208

2.4.4	<i>Objektu afektiboak: eskumuturrekoak eta beste opari batzuk</i>	210
2.5	Laburbilduz: maitasunaren gorputz heterosexuala	214
3.	MAITEMINAREN ETA DESAMODIOAREN IRUDIKAPENEN GAKOAK	217
3.1	Maiteminaren eta desamodioaren zaugarritasuna, somatizazioa eta lanak	217
3.11	<i>Maiteminaren eta desamodioaren zaugarritasun emozionala</i>	219
3.12	<i>Maiteminaren kultura somatika</i>	228
3.13	<i>Maitemintze eta desamodio lanak</i>	232
3.2	Helduzentrismoaren eragina egiazko maiteminaren eraikuntzan	238
3.2.1	<i>“Egiazko” maiteminaren eraikuntza</i>	238
3.2.2	<i>Egiazko maitasuna: nerabeen bizi-helburua eta etorkizunerako asmoa</i>	242
3.3	Laburbilduz	247
4.	ADISKIDETASUNA ETA ISILPEKO MAITASUN-AFERAK: JARDUERA EZBERDINDUAK ETA HARREMANEN ANTOLAKETA	249
4.1	Adiskidetasuna: berdintasun harreman boluntarioak edo kuadrillak	249
4.1.1	<i>Intimitate partekatze ikusezina eta ekintza partekatu publikoa</i>	252
4.2	Sekretuak: isilpeko maitasun-afetak eta harremanen antolaketa	263
4.2.1	<i>Isilpeko gaiak: gorputz bizipenak eta genero kontuak</i>	264
4.2.2	<i>Zirkulazio bideak: ahozko eta idatzizko sekretuak</i>	268
4.2.3	<i>Sekretuak adiskide harremanen antolaketan: konfiantza eta deskonfiantza zirkuluak</i>	270
4.2.4	<i>Bazterketarako bideak: isiltasunaz eta salatariez</i>	274

4.2.4.1 <i>Heldutasuna eta nerabeen sekretuen bateraezintasuna</i>	278
4.3 Laburbilduz, adiskidetasunaren antolaketa eta isilpekoen ezagutza	281
5. MAITASUNA AISIALDIKO DENBORA/ESPAZIOAREN ANTOLAKETAN ...	283
5.1 Aisialdia, maitasunerako garaia	283
5.2 Hiria, maitasunerako tokiak	286
5.2.1 <i>Ikastetxeko eta auzoko barne-mugak</i>	292
5.3 Nerabeen maitasun-ibilbideak.....	295
a) Merkataritza zentroa eta ibaiertzeko pasealekua	297
b) Urkidi parkea.....	299
c) Ikastetxe erlijiosoko jolastokia eta hiri-erdiguneko plazak	301
d) Eskolako egunetako txangoak	304
e) Diskotekak.....	305
f) Bilbaina gala	307
g) Begira egoteko lekuak	308
h) Nire herria.....	310
5.5 Maitasunaren espazio/denboran egotea: gorputz-lana eta trebaketa	310
5.6 Laburbilduz	319
6. MAITASUN-IRUDITEGIAREN ERAIKUNTZA ETA TREBAKUNTZA: HEZKUNTZA, FIKZIOEN KONTSUMOA ETA FANTASIAK	321
6.1 Maitasunaren isiltasuna eta sexualitatearen beldurra: hezkuntzari begirada arin bat.....	323

6.2 Maitasunaren iruditegia: amodiozko fikzioen eta bizipenen arteko auzia.....	327
6.21 Maitasun-fikzioen kontsumoa, baita genero trebakuntza ere.....	330
6.22 Maitasun trebakuntza: mapa kognitiboak, ikasketa moralak eta identifikazioak.....	338
6.3 Maitasunaren fantasiak: emozio-lanak eta krisi emozionalak	344
6.4 Errealitateak fantasia gorpuzten duenean.....	346
6.5 Laburbilduz	350

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

A MODO DE CONCLUSIÓN: NOTAS FINALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN	355
BIBLIOGRAFIA	367
ERANSKINAK	389
I. ERANSKINA: Elkarrizketa sakonetarako gidoia	389
II. ERANSKINA: Eztabaida taldeetarako gidoia	399
III. ERANSKINA: Irakasleen elkarrizketarako gidoia.....	401
IV. ERANSKINA: Nerabeei helarazitako informazioa eta baimen zirkularrak	403
V. ERANSKINA: Nerabeei helarazitako sare sozialetarako baimen agiria.....	405

SARRERA

Hurbilketa zehatzak nerabe-maitasunari

Duela urte batzuk, haur eta nerabeen begiralea nintzela¹, elkarrizketa deigarri bat entzuteko aukera izan nuen. 13 urteko neska bat bere mutil-lagunaren inguruan mintzatzen hasi zen eta nire lankideak, neskaren gaztetasunaz harriturik, zera esan zion: “*Mutil-laguna daukazu, ala? Guk zure adinean pipak jaten genituen*”. Neskatxoak, serio jarri, eta honakoa erantzun zion: “*Zer zineten ba, mojak?*”. Barre algaran hartu genuen esandakoa; gerora, ordea, zer pentsatu eman zidan. Gure nerabearoa eta haiena hain ezberdinak ote ziren? Era berean, garai hartan, urteak neramatzan adin tarte ezberdinetako haur eta nerabeen begiralea izaten, eta ez zitzaidan oharkabean pasa haurrak Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzean izaten zuten erabateko aldaketa: elkarrenganako harreman oso afektiboa edukitzetik, nigandik urruntzen ziren, eta nirekiko etsaitasun puntu bat hartu. Argi ikusi nuen institutuko lehen urtean gertatzen zela beti aipatutako aldaketa, eta hainbat galdera eragin zizkidan egitate horrek. Kezka eragin zidan, baina, batez ere, jakin mina.

Urte batzuk geroago, unibertsitatean jada, irakasle batek zeharka aipatu zuen gizarte “modernoetan” sarbide errituek bestelako moldeak edukitzen dituztela, eta horren adibidetzat jarri zuen eskolatik instituturako jauzia; nerabearorako sarbide erritua, hain zuzen. Horrek zenbait galdera erantzuten lagundu zidan, baina baita zalantza gehiago eragin ere. 2008an, argi eduki nuen *Ikasketa feministak eta generokoak* master amaierako lanean nerabeen inguruan ikertu nahi nuela, baina ez nekien zer ikertu. Rosa Sanchisen *Todo por amor* (2006) irakurtzen ari nintzela, lagun batek honakoa esan zidan: “*Zergatik ez duzu maitasuna nerabearoan ikertzen?*”. Orduan, mojak ote ginen galdetu zigun nerabeak eragindako jakin minaz oroitu nintzen, baita gai horren inguruan irakurritako hainbat ikerketaz ere. Horrela erabaki nuen maitasuna eta nerabearoa uztartzea.

¹ 2004tik 2010era, ikerketa honetan aritu baino lehen, haur eta nerabeen begirale lanetan aritu nintzen eremu informal ezberdinetan: udalekuetan, euskal dantzen irakasle lanetan, hezkidetzeta proiektuetan... Lan horiek oso lagungarriak izan dira ikerketa honetarako, nerabeekin harremanak izaten ikasi nuelako.

Halaber, nerabe-maitasuna guztiok ukitzen gaituen gaia dela esango nuke. Haien nerabezaroa kontatzeko irrikaz hurbildu izan zaizkit hainbat pertsona, garai oparoa izan zutelakoan; beste batzuek, aldiz, nahiago izan dute nerabezaroaz ez hitz egin. Agian, oroitzapen txarreatatik isildu dira. Badira beste batzuk haien egungo bizipenak nire ikerketan sartu beharko nituzkeela esan didatenak, haiek ere nerabe-maitasuna bizi dutelako; edota eszeptiko agertu direnak, nerabeen maitasun bizipenak imitazio eta jolas hutsak direla esanez. Haien seme-alabengatik kezkatuak, aholku eta laguntza eske hurbildu zaizkidanak ere badira. Esan bezala, idealizazioa, isiltasuna edo kezka izan, nerabe-maitasuna denok ukitzen gaituen gaia da. Era berean, nerabezaroa pasa ondoren, ezberdin ikusten da garai hartako maitasuna. Nahiz eta nire ikerketan nerabeei buruz arituko garen, helduekin izandako hainbat elkarrizketa informalek ere lagundu izan didate.

Maitasuna eta nerabezaroari buruzko ikerlanaren hastapenak

Hartara, *Maitasuna nerabeen arteko genero sozializazio prozesuetan* (2009) master amaierako lana izan da ikerketa honen abiapuntua. Lehendabiziko lan horretan, ondorio batzuk nabarmendu ziren. Hasteko, euskal gazteen inguruan egindako ikerketei dagokienez, maitasuna eta nerabezaroa elkarrekin jorratu dituzten lanak urriak izan direla ikusi ahal izan nuen. Euskal Autonomia Erkidegoan gazteen inguruan azken bi hamarkadetan eginiko zenbait ikerketari erreparatu gero, faktore komunak ikus daitezke. Batetik, gaztaroaz hitz egiten dutenean adin tartearen mugaketan bat egiten dute ikerketek: gazte izatea 15 eta 30 urte bitartean kokatzen dute, aurreko adin tarteei buruzko ikerketetan hutsune nabarmena utziz. Bestetik, lan horietan gazteekin lotutako gai nagusiak astialdia, sexualitatea eta esparru profesionala izaten dira. Afektibitatea, aldiz, sexualitatearekin batera uztarturik agertzen da. Izan ere, sexualitateari berezko garrantzia ematen zaio, gazteen arteko sexu-harremanen inguruko informazioa eta heziketa erdigunean kokatzen direlarik. Beste lan gutxi batzuetan afektibitateak bere espazio propioa dauka; halere, gehienetan ez dago genero ikuspegitik sailkatutako daturik. Gainera, azken urteotan maitasunaren inguruan eginiko ikerketak ugaritu badira ere, maitasuna emakumearen kontrako indarkeriari lotuta agertu izan da horietan. Horrela, esan genezake, harreman afektibo sexualei buruz 15 urtetik aurrera bakarrik hitz egiteak adin horretatik beherakoen errealitate hori ikusezin bihurtzen duela. Horrez gain, maitasunaren kontzepzioa murriztailea da, bikote harremanetara, sexualitatera edo emakumeen kontrako indarkeriara mugatzen delako. Gainera, kontutan izanda

nerabezaroan bikote harremanek eta harreman sexuak ez dutela horren besteko garrantzirik, maitasuna nerabezaroan modu orokor batean heltzeko beharra nabarmendu zen. Hori dela-eta, aipatutako master amaierako lan horretan, 12 eta 14 urte bitarteko nerabeen maitasunari era zabal batean heltzeko saiakera egin zen.

Era berean, lan horretan ondorioztatutako hainbat baieztapen izan dira ikerketa honen ardatz: nerabeek maitasunari ematen dioten garrantzia (batez ere, familia-maitasunari), adiskidetasunak neskontzat eta mutilentzat duen esanahi ezberdina, neskek maitasunaren baitan sufrimendua eta tristura kokatzea, maitasunaren bitartez ahalduntzeko aukera... Ardatz horiek aintzat harturik bideratu da ikerketa. Baieztatze horietan eta ikerketa horren ondorioz sortutako susmoetan oinarrituta eratu dira ikerlan honetako hipotesiak, bai eta helburuak ere.

Ikerketaren abiapuntua: teoriaren eta metodologiaren zertzeladak

Ikerlan honen helburu nagusia nerabeen maitasun-bizipenek (irudikapenek, balioek, jarduerak...) genero ezberdintasunen eta botere-harremanen eraketan duten eragina aztertzea da. Horrela, amodioaren arlo ezberdinetara heltzea espero da. Generoarekin batera, adina eta klase soziala bezalako aldagaiek sentipen horren bizipenetan duten indarra azpimarratuko da. Izan ere, generoak, adinak zein mailaketa sozialak baldintzatzen dituzte maitasuna ulertzeko eta bizitzeko moduak.

Gauzak horrela, ikuspegi antropologiko eta feministaren arabera aztertu da amodioa. Ikerketan, nerabeek dituzten sentipenak testuinguru sozial eta kulturalaren baitan aztertu dira, antropologia feministan egin ohi den bezala (Abu-Lughod, 1986; Lutz, 1990; Ahmed, 2004; Esteban, 2007, 2011). Ereku teoriko horretan botere harremanak ulertzeko saiakera ere egiten da, eta, horretarako, generoa da aldagai giltzarria. Gizarte antropologian, Mari Luz Estebanek (2007) gogoratu duenez, emozioak, sentimendu hutsak baino, egitura kultural eta sozialaren baitako esperientziatzat hartu ohi dira. Horrela, ikuspegi biologikoak gainditzeaz bat, arreta berezia eskaintzen zaie dimentsio ideologikoei, kognitiboei eta moralei; betiere aintzat hartuta gorputza eta praktika soziala tartean daudela (Rosaldo, 1984).

Amodioak antolaketa sozialaren oinarria izateaz gain, eragina du gure kapitalismo berantiarren eremu ekonomikoan. Eva Illouz-en (2010) aburuz, egun, maitasuna hertsiki lotuta dago intimitatearen ideiarekin, bai eta ideal demokratikoarekin ere. Hau

da, norbanakoaren intimitateari dagokion sentipena bezala definitzen da, eta guztiok maitasun praktika zehatzak izateko aukera dugun sinesmena zabaltzen dute aipatutako maitasunaren ideal demokratiko horiek. Hala ere, autoreari jarraiki, sinesmen horren bitartez, aldi berean, hainbat menderatze mekanismok (ekonomikoak zein sinbolikoak) errepikatu eta indartu egiten dute klase sozialen arteko botere harremana.

Proposatutako helburura iristeko, etnografia izan da bitartekoa. Horren bidez, errealitate sozialean barneratu nahi izan dugu, nerabeen maitasunaren mundua ulertzeko eta deskribatzeko xedez. Bada, analisiaren erdigunean kokatu dira haien bizipenak, testuinguru sozial eta kulturalaren barruan. Etnografia gauzatze aldera, 2011ko otsailean hasi zen tokian tokiko lana, profil sozioekonomiko ezberdinetako ikasleak hartzen dituzten Bilboko hiru ikastetxetan. Bertan, behaketa-saioak egin dira bi ikasturtez, 32 elkarrizketa sakon egin zaizkie nerabeei eta 9 eztabaida talde eratu dira. Horrekin guztiarekin mamitu da ikerlana. Behin tokiko lanetik ateratako edukiak aztertuta, 2013. urtearen amaieran hasi nuen etnografia honen idazketa. Oro har, ikerketa euskaraz idatzi da, horrek eragindako zailtasun eta oztopo guztiakin: etengabeko itzulpenak, zenbait hitzen asmaketa, zuzentasuna... Halaber, marko teorikoa eta ondorioak gazteleraz idatzi dira.

Egituraketa eta kapituluaren antolaketa

Gaiari heltzeko, lau atal nagusik jarraituko diote sarrera honi. Lehen, marko teorikoa jasotzen duen kapitulua, honakoa da: *Una mirada al amor: algunas ideas para la investigación con adolescentes*. Ikerketaren ardatz teorikoak aurkeztuko dira kapitulu horretan. Ikuspegi antropologikotik azalduko da nerabezaroa: begirada arina egingo zaie testuinguru kulturalaren araberrako gorputz eraldaketen ulerpenei, adinak ezarritako gizarte antolaketari eta ikuspegi feministatik egindako gazteen ikerketei. Ondoren, maitasunaren hurbilpen teorikoa egingo da, nerabeen maitasun bizipenak deitu ditugunak teorikoki kokatze aldera. Bertan, generoarekin, heterosexualitatearekin eta mailaketa sozialarekin uztartuko da maitasuna. Hirugarrenik, nerabe-maitasunaren inguruko ikerketei erreparatuko zaie, ezberdintasun kulturalak azpimarratuz, eta euskal gazteriak jasandako generoarekin, sexualitatearen eta afektibitatearen eraldaketa agerian jarritz.

Bigarrenean, metodologiari dagokionez, *Maitasun etnografia agertoki konplexuetan* deiturikoan, Bilboko, auzoetako eta ikastetxeetako marko etnografikoa egingo da. Ondoren, helburu eta hipotesiak aurkeztuko dira, eta ardatz metodologikoari helduko zaio; hau da, etnografiari. Prozesu etnografikoa bere osotasunean begiratzeko saiakera egingo da: alderdi emozionalak, tokiko laneko sarbidea, eta behaketa parte-hartzailearen, elkarrizketen eta eztabaida taldeen ezaugarriak eta prozedurak. Bestetik, nerabeekin, neska zein mutilekin, eta klase sozial ezberdinetakoekin lan egiteak eragindako berezitasunak ere azalduko dira.

Hirugarrenak, berriz, luzeenak, *Nerabeen maitasun bizipenak* deiturikoak, egindako analisia bilduko du, eta sei kapitulutan dago banatuta. Lehendabiziko kapituluan, *Maitasunaren definizioak, sailkapenak eta hierarkiak gizarte antolaketaren baitan* izendatutakoan, Mendebaldeko kultur afektiboaren baitan aztertuko da nerabeek egiten duten maitasunaren kontzeptualizazioa. Amodioaren ulerkerak gaztetxoek harremanak nola gidatzen dituen argituko da, baita aditzeko modu horiek genero identitateak sostengatzeko duten gaitasuna azpimarratuko ere. Horrela, neskak eta mutilek sentipen hori definitzeko orduan izan ditzaketan ezberdintasunei erreparatuko zaie. Horrez gain, maitasuna nola sailkatzen duten aztertuko da, baita sentipen mota horien hierarkizazioa ere.

Bigarren kapituluak, *Pentsamendu heterosexuala maitasun ideologietan: harreman eksklusiboen analisia* deitutakoak, maitasunaren gorputzasun heterosexualaren inguruan aritzea du helburu. Horretarako, heteroaraua sexualitateak harago eramango da, eta nerabeen maitasun bizipenetan nola eragiten duen aztertuko da. Horren adibide, “harreman eksklusiboak” izendatu ditugun erlazioei buruz arituko gara (emozioen, izentankeren, marka sinbolikoen... bitartez), heterosexualitatearen konplexutasunera iristeko asmoz.

Hirugarren kapituluan, *Maitemina eta desamodioaren irudikapenen giltzarriak* deiturikoan, nerabeek maitemina eta desamodioa nola ulertzen eta bizitzen dituzten aztertuko da, amodioa atzemateko moduek zein nolako ezberdintasunak eragin ditzaketan argituz. Horrez gain, maitemina definitzean gorputzak duen presentzia nabarmena dela-eta, sentipen horren errealitate somatikoa aztertuko da, aktibazio fisiologikoen eta metaforen analisiaren bidez, baita emozio eta gorputz lanak aztertuz

ere. Era berean, “egiazko maitemina” inguruan arituko gara, eta agerian jarriko da eraikuntza horretan adinak duen eragina; helduzentrisismoaren eragina, alegia.

Laugarren kapituluari, *Adiskidetasuna eta isilpeko maitasun-aferrak: jarduerak ezberdinduak eta harremanen antolaketa* deituta, nerabeek adiskidetasuna nola ulertzen duten aztertuko da, hots, zein nolako aldaerak dauden nesken eta mutilen artean. Bada, agerian utziko da ulerkerak ezberdindu horien artean sortzen diren harremanen antolaketa, hala nola, antolaketa horren ondorioz sortzen diren maitasun konfidentziak. Sekretu horiek eta horiek partekatzeak ere erlazioak nola baldintzatzen dituzten ikusiko dugu.

Bosgarren kapituluari, *Maitasuna aisialdiko denbora/espazioaren antolaketan*, hiriaren geografiaren barruan kokatuko dira nerabeen maitasun bizipenak, generoa eta klase sozialak aldagaiak kontuan izanik. Horrela, gaztetxoek afektibitatea garatzeko hautatzen dituzten tokiak aztertuko dira, mailaketa sozialaren eraginari erreparatu. Halaber, agerian jarriko da maitasunaren lekuak izendatuta egoteko zein nolako gorputz lanak gauzatzen dituzten, eta horren balizko ondorioak aurreikusiko dira.

Seigarren kapituluari, *Maitasun iruditegiaren eraikuntza eta amodio-trebakuntza: hezkuntza, fikzioen kontsumoa eta fantasiak* deituta, nerabeen maitasun iruditegiaren eraikuntza eta horren trebakuntza prozesuen alderdietako batzuk azalduko dira. Hasteko, begirada arin bat emango zaio hezkuntza formalari. Ondoren, maitasunaren kultur-industria aztertuko da, horrek nerabeen maitasun ikasketa prozesuan izan dezakeen eraginagatik. Ekoizpen kultural horrek eragiten duen genero banaketa agerian utziko da, baita horrek ahalbidetzen duen genero ikasketa ere. Horrela, iruditegi kultural horiek nerabeen imajinarioan zer nolako fantasiak bultzatzen dituzten azalduko da.

Azkenik, laugarrenean, ondorioak laburbilduko dira, *A modo de conclusión: notas sobre la investigación* atalean. Horren bidez, ikerketaren ondorio garrantzitsuenak aurkeztuko dira; eta, horien artean, nerabe-maitasunaren paradoxa deitu dugunaz arituko gara.

Amaitzeko esango dut egindako lanak balio dezala nerabe-maitasunera iristeko, eta, bide batez, egungo errealitateari so eginez, gure barrenek mugitzeko; izan ere, oroitzen bidezko barne-bidaia antolatu gabekoak nerabearora eramango gaitu, modu batean ala beste batean.

I. UNA MIRADA AL AMOR:
ALGUNAS IDEAS PARA LA INVESTIGACIÓN CON
ADOLESCENTES

I. UNA MIRADA AL AMOR: ALGUNAS IDEAS PARA LA INVESTIGACIÓN CON ADOLESCENTES

En este primer capítulo haremos un acercamiento a las ideas y teorizaciones en torno al amor y la adolescencia, que han guiado esta investigación. Se analizarán algunos aspectos en aras de crear un marco conceptual y teórico general, mientras que las teorizaciones más puntuales y específicas sobre cada eje del estudio se desarrollaran en los capítulos correspondientes.

1. LA ADOLESCENCIA EN CUESTIÓN

¿Adolescencia o juventud? Una de las cuestiones que han surgido a la hora de abordar el tema de estudio ha sido la terminología empleada. Mary Bucholtz, en “Youth and cultural practice” (2002), distingue entre la antropología de la adolescencia y la antropología de la juventud. Según Bucholtz, el término juventud haría referencia a una identidad cultural, en sí misma, con agencia, cambiante y flexible; mientras que la adolescencia sería un estado biológico y psicológico del desarrollo humano que está en busca de identidad (2002:525).

La adolescencia procede del término latino *adolescere* que significa “crecer”, mientras que “adulta/o” significa el “crecido” (Bucholtz, 2002). Teniendo en cuenta la construcción social del término, adolescencia sería una interpretación estratégica en términos sociales de la cronología biológica; por lo que esa perspectiva es una forma de mirarla desde la adultez (ibídem). Asimismo, la adolescencia ha sido un elemento de estudio entre los antropólogos clásicos (por ejemplo, todo lo referido a los ritos de paso) y ha sido definida como una transformación o un transcurso para llegar al mundo adulto. En esta investigación, centrada en chicas y chicos de entre doce y catorce años, se empleará el término adolescencia, teniendo en cuenta que las y los sujetos de este estudio se definen a sí mismos así, y también desde mi posición de adulta. Más allá de su concepción biológica o psicológica, y sin dejar de lado la agencia de las y los

adolescentes, se entenderá ésta como una identidad en tránsito, en busca de la identidad propia, donde el paso del tiempo es relevante, pero también la agencia, las estrategias de poder y las identidades de género.

1.1 ¿Cuerpos en transición?

Las maneras de ver, vivir y sentir el paso de tiempo varían de una cultura a otra. Bernice L. Neugarten (1999), teorizando sobre la vejez, apunta dos formas de concebir el transcurso del tiempo: biológicamente y socialmente. Mediante el transcurso del tiempo biológico se hace referencia a los cambios fisiológicos, y el tiempo social sería el que propicia el cambio de los valores y los significados, de modo que no existe (o no obligatoriamente) una sincronía entre ambos:

“En resumen, la clasificación social del tiempo no está sincronizada con la clasificación biológica del tiempo. También las expectativas de cada edad y su estatus son diferentes en cada sociedad, lo cual demuestra además que tampoco la edad cronológica (ni la etapa del proceso de maduración) es por sí misma el factor determinante del estatus por edad, sino que meramente significa el potencial biológico sobre el cual el sistema de normas de edad y graduación de la edad puede operar para dar forma al ciclo vital.”
(Neugarten eta Datan, 1999:112).

De esta manera, las formas de comprender el transcurso del tiempo, así como la edad, están ligadas a los contextos culturales y sociales, donde la edad es un factor regulador. Por ello, un análisis antropológico de la edad consiste en observar ese tiempo social y las formas de entender socialmente la edad (Neugarten y Data, 1999:111). Teresa del Valle, en su artículo “Contrastes en la percepción de la edad” (2002), apunta que la reflexión de la edad es una de las maneras de elaboración del paso del tiempo que implica una relación dialéctica entre la persona, la sociedad en la que vive y la cultura que impregna de significados la acción social (2002:45). Esa relación sería una vía de unión entre el cuerpo, como materia que cambia, y las normas sociales correspondientes a la edad. Pero, además, la edad y el transcurso del tiempo son claves tanto para comprender la dimensión material del cuerpo, como para entender las conductas, debido

a que las formas de estar en el mundo están ligadas a las normas que cada cultura sustenta mediante las diversas formas de comprender el tiempo y la edad.

Esa dicotomía temporal, entre tiempo biológico y tiempo social, se refleja también en las formas de entender la edad. Ya Margaret Mead, en su trabajo referencial sobre la adolescencia, *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1972), concebía una forma diferenciada de la edad: la edad numérica y la edad relativa. Mientras que la edad numérica haría referencia a los años de forma cuantitativa, la relativa tiene que ver con a las relaciones generacionales dentro de una cultura. Según Mead, en la cultura samoana, la edad relativa es más significativa que la numérica, ya que, los mayores tienden a mandar a los menores y las posiciones de la vida adulta trastruecan el orden, mientras que la edad numérica tiende a olvidarse (1972:55).

Esa concepción relativa de la edad refleja las normas culturales. A pesar de que los cambios corporales y la maduración fisiológica puedan resultar significativos en las formas de estar en el mundo, esas transformaciones tienen respuestas sociales mediante expectativas. Diríamos que existe una agenda para el tiempo de la vida (Neurgarten, 1999:48). El sistema de graduación por edad institucionaliza los valores culturales y constituye un sistema social que da forma al ciclo vital, donde cada sociedad tiene unas expectativas concretas sobre los comportamientos adecuados a cada edad (ibídem:145). Así, a medida que las y los individuos envejecen, pasan de un estatus social a otro. Cada cultura construye unos modos de vida para cada edad, a veces más o menos rígidos, definiendo actividades, relaciones, expectativas, deberes y prohibiciones que dan sentido a la vida, y las personas cumplen o se distancian de sus asignaciones de edad (García-Mina, 2002:421). Por ello, las formas de concebir la adolescencia están relacionadas con el sistema de edad que cada sociedad y cultura adquiere.

Según De Valle (2002), son diversos los factores que están en juego a la hora de entender la edad, tanto objetivos, subjetivos como intersubjetivos. La autora realiza una diferenciación entre formas de edad: cronológica, asignada y sentida. La edad cronológica sería la edad referente en las sociedades occidentales, debido a que es la edad institucionalizada (mayoría de edad, organización escolar, jubilación, etc.). La edad asignada se refiere a la subjetividad colectiva, donde las miradas ajenas asignan una edad a las personas debido a las características de una edad cronológica concreta. A su vez, la edad sentida es la que cada persona se otorga a sí misma teniendo en cuenta

sus características personales. La objetividad de la edad cronológica no tiene por qué coincidir con las otras dos concepciones, ya que el plano objetivo y subjetivo pueden estar en conflicto. Estas distintas concepciones de la edad pueden llevar a los sujetos a una encrucijada, debido a las contradicciones que pueden surgir entre la sentida, la asignada y la cronológica.

Todas estas formas de problematizar la edad nos llevan a entender la adolescencia de una manera más compleja. La edad estaría relacionada con el cuerpo, tal y como sucede con el género; igualmente, la edad constituye relaciones de poder y el cuerpo es el eje para sustentarla. Así, muchas veces se apela a los cambios hormonales que a esta edad suceden para justificar irresponsabilidades, incoherencias o una excesiva emocionalidad; lo cual se podría asemejar a las interpretaciones que hacen uso de una determinada lectura de la corporeidad femenina como argumento determinista de las desigualdades sociales (como, por ejemplo, decir que las mujeres son más débiles, o más emocionales para justificar cuidados y desigualdades laborales). Carles Feixa (1998), siguiendo algunas aportaciones de Mead respecto a la construcción social de la adolescencia, afirma que los significados sobre los cambios corporales y las prácticas culturales son diversas dependiendo de la época y el contexto sociocultural:

“En una perspectiva antropológica, la juventud aparece como una ‘construcción cultural’ relativa en el tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo más importante es la percepción social de los cambios y sus repercusiones para la comunidad: no en todos los sitios significa lo mismo que a las muchachas les crezcan los pechos y a los muchachos bigote”(Feixa, 1998:18).

Asimismo, Manuel Martín Serrano (2005) afirma que los modos de estar en la adolescencia consisten en las posiciones y funciones que cada época asigna, es decir, *“los modos de estar en la adolescencia que la sociedad prescribe, afectan mucho a los modos adolescentes de ser”* (2005:74).

Las concepciones del cuerpo, los sentimientos y las normas culturales son algunos de los ejes de representación de la adolescencia. Una de las características más

significativas que se asocia a esta edad es el cambio, tanto corporal como en otros ámbitos vitales. Por ello cabe destacar la diferencia que Arnold van Gennep (1986) establece sobre la pubertad biológica y la pubertad social². Ambas suceden de diversas formas dependiendo de los contextos culturales; por ejemplo, la edad de la menarquía varía en cada cultura debido a que estaría relacionada con algunas características culturales: la alimentación, el clima, la profesión... (1986:79). Van Gennep propone dejar de llamar ritos de pubertad a algunos ritos de iniciación, debido a que en muchos casos coinciden y es difícil de fechar el momento de la pubertad física:

“Estas variaciones son extremadamente considerables, hasta tal punto que resulta inconcebible que pueda fundarse una institución sobre un elemento tan poco determinable y tan poco constante como la pubertad. Incluso en Europa, estas variaciones no responden a las prescripciones legales. En Roma, las chicas son legalmente núbiles a los doce años, pero sólo la duodécima parte de las jóvenes romanas tiene sus reglas a esa edad; la inmensa mayoría no las tiene hasta los catorce o quince años, y algunas, excepcionalmente, desde los nueve años. En París, la edad legal para casarse es de quince años y seis meses; pero la media de pubertad es de catorce años y cuatro meses (...). Así, pues, en Roma la pubertad social es anterior, y en París posterior, a la pubertad fisiológica.”(Van Gennep, 1986:80)

Dependiendo del caso, tanto con la pubertad física como con la social se pueden establecer ritos de iniciación, marcando el tránsito a la edad adulta. En ese sentido, la adolescencia está definida como proceso de cambio está relacionada con los ritos de iniciación que en muchas culturas suceden. Asimismo, el antropólogo Manuel Delgado (2005) subraya que en las sociedades occidentales la adolescencia se entiende como una fase intermedia:

“Al adolescente de las sociedades occidentales modernas le corresponde plenamente ese estatuto de liminalidad que reconocería en él una situación interestructural análoga a la del transeúnte en los ritos de paso.(...) El adolescente vendría a funcionar, para los dispositivos sociales de

² Este segundo concepto puede resultar más problemático debido a lo cual algunas y algunos autores nominan a los cambios biológicos como pubertad y a los sociales como adolescencia.

enunciación, como un pasajero o transeúnte ritual cuyo viaje simbólico abarcaría toda una fase biográfica, la característica de lo cual-como corresponde al extenso momento biográfico de umbral en que es ubicado-sería la inestabilidad y la imprevisibilidad propias de quienes, en efecto, como hemos visto, no son ni una cosa ni otra, en este caso ni niños ni adultos. De ahí que el adolescente sea visto como un ser turbulento, atrapado en indefiniciones que le definen, viviendo una crónica situación de vulnerabilidad ante todo tipo de fuerzas que lo zarandean en todas direcciones, una entidad social al mismo tiempo en peligro y por ello mismo peligrosa.(...) La condición ambigua de aquellos que se encuentran en una situación liminal, las dificultades de clasificarlas con claridad- dado que “no son nada”, pura posibilidad, seres en medio camino entre lugares sociales-, es lo que hace que se les perciba con mucha frecuencia como fuentes de inquietud y de peligrosidad. Una vez más, se cumple la ley general según la cual lo que está mal o poco clasificado es, por definición, directa en todas las sociedades entre irregularidades taxonómicas y percepción social de riesgo.” (Delgado, 2005:353)

Delgado hace referencia a la liminalidad comprendida en los ritos de paso analizados por Van Gennep, que posteriormente retomará Victor Turner (1999) desarrollando los conceptos de *communitas* y de liminalidad. Pero más que una identidad intermedia o una identidad en tierra de nadie, partimos de la convicción que es el tránsito el que define la identidad adolescente. Podríamos afirmar que la identidad adolescente está en cambio y es ese cambio el que la caracteriza derivado de la importancia dada a las transformaciones en esa etapa. Sin embargo, no es una característica particular; ya que, al igual que otros momentos de la vida, el cuerpo está en transición constantemente.

Todos los cuerpos están en transición, no hay cuerpo estanco. El transcurso del tiempo es inevitable, tanto el biológico como el social que apunta Neurgarten (1999); a través de ese tiempo la materialidad corporal se va modificando, el problema estaría en los significados que se le puedan dar a esos transcurros. La transformación corporal es un elemento definitorio de la adolescencia. No obstante, no reduciría esa transformación solamente a un plano biológico. Durante el proceso de investigación son muchas las personas (antropólogos o investigadores) que me han pedido que explique la influencia del cambio biológico en esta edad, como elemento de madurez, dando por hecho que los

cambios biológicos son determinantes en las actitudes y relaciones de las y los adolescentes: por lo que una adolescente que se haya “desarrollado” más corporalmente, se entiende que estaría más cerca de las prácticas adultas. Una cuestión sobre la que discrepo. Los discursos tanto de la adolescencia como el sexo/genero han sido caracterizados por el imperativo biológico (Haraway, 1989; in Griffin, 1993:159). Sin embargo, más allá de una lectura biologicista de la materialidad corporal, es la dimensión performativa, en el sentido butleriano, la que predomina en este proceso. Muchas adolescentes encarnan una feminidad donde la ropa y otros elementos son claves para acercarse al mundo adulto (como pueden ser tacones, sujetadores con relleno...). Por ello, sin negar la influencia de los cambios biológicos, cabe afirmar que ese otro tipo de transformaciones son muy significativas. En cuanto a las prácticas amorosas a esa edad, están mucho más delimitadas por la performatividad del género que por los cambios fisiológicos en el cuerpo adolescente. Es la relación con el cuerpo y la cultura la que moldea las formas de ser, estar, sentir y hacer. Algunas y algunos adolescentes se sienten “adolescentes” o “jóvenes” porque admiten que realizan prácticas de “mayores”, mientras que asignan a algunos de sus coetáneos en la niñez por las formas de vestir o por la falta de autonomía respecto a sus progenitores.

Por tanto, entendiendo que todos los cuerpos están en transición, la adolescencia sería una fase donde los cambios son más relevantes, y en ocasiones, han sido esos cambios los que han definido la adolescencia. Entender esa etapa vital así nos puede ayudar a mirar y a estudiar otras edades como transitorias, comprendiendo los cuerpos siempre en cambio.

1.2 La jerarquización social de la edad: sobre la perspectiva adultocéntrica

Los significados que se le da a esa transición vital o corporal son los que posibilitan las relaciones de poder entre las edades. El enfoque específico de las estratificaciones y la desigualdad social que la edad establece es considerado clave para entender la organización social (Spencer, 1990; in Feixa, 1996:319). Feixa apunta que el sistema de edades es una manera de legitimar diversas desigualdades:

“Los sistemas de edades sirven a menudo para legitimar un desigual acceso a los recursos, a las tareas productivas, al mercado matrimonial, a los cargos políticos. Podríamos interpretarlos como categorías de tránsito muy formalizadas, equivalente estructuralmente a nuestra juventud, ritualizadas mediante las ceremonias de iniciación, cuya función es legitimar la jerarquización social entre edades, inhibiendo el desarrollo de un conflicto abierto y asegurado e los menores a las pautas sociales establecidas.”
(Feixa, 1998:25)

Al mismo tiempo, la edad constituye un eje que permite el análisis de las vivencias autobiográficas de forma lineal. En ese entramado, la adolescencia se entiende como una fase de transición y de preparación para lo que vendrá, a posteriori, en la adultez y en el amor. Siguiendo al sociólogo Klaudio Duarte (2006), la identidad adolescente se plasmaría así como una identidad en “búsqueda”:

“El tratamiento de la juventud como una etapa de ‘identidad disgregada’, de ‘búsqueda’, y por lo tanto de inmadurez, supone que el ser adulto ha logrado superar todas esas ‘debilidades’ y ha resuelto el ‘conflicto de identidad’ que caracteriza a la juventud (dicho desde el estereotipo). Si bien se valoriza, en principio, ‘la pregunta’, se posterga su solución-respuesta para un momento posterior de la vida: ‘cuando seas adulto’. En esta discriminatoria definición de ser joven se agrega la desvalorización de la búsqueda, se le asimila como ‘identidad disgregada’, o sea, con identidad no definida, confusa. Sin duda las afirmaciones sobre ser joven han sido elaboradas desde el mundo de los adultos, quienes al establecerlas se ratifican a sí mismos. La reafirmación se hace por negación de lo que ‘los otros no tienen’ o ‘lo que los otros y otras no son’” (Duarte, 2006:15).

Las y los adolescentes se encontrarían ante una búsqueda de vivencias y estados. Por lo tanto, estaríamos frente a una búsqueda del amor desde una identidad en tránsito en sí misma. Por ello, muchas y muchos de ellos creen que sus relaciones amorosas “se normalizarán” en el futuro. Estas concepciones crean determinismos vitales en los que la edad se convierte en la razón y la justificación de diversas cuestiones, y donde el hecho de ser joven es una justificación en sí misma: “*Es así porque somos*

adolescentes” o *“Soy irresponsable porque soy joven todavía”* (ibídem:49), reapropiándose así de esa forma de identidad pasajera.

Estaríamos ante un imaginario social con una configuración de lo adolescente relacionada con una forma lineal de la vida, donde impera una perspectiva adulta y una forma de vida desde unos cuerpos adultos que adquieren posiciones y posibilidades dentro de la estratificación social. Podríamos decir que esas posiciones se sustentan en una forma lineal de vivir, donde la concepción de lo adulto sería la meta en la vida, y donde el amor es un proceso vitalmente variable. Duarte también utiliza el término *adultocéntrico* para hacer referencia a esta cuestión:

“(…) un imaginario social que impone una noción de lo adulto —o de la adultez— como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de las sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena —naturalizando— lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en ‘preparación hacia’ el momento máximo y a los últimos se les construye como ‘saliendo de’. De igual manera, este imaginario que invisibiliza los posibles aportes de quienes subordina, revisibiliza pero desde unas esencias (que se pretenden) positivas, cristalizando nociones de fortaleza, futuro y cambio para niñez y juventudes.” (Duarte, 2012: 120)

Asimismo, Duarte explica cómo ese sistema *adultocéntrico*, en un plano material, está vinculado con el sistema económico y político que delimita los accesos a ciertos bienes, ya que existe una determinada concepción de las tareas de desarrollo que se asignan a cada clase de edad según la definición de sus posiciones en la estructura social (2012:111), tal y como Feixa (1996) apunta. Se trata de una forma de dominación:

“ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos

como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas” (Duarte, 2012:111).

Ese sistema de poder se cruza con otras formas de dominación, como la clase social o el género, por lo que el acceso privilegiado a bienes es mayor entre jóvenes de clases altas, quienes pueden adquirir posiciones de dominio ante otros sectores, como respecto a adultas y adultos de sectores empobrecidos, e incluso varones jóvenes que puedan tener relaciones de poder ante mujeres adultas (2012:111)³. Esa posición adultocéntrica se puede hallar en distintos campos sociales (Feixa, 1996) y las emociones y el amor no se quedan exentos de ella. Si entendemos las emociones y el amor dentro del entramado social y cultural, las jerarquías de la edad se vuelven claves para poder comprender la configuración de éstas.

A pesar de que a primera vista pueda resultar contradictorio entender la adolescencia como cuerpos en transición y, al mismo tiempo, partir de una crítica al adultocentrismo, no lo considero debido a que como señalábamos la transición corporal es inegable e inevitable. El problema estaría en la posición de poder y privilegios que se le dan a una fase de esa transición: a la adultez. Comprender la adultez como meta vital sería lo que implica las relaciones de poder. No obstante, el cuerpo siempre está en transformación, y la identidad siempre puede estar en búsqueda.

1.3 Crítica feminista a los análisis de adolescencia y juventud

¿Cómo mirar desde el feminismo a la adolescencia? Una de las críticas fundamentales que se ha realizado a las vías para estudiar la adolescencia y la juventud desde lecturas feministas ha sido la centralidad de los chicos en los denominados estudios de juventud,

³ Cabe resaltar que este último aspecto de ejecución de poder de varones jóvenes hacia mujeres más adultas lo he podido comprobar en mi trabajo de campo en distintas situaciones. Una de ellas surgió cuando jóvenes varones de clase alta me amenazaban, aparentemente de broma, con ser violada en caso de quedarme a solas en una entrevista con uno de ellos.

y la marginalidad de las chicas en ellos. Esa mirada androcéntrica se repite en distintos estudios a pesar de ser de procedencias distintas.

La antropóloga argentina Silvia Elizalde, en el artículo “El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles” (2006), hace un repaso de los modos de configuración de las subjetividades juveniles en las ciencias sociales en Argentina. Según la autora dicho androcentrismo se halla en tres cuestiones: la primera, la invisibilización de las mujeres como productoras de prácticas y sentidos de la juventud, subsumidas en la representación “lo-juvenil-masculino”; la segunda, la aparición de las mujeres ligada a la concepción de un “cuerpo biologizado”, como en los estudios de salud sexual y reproductiva; y la tercera, la ambigüedad en el uso de términos como género y diferencia sexual, empleados habitualmente como sinónimos. La autora apunta que estas tres cuestiones tienen consecuencias ideológicas: licúan el carácter político de las identidades y relaciones de género, debido a su empleo como meros factores descriptivos, estabilizando así el género de forma binaria en un marco de incuestionable heterosexualidad; desmarcan la identidad de género de las y los investigadores relativizando el ingreso de esos aspectos en la agenda auto-reflexiva del quehacer científico; y, por último, desdibujan las responsabilidades políticas de la investigación justificando las diferencias de género como naturales y determinantes (Elizalde, 2006:96). La autora señala que dichas perspectivas participan ineludiblemente de la producción de formas puntuales de regulación cultural de las diferencias de género. Considero que esta valoración de Elizalde es aplicable a otros contextos más allá del argentino.

En una línea similar, Griffin recoge en “Bad boys and Invisible girls” (1993:), un capítulo de su libro, cómo en los estudios asociados a la juventud y la delincuencia son protagonistas los chicos jóvenes, mostrados como activos y agresivos, mientras que las chicas que aparecen son pasivas y en riesgo. Por ello, los análisis feministas han realizado una profunda crítica de un modelo en el que el lado doméstico de la vida de familia se representa como femenino y la vida de la calle se asocia a lo masculino.

Ante los estudios culturales mayoritariamente enfocados a chicos jóvenes, surge una corriente llamada *Girls Studies*. En el ámbito anglosajón, Angela McRobbie se encuentra entre las principales autoras de las perspectivas de *Girls Studies*, junto con Anita Harris. Ambas realizan una crítica al androcentrismo de los estudios culturales

juveniles, e intentan visibilizar otras formas culturales que crean las chicas jóvenes. McRobbie (1991) apela a “la cultura del cuarto”, que la define como las prácticas culturales juveniles que tienen también lugar en la intimidad, donde muchas chicas jóvenes y experimentan o resisten a los roles tradicionales y/o a las normas sexuales, como puede ser con el consumo de música, revistas o posters de sus ídolos musicales (Elizalde, 2006). Por su parte, Anita Harris, en *Future Girls: Young women in the twenty-first century* (2004), analiza cómo ha aumentado significativamente el consumo cultural dedicado a las chicas jóvenes. La autora ve la necesidad que tiene el capital global de representar a las chicas del futuro ligadas a unos valores concretos. Asimismo, analiza algunas líneas donde algunos de los discursos feministas y el neoliberalismo coinciden, como puede ser la agencia del sujeto en la construcción del yo en un marco de libres decisiones y opciones para la construcción de la identidad. Estos discursos mediáticos los califica de ubicuos, ya que, esas formas de regularizar la conducta de las chicas han dado lugar a sujetos más libres que nunca antes, además de una vía para el empoderamiento; un ejemplo serían grupos como Spice Girls (Harris, 2004:183):

“Así, un rasgo definitorio de la juventud femenina contemporánea es la atribución de la capacidad, resumida, como señala Anita Harris, en la frase de la cadena de tiendas Body Shop, la chica "que puede" (Harris 2004). Esto da pie a la pregunta: ¿qué está en juego en este proceso que otorga capacidad al nuevo sujeto femenino? Atribuir a las mujeres jóvenes tanto la libertad como el éxito, en tanto serie de procesos interpelativos, toma formas muy diferentes cuando se cruzan las fronteras aparentemente más fluidas de clase, etnicidad y sexualidad. Esto produce un conjunto de entramados de configuraciones racializadas y clasificadas de la feminidad juvenil.” (McRobbie, 2010:117)

Las críticas a los ejes principales de los estudios sobre adolescencia y juventud aportan nuevos elementos y perspectivas a las formas de mirar a las relaciones etarias como las identidades juveniles. Asimismo, esa perspectiva de los llamados “estudios de chicas” nos llevan observar de manera distinta el consumo cultural (en este caso, en materia amorosa) que realizan las adolescentes de este estudio: películas de amor, música, revistas juveniles etc., no solamente como posibles perpetuadoras de las desigualdades de género, sino también las rupturas normativas y la agencia que puedan sustentar.

2. VIVENCIAS AMOROSAS ADOLESCENTES: GÉNERO, HETERONORMATIVIDAD Y CLASE SOCIAL

2.1. Diferentes abordajes del amor

El amor, dentro de ese entramado de teorizaciones sobre las emociones, al que he aludido, ha sido conceptualizado desde distintos y dispares enfoques. Dentro de esas lecturas encontramos acercamientos desde la biología o biopsicología, desde la teoría social y/o desde la crítica y el movimiento feminista, entre otros.

En la antropología biológica, influida por el evolucionismo y el darwinismo, destacan autoras como Helen Fisher (2004), que afirma que el amor romántico es universal, sin tener en cuenta las diferencias de género, edad o etnia, ya que lo entiende como uno de los impulsos naturales para el aparejamiento producido por diversas sustancias químicas (dopamina, oxitocina, vasopresina, testosterona...) y por las estructuras específicas del cerebro (Fisher, 2004:69). Esa perspectiva universalista y biologicista naturaliza las diferencias sexuales a la vez que esencializa el amor y las identidades de género, debido a que pasa por alto la contingencia de los conceptos y las experiencias dentro de la estructura cultural y social.

Desde la sociología, en las últimas décadas, autores de referencia han incorporado a su trabajo el tema del amor, relacionándolo con la vida íntima. Niklas Luhmann (1985), uno de los pioneros, teorizó sobre ese sentimiento mediante su teoría sistémica, afirmando que el amor es un código de comunicación simbólicamente generalizado que produce emociones y sentimientos como la pasión. Más recientemente, Zygmunt Bauman (2005), en referencia a los vínculos humanos en la posmodernidad, los define como frágiles, fugaces y superficiales, y desarrolla el concepto de "*amor líquido*" para referirse a las posturas individualistas mayoritarias en las llamadas sociedades occidentales que priorizarían el cálculo y el bienestar personal en las relaciones íntimas, entendiendo las relaciones afectivo-sexuales como inversiones personales que se alejan de posibles dependencias. Por su parte, Anthony Giddens (1998) analiza la transformación de la intimidad en las sociedades occidentales modernas, y afirma que se

ha producido una democratización en las relaciones afectivo-sexuales, que ha llevado al amor romántico a fragmentarse, mientras que un amor más contingente y activo, “*el amor confluyente*”, ha emergido. En la misma línea que Giddens, los sociólogos Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gersheim, autores del libro *El normal caos del amor: las nuevas formas de relaciones amorosas* (1998), recogen los cambios producidos en las relaciones tanto familiares como en las relaciones de género que han llevado al caos cotidiano del amor. Estos autores afirman que “*el amor se hace más necesario que nunca antes y al mismo tiempo imposible*” (1998:16). La pérdida de los roles tradicionales frente a los nuevos valores y los procesos de individualización habrían convertido al amor en un espacio conflictivo, donde emerge la negociación: “*El amor se convierte en una fórmula vacía que los propios tienen que llenar*” (1998:20).

Se podría decir que las perspectivas sociológicas del amor aquí comentadas otorgan un peso considerable a los procesos de individualización y a la negociación del amor, pasando muchas veces por alto las desigualdades de género que prevalecen y se reproducen mediante la misma configuración del amor; algo denunciado por muchas autoras. Según Mari Luz Esteban, el problema de la perspectiva democrática del amor no sería la identificación de los cambios, sino el sobredimensionarlos y no visualizar las continuidades en las ideologías familiares y amorosas (Esteban, 2008:162). Asimismo, Eva Illouz (2010), en diferentes trabajos sobre el amor, se muestra escéptica ante ese “amor a la carta” destacado en la tradición sociológica, y subraya que el amor también ha patrocinado los mecanismos de dominación económica y simbólica contribuyendo con la reproducción de las clases sociales.

Pese a que la sexualidad haya tenido una centralidad histórica dentro del movimiento y las teorizaciones feminista, en los últimos años cabe destacar la emergencia de los estudios sobre el amor. Esteban (2008; 2011) apunta que la deconstrucción del amor puede promover temores y malestares, un sentimiento de amenaza al amor, por cuestionar y analizar una de las “verdades occidentales”, sin embargo, como señala Shulamit Firestone (1976), ese miedo es una pista para comprender su importancia política:

“Adentrarnos en la deconstrucción del amor es, por tanto, un ejercicio crítico y de humildad cultural al mismo tiempo, no porque deje de manifiesto que el enamoramiento como tal es sobre todo una ‘ficción’

cultural, que lo es, sino porque ponga sobre la mesa los peligros de ciertas ficciones que no hacen más que sustentar desigualdades sociales, y abogue por evaluarlas, redimensionarlas y/o transformarlas en otras más igualitarias y justas, lo que no significa en absoluto que tengan que ser menos pasionales” (Esteban 2008:159).

Para ella, el estudio del amor permite enriquecer el análisis de las identidades, las narrativas, las posiciones sociales y económicas, y las experiencias, potenciando a su vez la reflexión en torno a las relaciones de género, clase, etnia y sexualidad (Esteban, 2011:25). Siguiendo la línea de una perspectiva antropológica y feminista de las emociones, y basándome en los planteamientos de distintas autoras (Abu-Lughod, 1986; Lutz y Abu-Lughod, 1990; Ahmed, 2004; Lagarde, 2005; Esteban, 2007, 2011), he llevado a cabo un estudio contextualizado del amor, intentando que tenga en cuenta las desigualdades sociales de género, pero sin perder de vista la articulación del género con otros factores de estratificación y diferencia social, como son, sobre todo en mi caso, la edad y la clase social.

2.2 Vivencias amorosas en la cultura afectiva occidental

Las vivencias amorosas de las y los adolescentes han sido el eje central de este estudio, entendiendo las vivencias como las formas de comprender y vivir las emociones, tanto en el ámbito discursivo e ideológico (ideas, utopías, conceptualizaciones...), como en lo que tiene que ver con las experiencias y las acciones. De esta manera, mediante el concepto de vivencias amorosas se pretende llegar a la complejidad de las emociones y el amor, abarcando tanto aspectos ideológicos como materiales, y superando las posibles dicotomías conceptuales. Por ello, no serían meras experiencias (en espacios y tiempos para sentir y moverse en torno al amor), sino también formas de pensar, de conceptualizar, y de idealizar el amor. No se trataría de vivencias emocionales individuales, sino más bien compartidas culturalmente e históricamente.

Catherine Lutz y Geoffrey M. White, en su conocido artículo “Anthropology of emotions” (1986), proponen analizar las emociones dentro de los contextos culturales y

sociales, con el fin de dar un nuevo énfasis a las dimensiones públicas, sociales y cognitivas de la experiencia emocional. En ese vínculo de lo emocional con lo social y lo cultural, se encuentran aportaciones como la denominada “emocionología” (1985) de Peter N. Stearns y Carol Z. Stearns, (que pese a ser un acercamiento a las emociones desde la historia, plantean este término para significar las actitudes o estándares que cada sociedad mantiene hacia las emociones básicas y sus expresiones emocionales que regulan la vida cotidiana); o el concepto de “régimenes emocionales”, de Williams Reddy (2001), con el que cuestiona el determinismo total de los estilos normativos de las emociones, y da espacio para la ruptura con régimen emocional hegemónico (Moscoso, 2015:21). Esos conceptos permiten distinguir las normas colectivas emocionales de una sociedad de las experiencias emocionales individuales, y enfocar la atención en los factores sociales que lo determinan y delimitan (implícitamente o explícitamente) (Stearns y Stearns, 1985:813), pero también deja espacios para la subversión normativa que plantea Reddy. De esta manera, se sostiene que existe una estructura social emocional que varían según el periodo histórico, y que guía las formas de sentir, permitiendo el cambio.

Pero no solamente se trataría de variaciones emocionales históricas, sino que también es necesario tener en cuenta las variaciones culturales de las emociones, en general, y del amor, en particular. En un acercamiento a la estructura emocional y a la antropología de las emociones, el antropólogo David Le Breton (2009) propone el concepto “cultura afectiva”. Ligado a la fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty, este autor entiende que las emociones derivan de la evaluación de los acontecimientos por parte de un individuo con sensibilidad propia; por lo tanto, son “*pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores*” (Le Breton, 2009:11). Esos pensamientos están arraigados en una cultura afectiva donde un lenguaje de gestos y mímicas son reconocibles por quienes comparten sus raíces sociales:

“La particularidad social y cultural de la afectividad de las sociedades, el hecho de que los ethos difieran sensiblemente de un lugar y un tiempo al otro según las orientaciones colectivas, se marcan por la existencia de emociones o sentimientos que no son traducibles en el vocabulario de otro grupo sin groseros errores de interpretación. (...) La cultura afectiva forma un tejido apretado en que cada emoción se pone en perspectiva dentro de un conjunto indisociable. Hablar de las emociones en términos absolutos,

como por ejemplo la ira, el amor, la vergüenza, etcétera, equivale a caer en una forma más o menos clara de etnocentrismo, al postular implícitamente una significación común a diferentes culturas”(Le Breton, 2009:142).

Según Le Breton, la cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y de acción sobre los cuáles el individuo se comporta en relación con su historia personal, su estilo y su evaluación de la situación (ibídem). Esa cultura afectiva en cada sociedad estaría en contacto con la historicidad, por lo que se modifican y transforman los sentimientos (2009:123). Por lo tanto, las vivencias amorosas de las y los adolescentes aquí analizadas entrarían dentro la cultura afectiva occidental.

Las vivencias amorosas las situamos dentro de la cultura occidental, donde el amor se entiende de una manera concreta de entenderlo. Para denominar esa cultura emocional, Esteban (2011) desarrolla el concepto de *pensamiento amoroso*, entendiéndolo como una determinada ideología cultural, una forma de entender y practicar el amor que surge en la modernidad, y se ha ido transformando hasta nuestros días. Esa ideología cultural se sostiene mediante una configuración simbólica y práctica que influye en la producción de símbolos, representaciones, normas y leyes, así como, orienta la constitución de las identidades sociales, mediante procesos de socialización y acciones individuales, sociales e institucionales (Esteban, 2011:47). Siguiendo a Esteban, sería un modelo emocional hegemónico y concreto de las sociedades que denominamos occidentales, que produce una construcción y una expresión cultural de las emociones, donde el amor se enfatiza (ibídem):

“El amor ha adquirido en Occidente, en los dos últimos siglos pero sobre todo en el siglo XX, un gran valor simbólico y cultural y se ha convertido en uno de los motores de la acción individual y colectiva. El amor influye no solo en socialización y en la generización de las personas, que quedan así convertidas en mujeres y hombres, diferentes y desiguales, sino en la organización general de la vida cotidiana. El amor inspira leyes (pensemos, por ejemplo, en todo lo relativo a la infancia, la familia o la atención a la dependencia) y afecta a la vida política e institucional en su conjunto. Políticos, religiosos, feministas, activistas de ideologías contrapuestas, aluden en sus discursos la importancia de edificar una sociedad sobre la base de los afectos. Los medios de comunicación se hacen eco de estudios

científicos que dicen haber encontrado el origen genético del adulterio, la infidelidad, los celos, el enamoramiento... Y todo ello va día a día barnizándose, alimentándose de una ficción romántica (cine, televisión, publicidad, literatura, música) absolutamente hipertrofiada, que no solo enaltece las supuestas virtudes de la vida en pareja sino que intenta minusvalorar, subordinar cualquier otra alternativa.” (Esteban, 2011:40)

Por lo tanto, las vivencias amorosas de nuestro estudio cabe enmarcarlas dentro de ese pensamiento amoroso, que promueve formas de entender, sentir, vivir y practicar el amor. Iría más allá de las relaciones sexo-afectivas, se trata de una determinada cultura amorosa que perpetúa un orden social absolutamente jerarquizado (ibídem); es decir, una ideología amorosa que crea desigualdades y desventajas entre mujeres y hombres (Esteban y Tavora, 2008:70). Esa concepción occidental del amor a la que nos referimos abarca también lo denominado “amor romántico”, equiparando el amor a la pasión:

“Un concepto habitual cuando hablamos de amor es el de amor romántico o romanticismo, pero es éste un término que sería conveniente reservar, en mi opinión, para la particular tradición amorosa, social y científica desarrollada en Europa y Norteamérica en los últimos siglos. Un tipo de ideología cultural, el romanticismo, que aunque ha adoptado formas diferentes dependiendo de ámbitos científicos y artísticos, y contextos sociales y culturales, tiende aquí y ahora a enfatizar el amor por delante de otras facetas humanas, subrayar el amor-pasión al resto; que incita a la búsqueda de la trascendencia, incluso a la felicidad, a través del amor, y se convierte así en la modernidad en un sustituto de la religión; que vincula la pasión a la tragedia y a la muerte, y otorga el máximo valor a cualquier proceso amoroso que implique superar dificultades; que idealiza la relación e hipertrofia la parafernalia amorosa.” (Esteban, 2011:44)

Añadiría que el amor romántico construye ideológicamente el amor pasional, pero también influye cómo pensamos los vínculos familiares o la amistad, donde también se da esa enfatización del amor, tal y como hemos podido comprobar en esta investigación. En definitiva, el pensamiento amoroso de nuestra cultura promueve unas ideas y prácticas en torno al amor, en general, y el amor romántico, en particular, además de una organización social concreta.

Otra de las autoras principales en las que me he apoyado para fundamenar mi investigación, Illouz (2010), también entiende el amor romántico como una práctica cultural. Dentro del capitalismo tardío de nuestros días, ella intenta comprender las formas y los mecanismos mediante los cuales se produce la intersección de las emociones románticas con la cultura, la economía y la organización social. Para la autora, el amor romántico encajaría con los ideales democráticos propagados a través del capitalismo, creando una utopía colectiva que trasciende las divisiones sociales; pero, al mismo tiempo, favorece a los mecanismos de dominación económica y simbólica que se encuentran en funcionamiento en la estructura social.

La utopía colectiva a la que Illouz se refiere es una utopía romántica que sostiene la idea de la democratización de que todas y todos podemos alcanzar el amor. La autora define la utopía como un dominio imaginario dentro del cual los conflictos sociales se resuelven simbólicamente, y se vale de metáforas, historias y símbolos emocionales que constituyen un imaginario social, orientando las acciones individuales y colectivas (Illouz, 2010:81). Por lo que concluye que mediante la utopía romántica se ofrece a todas las clases sociales y, añadiría, a todas las edades, la visión de un vínculo que exalta el consumo, uniendo la idea de “consumo para todos” con la de “amor para todos”.

De tal manera, la cultura brinda la producción de símbolos, artefactos, historias, imágenes y representaciones amorosas que sirven para recapitular y comunicar los sentimientos románticos (Illouz, 2010:22). En la producción cultural romántica, Illouz subraya la intersección del amor y el mercado, subrayando dos procesos: por un lado, la romantización de los bienes de consumo, y, por otro lado, la mercantilización del amor romántico:

“La ‘romantización de los bienes de consumo’ es el proceso por el cual dichos bienes adquieren cierta aura romántica en las películas y en las publicidades de principios del siglo XX, mientras que la ‘mercantilización del romance’ se refiere al proceso mediante el cual las practicas amorosas se van asimilando y entrelazando cada vez más con el consumo de tecnologías y los artículos dedicados al ocio que ofrece el nuevo mercado masivo de esa época” (Illouz, 2010:50).

El primero estaría ligado a la propagación de la utopía romántica (con fines económicos) y el segundo a los mecanismos de dominación económica y simbólica (a consecuencia, entre otras, de las desigualdades de consumo). Pese a que en este estudio no se va a analizar directamente la intersección entre el mercado y el amor, las aportaciones de Illouz resultan enriquecedoras para analizar las creencias e ideologías amorosas de las y los adolescentes. Ya que en la adolescencia se establecen también conexiones entre el amor y el consumo, así como adquieren ideas determinadas desde la llamada la industria cultural del amor.

Illouz centra su estudio en la incorporación del amor a una progresiva cultura emergente en los medios de comunicación y mercado masivo a principios de siglo XX (Illouz, 2010:53). A pesar de que el estudio se basa en la sociedad estadounidense, esa industria cultural se habría ampliado, según ella, a otras realidades geográficas. Esas producciones culturales (música, literatura, cine...) sobre temas amorosos se constituye a través de ficciones románticas, o dicho de otro modo, de las representaciones ficcionales del romance, y se establecen unos ideales basados en la utopía romántica. De tal manera que propagan una forma concreta de entender y vivir el amor, es decir, un pensamiento amoroso concreto. Las y los adolescentes del estudio consumen tanto música, películas o libros sobre el amor o temas en los que el amor de manera indirecta está presente, tal y como analizaremos en el capítulo sexto, diríamos que así se van adentrando, entre otras vías, en una cultura amorosa concreta.

En definitiva, las vivencias amorosas de las y los adolescentes se sitúan dentro de la cultura afectiva occidental, donde las maneras de conceptualizar, sentir, vivir y practicar el amor están guiadas por pensamientos, utopías, representaciones y ficciones románticas. En nuestra investigación, entre otras cuestiones, pretendemos observar cómo se impregna esa normatividad amorosa en sus vivencias, y las resistencias y rupturas que puedan darse con lo hegemónico.

2.3 El anclaje amoroso en cuerpos generizados: Aportaciones feministas sobre el género y el amor

Para realizar un enfoque específico de las relaciones de género en las vivencias amorosas de las y los adolescentes han sido fundamentales las teorizaciones feministas sobre el amor. Para ello me baso en la selección que establece Esteban (2009) de las teorías feministas o de los estudios sobre las desigualdades entre mujeres y hombres de finales de siglo XX más significativas: por un lado, estarían las teorías en torno a los sistemas de género (Connell, 1987, 1997; Saltzman, 1992; Del Valle et al., 2002); por otro lado, las aportaciones que entienden el género como actos performativos (Butler, 2002); y por último, los análisis de subalternidad (Juliano, 1992) ligados a la teoría de la práctica y a la agencia (Esteban, 2009:34). Esteban propone una combinación de esas teorías, para dar relevancia tanto a la estructura social y a los sistemas de género como a la acción social; entendiendo las identidades de género no como “lo que somos” sino como “lo que hacemos” (Stolcke, 2003, in Esteban, 2009), donde la corporalidad es fundamental (2009:34). Siguiendo a la autora el género sería:

“El género, por tanto, sería una forma de ‘estar’ en el mundo y no de ‘ser’, y esta visión nos ayuda a desencializar la experiencia. Esta nueva forma de conceptualizar el género puede aplicarse igualmente a la sexualidad de modo que, por ejemplo, la preferencia sexual (lo que a veces se denomina orientación sexual) tampoco tendría por qué tomarse como una identidad fija y estable, ni siquiera solo como una opción, sino como una manera de ‘estar’”(Esteban, 2009:34).

El género sería entonces una identidad dinámica, que se transforma junto con la práctica social. Según la autora, esas prácticas se modifican dentro de contextos plurales, pero también suponen transformaciones en las sensaciones físicas y emocionales, que estarían en constante discusión con el contexto histórico y cultural (ibídem). Por lo tanto, entendemos que la conformación de las identidades de género son:

“Procesos donde la narratividad y la corporalidad interactuarían mutuamente, a través de actos básicamente corporales: maneras de sentir, andar, expresarse, moverse, vestirse, adornarse, tocar-se, emocionarse,

atraer o ser atraída, gozar, sufrir... en interacción continua con los otros, actos que van modificándose en el tiempo y en el espacio” (Esteban, 2009:34).

Mediante este enfoque se pretende superar esquemas deterministas tanto biológicos como sociales: en los primeros la biología sería determinante (como la concepción del que el género deriva del sexo) mientras que en los sociales se comprende el cuerpo como “superficies neutras” o plásticas donde se insertan ideas, y representaciones moldeándolos (Esteban, 2004, 2009).

En cuanto al amor y al género, retomando las diferentes aportaciones feministas, tanto dentro como fuera de de la antropología, el amor se ha identificado por las desigualdades de género que sustenta y, al mismo tiempo, en las que se sostiene:

“En la visión feminista, el amor es histórico –está condicionado por las épocas y por las culturas–, está especializado por géneros –tiene normas y mandatos diferentes para las mujeres y para los hombres– y va de la mano con el poder. El vínculo entre el poder y el amor es central en la visión feminista del amor” (Lagarde, 2005:359).

Marcela Lagarde señala que la experiencia amorosa es también una experiencia política, porque el amor reproduce formas de poder y desigualdad, y, por ello, es también un espacio para la liberación y la emancipación política (ibidem). Esas desigualdades de poder estarían guiadas además por una determinada moral amorosa (ibidem). Según la autora, mediante las ideologías del amor se aprenden contenidos específicos, a través de mandatos, normas y creencias (2005:361). Debido al fuerte vínculo con el sistema social y el poder, se podría entender el amor como un vehículo privilegiado para el control del orden social (Coria, 2005). Por un lado, esa división de género está ligada a la manera en que las emociones se organizan (Illouz, 2012):

“La jerarquía social que producen las divisiones de género contiene divisiones emocionales implícitas, sin las cuales hombres y mujeres no reproducirían sus roles e identidades. Esas divisiones, a su vez, producen jerarquías emocionales, según las cuales la racionalidad fría por lo general se considera más confiable, objetiva y profesional que la compasión (...) De

esa manera, las emociones se organizan implícitamente las disposiciones sociales y morales.” (Illouz, 2012:17)

La organización misma de las emociones daría lugar a unas jerarquías entre ellas, donde aún impera la supremacía de la racionalidad sobre la debilidad emocional. Son esas divisiones de los sentimientos las que reproducen pautas morales y sociales que sustentan las relaciones desiguales de género.

Por otro lado, la vivencia amorosa se entiende como una experiencia vital, constante y movilizadora, que se genera en relación con el mundo, y definitoria en la identidad de género, sobre todo de las mujeres (Lagarde, 2005). Va más allá de una mera experiencia posible y señala que la socialización de género constituye a las mujeres como “seres para el amor” (2005:347). Debido a esa configuración, el amor sería un eje central para muchas mujeres, núcleo de complacencia o fuente “natural” de satisfacción femenina, mientras que para los varones no sería la única satisfacción (Coria, 2005:52). Esa centralidad del amor cabe comprenderla, por tanto, dentro de un entramado de jerarquizaciones donde las relaciones afectivo-sexuales o de pareja es una forma de relación privilegiada, por lo que acabar con una relación amorosa lleva a la pérdida del eje de sus vidas –a un síndrome de “vaciamiento afectivo”– abriendo un camino para la dependencia (ibídem). El mismo miedo a no tener pareja puede ser un mecanismo de reproducción de la subordinación de las mujeres a los varones (De Miguel, 2008:12).

Entendiendo el amor como un elemento de subordinación fundamental para las mujeres, diferentes autoras han analizado la importancia que “la especialización emocional” tiene en su subordinación social (Abu-Lughod, 1986; Abu-Lughod y Lutz, 1990; Eichenbaum y Orbach, 1990; Lutz, 1990; Comas, 1993). Lagarde señala que la cultura patriarcal asigna a las mujeres el amor como una identidad existencial, educándolas para que se especialicen en el amor y en vivir en pos del amor (2005:358). Coria (2005) nos habla de un proceso de invisibilización en el que se han naturalizado ciertas características de la condición femenina, como ceder, sostener, perder... En este mismo sentido, Esteban (2007), entre otras, subraya que asociar los afectos con “lo femenino” produce la naturalización de un reparto desigual del trabajo (2007:78). Se trataría de una explotación de la capacidad de las mujeres para dar amor y cuidados (Jónasdóttir, 1993:132), que es invisibilizada: *“De modo similar a como la explotación se vuelve menos visible bajo el capitalismo, la apropiación de las capacidades del amor de las*

mujeres se hace menos evidente en la sociedad formalmente igualitaria” (Jónasdóttir, 1993:151).

Pero, ¿cómo se articula el discurso sobre la igualdad de las sociedades contemporáneas con ese amor occidental tan desigual? Anna G. Jónasdóttir en el libro *El poder del amor ¿le importa el sexo a la democracia?* (1993) analiza las desigualdades existentes entre las mujeres y los hombres en el mundo contemporáneo, donde a pesar de contar con una política pública activa para la igualdad persiste el desequilibrio de género (1993:13). La autora parte de una visión materialista, pero revisada, ya que propone descentralizar el trabajo del análisis materialista-marxista. Perdiendo el trabajo la posición analítica central en la concepción materialista de la historia, se centra en el papel del amor “*como poder humano/materialista alienable y práctica social, básico para reproducción del patriarcado*”(1993:24). En el contexto anglo europeo contemporáneo, según Jónasdóttir, se difunde una idea de igualdad, en la cual se articula unas ideas del amor y la sexualidad basadas en las desigualdades y jerarquías sociales. Esa concepción de la (falsa) igualdad fluye hasta los discursos y experiencias vitales, en general, y las amorosas, en particular. Ana De Miguel, refiriéndose a la sociedades formalmente igualitarias, indica que existe una invisibilidad de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, porque son naturalizadas y normalizadas (De Miguel, 2008:8). Lagarde, por su parte, apunta que en las sociedades formalmente igualitarias existe una tendencia a creer que tanto los hombres como las mujeres están en igualdad de condiciones cuando llegan al enamoramiento (2005:439). El dinamismo de los cambios en las relaciones de género es evidente, sin embargo, no es absoluto, son transformaciones a la vez que continuidades que no desaparecen. Lagarde para comprender las continuidades y los cambios en las relaciones de género, emplea el concepto de “sincretismo de género” para definir los factores tradicionales y más contemporáneos que se articulan en las vivencias de muchas mujeres: contradicciones que vienen marcadas por hitos obligatorios (como tener pareja a una edad, casarse...) y al mismo tiempo marcar la vida con transgresiones (Lagarde, 2005:353).

2.4 Heteronormatividad en y desde los cuerpos amorosos

Estudiar las emociones o el amor, ya lo hemos dicho, requiere focalizar la atención en lo corporal, ya que, es el cuerpo donde toman forma las vivencias y especificidades emocionales. Por ello, cabe comprender el cuerpo como una materia donde se constituyen las emociones, pero también la sexualidad, el género, la edad y la clase social. Así, el amor se debe entender que se conforma y se vivencia en unos cuerpos generizados y posicionados en las relaciones de poder establecidas, donde un tipo de relaciones se privilegian y se reproducen dentro de un sistema de heterosexualidad obligatoria.

Tal y como apuntaba la antropóloga Gayle Rubin (1975), el género es una división socialmente impuesta y un producto de las relaciones sociales de la sexualidad:

“Los sistemas de parentesco se basan en el matrimonio; por lo tanto, transforman a machos y hembras en ‘hombres’ y ‘mujeres’, cada uno una mitad incompleta que sólo puede sentirse entera cuando se une con la otra.”(1975:114).

Tanto en la antropología del parentesco como en la teoría social en general, señala Rubin, se tomó la heterosexualidad como prescripta. La autora es crítica con la teoría del tabú del incesto de Claude Levy-Strauss, y apunta que ese tabú presupone un tabú anterior contra la homosexualidad (1975:115). En cada sociedad existen determinados mecanismos en los que se producen y se mantienen determinadas convicciones sexuales (1975:113) y la organización social se basa en una heterosexualidad obligatoria, entre otros aspectos (1975:114).

En la misma línea, Monique Wittig sostiene que son las categorías sociales las que en un conglomerado de disciplinas, teorías e ideas preconcebidas, sustentan una relación obligatoria entre hombre y mujer, es decir, una heterosexualidad obligatoria, o lo que ella denomina, un “*pensamiento heterosexual*”, basándose en *El pensamiento salvaje* de Lévi-Strauss (Wittig, 2010:51). Wittig señala que pese a que cada vez se entiendan todas las relaciones dentro de la cultura, es el núcleo heterosexual el que resiste al

examen, debido que existe una tendencia naturalizadora de ese tipo de relaciones (ibídem).

Retomando los escritos de Adrienne Rich (1983), estaríamos ante una ideología que exige heterosexualidad, donde unas formas ocultas de socialización y presión conducen a las mujeres hacia el matrimonio y el amor heterosexual (literatura, imágenes de televisión, cine...), como si de una inclinación místico-biológica o una mera preferencia se tratara (Rich, 1983:22). Rich subraya que no es una preferencia, sino una cuestión impuesta, gestionada, organizada y mantenida a la fuerza (1983:35). Esa imposición de la heterosexualidad sería un medio para garantizar el derecho masculino al acceso físico, económico y emocional (ibidem:53). Por todo ello, sugiere estudiar la heterosexualidad como una institución política (ibidem:23):

“Sin embargo, no ser capaces de analizar la heterosexualidad como institución es como no ser capaces de admitir que el sistema económico llamado capitalismo o el sistema de castas del racismo son mantenidos por una serie de fuerzas, entre las que se incluyen tanto la violencia física como la falsa conciencia. Para dar el paso de cuestionar la heterosexualidad como preferencia u opción para las mujeres -y hacer el trabajo intelectual y emocional que viene después- se requerirá una calidad especial de valentía en las feministas heterosexualmente identificadas, pero creo que los beneficios serán grandes: una liberación del pensamiento, un explorar caminos nuevos, el desmoronarse de otro gran silencio y una claridad nueva en las relaciones personales” (Rich, 1983:35).

Wittig va más allá, dando una perspectiva más holística, y comprende la heterosexualidad no como una institución sino como una estructura de dominación que explica la opresión de las mujeres (en Preciado, 2005:115), concluyendo que la heterosexualidad es un contrato sexual:

“El contrato social del que estoy hablando es la heterosexualidad. El problema con el que me enfrento cuando trato de definir el contrato social es del mismo tipo que el problema que tengo cuando trato de definir qué es la heterosexualidad. Me encuentro ante un objeto no existente, un fetiche, una forma ideológica que no se puede asir en su realidad, salvo en sus

efectos, y cuya existencia reside en el espíritu de las gentes de un modo que afecta su vida por completo, el modo en que actúan, su manera de moverse, su modo de pensar. Por lo tanto, he de vérmelas con un objeto a la vez real e imaginario” (Wittig, 2010:67).

El pensamiento heterosexual reviste un carácter opresivo con tendencia universalista, que potencia una lógica de *“tú-serás-heterosexual-o-no-serás”* (Wittig, 2010:52). La propuesta teórica de Wittig es la de definir la heterosexualidad como un *“régimen político”* que se basa en la sumisión y la apropiación de las mujeres (ibídem:15).

A través de ese régimen político de heterosexualidad que todo lo abarca, se reproducen las relaciones de poder, no solo entre sexualidades, sino que se reproducen también las identidades de género. En cuanto a los cuerpos generizados se refiere, aquí subrayaremos la perspectiva performativa mencionada anteriormente. Judith Butler⁴ propone problematizar las categorías mujer y hombre, a la vez que las de sexo y género: como han sido planteadas desde algunas perspectivas feministas donde se asocia el sexo a lo natural, involucrando el cuerpo, y el género a lo social, inscrito en el cuerpo. Desde esas perspectivas, el sexo se entiende como natural, objetivo y neutro (Burgos, 2005:114). Pero Butler, basándose en los planteamientos de Foucault y Wittig, critica la naturalidad del sexo que clasifica a las personas en dos categorías y lo entiende como un medio privilegiado para el poder e implica una unidad ficticia (ibidem). Por lo tanto, el sexo no sería más que una categoría de género.

Desde la teoría posestructuralista de Butler, el género es performativo, es un hacer, pero no de manera intencionada, sino que la identidad se constituye performativamente por las mismas expresiones (Burgos, 2005:115). Butler critica al construccionismo, ya que, toda construcción debe ser creada y determinada por un proceso, en el cual se da por hecho que hay un sujeto previo (Butler, 2002:24). Por ello, el cuerpo y la materia no son realidades de acceso inmediato, natural y directo, sino que son históricos y cambiantes, y no se puede desligar de lo discursivo (Burgos, 2005). Así, en la concepción butleriana del sujeto, el sujeto necesita ser categorizado, adquirir inteligibilidad personal y social (ibidem:114), debido a que la percepción no es inmediata, sino que está culturalmente traspasada. Ya que el género no es una acción voluntaria, es la consecuencia de la

⁴ Agradazgo a Melissa A. Salerno de la Universidad de Buenos Aires sus aportaciones en el seminario sobre cuerpo donde se trabajaron algunas de las teorizaciones de Judith Butler. Sus apuntes han sido de gran ayuda para redactar esta parte.

repetición de las normas. Son éstas las que le dan sentido a la materialidad. Por ello, son los cuerpos que encajan en esos discursos los que alcanzan la materialidad, debido a que el género es la marca básica para categorizar a los sujetos. La performatividad no sería un acto singular y deliberado, sino una práctica reiterativa y referencial, donde el discurso produce lo que nombra; además, así quedan en evidencia las normas reguladoras del sexo que constituyen la materialidad de los cuerpos, mediante la diferencia sexual para consolidar el imperativo heterosexual (ibidem). Debido a esta constitución y sostén de la heteronormativización, podemos afirmar que vivimos en un modelo cultural

“(…) con un sistema de heterosexualidad obligatoria, basado en una forma concreta de entender la oposición masculino-femenino que privilegia la pareja sexual frente a otros pares o relaciones posibles, surge una determinada performatividad de género y del amor, unos ‘cuerpos amorosos’ concretos, con apariencias ‘naturales’ y disposiciones heterosexuales ‘naturales’ (Butler 1993; in Esteban 2007: 81).

Mediante la heteronormatividad, unos cuerpos son privilegiados, y son esos cuerpos los que contribuyen en sustentar la heterosexualidad. En ese entramado se sitúan también las emociones y el amor; por lo que diríamos que mediante la heteronormatividad unas maneras de sentir y vivir el amor se privilegian. Las vivencias amorosas de las y los adolescentes del estudio se ubican dentro de ese modelo cultural heteronormativizado.

2.5 Las clases (sociales) del amor

Para poder entender cómo estructuran las relaciones sociales el amor, partimos de una concepción bourdieuana de clase social, analizando en base a ese concepto los distintos estilos de vida (Álvarez, 1996). Según Pierre Bourdieu, la clase social no solamente es una cuestión económica, por lo que se distancia de la concepción marxista de “clase reales”. Asimismo, rompe con la idea marxista de capital relacionado solamente con lo material, pues sería reducir las clases a un solo campo social. Para Bourdieu la clase social es algo más complejo, consta de una estructura de relaciones dentro de lo que el

autor denomina “espacio social”, formado por los distintos campos sociales (económico, cultural, social, simbólico), que corresponderían a capitales específicos (Álvarez, 1996:147). En ese sentido, el espacio social es pluridimensional y es, al mismo tiempo, el lugar donde las clases se reconocen, tanto sus condiciones (materiales, simbólicas...) y el lugar ocupado por relación a otros grupos de clases (Bourdieu, 1966 in Álvarez, 1996:149). Por tanto, las clases sociales serían la posición ocupada en el espacio social a partir de los capitales poseídos, tanto en el presente como en la herencia social; esa posición en el espacio social conforma las condiciones sociales de existencia: distintos, gustos, prácticas y estilos de vida (Álvarez, 1996:145). A la mediación entre esas prácticas mencionadas y la sociedad, Bourdieu lo llama *habitus*. El *habitus* es:

“Una estructura mental que está estructurada por las condiciones de existencia, pero al mismo tiempo estructura los esquemas mentales de las personas que condicionan las prácticas, así como los gustos de las personas que perciben o aprecian las prácticas tanto de su propia clase como de las otras clase, de donde resultan unas prácticas y unas obras que son perfectamente enclasables y dan lugar a estilos de vida diferenciados en base a las prácticas como signos distintivos” (Álvarez, 1996:152).

En el *habitus*, se reflejan junto con la clase social, la edad, el género y otras categorías. Es la manera en que nos situamos en el mundo social y le damos sentido a éste; y son esos estilos de vida los que nos diferencian. En cuanto a las vivencias amorosas, en esta investigación se intentara mirar al capital social de las y los adolescentes, es decir, a “los recursos ligados a una red de relaciones” (Álvarez, 1996:48), observando la amistad y los vínculos que establecen a esta edad; así como, a los aspectos que constituye el prestigio entre las y los adolescentes referente a el capital simbólico, “la forma percibida y reconocida como legítima de las diferentes especies de capital” (Bourdieu, 1984 in Álvarez, 1996:148). A este respecto, Bourdieu afirma que cuanto más cerca se está en el espacio social, más probabilidades hay de que se lleve a cabo una acción conjunta (ibídem). Ligado a esta idea, en la investigación se van a estudiar los tiempos y los espacios compartidos para el amor, sin perder de referencia el contexto social y económico en el que vivimos.

En esa línea, encontramos algunos trabajos sobre la elección de pareja, entendida esta como un mecanismo para la reproducción social. Siguiendo a Bourdieu (1996), los

esquemas de *habitus* predisponen el gusto, la afinidad o la simpatía, de modo que el amor y el enamoramiento no quedan fuera de él (Castrillo, 2015:85). En lo que tiene que ver con dicha elección, algunos autores hablan de la “homogamia social” para referirse a las uniones cuyos miembros tienen rasgos sociales similares, basados en una proximidad social (Mayoral y Samper, 2006 en Castrillo, 2015:85). No se trataría de estrategias conscientes, sino que tiene que ver con la sociabilidad y los estilos de vida que difieren por las clases sociales (Bozon, 1992 en Castrillo, 2015:88):

“Los jóvenes de clases populares suelen conocerse en lugares públicos, como la calle, centros comerciales, transporte público etc. Por su parte los jóvenes de clases medias tienden a encontrarse en lugares reservados o de acceso restringido, como asociaciones, centros de enseñanza superior, lugares de trabajo, restaurantes, discotecas etc. Se produce así un modo de selección que no es económico, sino cultural.” (Bozon, 1992:31 en Castrillo, 2015:88)

Pese a que el emparejamiento no haya sido central en nuestro estudio y no se haya realizado un análisis en profundidad sobre el tema, aspectos similares se han percibido en torno a las y los adolescentes bilbaínos y los espacios y tiempos para el amor analizados en este estudio.

En una interesante investigación en torno al tema, María Concepción Castrillo (2015) analiza los procesos de emparejamiento de las y los jóvenes-adultos madrileños. La autora destaca que las clases más populares eligen en mayor medida fórmulas más tradicionales para el emparejamiento, como el matrimonio religioso. Asimismo, observa persistencias en la homogamia educativa, es decir, emparejamientos entre científicos e intelectuales por un lado, y trabajadores industriales por el otro. Por otra parte, al igual que Illouz, Castrillo percibe que la comunicación amorosa es más dificultosa entre los hombres de clase más bajas, porque definen la masculinidad alejada de lo emocional (Castrillo, 2015:21). Algunos de estos aspectos se han repetido en nuestra investigación, como la dificultad de hablar sobre el amor entre los chicos de clases más bajas.

Otro aspecto significativo, en relación con las clases sociales, es la permeabilidad de la ya mencionada utopía romántica de Illouz en la sociedad capitalista. La ideología de “todos somos iguales” (tanto en relación al género, como a la clase social) que vivimos

se sitúa, a su vez, en un marco capitalista. Pese a que el capitalismo se haya desarrollado a ritmos culturales y sociales diversos, y pese a que mucha de la literatura en torno al amor dentro de la era capitalista esté basada en Norte América y Gran Bretaña donde el capitalismo se ha acelerado de forma más evidente que en lo que al País Vasco se refiere, algunos apuntes de esa literatura pueden ser acertados también para la sociedad vasca. Relacionando el amor y el capitalismo, Illouz (2014) apunta cómo en la era capitalista donde la individualidad es central, la individualidad entra en contradicción con algunos aspectos del amor:

“Enamorarse implica una pérdida de soberanía. En el romanticismo esto se siente como una experiencia directa y exaltada de la pasión, como una fuerza primaria y cruda de la naturaleza. Pero en la modernidad la pérdida de la soberanía es un problema, una situación que amenaza la integridad del yo porque amenaza su autonomía en cuanto parece someterse a la voluntad de otro. Esto ocurre porque en la modernidad la autonomía es el principal código cultural del ser, codificado en las esferas legal y económica y en el terreno del bienestar psíquico. Abundan los discursos psicológicos que intentan ofrecer técnicas para aprender la autonomía exhortando a los hombres y mujeres (pero sobre todo a mujeres) a abordar la pasión con recelos y vigilar constantemente el mecanismo de la auto entrega y el auto sacrificio. En ese sentido podríamos decir que la pasión y la autonomía han llegado a ser antitéticas”(Illouz, 2014:64).

Esta autora (2012) encuentra puntos en común entre el amor y el capitalismo tardío. Se trata de lo que ella denomina la utopía romántica y la utopía capitalista del ocio; así, mediante la combinación de imágenes de ocio y amor se crean imaginarios en torno a las prácticas amorosas y de consumo (2012:34), donde deja de ser central el matrimonio para darle prioridad a la búsqueda de experiencias placenteras. Además, entiende el amor romántico como un campo cultural económicamente autónomo con sus propios héroes, géneros, teorías y objetos, que crea divisiones sociales porque exige capital cultural (ibídem):

“Mientras que el ideal romántico reproduce los ideales democráticos de dicho capitalismo y contribuye a mantenerlos, las desigualdades constitutivas del mercado se transfieren al vínculo amoroso en sí mismo.

Lejos de ser un paraíso aislado del mercado, el amor romántico moderno es una práctica cómplice de la economía política que caracteriza el capitalismo tardío”(Illouz, 2012:45).

Subraya también que se ha producido una transformación en el sentido del amor mediante la secularización del discurso amoroso, la creciente importancia del amor en la cultura de masas (como en el cine, la publicidad...), la asociación del amor y del consumo, además de la inclusión de conceptos como “intensidad” y “diversión” en definiciones de romance, matrimonio y vida doméstica. Según ella, esa conversión del ideal romántico estaría ligada al modo de representación del amor romántico, que deja de ser palabra escrita para empezar a ser imagen, convirtiendo la historia romántica en espectáculo (Illouz, 2010:72). Se efectúa así esa “mercantilización del romance” apuntada anteriormente, mediante un proceso de nuevas tecnologías del ocio que comienzan a definir nociones incipientes de la sexualidad y la intimidad, reestructurándose los límites entre el espacio público y el privado (2010:92). Esa economía política del romance habría sido el modo en que las relaciones de clases han posibilitado y sostenido la incorporación del romance a las prácticas económicas de la esfera del consumo (ibídem).

A todo ello, Illouz llama un “campo emocional”, es decir, una esfera de la vida social en la que distintas instituciones, mercado y cultura popular crearon un campo de acción y discurso con sus propias normas y límites (Illouz, 2012:138). Un campo, en el sentido dado a este concepto por Bourdieu (1966), que se sostiene mediante el *habitus* –ese mecanismo estructurador que opera desde el interior de los agentes–. Dentro de esos campos, no solo se fomenta la expansión del ámbito de salud emocional (ligado, por ejemplo, a la autoayuda), sino que se regulariza el acceso al campo a través de lo que Illouz denomina competencia emocional (Illouz, 2012:139). Esa competencia emocional, o también el capital emocional, movilizaría los aspectos menos reflexivos del *habitus*, y revestiría las disposiciones mentales y corporales perdurables, siendo la parte más corporeizada del capital cultural (2012:140) Diríamos que mediante el *habitus* y la concepción romántica del amor se crea una vía donde se establece la reproducción de las clases sociales. Según Illouz,

“la nueva utopía romántica expresa el advertimiento del acceso masivo a los bienes de consumo, pero también a las diferentes identidades y

relaciones de clase que supone el uso de dichos bienes. Así, el mismo proceso que atraviesa las divisiones de clase tradicionales al asociar el amor romántico con el dinero, los bienes y las nuevas tecnologías del ocio también reorganiza las identidades de clase en torno a esa nueva definición del amor”(Illouz, 2010:35).

En su análisis de la utopía romántica, Illouz (2010) deduce que todas las clases sociales estudiadas responden al mismo ideal de utopía romántica, a pesar de que existan especificidades significativas. Según sus resultados, la clase trabajadora y la clase media-alta presentan discrepancias. El modelo de amor de la clase trabajadora estaría muy relacionado con la utopía romántica de masas, mientras que las clases sociales más altas serían más propensas a rechazar la idea del romance y rescatan la noción de placeres mundanos. De este modo, la clase trabajadora nunca mencionaría ciertas actividades relacionándolas con las prácticas amorosas, como leer juntos, visitar galerías de arte, visitar o caminar un lugar lejano o exótico, consumir alimentos de lujo, experimentar sensaciones románticas en experiencias mundanas, viajes espontáneos...

En cuanto a la clase media-alta, Illouz (2010) detecta en su estudio de la sociedad estadounidense más variedad de actividades románticas, y consumo de bienes y servicios más costosos y culturalmente legitimados. Además, rechazan los bienes fabricados para obvios fines románticos, y valoran la creatividad y la originalidad. No dependen tanto (tal y como lo hace la clase trabajadora) de la industria del romance, debido a que ponen el enfoque en el gusto individual y la autoexpresión. Conforme a Illouz, esa creatividad y originalidad de las clases más altas son una forma de distinción del capital cultural, relacionado con la educación, con trabajos de las clases más altas donde se valora la creatividad, así como de las aptitudes lingüísticas que adquieren vinculadas a las formas de expresión como la escritura o la capacidad oral. Por ello, las personas de clase media y medias-altas se detienen mucho más en elementos físicos, materiales y ambientales del momento romántico que los de clase obrera, realizando una espiritualización de los bienes.

Las diferencias entre clases sociales reveladas por Illouz se incrementan en cuanto al género se refiere. La autora visibiliza que la brecha de género en materia de comunicación es más amplia para la clase obrera (Illouz, 2012:360). Los hombres de clase obrera presentan una construcción del cuerpo vinculado al trabajo físico, mientras

que las mujeres de clase obrera asimilarían más, a nivel comunicativo y modelos de intimidad (pasión, romanticismo...), a la clase media, sobre todo en el matrimonio. Esas diversas concepciones del amor dan pie a relacionar el destino romántico con el destino social. En mi estudio, también he podido comprobar, como veremos, las diferencias de clase en torno al amor, a pesar de que la distinción no ha sido tan severa.

3. AMOR ADOLESCENTE: DISCREPANCIAS CULTURALES Y TRANSFORMACIONES DIACRÓNICAS

3.1 Una breve mirada transcultural al amor adolescente

En este apartado voy a llevar a cabo una aproximación al amor adolescente desde una aproximación transcultural, teniendo en cuenta las dimensiones sociales y culturales tanto del amor como de la adolescencia. Expondré algunos ejemplos, con el único fin de resaltar que ni el amor ni la adolescencia suceden de la misma manera en todas partes.

Una referencia ineludible cuando hablamos de antropología y juventud es el trabajo de Margaret Mead. En *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1972)⁵, Mead señaló que en la pubertad samoana las relaciones entre sexos tienen menos contenido emocional (1972:112) que en otras edades. Las amistades entre adolescentes se fomentan sobre todo dentro del grupo de parentesco y a esa edad se inician en las relaciones amorosas y sexuales, que normalmente se generan con hombres o mujeres más mayores (1972:114). Según Mead, con el objetivo de crear vínculos, los muchachos samoanos necesitan auxiliarse con un confidente, denominado *soa*, que actuará como un jefe hablante y, exigiendo recompensa, realizará las labores de consejero en las prácticas amorosas del

⁵ En su estudio las relaciones afectivas sexuales de las y los adolescentes son de destacada importancia y una de sus conclusiones más relevantes es que la adolescencia samoana no es como la estadounidense, ya que no es un momento de tensiones y conflictos. El trabajo se podría entender como una oposición a las teorías de Stanley G. Hall, en la cual basándose en los objetivos del particularismo histórico donde se critica el etnocentrismo de las teorías psicológicas (Feixa, 1999). Además, es importante destacar el contexto histórico y político en el que se enmarca la obra de Mead, ya que en Estados Unidos estaba teniendo lugar la floración de los movimientos de liberación sexual, los cuales buscaban ejemplos “exóticos” como contraejemplos de orden establecido (Esteban, 2002). Como es bien sabido, el trabajo de Mead no estuvo exento de polémicas. Derek Freeman, uno de los más críticos con Mead, publica después de su muerte *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of anthropological myth* (1983). Según Freeman, Mead demuestra una imagen idílica de la cultura samoana (Feixa, 1999:165). Freeman, desde una posición crítica con el determinismo cultural, intenta buscar los límites del trabajo en Samoa, afirmando que Mead partía en su trabajo de una preconcepción que le llevaba a pensar que la cultura superaba a la biología. Igualmente, Freeman apunta que Mead no dominaba el idioma samoano por lo que los errores y los límites del estudio eran evidentes y añade que las características de la adolescencia samoana eran opuestas a las afirmaciones de Mead (Feixa, 1999:166). Esa crítica iniciada por Freeman, la continúa por otros autores, como Tcherkézoff. Este autor en su obra *Le mythe occidental de la sexualité polynésienne, 1928-1999. Margaret Mead, Derek Freeman et Samoa* (2001), afirma que el trabajo de Mead está influido por la obsesión de enseñar una sociedad sin prohibiciones sexuales. A pesar de todas las polémicas en torno a la obra de Mead, Feixa destaca que es incuestionable que Mead inauguró una rica tradición antropológica de estudios sobre la edad como construcción cultural en las que sus aportaciones supusieron un contrapunto crítico a las teorías a menudo etnocéntricas de otras ciencias sociales (Feixa, 1999:166).

joven. Se trataría de lo que en nuestra cultura entendemos como un mejor amigo, pero de un modo más institucionalizado. Asimismo, el matrimonio se entiende como un arreglo social y económico, y esa apasionada adhesión a una persona no excluiría otras relaciones, un aspecto que es diferente en nuestra cultura. El amor toma otra forma en la cultura samoana, tal y como recoge Mead, y la monogamia, la exclusividad y el sobredimensionamiento del amor romántico estarían excluidos:

“Los samoanos se ríen de las historias románticas de amor, escarnecen la fidelidad a una esposa o amante ausente durante largo tiempo, creen explícitamente que un amor curará en seguida la pena causada por la pérdida del otro (...) El amor romántico tal y como ocurre en nuestra civilización, inextricablemente ligado a las ideas de la monogamia, exclusividad, celos y una fidelidad sin rodeos, no ocurre en Samoa. (...)”
(Mead, 1972:128)

Dando un salto en el tiempo y centrándonos en estudios más recientes, otra forma de articulación del amor adolescente es el que Victoria K. Burbank (1995) recoge en su estudio sobre los aborígenes australianos. Esta autora señala que enamorarse consiste en una forma de resistencia de las y los adolescentes al matrimonio concertado y el amor romántico parece totalmente incompatible con dicho sistema. Burbank entiende que hay que separar las ideas del amor romántico y las ideas sobre el matrimonio (1995:189). Los agentes occidentales, como misioneros u otros representantes, habrían desmantelado el sistema de matrimonio de los aborígenes australianos, introduciendo el amor romántico, que se ha convertido en una expresión ideológica de acciones mediante las cuales las y los jóvenes pueden eludir normas de generaciones mayores y elegir su propio matrimonio (ibidem:193).

En la misma línea, Pia Karlsson-Minganti (2011), analizando la negociación amorosa entre jóvenes musulmanes de Europa (concretamente, en Suecia y Dinamarca), entiende el amor no solo como normativo sino como productivo y fuente de empoderamiento. Esta autora pretende demostrar que la visión crítica con los matrimonios concertados se debe a una visión normativa del amor (en Occidente); donde un matrimonio “normal” se define como la unión libre entre dos personas autónomas basada en un sentimiento mutuo de amor romántico (2011:139), siendo esta visión incompatible con las prácticas musulmanas de matrimonio concertado. Por ello, Karlsson-Minganti señala que

muchas/os jóvenes musulmanes europeos están constantemente negociando y transformando sus relaciones bajo la influencia cotidiana de varias circunstancias culturales, sociales, económicas y políticas. Las y los jóvenes del estudio entienden que el Islam anima a la gente a casarse voluntariamente, debido a que priorizan las responsabilidades individuales ante Dios. La autora denomina *amor transcendental* a la experiencia simultánea que viven estas/os jóvenes entre adoración y autonomía. La base para entrar voluntariamente en un matrimonio concertado sería la devoción de la pareja, entendiéndola como un beneficio individual, familiar y social. Sin embargo, no descartan buscar pareja fuera del control familiar, lo que genera conflictos entre distintas generaciones. Por ello, para Karlsson-Minganti, el amor puede ser una herramienta para comprender diversas tensiones culturales, religiosas y políticas.

En otro estudio sobre población musulmana, pero centrando en la sociedad marroquí, Douglas A. Davis y Susan S. Davis (1995) afirman que la experiencia romántica difiere entre mujeres y hombres. Las jóvenes marroquíes raramente parecen vivir la misma intensidad romántica que los chicos, y no comparten esos sentimientos con nadie, o en ocasiones con su mejor amiga. Ese encubrimiento de las emociones tendría que ver con el ideal femenino de pureza (1995:237) y las chicas jóvenes estarían educadas para no dejarse llevar solo por sus sentimientos, mientras que los chicos son educados para obtener lo que desean, esperando que suceda lo mismo en la adultez. Asimismo, según los Davis, el hecho de que la familia se involucre en las decisiones matrimoniales sirve para moderar los impulsos de las jóvenes, así como para evitar que cometan graves errores (ibidem).

Respecto a otro contexto radicalmente diferente, Martin Slama (2010) estudia las culturas juveniles de Indonesia en las páginas online de chateo, un lugar que se caracteriza por hablar sin restricciones, donde gestionan de los sentimientos personales y la experimentación del romance; sin embargo, dichos ideales difícilmente se experimentan fuera de internet o entre otras generaciones más mayores por las restricciones existentes. La relaciones en internet permite que las y los jóvenes gestionen mejor la vergüenza, por ejemplo; y son las chicas jóvenes las que más hacen uso de la vía online, ya que, mediante el anonimato pueden abordar activamente a los chicos, coquetear con ellos y hablar de su amor, por lo que esas prácticas llevarían a descolocar las relaciones de género de Indonesia, aún siendo solamente en modo online. El autor señala que en las relaciones de cara a cara las y los jóvenes tiene muchas más

dificultades para relacionarse con el otro sexo de una forma tan abierta, sin restricciones y de forma igualitaria (2010:326), e incluye que esos chats son una herramienta para la administración de las emociones de riesgo a la hora de buscar una relación romántica. Por ello, las jóvenes de Indonesia adquieren por un lado unos ideales románticos e igualitarios, mediante revistas juveniles o internet donde circula intensamente el discurso romántico, mientras que por otro lado se enfrentan a los ideales de sus progenitores de buscar un marido adecuado (2010:327). Slama concluye diciendo que mediante la vía online las mujeres jóvenes consiguen una posición de poder y de agencia haciendo frente las expectativas sobre las mujeres solteras.

Los apuntes sobre el amor adolescente en distintos contextos aquí recogido no son más que una muestra que no llevan a entender las distintas formas en que se articula, y los conflictos culturales que puede crear. El amor romántico no es universal, pero se podría afirmar que existe una tendencia globalizadora, que va de la mano de los ideales capitalistas que se expanden mediante la globalización (muchas veces por los mass media) y, al igual que en otros ámbitos, se genera una confrontación entre las identidades y prácticas culturales locales, con las ideas y prácticas hegemónicas, en este caso, de amor romántico. Por lo que muchas y muchos jóvenes tienen que negociar al mismo tiempo sus prácticas culturales y los ideales del amor romántico. Asimismo, esa mirada transcultural al amor nos acerca a otra forma de entenderlo en la que no sólo es una forma de reproducir las relaciones de poder establecidas, tanto de género como de clase social y de edad, sino que puede ser una vía para deshacer y reordenar esas jerarquías.

3.2 Transformaciones en las relaciones de género, en la sexualidad y en el amor en la juventud vasca

Tanto el género como la identidad de género las entendemos en este estudio como categorías cambiantes y dinámicas, mirada que aplicaremos también al estudio de la juventud vasca. En aras de conocer el contexto social y cultural en el que se encuentran las y los adolescentes del estudio, a continuación analizaremos algunos de los

principales cambios sucedidos basándonos en varias investigaciones sobre la juventud vasca, que nos permiten retomar la mirada hasta la década de los ochenta.

Ya algunos de los estudios realizados a partir de la década de los ochenta percibían cambios ocurridos durante la llamada transición democrática con el incremento de algunas libertades. A pesar de los valores tradicionales vigentes en la época, se detectaba un aumento de mujeres en el espacio público, así como se comenzaba a manifestar una conciencia ante algunas actitudes machistas sobre todo entre los sectores más progresistas (Ayestaran, 1987:242). Años después, una minoría significativa (32,6%) opinaba que las actitudes machistas no eran importantes (Ubillos y Pizarro, 1994:231). Asimismo, las representaciones sociales del ser hombre y mujer seguían siendo diferentes: como ejemplo, el modelo de atracción era divergente, ellos exigían el atractivo físico y ellas una conducta ética (Ayestaran, 1987). Igualmente, en estos estudios, se acentuaba las diferencias de género subrayando la importancia de los afectos entre ellas, mientras que se asentía que los varones jóvenes le daban más importancia al sexo (ibídem), una cuestión que podríamos decir que está vigente en la ideología de la juventud actual.

A partir de ese momento, uno de los cambios más significativos en cuanto a las relaciones de género ha sido la ideología de la igualdad que ha permeando en nuestra sociedad, al menos discursivamente. De tal manera que, a principios del siglo XXI, la igualdad entre hombres y mujeres es un tema considerado importante por la mayoría, siendo siempre más significativa entre las chicas (Gutiérrez, 2004). Se trataría de una generación de jóvenes que han crecido con el discurso sobre la igualdad; pero que aun así las desigualdades, que se reproducen. Para definir esa paradoja, Ana Rincón (2001) emplea el concepto “teoría del barniz” refiriéndose a la sensación de transformación social tan fuerte que origina una imagen de paridad entre los sexos, bajo la que se oculta una inercia social que perpetúa la desigualdad estructural (2001:31); así el barniz pondría de manifiesto los cambios logrados mientras que los elementos de desigualdades los coloca en un segundo plano. Por ello, a pesar de que las y los jóvenes crean que la igualdad es importante, también aprecian desigualdades en sus realidades cotidianas, en la repartición de tareas de casa o el acceso al empleo, pues son los hombres los que tienen más facilidades para acceder (Gutiérrez, 2004:29). Sin embargo, era y es diferente la importancia que le dan ellas o ellos a la igualdad. Tal y como se confirma en estudios anteriores y en los actuales, los chicos dan menos importancia que

las chicas a las conductas sexistas, siendo las y los más jóvenes, de 15 y 19 años, los que menor gravedad les atribuyen. No obstante, ante actitudes explícitas de desigualdad como la violencia machista, la inmensa mayoría de la juventud vasca la considera muy o bastante grave: como por ejemplo, obligar a la pareja a mantener relaciones sexuales contra su voluntad, prohibirle salir de casa, amenazarla, hacerle desprecios, no dejarle decidir cosas o insultarla (Bilbao, 2012:193).

Otro cambio significativo en las relaciones de género sería consecuente a las alteraciones surgidas en las relaciones sociales en general; nos referimos al uso de las redes sociales de internet, donde también tienen cabida las relaciones desiguales. Según algunas investigaciones, son las chicas las que se exponen más en las redes sociales y son además más vulnerables (Vázquez y Estébanez, 2013). Además la edad incide en la percepción de los riesgos que sufren las chicas, ya que las adolescentes no mencionan sentirse violentadas, las jóvenes tienen conciencia de lo vivido, y apuntan que:

“La adolescencia actual es la primera que está construyendo su identidad desde los 11-12 años vinculada a las redes sociales, y con ello, el riesgo de normalización del sexismo es mayor así como una mayor tolerancia a la exposición a la violencia simbólica y al ciberacoso. Las y los adolescentes están creciendo y desarrollando sus identidades personales y de género, construyéndolas, relacionándose en las redes sociales. La influencia de los mensajes que se transmiten en ellas, por tanto, podría ser bastante mayor, que la que ha existido en las y los jóvenes.” (Vázquez y Estébanez, 2013:104)

Por lo tanto, diríamos que, a pesar de que entre las y los jóvenes exista un discurso que confirma la igualdad, en sus conductas, en sus relaciones (incluso, en las nuevas vías de relaciones) y en algunas de las creencias, sigue fomentando la desigualdad. Se hallan en una encrucijada entre los mandatos tradicionales de género y las transformaciones hacia una sociedad más igualitaria. Esas cuestiones son analizadas en una investigación reciente, coordinada por Esteban (2013), donde se estudian las continuidades, los conflictos y las rupturas de las y los jóvenes vascos respecto a las desigualdades de género. Por un lado, algunas continuidades señaladas, son el mantenimiento de las dicotomías de género tradicionales de chicas sensibles y chicos fuertes, y la perduración del mito de la mujer vasca poderosa y la naturalización de la maternidad como algo

ligado a la identidad de género (Esteban et al, 2013). Por otro lado, en cuanto a las rupturas con la normatividad de género, confirman que algunas y algunos jóvenes que están creando su propia identidad de género fuera de las pautas establecidas por ejemplo rechazando casarse, tener criaturas... (ibidem). Las y los jóvenes vascos se encuentran entre continuidades y rupturas, entre igualdad y desigualdad, entre tradición o cambio... Siguiendo el estudio anteriormente citado, estaríamos ante un ciclo de transición y de cambio, donde las y los jóvenes se encuentran negociando: “(1) la ilusión de la igualdad conseguida, (2) la igualdad anticipada para sus proyectos de futuro y (3) la tensión del presente. Un ejercicio donde a veces las piezas encajan y otras muchas no.”(Esteban et al, 2013:278).

Para poder comprender más específicamente algunos de los aspectos que mantienen esa desigualdad y en aras de poder plasmar alguno de los cambios más significativos, a continuación analizaremos las transformaciones sucedidas en relación con los temas de nuestro estudio. De tal manera que podamos contextualizar las vivencias de las y los adolescentes en el marco de relaciones de género y de amor dentro del País Vasco.

En lo que la sexualidad se refiere, ésta ha sido y es comprendida como algo positivo y placentero, a pesar de que en la década de los noventa aumentó la problemática asociada a la sexualidad, como son los embarazos adolescentes, las interrupciones voluntarias del embarazo, las enfermedades de transmisión sexual, los anticonceptivos y el sida (Ubillos y Pizarro, 1994:231). Diríamos que la sexualidad es considerada muy importante y, con el transcurso del tiempo, se aprecia un incremento en la importancia de la sexualidad, aunque la diferencia no sea muy grande: en el año 2000 era muy importante para un 24%, en el 2004 para un 28%, para un 30% en el 2008 (Zuazua, 2008:274), un porcentaje que asciende hasta el 34% en el 2012 (Bilbao, 2012). En esa transformación destaca el incremento a las referencias lúdicas y al deseo, y se aprecia un descenso de menciones en relación con la precaución de enfermedades (ibídem:278). Pese al cambio se mantienen desigualdades de género. Si ya anteriormente apuntábamos que los chicos son los que mayor importancia dan a la sexualidad, son ellas mayoritariamente las que tienden a relacionar el sexo con emociones como el miedo (Ayestaran, 1987: 228) y la precaución, y le dan mayor importancia a los riesgos de la sexualidad y la prevención de las relaciones sexuales; una característica que puede estar vinculada con la manera en que se proyecta la educación sexual, donde se responsabilizan más ellas de los peligros sexuales (Morgade, 1999). Asimismo, se

subrayan riesgos para ellas: dolor, embarazo, enfermedades, responsabilidad ante los conceptivos... Una cuestión que nos hace afirmar que los chicos parecen tener una concepción más lúdica de la sexualidad.

En cuanto a la relación de la sexualidad y el amor, Ayestaran (1987) apunta que en la década de los 70, en los movimientos de liberación sexual se reivindicaba el placer sexual como algo válido en sí, sin que fuera necesario ningún compromiso personal o emocional (Ayestaran, 1987:226). Pero señala que en la década de los 80 entre las y los jóvenes retoman ideas más tradicionales como la vinculación del sexo al amor, dándole prioridad al afecto (ibídem). Existía una tendencia de integración de la sexualidad a la afectividad. Es decir, muchas y muchos de ellos, sobre todo los más adolescentes, creían que las prácticas sexuales debía ser dentro de las vinculaciones afectivas (Ayestaran, 1987). Una convicción que en la década de los noventa continúa, pese a que se dan mayores discrepancias: un 68,3% de las y los jóvenes vascos seguían considerando que la relación afectiva es una condición necesaria para que dos jóvenes mantengan relaciones sexuales, mientras que el 31,7% no creía que en las relaciones sexuales deba existir necesariamente una relación afectiva (Ubillos y Pizarro, 1994:236). En la actualidad, esta creencia de “amor elemento sine qua non para la sexualidad” ha sido trocada: más de un 58% de las y los jóvenes cree que no hay por qué sentir amor para tener relaciones sexuales (Bilbao, 2012). Por lo que podríamos decir que las y los adolescentes de hoy día son capaces de disociar la sexualidad del amor, lo que les permite vivir la sexualidad más libremente, así como tener mayor prácticas sexuales.

Sin embargo, tanto en las investigaciones de la década de los ochenta como en las posteriores, apuntan que se dan desigualdades de género en torno a esa convicción: siempre son las chicas jóvenes las que tienden a asociar la sexualidad al amor en mayor medida que los chicos (Ayestaran, 1987; Zuazua, 2008; Bilbao, 2012). A pesar de los cambios establecidos entre la juventud vasca, las diferencias de género son notorias: se puede observar que las chicas siguen asociando la sexualidad en mayor medida con aspectos tales como el amor, el mundo afectivo y de los sentimientos, además de la precaución; los chicos, por el contrario, es más común que lo asocien a la pareja, al acto sexual y a la diversión (Gutiérrez, 2000:135; Gutiérrez, 2004). Un aspecto que se ha repetido en nuestra investigación, y que sustenta las desigualdades de género. Por otro lado, diríamos en cuanto a la sexualidad en la actualidad, que a pesar de que las jóvenes disfrutaran de nuevas libertades, algunas actitudes siguen estando basadas en unos valores

que exaltan la sexualidad masculina y la virilidad siempre dentro de un marco heteronormativo (Esteban et al, 2013), una cuestión que destaca desde los estudios de los años 80 y que se mantiene hasta la actualidad.

En lo que al amor se refiere, no ha sido una temática tan estudiada como la sexualidad en los estudios de juventud, por lo que analizar las transformaciones en ese ámbito emocional es más dificultoso debido a la escasez de datos. Sin embargo, hoy día es un tema que emerge en los estudios sobre juventud, muchas veces ligados a las relaciones de género. Ya que, como apuntan algunos trabajos, en este contexto donde la igualdad impregna sobre todo en lo discursivo, el amor hegemónico mantiene las desigualdades entre hombres y mujeres, siendo un impedimento para la igualdad; y promueve diferentes formas posibles de socialización y las diferencias entre la juventud (Esteban, 2012). De esta forma, afirmaríamos que el amor y de enamoramiento son un espacio privilegiado para el auto-aprendizaje y la investigación de las desigualdades de género (ibidem), también entre adolescentes.

La juventud vasca, al igual que en otras edades en nuestra cultura, entiende el amor como uno de los requisitos para conseguir la felicidad (Observatorio Vasco de Juventud, 1997). Una característica que perdura actualmente entre las y los adolescentes de nuestro estudio. A pesar de comprender todas y todos el amor como una vía para la felicidad, en la década de los noventa se daban también diferencias entre ellos y ellas: los chicos daban mayor importancia al dinero a la hora de conseguir la felicidad, y las chicas a las relaciones afectivas, amor y a la familia (ibídem). Esa discrepancia es significativa, porque considerar el amor o el dinero como vía para felicidad puede funcionar como guía vital, donde ellos darían prioridad al trabajo, mientras que ellas antepondrían las relaciones afectivo sexuales a otros asuntos (como a la vida profesional), por lo que supone desigualdades de género. Otro aspecto que se analiza en un estudio reciente es el relativo a las desigualdades que surgen en la administración de las emociones y los deseos: entre los chicos perdura la dificultad de expresarse emocionalmente, por lo que reproducen el modelo de relaciones románticas basado en nociones del amor como posesión y obligación (Esteban et al, 2013:276). Ese mutismo en torno a las emociones y al amor por parte de ellos, hace que las negociaciones amorosas se imposibiliten. Las ideas sobre la felicidad y el amor o la administración de las emociones son solo dos aspectos que caracterizan las desigualdades de género, y que perduran en las y los adolescentes de este estudio.

En cuanto a las clasificaciones y jerarquizaciones de las relaciones afectivas, las y los jóvenes creen que las relaciones afectivas de mayor importancia son las familiares (17,6%), las de las amistades (16,6%), la sexualidad (13,6%) y la relación de pareja (13%) (Zuazua, 2008); tal y como se ha podido comprobar con las y los adolescentes de nuestro estudio, la familia se consideraba y se considera un pilar fundamental de los afectos. A pesar de la importancia concedida a la familia, las relaciones de amistad son fundamentales en los valores (Zuazua, 2008); en cuanto al apoyo, son la familia y la amistad los pilares básicos, ya que son los núcleos centrales con los que exteriorizan los sentimientos (Observatorio Vasco de Juventud, 1997).

En los que respecta a la familia, las transformaciones experimentadas en el último siglo, y más en el momento de transición política posdictadura, conllevó una transición cultural que incorporó distintas formas de convivencia y nuevas concepciones de la familia (Observatorio Vasco de Juventud, 1997:70). Las y los jóvenes vascos de la década de los noventa creían que la familia tenía más libertad, igualdad entre sexos, más confianza para el diálogo, que transcurrían menos tiempo en familia, un aumento de la atención hacia las y los hijos... (ibídem). Sin embargo, esas modificaciones no fueron absolutas, se mantuvieron algunas premisas de la familia tradicional. Las y los jóvenes vascos de esa década seguían defendiendo el matrimonio, y la convivencia previa al mismo; aunque no creían que fuera la única condición para crear una familia (ibídem). Casi dos décadas después, las y los adolescentes de este estudio, han seguido defendiendo el matrimonio y proyectándolo en su futuro.

Esos cambios que se establecieron dentro de la familia (como la democratización de la estructura familiar, la flexibilización de las normas familiares, la horizontalidad como valor, la receptividad ante el cambio de roles, la aceptación en el reparto de tareas...) no fueron determinantes para alterar las relaciones de desigualdad de género, algunas de ellas siguieron permaneciendo: en desigualdad de trato (sobrepotección al chico y presión doméstica sobre la chica), mayor control familiar sobre las chicas, tendencia a reproducir actitudes machistas, expectativas sexistas (prestigio social del chico y atribución de roles tradicionales a la chica) y asignación desigual de tareas (Rincón, 2001:32), ya que:

“La familia ha puesto en marcha una serie de cambios -a diferentes niveles: organización, valores, pautas, etc.- que indudablemente han

servido para provocar transformaciones notables en las relaciones de desigualdad que venían soportando un esquema familiar tradicional con evidentes costes y carencias para las mujeres. Cambios llamativos que han contribuido a tejer ese barniz de igualdad-o espejismo de paridad-bajo el que aún perduran importantes desigualdades estructurales que sostienen el sistema de género y las discriminaciones que éste acarrea para las mujeres” (Rincón, 2001:40).

Hoy día estaríamos ante un modelo familiar, donde se cree discursivamente que existe la paridad en las relaciones familiares, pero en la práctica las desigualdades se mantienen. De tal manera que muchas y muchos de los adolescentes del estudio han tendido a afirmar que *“en casa todos somos iguales”* cuando se les preguntaba directamente sobre el tema, mientras que en conversaciones más relajadas narraban algunas de las desigualdades: *“cuando estoy enfermo me cuida mi madre”, “mi padre es el rey de la casa, siempre está en el sofá”, “mi madre me hecha la bronca por no recoger”*... Por lo tanto pese a los cambios establecidos, seguimos ante un modelo familiar que promueve la desigualdad, aunque las negociaciones cada vez están más presentes.

Al igual que en la familia, los cambios en las identidades de género y en las relaciones de las últimas décadas han provocado transformaciones en las formas de sociabilidad entre las y los jóvenes vascos. Para referirnos a la amistad dentro del País Vasco, el grupo de iguales por antonomasia es la *“cuadrilla”*, donde las relaciones interpersonales de sus miembros, reclutados en la infancia o la adolescencia en torno a la misma edad y sexo, se originan a partir de la convivencia en común en el mismo barrio o escuela (Ramírez, 1991:287), una cuestión que analizaremos más detenidamente en el capítulo cuatro. Una característica histórica de la sociabilidad juvenil es que la cuadrilla ha sido tradicionalmente monosexual y principalmente masculina. Sin embargo, hoy día pueden ser femeninas e incluso mixtas, a pesar de la influencia cultural de las amistades monosexuales (ibídem). Por medio de la cuadrilla se ejerce una forma común de vivencia de la localidad, ya que es una manera de estar y ocupar el espacio público. Entre las y los jóvenes vascos, tanto en las décadas anteriores como actualmente, la amistad se considera un valor muy importante, y una fuente de ayuda y espacio relacional donde se comparten vivencias y posibilidad de desahogo de problemas (Ubillos y Pizarro 1994:238). Por ello, ellas y ellos consideran que la cuadrilla es un

espacio de libertad, comunicación y a veces como espacio terapéutico para desahogarse (Rincón, 2001).

Según Rincón, en la cuadrilla se han dado cambios visibles como: las relaciones son más equitativas donde todas y todos comparten, se busca diversidad de opciones y gustos, la igualdad es un valor asumido, existe una flexibilidad de los roles y el grupo funciona con esquemas organizativos igualitarios (2001:46). No obstante, las desigualdades subyacentes son invisibilizadas como: la distinción de circuitos de comunicación entre chicas y chicos, la planificación de actividades segregadas por sexo, atribución de valores diferenciados, estereotipos sexistas y reproduce esquemas de organización sexistas (2001:46). Diríamos que la cuadrilla ha evolucionado de su forma tradicional masculina, hacia unos patrones más igualitarios, pero que no son suficientes porque las desigualdades se mantienen como puede ser la segregación sexual, donde ellas y ellos crean formas distintas de sociabilidad y de entender la amistad, de tal manera que se reproduce una socialización diferenciada que sostiene la segregación sexual en distintos ambientes y espacios (Esteban et al, 2013).

De igual manera, los cambios en las sociedad vasca en general, y en los roles de género en particular alteraron las relaciones de pareja y las formas de organizarse: división del trabajo, expectativas... En cuanto a la juventud se refiere, ellas y ellos tienden a evidenciar: la comunicación, la confianza plena, el proyecto común, la complementariedad, la defensa del reparto igualitario de tareas (Masa, 2009), así como, la confianza, la lealtad, la sinceridad y el respeto, elementos propios de la relación igualitaria (Amurrio et al, 2008:63). Asimismo, discursivamente, el %75 de las y los jóvenes rechazan modelos desiguales como los basados en el sacrificio de la individualidad (como priorizar ante todo la pareja, vestir al agrado de la pareja...) (Masa, 2009:117); en consecuencia, las relaciones de equidad y las que cuidan la individualidad tienen un gran apoyo (91,3%) (ibídem). Aún así, existen las desigualdades como: el hecho de recaiga el peso afectivo sobre ellas, el asumir vínculos especiales de madre e hijas/os, las diferencias de entender el proyecto de la pareja... (ibídem). También se evidencian las diferencias entre chicas y chicos a la hora de entender la pareja: son ellos quienes defienden las relaciones de sacrificio, y ellas las tienden a un modelo más igualitario (Rincón, 2001). Asimismo, los jóvenes (bilbaínos) aceptan algunos aspectos asociados a la relación de dependencia, y sostienen que *“donde las mujeres jóvenes quieren ser protegidas y que les den seguridad y los*

hombres jóvenes quieren que las mujeres sean atractivas, guapas para garantizar el éxito de la relación sexual” (Amurrio et al., 2008:18). Esta cuestión estaría relacionada con la evolución de las identidades de género, en las que ellos son más reticentes al cambio. Por lo tanto, afirmaríamos que en la pareja actual se reproducen algunos estereotipos tradicionales, y la misma inercia social (Rincón, 2001:60), donde la violencia machista también tiene cabida.

La violencia machista no ha sido una temática relevante en los estudios de la juventud vasca hasta esta última década, que se debe a la invisibilización de la problemática en etapas anteriores y al proceso de concienciación actual sobre el gravedad del asunto. La violencia machista es una problemática que abarca a todos las franjas de edad, y las y los adolescentes no están exentos de ello. Algunos de los datos analizados apuntan que un 33% de las mujeres atendidas por violencia de género son menores de 25 años, y como dato significativo recogen que *“en 2007, la Ertzaintza intervino en todo el País Vasco en 1069 situaciones en que una chica (entre 13 y 30 años) era agredida. En el 56% de los casos por su pareja y en el 42% por su exnovio. Sólo en un 24% de los casos el agresor era desconocido o conocía a la víctima de forma casual”* (Estébanez, Vázquez y Cantera, 2009:17), siendo entre esos porcentajes las chicas entre 21 y 29 años las que más sufren esa violencia. Esas conductas de malos tratos a las que nos referimos, se pueden agrupar en tres factores: control, desprecio-coerción y abuso-posesión; el riesgo aumentaría cuando esos elementos se integran en la conducta masculina (2009:54).

El análisis de los malos tratos, al menos en los estudios de juventud, está vinculado con el amor, los ideales de pareja y las identidades de género. Ya que, tal y como apuntan algunas investigaciones, las y los jóvenes vascos, así como los bilbaínos, han sido socializados en un contexto cultural donde *“se reproducen las ideas y valores, sobre el amor, los modelos amorosos y los modelos femeninos y masculinos de atractivo, propios de las estructuras de dominación masculinas, ideas y valores que orientan sus relaciones afectivas y sexuales y/o de pareja”* (Amurrio et al., 2008:16). Podríamos afirmar que conceptualizaciones determinadas del amor son o pueden ser uno de los fundamentos para el sostenimiento de los malos tratos, como de la violencia machista.

Por un lado, esa conceptualización determinada del amor que mencionábamos está relacionada con los ideales de pareja. Algunos estudios señalan que el maltrato se

presenta de forma más significativa entre las y los que creen en la idea de complacer en todo a la pareja, y menor en las y los que creen que el amor conlleva confianza y respeto (2008:15). Además, otro tipo de supuestos sobre el amor y las relaciones de pareja son nociones que favorecen los malos tratos: un 80% de chicas y un 75% de chicos no relacionan la falta de amor con el maltrato, dado que entienden que se puede hacer daño a quien se quiere; no relacionan el abuso psicológico con la violencia; se identifican los celos como muestra de amor; no detectan conductas de control; se mantienen estereotipos sexistas; tienen dificultades para identificar violencia en sus propias relaciones; los modelos de atracción no son igualitarios y perviven esquemas y modelos tradicionales (Estébanez, Vázquez, Cantera, 2009).

Por otro lado, los modelos de masculinidad y de feminidad entre las y los jóvenes atribuyen a las desigualdades de poder. Por ejemplo, los datos parecen indicar que la agresividad de los varones es un elemento de atracción positivo; o en muchas ocasiones, las chicas quienes justifican conductas agresivas mediante argumentaciones como “tratarse de situaciones puntuales” (ibídem). Además, muchas de las chicas tienen dificultades para percibir la violencia psicológica de sus parejas, por lo que se encuentran en una situación de desprotección que les obstaculiza a la hora de crear estrategias para hacerle frente:

“Lo más alarmante, quizá, es que cuando perciben que sus novios ejercen ‘malas conductas’ están firmemente convencidas de que les pueden perdonar y cambiar con su amor (el de ellas), comprensión, dedicación y entusiasmo por la relación. De esta manera perpetúan un patrón de la feminidad tradicional que asigna a las mujeres la responsabilidad exclusiva de la gestión de las emociones de los otros y las relaciones afectivas. Pareciera que los cambios ocurridos en los últimos años en la construcción identitaria de los sexos y las relaciones de género no han llegado a cuestionar este prototipo que sigue poniendo en riesgo a las mujeres de ser víctimas de violencia” (Estébanez, Vázquez, Cantera, 2009:54).

Una construcción concreta de feminidad y de masculinidad, unos ideales de pareja, y una forma determinada de entender el amor, así como, la sexualidad nos sitúan ante un escenario de desigualdades sociales y de posibles malos tratos. Recapitulando, existen contradicciones entre el cambio de valores, donde el discurso sobre la igualdad se ha

legitimado, y las desigualdades de género que siguen afectando en la práctica las relaciones de poder y la violencia de género entre las y los jóvenes. La forma de entender los afectos y las relaciones afectivas crean una estructura social donde se establece un espacio para las desigualdades como la violencia. Esas desigualdades de género plasmadas en los estudios sobre juventud vasca actual son más numerosas que los anteriores, lo que no significa que hayan aumentado, sino que se han visibilizado y se han problematizado, una cuestión indispensable para avanzar hacia una sociedad más paritaria.

II. MAITASUN ETNOGRAFIA AGERTOKI KONPLEXUETAN

1. MARKO ETNOGRAFIKOA: BILBO, ESZENATOKI KONPLEXU ETA ANITZA

Kapitulu honetan Bilboko errealitateari hurbilketa egingo zaio, etnografia honen agertokia kokatzeko asmoz. Horretarako, marko historiografiko bat eraikitzea baino, begirada arin bat emango zaio iraganari, bai egungo konfigurazioa ulertzeko, baita hiriak ahalbidetzen dituen erlazioak (genero eta klase-harremanak, zehazki) nabarmentzeko ere. Modu horretan, hitzen bitartez islatu nahi da ikerketako nerabeen jatorria, bizitokia eta egunerokotasuna Bilboko konplexutasunaren baitan.

Bilbok 350.000 biztanle inguru ditu; 2012an, 185.770 emakume eta 166.632 gizon⁶. Mendi artean ahokaturik dago eta ohikoak diren egun euritsuek geografia berde batean kokatzea ahalbidetzen dute. Kostaldearen gertutasunak ere bizi-giro horrekin zerikusia du. Nerbioi ibaiak hiria zeharkatzen du, itsasoarekin lotzen duen zilbor-hestea; ibaia nabigagarria zen muturraren ertzetan eraiki baitziren lehendabiziko bizitokiak. Sorreratik, paraje hori loturik egon da ekonomiaren arlo nagusietako batekin: ontzioletan, industriagintzarekin... Izan ere, Bilbok eta Nerbioi ibaiaren ahoa inguratzen duten herriek osatzen dute Bilbo Handia deituriko gunea. Bilbo Handia da Espainiar Estatutuko seigarren eremurik jendeztatuena, eta Euskal Autonomia Erkidegoari dagokionez, biztanleen herena kokatzen da metropoli-eremu horretan. Hortaz, hiriburu ofiziala izan barik, Hego Euskal Herriko hiri esanguratsuenetako bat da.

Testuinguru horren baitan, esan daiteke Bilbo Euskal Herriko hiri nagusietako bat dela, populatuena behintzat. Era berean, kokapena marko soziopolitiko zabalago batekin korapilatzen da, euskal gizartearen errealitatearekin, hain zuzen. Euskal Herria Frantziar Estatu eta Espainiar estatuaren artean dago; bere zazpi herrialdeetatik hiru Ipar Euskal Herrian daude, Frantziar Estatuak kudeatzen dituenak, eta beste laurak Espainiar Estatuan daude, bi erkidegotan banatuta, Euskal Autonomia Erkidegoan eta Nafarroan. Hori dela-eta, Bilbon bi hizkuntza ofizial daude: euskara eta gaztelania. Espainiar eta Frantziar Estatuaren zentralizatzeko joerak Euskal Herriaren nazio izaerarekin egiten du

⁶ Bilboko Udaleko datuak: Biztanleriaren Udal Errolda 2012. <http://www.bilbaoencifras.net/demografia> (Kontsulta data: 2014/07/06)

talka, eta atea ireki dizkio gatazka politiko historiko bati. Biztanleriaren artean aniztasun ideologikoa eragin du gatazka horrek.

Eraldaketa prozesua da Bilbori atxikitako ezaugarri nagusia eta hertsiki lotuta dago esparru ekonomikoarekin. Egun, Bilboko urak ez dira nabigagarriak metalezko ontziola horientzat, eta ibai ertzak lotzen dituzten hainbat zubiz josita dago; aitzitik, itsasontzi turistikoak soilik egiten diete bidea. Ibaiak ekonomia nagusiaren ordezkaria izaten jarraitzen du, eta haren ertzetan Bilbo berriaren edo postmodernoaren eraikin eta arkitektura nagusitzen dira.

Itxuraz etxebizitza nukleo bateratutzat jo daitekeen arren, hainbat auzok osatzen dute hiria. Nahiz eta udal bakarra izan, barne aniztasunari erantzuteko helburuz, zortzi barrutitan banantzen da udal-kudeaketarako hiria: Deustu (1. Barrutia), Uribarri (2. Barrutia), Otxarkoaga/Txurdinaga (3. Barrutia), Begoña (4. Barrutia), Ibaiondo (5. Barrutia), Abando (6. Barrutia), Errekalde (7. Barrutia) eta Basurtu/Zorrotza (8. Barrutia). Barruti bakoitzak auzo bat baino gehiago hartzen ditu bere gain, hala ere, aniztasuna mantentzen da, zenbaitetan barruti bereko eremuen arteko ezberdintasunak esanguratsuak baitira. Horregatik, auzoen arabera gauzatzen da izaera kolektiboa eta Bilboko bizilagunak horrekin identifikatzen dira, ez udal barrutiek.

1.1. Industrializatiotik gentrifikaziora: hazkunde demografikoa, auzoen eta klase sozialen eraketa

Azken mendean Bilbok jasan duen hazkunde demografikoa esanguratsua izan da. Eraldaketa ekonomikoek hiriaren ibilbidea zehaztu dute. Bertako hirigintza zeharo loturik dago industrializazioari eta hazkunde demografikoari. Euskal Herriko lehen industrializazioan (1876-1930) azelerazio nabarmena izan zuen hirigintzak, eta horren amaieran, 1930an, hirietan bizi ziren euskal populazioaren bi heren. 5.000 biztanleko udalerrak euskal populazioaren laurdena baino gehiago ziren 1877an, eta mende erdi beranduago, 1930an, ia bi heren izatera pasa ziren. Era horretara, hirietako populazioa hazten zihoan heinean, herrietako populazioa gutxituz joan zen (Gonzalez Portilla, 2009). Industrializazioa izan zen migrazioen arrazoia. Andeka Larrearen eta Garikoitz

Gamarraren (2007) ustez, XIX. mendearen erditik, industrializazioagatik, benetako hiri-iraultza gertatu zen. Bilboko kasuan, garai horietan ez zen hiriburua, “*hiri industrial periferiko hutsa*” baizik. 1800ean, 1.000 biztanle inguru zituen; berrogeita hamar urte beranduago, berriz, 18.000 biztanle; 1900an, 83.306 biztanle, eta, 1940an, 229.334 biztanle. Hau da, 200 aldiz areagotu zen biztanleria 140 urtetan (Larrea eta Gamarra, 2007:170).

Horrek guztiak gizarte ereduaren eraldaketa bideratu zuen. Hurrengo hamarkadetan, migrazio joera horiek mantendu ziren, eta hirietan kokatu zen populazioaren kopuru handi bat. Industrializazioa adierazgarriagoa izan zen Bizkaian eta, batez ere, Bilbo Handian, beste euskal lurraldeetan baino. 1975ean, industrializazioaren erdigune izan zenez, indartu egin zen, eta 846.321 biztanle izatera iritsi zen, euskal gizartearen %41a, hain zuzen ere (Gonzalez Portilla, 2009).

XX. mendean, bere horretan jarraitu zuen industrializazioaren garapenak, migrazioen hazkundera bultzatuz. Mendearen erdialdean, 1950ko hamarkadako mugimendu migratzaileei erreparatzen badiogu, bi kolektibo nagusitu ziren: Gaztela-Leonetik etorritakoak eta Andaluziatik, Galiziatik eta Extremaduratik etorritakoak. 1960 eta gero, migrazio eredu berria joan zen nagusituz: migrazio eredu familiakoa. Honakoak ziren migrazio eredu berri horren ezaugarri, gako eta xedeak: abagune ekonomikoa, familia handiak edota bikote gazteak seme-alaba jaio berriekin eta sare migratzaileak eratzea (Gonzalez Portilla, 2009:335). Horrek 0-14 haurren arteko hazkundera ahalbidetu zuen garai hartan. Horietako zenbait haur izan dira ikerketa honetako nerabeen guraso. Bat-batekotasunaren eta higiezinaren negozioaren menpeko hirigintza neurrigabearekin batera, hiriko paisaia kaotiko eta maldatsua eratu zen; izan ere, hainbat etxebizitza eta fabrika gune uztartu ziren liberalismoaren irudikapenaren isla (Gamarra, 2012:77).

Hiria memoria historikoaren berezko auzoetan egituratzen da; espazioaren artikulazioa klase sozialaren arabera da hiriaren barneko aniztasuna, nahiz eta egun “klase ertaina” deitutakoaren orokortzearekin estali egiten den. Larrea eta Gamarrari jarraituz, zenbait historialariren arabera (Garcia Merino 1992; Montero 1994; Lorenzo Espinosa 1989), garapen industrialetik XIX. mendearen amaierara, burges-auzoak eta langile-auzoak banatu egin ziren. Bilbo Handiari erreparatuz gero, ibaiak hartu zuen banaketa horren lana. Horrela, gatazka soziala maila batean saihestu zen, berau ikusezin eginez:

“Pero el aislamiento de los grupos sociales no se quedó aquí. La estructura urbana de Bilbao se desarrolló de tal modo que la clase proletaria quedó separada respecto a las clases medias constituidas por oficinistas y letrados, aquel colectivo subalterno con un suficiente acceso a la cultura para construirse en la vanguardia política de los trabajadores.” (Larrea eta Gamarra, 2007:29)

“Igualmente en su entorno se podían distinguir tres zonas bien delimitadas: Casco Viejo, Ensanche, y cinturón de barrios obreros. Las clases dirigentes bilbaínas ejercieron un férreo control sobre el entorno, que se manifestó incluso dentro de la misma Villa, donde se practicó una clara jerarquización social y morfológica de sus barrios” (García Merino, 1987; in Beascochea, 2007:91).

Bilbo hiriaren hazkunde ekonomikoan, klase langileek eraman zuten alderik txarrena etxebizitza, kutsadura, zerbitzu sozial, kultur eta kirol ekipamenduei dagokienez (Perez, 2001:57). Era horretara, etxebizitzaren kokapenak klase sozialen egitura mantendu zuen, nahiz eta auzo bakoitzaren barnean aniztasuna egon:

“El proceso de localización residencial habido en la Villa parece reproducir la estructura de clases existente; es más, existe una perfecta correspondencia entre la posición social de los individuos y el lugar de residencia, de tal forma que las pautas de localización residencial adoptan la forma de círculos concéntricos a partir del centro urbano. Esto, por otra parte, parece ser un fenómeno más o menos generalizable a la mayoría de las ciudades del Estado Español. No obstante, en nuestra ciudad existe un rasgo peculiar que no se da en otras, y es que, dado el poco espacio disponible, existe un gran potencial de diferenciación social en el interior de ciertos barrios o áreas localizadas. Esto es debido a que los promotores inmobiliarios, en su afán de explotar hasta el último reducto disponible, han producido una serie de vecindarios fuertemente diferenciados de su entorno circundante, de tal modo que, a pesar de la escasa distancia física existente, la diferenciación social es realmente grande. Hablar de barrios como Santutxu, Rekalde o Deusto y atribuir a estos términos un sentido de

homogeneidad es, a nuestro juicio, un eufemismo que no se sostiene empíricamente” (Leonardo, 1990:251).

Prozesu migratzailearen eta hiriaren kokalekuaren ondorioz, euskal langileriaren profilak bi sektore ezberdinekin egin zuen topo, langile etorkinekin eta euskal langileekin, langileriaren batasuna zailduz. Era berean, industria ereduaren krisiak eta industriaondoko eboluzioak atek ireki zizkion ezagutzarekin loturiko ekonomia hirugarrender bati. Testuinguru ekonomikoaren eraldaketarekin batera, bigarren trantsizio demografikoa hasi zen XXI. mendearen hasieran. Trantsizio horren ezaugarriak hauek dira: eredu soziodemografiko tradizionalaren gainbehera, eta instituzio familiar tradizionalarekin edota ezkontzarekin haustea, maila batean behintzat (Lesthaeghe, 1994; in Gonzalez Portilla, 2009:126). XX. mendearen amaieran, euskal gizartean jaiotzen kopurua gutxitu egin zen era nabarmenean,⁷ ezkontza kopurua ere murriztu egin zen eta ezkontzeko batez besteko adina atzeratu zen. Fase demografiko iraganbide berri bat hasiko da: bizi tasa baxuak, bizi itxaropenaren luzapena, populazioaren zahartzea eta atzeritarren immigrazioaren agerpena. Ezaugarri horiek gauzatuko dute eraldaketa demografikoa gune industrializatuak izandakoetan (Gonzalez Portilla, 2009:43).

Bilboko memoria historikoan eta paisaian du gordelekua abiadura handiko eraldaketa prozesuak, nekazaritza industrializaziora, industrializaziotik postmodernitatera. Egun, hirugarren sektoreko ekonomia da nagusi. XIX. mendean, merkataritzako gune eta banatzailea izatetik, ekonomia ekoizlearen erdigune-errektorea izatera pasa zen (Ortega 1990:49). Larrearen (2012) aburuz, nazioarteko kapitalismoari eta informazioaren ekonomiari egokitzeko daude gidaturik, gorputz urbanoa saltzeko helburuz, hainbat euskal hiritako hirigintza eta arkitektura esku-hartzeak. Bilbon daude, bereziki, esandakoari hurbiltzen zaizkion mugari arkitektonikoak (Larrea, 2012:163). Horren adibide, XX. mendeko azken hamarkadetan, industria krisian barreiatuak, Bilbo onera ekartzeko asmoz hiriaren ibilbide historikoa eraldatuko zuen museoa eraikitzeke apustua: Guggenheim Museoa.

“A massive transformation of infrastructure and process of urban regeneration is under way that is turning Bilbao into a service-oriented,

⁷ EUSTATEko datuen arabera, “Movimiento natural de la población”, 1975-1984 bitartean jaiotza tasa (milakoetan) 14,99koa zen, 1985-1994 bitartean 8,02koa eta 1995-2002 bitartean 7,6koa. Hogeitun urtean erdira jaitsi zen tasa (Gonzalez Portilla, 2009:43).

culturally attractive city. The signature project of the transformation, Frank Gehry's spectacular Guggenheim Bilbao Museoa, is an international star, but is just one part of postindustrial reinvention of the city. As it undergoes the painful yet exhilarating metamorphosis from industrial ruin to architectural gem, Bilbao is opening itself up to tourism and globalized culture, but by doing so presents unique challenges to students of Basque society and culture." (Zulaika, 2003:7).

Esan bezala, Guggenheim museoak zehaztu zuen hiriaren norabide ekonomikoa, helmuga turistikoa bilakatuz. Horrekin batera, gentrifikazio⁸ prozesua eratu zen, ibaiertzeko ondare industrialaren gainean. Era horretara, Bilboko langileriaren iruditegiaren isla zen eremua turismoaren, garapenaren eta globalizazioaren ikur bihurtu zen.

Joseba Zulaikaren (2007) iritziz, desiraren iruditegi oso bat eraiki zen hiriaren inguruan Bilboko industrializazioaren ondareez baliatuz. Guggenheim Museoa apustuaren eta sedukzioaren estrategia politikoan oinarritutako frankizia globala izan zen; turisten desira sortzeko irudi bat ekarri zion horrek hiriari. Hiria bera saltzeko eta komertzializatzeko tresna gakoa bilakatu zen. Horren ondorioz, gentrifikazioa museoaren inguruan zabaldu zen, ibaiertza lorategi bilakatuz (Zulaika, 2007:159). Horren adibide dira: Euskalduna ontziola izatetik Kongresu Jauregia izatera emandako jauzia, Isozaki etxe-orratzak, Sheraton luxuzko hotela edota nerabeen aisialdirako helmuga den Zubiarte Saltoki-gunea. Norabide ekonomiko berria hartu zuen, kanpora begirako irudia salduz; baina ibaiertzeko eremuaz eta erdiguneaz aparte, gainerako auzoen errealitateak bere horretan jarraitu zuen. Era horretara, Bilbo denborak eta espazioak elkar gurutzatzen duten testuinguru anitza eta konplexua dela esan daiteke.

⁸ Kontzeptu hori jatorriz klase goi-ertainak izendatzeko "gentry" ingeleseko terminotik eratorri da, eta R. Glass-ek (1964) egindako London hiriari buruz egindako ikerketan agertu zen lehenengo erreferentzia. Errentagarritzat jotzen ez den auzo baten estatus ekonomikoa eta soziala areagotzeko birmoldaketa prozesua izendatzeko erabiltzen da. Zulaikak horrela azaltzen du: "*Esta lógica (de la gentrificación), para ponerlo en términos muy simples, establece que el deterioro de un área es una condición de la reinversión y que el valor potencial se mide por lo que los expertos llaman el rent gap, esto es, la brecha entre el precio real de un terreno y la propiedad comparada con el valor futuro proyectado tras la gentrificación. Así que el deterioro (de las tecnologías obsoletas, de los vecindarios, de las fábricas, edificios, culturas, etc.) se vuelve un requisito para las inversiones futuras y la rehabilitación. Éste siempre ha sido un aspecto significativo del progreso capitalista, acentuando durante su fase postindustrial en ciudades como Bilbao.*"(Zulaika, 2007:158)

1.2. Nerabeen aniztasuna hiru testuinguru etnografikoetan: klase sozialak, auzoak eta ikastetxeak

Konplexutasun geografiko horretan saretzen dira ikerketako subjektuen nerabezaroa eta gaztaroa. Bilboko 12 eta 14 urte bitartekoentzat, ikastetxea da haien bizitzaren eta harreman sozialen erdigunea, bertan ematen baitute denbora gehien. Adoleszenteak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (DBH) egitera beharturik daude, 1996tik indarrean den legearen ondorioz, zenbait berrikuntza izan dituen arren. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza lau ikasturtez osatuta dago, 12 urtetik 16 urtera, bi ziklotan banaturik. Ikerketako gaztetxoak lehen zikloko ikasleak izan dira, hau da, Lehen Hezkuntzatik etorri berri diren ikasleak.

Nerabeen bizitzen berri izateko ikastetxeak gune pribilegiatuak dira ikastetxeak gure jendartean. Honorio Velasco eta Angel Diaz de Radari (1997) jarraiki, eskola ez da fenomeno unibertsal bat, faktore kulturalak zeresan handia dute instituzio hori ulertzeko. Horrez gain, autore horien gomendioen arabera, etnografiatik gerturatzean, eskola ezin da haur eta nerabeen identitate eraldaketaren agente bakartzat eta abantailatsutzat soilik hartu, gazteen errealitatea konplexutasun zabalago batean eraikitzen delako. Hala ere, eskola ikerkuntzarako eta gizarte ekintzarako gune pribilegiatua dela azpimarratzen dute (Velasco eta Diaz de Rada, 1997:249), Euskal Herrian egin dituzten beste ikerketa batzuekin batera (Hernandez, 2005; Arpal, 1991; Goicoechea, 1991). Hori dela eta, generoa eta klase soziala lan honen bi aldagai nagusiak direlako, pribilegiozko bitartekotzat hartu da eskola, gaztetxoek bizi-ibilbideen dimentsio sozial, politiko eta ekonomikora hurbiltzeko.

Bilboko ikastetxe ereduari erreparatuz gero, itunpeko eskoletan matrikulatuta daude DBHko ikasle gehienak. Hala ere, badago aldagarritasunik. Esate baterako, Abando eta Indautxu auzoak dira itunpeko eskoletan matrikulatutako ikasle gehien dituzten guneak, gainerako eremuekin alderatuta. Izan ere, gune horietan, ikastetxe publiko eta itunpekoen arteko aldea ez da hain nabarmena⁹. Arrazoi horiengatik, hiru hezkuntza

⁹ *Bilbao En Cifras* ikerketatik hartutako datuetan oinarrituz, 2013an, udal barrutietan antolatuta dago DBHko ikasleen banaketa ikastetxe publiko eta kontzertatuen arabera: 1. Deustua: 588 (ikastetxe publikoetan), 835 (ikastetxe kontzertatuetan); 2. Uribarri: 377(p), 1133(k); 3. Otxarkoaga-Txurdinaga: 625(p), 1049(k); 4. Begoña: 203 (p), 545 (k); 5. Ibaiondo: 726 (p), 865 (k); 6. Abando: 921(p), 1869 (k);

zentrotan egin da etnografia honi zentzua emateko tokiko lana (hezkuntza zentro erlijioso batean, ikastola batean eta institutu publiko batean), testuinguru ekonomiko eta sozial ezberdinen baitan: Indautxun, La Peñan eta Arangoitin. Hiru auzoetako aldaera sozioekonomikoa islatzeko zenbait adierazle hartu dira; beste batzuen artean, errenta pertsonala eta familia errentaren kopuruak, ondoko tauletan ikus daitekeen bezala:

Batez besteko errenta pertsonala (2006)

	La Peña	Indautxu	Arangoiti
Batez besteko errenta pertsonala (€)	13.033	29.992	12.332
Batez besteko lan errenta pertsonala (€)	8.603	14.401	7.865
Batez besteko kapital higiezinaren errenta pertsonala (€) Gizonezkoak	98	1.081	104
Batez besteko jarduera errenta pertsonala (€)	751	2.435	637
Batez besteko transferentzia errenta pertsonala (€)	2.911	4.995	3.122
Batez besteko errenta pertsonal eskuragarria (€)	11.278	23.780	10.736

Iturria: EUSTAT, Pertsona eta familien errenta estatistika 2006

Batez besteko familia-errenta (2006)

	La Peña	Indautxu	Arangoiti
Batez besteko familia-errenta (€)	28.569	65.717	27.933
Batez besteko lan familia-errenta (€)	18.858	31.624	17.808
Batez besteko kapital higiezinaren familia-errenta (€)	215	2.373	237
Batez besteko jarduera familia-errenta (€)	1.646	5.350	1.444
Batez besteko transferentzia familia-errenta (€)	6.382	10.837	7.076
Batez besteko familia-errenta eskuragarria (€)	24.720	52.080	24.317

Iturria: EUSTAT, Pertsona eta familien errenta estatistika 2006

Datu horiek ezberdintasun sozialen irudi zorrotza ematen ez badute ere, familia zein norbanakoen errentetan alde nabarmenak daudela ikus daiteke, erdiguneko Indautxu auzoa eta beste bien artean. Indautxuko batez besteko errenta besteen bikoitza da: lan errentan, jarduera errenta pertsonalean... Datuek argi uzten dute Indautxuko biztanleek gainerakoek baino kapital ekonomiko handiagoa kudeatzen dutela, halaber, hobeto ordaindutako lanbide espezializatuagoak dituzten seinale. Zenbaki horiek errealitatearen

7. Rekalde: 315 (p), 344 (k); 8. Basurtu-Zorrotza: 210(p). <http://www.bilbaoencifras.net/demografia>
(Kontsulta data: 2014/07/06)

alde bat baino ez dira; prozesu historiko, sozial eta kultural baten ondorio baitira hiru auzo zein ikastetxeak.

1.2.1 Itunpeko ikastetxe erlijiosoa: goi-klaseetako seme-alabak

Aipatuko dugun lehena itunpeko hezkuntza zentro erlijiosoa da, eta Bilboko erdigunean dago. Auzo hori Bilboko Zabalkundea da, XIX. mende amaieran hiria handitzeko helburuz eraiki zena, bai eta hazten zegoen burgesiaren beharrei erantzuteko ere. Egun, 2012an, 27.914 biztanlek du bizitokia bertan, eta, horien artean, 1.112 nerabe daude 10-14 urte artean, 534 emakume eta 578 gizon¹⁰.

Auzoaren bereizgarri dira kaleen zabaltasuna eta geografia laua, esan bezala, mendi artean mugaturiko hirian. Zonalde horretan burgesiaren idealak eta lanaren etika kapitalistaren tradizioa nahasten dira, sentimendu erlijioso batez kutsaturik. Sinesmen molde horiek eragin nabarmena izan zuten euskal burgesian, hala nola, Bilbokoan (Bikandi-Mejias, 2007:78). Ideal eta sinesmen horiekin bat egiten du ikerketa honetako ikastetxeak, erlijio-ordena horren partaideak baita. Zulaikak (2003) ere parekatzen ditu Weberren kapitalismoaren garapena eta Bilboko zabalkundearen eraketa, Eduard Glass-en lanean oinarrituta. Izan ere, aipatutako ordenu erlijioso horrek Bizkaiko enpresaritzak bultzatu baitzuen lanerako etika zehatz batekin, Weberrek kalbinismoaren eta kapitalismoaren arteko lotura ikuskatu zuen antzera. Lan gogorra, meritu pertsonalak, hezkuntza, inbertitu (kontsumitu beharrean) eta bestelako balore formatzaileak izan ziren Bilboko burgesiaren sinesmen eta jokabideen oinarri (Zulaika, 2003:42).

Burgesia “berria” deiturikoaren beharren arabera eraiki zen Zabalkundea (Zulaika, 2003:31). Bilbotar burgesia “berria” deritzo XIX. mendeko bukaeran sortutako gizarte industrialaren talde hegemonikoari (Montero, 1990:13). “Berria” izendatzen da XIX. mende amaierako burgesia dela esateko. Izan ere, burgesiaren presentzia gizarte bizkaitarrean ez zen inolaz ere berria; aurreko mendean kapitalismo komertziala nagusi baitzen hiribilduan (ibidem). Horrela, tradiziozko burgesiak garai berrietara egokitu

¹⁰ Bilboko Udaleko datuak: Biztanleriaren Udal Errolda 2012. <http://www.bilbaoencifras.net/demografia> (Kontsulta data: 2014/07/06)

behar izan zuen, burgesiaren talde berri horrek botere ekonomikoa lortu zuen bitartean. Zabalkundearen bidez, erdigunea eratu zen.

“Al tiempo, otro amplio sector de la clase obrera buscaba acomodo en Bilbao. Pero en la Villa el Ensanche aparecía reservado para los grupos más acomodados, por lo que las viviendas humildes fueron trepando por las laderas de los montes cercanos, en territorio de las anteiglesias circunvecinas. Resultaba así que mientras el Ensanche continuaba su lento y privilegiado crecimiento, la misma Villa se encontraba con la necesidad de anexionarse nuevos territorios de la Tierra Llana, territorios que, de alguna manera, constituían sus afueras, pero que, en definitiva, iban alojando el grueso de la nueva población.” (Basurto, 1990:120).

Izen-abizen ezagunak dituzten familiez beteta dago auzo horren historia. Izen handiko arkitektoek eraikitako eraikin edo etxebizitza esanguratsuek osatzen dituzte Indautxuko iruditegi eta narrazioak. Bilboko burgesiak hasi zuen eremuaren eraikuntza, burges-familia batzuek luxuzko etxebizitzak eta zenbait eraikin adierazgarri eraiki zituzten, garaiko estilo arkitektonikoetan oinarrituz. 30eko hamarkadan, berriz, Bilboko zabalkundean eraldaketa prozesua hasi zen. Modu arin batean izan bazen ere, Zabalkundeko maila soziala jaitsi egin zen populazioaren hazkunde neurrigabeagatik, nahiz eta lan adituen taldeak bertan egoten jarraitu (Beascochea, 2007:106). Egun hiriaren giza hierarkizazioaren ikur dira iruditegi arkitektonikoak. Zutik dirauten etxeetako behatokiak eta kristalezko galeriak dira XIX. mendeko burgesiaren etxekotasunaren ezaugarri (Perez de la Peña, 2001:11), hala nola, dorredun etxe arrazionalistak (ibidem:59).

Ikerketa honetako ikastetxearen eraikinaren handitasunak esandako muin burgesa ekartzen dute gogora, erdigunean egonda, azpiegitura zabalak deigarri bihurtzen baitira. Espazio zabal horiek ibilbide historikoa dute: XX. mende hasieran, bi bilbotarrek oinarri juridiko eta ekonomikoak ezarri zituzten, konpainia kristau batek gidaturiko bigarren hezkuntzarako eskola Indautxuko txalet batean martxan jartzeko xedez. Denbora aurrera joan ahala, ikaslekua handituz joan zen, eskaria ugaritu egin zelako. Egun, kirol-gune bikainez horniturik dago, garrantzi sinboliko eta material handia izanik. Horren arrazoia izan daiteke hasiera batean gizonezkoen hezkuntzari zuzenduta egon izana, egun zentro mistoa den arren.

Hiriaren garapenarekin ikastetxea erreferente bilakatu zen Bilbo mailan, batez ere Zabalkundean bizi zirentzat. Errepublika garaian, jabe zen konpainia kristaua deuseztatzeko aginduagatik, isilpeko praktiketara pasa zen ikastetxea. Hala ere, euren ibilbidea ez zen horretan gelditu. Hurrengo hamarkadetan berriz ere ekin zioten irakaskuntzari. Bilboko arkitekto esanguratsu batek egin zuen egungo eraikinaren zati handi bat. 70eko hamarkadan, atea ireki zizkion oinarrizko hezkuntzari, 800 ikasle mutilekin. Hurrengo hamarkadaren amaiera arte, ez zituzten neskak onartu. Eskola, sorreran bezala, Bilboko joera arkitektonikoekin batera hasiz joan da eta ikastetxearen hormek hainbat joera arkitektoniko irudikatzen dituzte, Bilboko hirigintzaren arlo baten erakusle delarik.¹¹

Esan bezala, egun ospe handikoa ikastetxea da. Halaber, zentroaren inguruko narrazio eta diskurtsoek prestigioa mantentzera laguntzen diote, eta inon idatzirik egon ez arren, bilbotarrek badakite zer adierazten duen. Elkarrizketatutako ikasleek baieztatu egin dute “*ikastegi ona*” izatearen ospea. Ikasketen zailtasunak aitzakiatzat hartzen dituzte eskolaren zorrotasuna nabarmentzeko, mutil baten hitzetan: “*Es un colegio muy estricto, tienes que estudiar mucho, porque por ejemplo en matemáticas si no estudias un día, como no te sabes lo primero como va todo encadenado, pues suspendes todo*”(Adrian, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)¹². Ikaslekuaren azpiegitura zabalek “*ikastetxe onaren*” eraikuntzari laguntzen diote.

Nerabe horien aburuz, zentrotik hurbil bizitzea da bertara joatearen arrazoietakoa bat –hor bizitzeak ekar dezakeena ahaztu gabe–. Auzokideak izateaz gain, esanguratsua da ikasle askok eskolarekin duten familia-lotura, haien aita asko bertako ikasleak izan baitira. Klase-harremanak errepikatu egiten dira nolabait belaunaldiz belaunaldi, eta haiek, maila batean, horren jakitun dira. Beraien diskurtsoetan mailaketa sozialaren presentzia irmoa dago, esan gabe gehienetan. Ikasleek baieztatu egin dute ikastetxe publikokoek dirurik ez dutelako ospea, nahiz eta guztiz egia ez dela onartu: “*Pero la gente dice que los que son de un colegio que no es privado, que no tienen dinero. A mí no me parece, porque yo tengo amigas que van a colegio que son públicos y no me parece que no tengan dinero.*”(Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso). Baina kasualitatez edo ez, gatzetxo horrek ez dakit zein den auzoko institutu publikoaren izena, beste zentro pribatuaren izenak ongi gogoratzen dituen bitartean.

¹¹ Ikastetxearen historiari buruzko informazioa bere web orrialdetik jaso da.

¹² “Elkarrizketatuen profilak” pasartean berriemaileen deskribapenak daude.

Ikasleek, sarritan, Zabalkundeko beste zentro pribatu batekin alderatzen dute ikastetxea, neskailen heziketaz arduratu ohi denarekin, hain zuzen. Beraien eskolakoak “ausartagoak” direla onartzen dute, agian zentroak izan duen gizonezkoen hezkuntzaren ondare diskurtsiboaren ondorioz: *“Yo vengo a este centro porque mi hermano está aquí, y porque a mis padres no les ha hecho nunca gracia ser de [ikastetxearen izena] que hay más chicas, en nuestro centro ha habido más chicos... también me han dicho que hay más nivel de estudios.”* (Irati, 13 urte, ikastetxe erlijioso).

Ikastetxearen tradiziozko izaera burgesa ukatu gabe, gaur egun zentro ireki eta onbera baten itxura eman nahi du. Irakasle batek adierazi zidan egunotan edonork duela zentro horretara joateko aukera, jadanik ez direla Indautxuko gazteak bakarrik joaten, ondoko langile-auzoko ikasle batzuk ere bazeudela. Maila batean horrela izan arren, Bilboko zabalkundean bizi direnen seme-alabak dira bertako ikasle nukleorik handiena. Nerabeen artean ere egiten dituzte ikastegiaren izaera gizatiarra emateko ahaleginak:

“(...) mis padres me querían meter en esta porque además mis hermanos también están. Hay mucha más variedad de tipos de personas, de tipos de familias, si fuera un colegio pijo estás con gente pija, con gente mal criada; si estás en un colegio un poco más normalito, pues hubiera visto solo un tipo de personas también. Pero hay mucho tipo de personalidades, tipos de familia, de personas, puedes ver de todo. Y no todo es malo, ni todo es bueno. Hay mucha diversidad, está muy bien. Los de este centro podemos ser los que venimos de una familia un poco más pija, gente que como esos que visten de polo. De Tommy Hilfiger, personas que visten caro. Gente que viste de Quick Silver o de Roxy... y gente que viste macarra.”
(Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Halaber, etorkinen kopurua oso urria da. Etorkin gehienei A ereduari matrikulatzeko aholkatzen diete¹³, horregatik, gela batzuetan nabarmena egiten da etorkinen presentzia. Eurretari askok ez daukate harreman zuzenik gainerako ikasleekin. Mutil talde bati entzun nion: *“Los inmigrantes solo vienen a calentar el asiento, el ayuntamiento les paga la escuela y luego ¿para qué? Si van acabar haciendo un CIP”*(Jorge, 12 urte,

¹³ Zentroko ikasketa buruaren ustez, etorkinak lehendabizi hezkuntza sistemara egokitu behar dira eta ondoren euskara ikasi. Horregatik, gazteleraz matrikulatzeko aholkatzen diete, eta etorkinak A ereduko klasean pilotzen dira.

ikastetxe erlijiosoa). Besteen etorkizuna aurreikusten dute; beraiek, aldiz, Bilboko unibertsitate garrantzitsu batean goi mailako ikasketak burutzen ikusten dute euren burua. Ikastetxera joateko beste argudio bat da zentro honek lotura estua izatea unibertsitate pribatu eta entzutetsu batekin. Ikasleen artean pribilegio bezala bizi dute, etorkizuneko aukeren aurrekari gisa.

Labur esanda, ikerketako itunpeko ikastetxe erlijiosoa Bilboko burgesiaren historiaren parte da. Egun, aniztasuna islatu nahi den arren, zentro horretako ikasle gehienak goi-klasekoen seme-alabak dira eta horixe erakusten dute haien hainbat jarrera, diskurtso eta ohiturak. Ikastetxearen estatusak eta ikasleen estatusak elkar elikatzen dutela esan daiteke. Ikerketa honetan, eskola horrek eskaini du goi-klaseen inguruan aritzeko abagunea.

1.2.2 Ikastola: uraren seme-alabak

Ikerketaren bigarren zentroa ikastola da. Bilboko itsasadarraren ibaiertzeko irin fabrikaren hormetan du aterpe, eta La Peña auzoak historikoki bizi izan duen prozesu industrialaren aztarna da. 2012an, auzoak 7.633 biztanle inguru ditu, 285 dira 10-14 adin bitartekoak; horietatik 127 dira emakumeak eta 158 gizonak¹⁴. Auzoaren hiri-gunetik urrunduta, nabarmenak dira eremu berdeak. Bi mendixkaz mugaturik, Bilboko Nerbioi ibaiaren goiko zonaldean dago, hiriaren hedapen-prozesuak itsasadarrean beherantz egin ohi duen arren. Malda eta bihurtune geografikoek abiadura eta itxura ezberdina ematen diote ibaiari, beste zonalde batzuekin alderatuta. Kokalekua erabat baldintzatzen dute ibaiaren erdiguneak eta mendien muga geografikoak. Egongunea gatazkatsua izan ohi da: batetik, hirigintza zabaltzeko espazioa murrizta izateagatik, eta bestetik, ibaiak gainezka egiteko arriskua izateagatik. Hala ere, kokaleku horrek auzoari aberastasun ekonomikoa ekarri zion: industrializazio garaian mendietako meategiak eta ibaiko uraren indarrak izan ziren zenbait lantegiren energia iturri (Serrano, 2009:47). Egonleku pribilegiatu horrengatik, industrializazio garaian lantegi eta langile etorkinen

¹⁴ Bilboko Udaleko datuak: Biztanleriaren Udal Errolda 2012. <http://www.bilbaoencifras.net/demografia> (Kontsulta data: 2014/07/06)

helmuga garrantzitsua izan zen. Ibaiaren uraren energiaz baliatzen ziren lantegiak, eta horrek lanpostu ugari betetzeko beharra sortu zuen. XIX. mende amaieran, meategien ekoizpena hasi zen, eta meategietako langileekin bete zen eremua. Ikerketa honetako nerabeen aitona-amonen belaunaldiaz ari gara, hain zuzen ere.

Erdigunetik aldendurik, hiriaren periferiaren alde bat da. XIX. mende amaieran, Bilbo inguratzen zuen eraztun industrialaren parte izan zen (Serrano, 2009:70). Garai hartan, industrializazioaren bultzadaz, La Peña hiritartzen hasi zen. Hala ere, XX. mendearen erdialdera arte ez zuen benetako finkotasunik lortu, industrializazioaren bigarren fasean etorkinen kopurua areagotzearen ondorioz. 60ko eta 70eko hamarkadetan hazi zen eta etxebizitzak sakabanatzen hasi ziren. Eraikin altuek, langile-etxebizitzek, bloke errepikakorrek eta bestelako etxebizitzek itxura berria eman zioten auzoari. Hamarkada horietan, populazioaren %50 baino gehiago ziren etorkinak: Gaztela-Mantxatik, Extremaduratik eta Galiziatik etorritakoak. Horietako langile asko txaboletan bizi behar izan ziren oso baldintza prekarioetan, errealitate gordinena azaleratuz. Izan ere, XX. mendearen erdialdean, desarrollismoaren bigarren aldian, Bilboko hiri-konfigurazioaren eta populazioaren lurralde-antolamenduak txarrera jo zuen, hiri-plangintzaren oihartzun eskasagatik eta etorkin-saldoen agerpenagatik (Blanco, 1990:119; in Serrano 2009:81).

Desindustrializazioak lantegi asko itxi zituen. Horrez gain, 80eko hamarkadaren hasieran, uda euritsu batean, ibaiak gainezka egin eta uholdeek auzoaren errealitatea eraldatu zuten. Urak etxebizitza, denda eta hainbat espazio herrestatu zituen. Uholdeen aurrean, auzokideek bizitoki berria sortzeari ekin zioten. Hondamendiaren aurrean, auzoaren identitate kolektiboa indartu egin zen, bizilagunen arteko elkarlanagatik eta elkartasunagatik. Eraberritu egin zen, ibaiaren kanalizazioa gauzatu zen eta ibaiertzean parke berde eta zabala eraiki zuten, etorkizunean ibaiak gainezka egitea saihesteko asmoz. Auzotarrak “uraren seme-alabak” izendatu ditu La Peñaren inguruan egindako dokumentalak¹⁵, urak bertako langile identitatearen eraikuntzan zeresan nabarmena izan baitzuen, eta baitu.

Esan bezala, ikerketako hezkuntza zentroaren harrizko horma zabalak garai bateko irin fabrikarenak dira. Lau solairuko altueraz, leiho laukizuzen eta geometrikoekin horniturik, lantegi izandakoaren aztarna historikoa da ikastetxearen egitura,

¹⁵ *Abusu-La Peña: Burdina eta uraren artean* (2015) izenburua du dokumentalak, eta Bilboko Udaleko Kultura eta Hezkuntza Sailak finantzatutakoa da.

industrializaziotik ekonomia hirugarrenar batera eginiko ibilbidearen oroimena. Inguruarekin alderatuta, berritutako teilatu eta leiho koloretsuek itxura berritzaileagoa eman diote. Era horretara, eraikinean tokiko ohiturak eta garai berriak uztartzen dira, agian ikastolaren arlo pedagogikoa sinbolizatuz.

Ikastola hori 80ko hamarkadan sortu zen, parrokiaren etxabearen zenbait gurasok aurrera eramandako ekimenaren ondorioz, Euskal Herriko beste ikastolen antzera. Oro har, ikastolen hezkuntza proiektua marko konplexu batean kokatu beharra dago, batetik, euskal naziogintzaren ibilbide gatazkatsuen baitan eta, bestetik, hezkuntza pribatuaren eta publikoaren eztabaidaren barnean¹⁶. XX. mende hasieran, Espainiar Estatuak finkatutako hezkuntza sistema indartzearekin batera, euskarak gordetzen zituen espazio apurrak murriztuz joan ziren (Mateos, 2000:240). Horregatik, giro politiko erasokor batean eta euskara erdiesteko testuinguru batean tokitu behar da ikastolen sorrera. Ikastolen bitartez, euskal hizkuntzaren orokortzeari ekin zion euskal mugimendu nazionalistak, nazio-komunitatea eraikitzeko asmoz (Amurrio, 2003:370). XX. mendearren erdialdean, diktadura frankistak euskaldunengan ezarritako zapalketa eta errepresioari aurre egin nahian, euskal irakaskuntzari bultzada ematen hasi ziren ezkutuko hainbat bitartekorekin (haurrei zuzendutako euskal aldizkariak, etxe-eskolak...) (Iza, 2010). Mugaz bestalde, Frantziar Estatuak ez zuen euskararen aitortza ofizialik gauzatu, eta frantsesa izendatu zen hezkuntzarako hizkuntza bakarra, euskara eta euskal kultura baztertuz (ibidem).

Ikastolen pizkundea XX. mendearren erdialdean gertatu zen, testuinguru horretan hasi zen egun ikastola gisa ezagutzen den fenomeno. 60ko hamarkadan, euskal nazionalismoaren bultzadaren pean gauzatu zen ikastolen legeztatpena (Mateos, 2000:216). Gizarte-ekimenez (titularrak haurren gurasoak zirelarik eta irakasle eta herritarrek lagunduta), giro urbanoan, kalean eta herritarren gizarte-eskola bezala hasi ziren ikastolak. Hainbat helburuk bultzatu zituen horretara: batetik, euskaraz irakasteko eta euskarari bultzada emateko xedeak, eta, bestetik, beraien seme-alabek beste heziketa bat jasotzeko xedeak, horretarako sortu baitzituzten gurasoek, garaiko estatuaren eskola publikoei eta ikastetxe erlijiosoei bestelako alternatiba bat emanez (Iza, 2010:36). 70eko

¹⁶ Marko etnografiko honetan, ikastolen eraketa prozesua modu arin batean adierazita dago. Xehetasun ugari alde batera utzi dira, ez garrantzia ezagatik, baizik eta ikerketa honetan ez direlako gakoak. Hala ere, aipagarriak dira Mila Amurrio edota Txoli Mateos soziologoek gaiaren inguruan egindako lanak, haien doktoretza-tesiak, esate baterako (*Genero, nazio eta nazio hezkuntza: ikastoletako irakasleria* (2003) eta *Euskal nazionalismoa eta hezkuntza publikoa: ikastolen publikazioa* (2000), hurrenez hurren).

hamarkadan, ikastolen arteko sarea osatu zen, eta, hurrengo urteetan, ikastolen normalizaziorako bultzada eman zen frankismoaren gainbeherarekin.

Ikastolek XX. mendeko 90eko hamarkadan hartu zuten indarra. 1993. urtean, hezkuntza sare-publikoan sartu ziren hainbat ikastola. Prozesu hori oso gatazkatsua izan zen. Euskal nazionalismoak aurrez aurre jarri zituen, eta agerian geratu ziren horien arteko desadostasunak eta aurkakotasun ideologikoak (Mateos, 2000). Gatazka hori ikerketako ikastetxeak ere bizi izan zuen, horrek ekarriko zituen beldur eta kezka guztiekin. Hala ere, hezkuntza-zentroa itunpeko erregimenean mantendu zen, irabazi-asmorik gabeko kooperatiba bihurtuta, eta EHI-Euskal Herriko Ikastolen Elkarteko¹⁷ kide izatera pasa zen.

Memento hartan, hezkuntza zentroa handitzea erabaki zen: Haur Hezkuntzako ikastola izatetik, ziklo guztiak eskaintzera pasa zen. Horrek espazio berri baten beharra ekarri zuen, eta, tamaina eta kokalekuagatik, tokirik egokiena aukeratu zuten: auzoko irin fabrika zaharraren eraikina. 1997an, martxan hasi zen irin fabrikako ikastola. Egun, Haur Hezkuntzatik Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara artekoa da. Ikasle kopurua ez da oso handia, ez behintzat ikerketa egindako epean, izan ere, beste hezkuntza zentro publiko bat dago gertu.

Arlo pedagogikoari dagokionez, Ikastolen Elkartearen zenbait proiektu garatzen ditu ikastetxeak: balio eta jarrerak erdigunean jartzen dituzten proiektuak, euskaraz hazteko proposamenak, Eleanitz proiektua (ingelesaren, euskararen eta gaztelaniaren lanketa bateratua), Euskaraz Bizi proiektua (hainbat eremutan euskararen erabilera bultzatzea duena helburu), besteak beste. Ikastolen ideiekin batera, euskara eta euskal kultura irakastearekin batera, garai berrien beharrei egokitzeko asmoz, arreta berezia eskaintzen zaie baliabide teknologikoei. Horrez gain, ikastolak duen figura ekonomikoagatik, kooperatiba baita, gurasoen eta irakasleen arteko kudeaketa gauzatzen da; ikasle, familia eta irakasleen arteko hurbiltasuna mantentzeko ahaleginak egiten dituzte. Orobat, ikastola horrek ondorengo baloreak ditu helburu: errespetua, tolerantzia, parte-hartzea, euskal kulturaren sustapena, ingurumenarekiko errespetua, besteak beste.

Susmo batetik abiatu zen ikerketa honetan hezkuntza zentro horren hautaketaren zioa: langile auzoan egotean, ikastolara doazen ikasleen familiak gainerako bizilagunek baino

¹⁷ Ikastolak Euskal Herri osoa hartzen duen elkarte horretan bilduta daude. Ikus <http://www.ikastola.eus/erakundea/ehi>.

kapital ekonomiko handiagoa izango zuten ustetik. Kasu batzuetan horrela izan bada ere, esan beharra dago arestian aipatu den ideologia abertzaleak zeresan handiagoa duela. Alabaina, klase sozialen banaketan ez da beste ikastetxeetan bezain argia izan, lausoagoa izan da. Elkarrizketatutakoen hitzetan, euskaraz ikastea da zentro horretara joatearen arrazoi nagusia. Ikastolen jatorrizko izaerari heltzen diote gurasoen aukeraketa justifikatzeko: euskara. Horrekin batera, tokiak berezko garrantzia hartzen du. Gaztetxo batek adierazi duen bezala, beste eskola batera bidali nahi zuten, baina horixe hautatu zuten auzoan lagunak izatea nahi zutelako gurasoek. Maila batean behintzat, argudio horiek kontrajarriak suertatzen dira, aipatutako beste zentro publikoak euskarazko eredia eskaintzen baitu.

Halaber, hasierako susmo okerraren zantzuak nabarmendu egin dira, klase-harremanen isla izan daitezkeenak. Horrela, nerabeen eta beraien gurasoen artean ikastegi “ona” izatearen sinesmena zabaldua dago, betiere auzoko beste ikastetxearekin alderaturik. Ikerketako adolezenteek konparazioak egiteko joera handia dute, etsaitasun puntu bat emanez. Era horretara, ikastolak maila altuagoa eta giro hobea duela uste da ikasleen artean; beste eskolako ikasleek alferrak, harroak eta gatazkatsuak direlako fama zabaldu dagoen bitartean. Ikastolak hezkuntza “osatuago” bat eskaintzen duela da errepikatzen duten argudioa, ikasle batek adierazi zuen: *“Nire gurasoek nahi dute nik lan ona edukitzea, eta ikastea eta horrela nire bizitza ona izatea (...) beste ikastetxeoak, publikoa dena, gehienak dira errepikatzaileak eta ez dute ikasten eta horrela, orduan deitzen digute, enpoioiak.”* (Leire, 12 urte, ikastola). Sinesmen horiek kapital kultura ezberdinduaren eta horrek eragiten dituen botere-harremanen ondorio dira.

Beste institutukoekin arazoak izan dituztela gogoratzen dute, beste ikastetxearen irudi gatazkatsua plazaratuz eta haien aisialdi eredia mahai gainean jarritz: alkohola edatea, bikotea izatea etab. Edonola ere, bi zentro horietan nerabeen harremanak ez dira guztiz ezberdinak. Izan ere, ikastetxe publikoko kideak daude ikastolako batzuen laguntaldean. Aisialdi ereduagatik eta zenbait praktikengatik, ikastetxe publikoko gaztetxoekin hurbilago sentitzen dira, akaso horien klase sozialetik gertuago direlako. Bada, ardatz ideologikoak pisu handiagoa duelako daude nahasirik klase sozialen erlazioak ikastolan.

Labur esanda, La Peña auzoaren izaera langilea islatzen dute ikastolako hormek. Halaber, ikastolak, itunpeko ikasketa-zentroa izan arren, ardatz ugari nahasten ditu: ideologikoak, ekonomikoak... Era berean, euskal naziogintzan eratutako zenbait eztabaidek ikastolako hormak busti dituzte. Horrela, klase sozialen lausotasuna nabarmendu da, iragarpenen kontra. Nerabeen artean, joerak eta praktikak ezberdinak dira; batzuk kapital ekonomiko eta kultural handiagoa dutenekin batzen dira, beste batzuk urriagoa dutenekin elkartzen diren bitartean. Nahasirik agertzen dira harremanak, nahasirik ibaiko uraren antzera.

1.2.3 Institutu publikoa: langileen seme-alabak

Hirugarren hezkuntza zentroa institutu publikoa da, eta Bilboko Deustuko barrutian dago. Barruti horretako zenbait zonaldetatik eratorritakoak dira zentro horretako gaztetxoak. Ikerketan parte hartu duten gehienak Arangoitiko bizilagunak dira, ikasketa zentro horretako ikasle kopuru esanguratsua osatzen baitute. Hori dela-eta, institutuaz hitz egingo bada ere, auzo horri egingo zaio erreferentzia.

Institutu publikoa eraikin handi gorrixka eta gris batean dago, hiria mugatzen duten mendietako magalean. Geografia laukitu batean kokatzen da, diktadura frankistan zehar Espainiar Estatutik etorritako langileentzat eraikitako etxebizitzaren eta kaleen artean. Hormen zurruntasunak XX. mende erdialdean bertan bizi izandako neskatila zurtzen sekretu eta isiluneak gordetzen ditu. Izan ere, ikastetxearen lehen urratsetan garai latzak bizi izan ziren. Gerra zibilaren ondoren, auzo horretan haur zurtzen kopurua oso nabarmena izan zen, txirotasun gorriaren ondorioz. Hori dela-eta, gertuko elizako Lekaiame Nagusiak eraikina eskatu zion Apaiz Gorenari, neska zurtzen heziketari zuzentzeko. 1940an baimena onartu zuten. Hasiera batean, lursail zabal bateko etxetzar batean aurrera eramane zuten lekaiameek proiektua; aitzitik, etxearen zabalera ez zen nahikoa izan neskatilen kopuru eskergagatik. 1946an, Bilboko alkatearen aginduz, eraikin zabal bat egin zuten: ikastetxe-lekaiametea. Garai hartan, ikasleek haur-

eskoletatik garaiko batxilergoaren 4. mailara arte ikasten zuten. 1980ko hamarkadan, Deustuko institutua izatera pasa zen¹⁸.

Mendi horren magala Extremadurako langileen bizitoki ere bilakatu zen oso egoera prekarioan. Egun, familia etorkin horien ilobak dira ikastetxe horretara doazen gehienak. 2012an, Arangoitik 4.407 biztanle ditu, 10-14 urte bitartekoak 187 baino ez dira, 90 emakume eta 97 gizon¹⁹. Langile izaera historikoa mantentzen duela esan daiteke. 50eko hamarkadan eratu zen, migrazio kateekin batera: bakarrik, familiarekin edo lagunekin etortzen ziren. Nahiz eta azterketa kuantitatibo zehatzetan jasota ez egon, etorkinen jatorria Gaztela-Leon eta, esan bezala, batez ere, Extremadura zen, zehazki bertako bi herritatik etorri ziren (Perez eta Urrutia, 2009:217). Egun, herri horiek auzokideen gogoan daude, nerabeen artean oporretako helmuga gisa. Ikerketako gaztetxoek bizitzetan udako herri bezala txertatzen da migrazioen oroitzapena.

Lana zen herritarren migrazioen arrazoi nagusia. Nekazaritza sektoretik etorri arren, asko zonaldeko enpresa txikietan, eraikuntzan, Euskalduna ontziolan eta bestelako lantegietan lanean hasi ziren. Lanpostua ziurtatzen zitzaizkien, baina bizi-baldintzak bigarren plano batera pasa ziren. Bilboko hainbat eremurik ez zuen azpiegitura nahikoa pertsona uholdeari erantzuteko. Hirigintza modu izarigabeen hedatu zen Bilboko orografia maldatsuan. Horrela, zenbait mendi magaletan ezarri ziren azpiegitura urriko etxebizitzak eta txabolak²⁰. Garai horietan aldarrikapen bilakatu ziren ur-hoditeriak, ambulatorioak, eskolak eta bestelako oinarriko egiturak (Perez eta Urrutia, 2009:212). 60ko hamarkadan, bada, etxebizitza sozialak eraikitzea lortu zuten.

“Pronto comprobarán los nuevos vecinos del barrio las deficiencias de las construcciones y las enormes carencias que un barrio que, a pesar de la cercanía de Deusto, vivirá prácticamente al margen de este último. Arangoiti y por extensión sus vecinos constituirán un espacio aparte, casi un mundo aparte, conectado con Deusto por un par de malos accesos y un ascensor que comenzó a constituirse durante la década de los años

¹⁸ Informazio hori guztia ikastetxeko webgunetik jasota dago.

¹⁹ Bilboko Udaleko datuak: Biztanleriaren Udal Errolda 2012. <http://www.bilbaoencifras.net/demografia> (Kontsulta data: 2014/07/06)

²⁰ Esan beharra dago 1959an 30.000 txabola inguru zeudela Bilboko zenbait langile-azotetan (Leonardo, 1994; in Ruiz de Olabuenaga, 2000:54).

cincuenta, y que constituirá un problema hasta la actualidad.” (Perez eta Urrutia, 2009:221)

Banaketa horrek, bestelako gabeziekin batera, auzokideen artean identitate kolektiboa eraikitzea ekarri zuen. Arazo komunek beharrian kolektiboa sortu zuten. Oinarrizko azpiegiturak aldarrikatu zituzten: autobusak, eskolak, anbulatorioak... Deustuarekin eta Bilboko erdigunearekin komunikazio egokia edukitzea eskatzen zuten, esate baterako. Horrek guztiak bizilagunak eta administrazio publikoa aurrez aurre ipintzera eraman zituen. Gabeziei aurre egiteko mementoan, elkartegintza antolaketarako gako bihurtu zen. Langile mugimenduak indar handia izan zuen lan baldintza duinen aldeko borrokan. Auzoaren langile izaera martxan zen.

Halaber, elkarteen eta herri mugimenduen artean, kezkatzeko arrazoia izan zen haur eta gazteen hezkuntza. Batetik, gurasoek, amek batez ere, eskolarekin eta irakasleekin harremana sortu zuten, haurren hezkuntzan inplikatzeko helburuz (Perez eta Urrutia, 2009:232). Hezkuntza bera aldarrikapen bihurtu zen, baina ez euskal kulturaren sustatzaile bezala, bizikide horien jatorria kontuan hartuta. Bestetik, elizak bere tokia izan zuen haurren trebakuntzan. Elizaren inguruan zenbait talde eratu ziren, horien artean aisialdi taldea. Talde horrek auzoko hainbat haurren aisialdia antolatzen zuen eta antolatzen du, eta ikerketako nerabe gehienak talde horren kide izan dira eskola utzi arte; alabaina, haien haurtzaroko oroimenean dituzte elkarrekin egindako udalekuak, asteburu pasak eta eliz inguruan jolasten igarotako ostiral arratsaldeak. Egun, Arangoitik Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntzako eskola bat du, baina Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza egitera ikerketako Deustuko institutura joaten dira. Bertan, esan bezala, ikasle kopuru handia da auzo horretakoa, alegia, presentzia nabarmena dute. Institutura joaten hasterakoan, Arangoitiko ikasleak aurretik osaturiko lagun-taldeetan joaten dira, eta horien inguruan eratzen dira adiskidetasun-talde berriak.

Ikerketako gaztetxoan diskurtsoetan, ez da haututzat jotzen zentro horretara joatea, beste hezkuntza-zentroekin gertatu den bezala. Aurreko ikastetxetik institutu horretara bideratzen dituztela adierazten dute, eta horregatik, haien ikaskide eta lagun guztiak bertara joatea bilakatzen da arrazoia: *“Nire CP eskolatik hona bidaltzen zidaten, nik nahi nuen hona etorri nire lagunak hona etorriko zirelako.”* (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa).

Institutuaren irudia gutxietsi ohi dela esaten dute, kanpora begira, batik bat: *“Institutu hau esaten dute dela una mierda, ez dugula ezer ikasten; nik ez dut hori pentsatzen.”*(Maitane, 12 urte, institutu publikoa). Haatik, zentzu gutxiesgarriari buelta ematen dion neraberik badago, hezkuntzaren izaera publikoa aldarrikatuz:

“Pues yo siempre he estado en colegio público y me da pena dejarlo, porque yo creo que los privados lo que hacen es que se chulean tanto hasta los profesores, que como son privados hacen más excursiones y estudian menos. Porque yo creo que al final en un público es donde más se aprende porque el gobierno te dice que tienes que estudiar esto y esto; los privados van por su cuenta, al final yo creo que se aprende más en los públicos. Lo he pensado yo.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

Horrez gain, ikasleei dagokienez, haiek aitortzen dute “gatazkatsuak” eta “makarrak” izatea atxikitzen zaiela. Euren ahotan:

“Suposatzen da hona datorren jendea, kanpoko jendeak esaten duenez, gara choni²¹ batzuk, que grafitean, que fumamos porros, que somos unos niños un poco macarras.”(Maitane, 12 urte, institutu publikoa),

“Pobreak garela diote hona etortzen garelako” (Esti, 14 urte, institutu publikoa)

“Supuestamente para los de los otros colegios somos chonis, drogadictos y alcohólicos. Porque gracias a algunos listillos de este colegio que siempre van a Urkidi²² y los de otros colegios, tanto beber y emborracharse a veces, se queda esa fama, y esa fama para todo el colegio” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

²¹ Hirietako kanpoaldeetan eratutako tribu urbanoa bateko kidea da “choni”a. “Choni” neskei zuzendutako izena da, eta “kani” mutilentzako izena da. 90eko hamarkadan sortu ziren hiri handietako periferietan. Moda hutsetik harago, klase sozialari hertsiki lotuta dago, eta bizimodua eredu bat dakar: janzkera eta orrazkera zehatzak, zaletasun berdinak, tatuajeak, piercingak, ile-luzapenak, ikasketa gabezia, hizkera okerra. Gazte-azpikultura hori klase baxuetan hedatu da, batez ere. “Choni” edo “cani” makarrak, “kale-zurruta” egiten dutenak, diskoteketara joaten direnak eta hainbat gatazkatan sartzen direnak izendatzeko erabili ohi da gutxiespen zentzuarekin. Ikus: http://www.utilidad.com/canis-y-chonis-caracteristicas-y-estilo-de-vida_2376

²² Ikerketan horrela deitu zaio Deustuko barrutian dagoen parkeari, institutu publikotik gertu dagoenari. Nerabe asko asteburuetan hara joaten dira alkohola edatera eta erretzera.

Azpimarratzen dute ikasle guztiak ez direla horrelakoak eta ikasleku guztietan daudela horrelako profilak. Neska batek zehaztu du mutilen profilari dagokiola zabaltzen ari den diskurtso hori: *“Gero eskola honetan mutil gehienak rollo hori jarraitzen dute, baina neskek ezberdinak gara. Formalak diren mutil gehienak beste eskola batzuetara joaten dira, hemengo mutil gehienak makarrilla batzuk direlako”*(Maitane, 12 urte, institutu publikoa). Nerabeek argi daukate iruditegi hori Deustuko beste ikastetxe erlijioso batetik datorrela. Halaber, irakasle batek, berriz, bizitokiaren izaera gatazkatsuarekin lotzen du institutuaren irudi gatazkatsua: *“Arangoiti es un barrio complicado, y lo que pasa en la plaza de Arangoiti se lleva al instituto”*, auzoaren eta institutu publikoaren arteko lotura nabarmenduz.

Labur esanda, Estatuko etorkinekin eratutako auzo horrek, egun bizi-baldintza duinagoak izan arren, langile izaera mantentzen du. Horien seme-alabak eta ilobak dira ikerketako institutu publikora joaten diren gehienak, nahiz eta Deustuko beste eremu batzuetakoak ere badauden. “Makarrak”, “chonis” eta bestelako izendapenak erabiltzen dituzte ikastetxe erlijioso batekoek, baita eurek euren ikaskideak izendatzeko ere. Horrela, zeharka, behe-klaseetakoak izatea atxikitzen diete, eta beraiek ere barneratu egiten dute.

Azkenik, marko etnografiko honetan ikerketako ikastetxeak irudikatu nahi izan dira eta, bidenabar, horien kokapena ezagutu. Esan beharra dago lanaren hasierako planteamenduan gaztetxoaren profilean aniztasuna bilatzea zela hiru ikastetxe horiek hautaketaren zioa; baina, lanak aurrera egin ahala, klaseen arteko botere-harremanak nabarmentzen joan dira. Horregatik, klase izaera agerrarazi nahi izan da hezkuntza zentroen deskribapenetan. Irudi horiek eraikitze ahaleginetan, baliteke baieztapen batzuek izaera determinista eta homogeneoaren itxura eman izana, baina profil zehatz horiek ardaztu nahi izan dira, dagoen heterogeneotasunaren baitan.

2. HURBILKETA PROZESU ETNOGRAFIKOARI

“La etnografía supone un antes y un después, un paréntesis, un tiempo dentro del tiempo vital y profesional. Un tiempo consecutivo y circular a la vez. Un tiempo fuera del tiempo.

Una aventura que convertirá a la antropóloga en otra; su mirada, su pensamiento, su configuración emocional, su barómetro amoroso... serán, son ya otros.” (Esteban, 2011:29)

Etnografiaren bidez egin zaie hurbilketa nerabeen maitasun bizipenei; horregatik, prozesu etnografikoaren narrazioari ekingo zaio pasarte honetan. Horretarako, aintzat hartuko dira gorabehera metodologikoak, antropologoaren bizipen eta zirrarak, ezbaiak, eragindako krisialdiak... etnografiaren eraketarako funtsezkoa baita horren berri ematea. Mari Luz Estebanen hitzei lotuta, etnografiak aldaketa eragiten du antropologoaren begiradan; baina baita parentesi bat ere, antropologoaren bizitzarekin hautsiz. Orobat, etnografiak esanahi bikoitza du; alde batetik, ikerketa-teknika batzuen bitartez errealitate soziokultural bateko ezagutza prozesua da eta, bestetik, ezagutza horretaz baliatuta, ikertzailearen interpretazioarekin egindako produktua (Pujadas, 2010:15). Hala ere, ikuspegi bi horiek ez dira kontrajarriak, izan ere, etnografiaren osotasunari heltzen diote, nahiz eta bi eremu horiek modu koherente batean lotzeak zailtasunak dituen.²³

²³ Lekuan lekuko lanaren esperientzia eta interpretazio etnografikoaren arteko zubiak, eraikitzeke zailtasunez asko hitz egin da, batez ere, testu etnografikoak modu kritiko batean begiratzen hasi zirenean: *“Hace ya tiempo que la crisis posmoderna ha mantenido en jaque el sentido mismo de la investigación etnográfica. A menudo esta crisis se asocia con ciertos autores, pero en realidad fue producto, en gran medida de las reacciones y respuestas de los pueblos estudiados ante los textos publicados por investigadores ajeros a su realidad. El desenlace evoca la crítica que Edward Said (1995) hizo de la pretendida objetividad intelectual que no pocas veces sirve a fines políticos y que supone que los pueblos carecen de curiosidad y la capacidad intelectual necesarias para conocer realidades propias y ajenas. De manera similar, algunos hemos estudiado las realidades educativas asumiendo que maestros, estudiantes y comunidades carecen de interés propio por conocer su entorno próximo y lejano. La recepción crítica de los textos etnográficos propició mayor conciencia de la difícil tarea de construir puentes entre la experiencia de campo y la representación etnográfica. (...) Si se acepta que la etnografía*

2.1 Ikerketaren helburuak eta hipotesiak

Ondorengo helburu eta hipotesietatik abiatu da ikerketa enpirikoa, nahiz eta aurrera egin ahala aldaketak egon. Halaber, esan beharra dago xede horien sostengua nire aurretiko lan bat izan dela, Ikasketa Feministak eta Generokoak master amaierako lana, hain zuzen, *Maitasuna nerabeen genero sozializazio prozesuetan* (2009), zeinak ikergaiaren berri izateko aukera eman zidan, hala nola, bestelako interesguneak ikusarazteko.

Hartara, honakoa da ikerlanaren helburu orokorra:

Nerabeen maitasun-bizipenek (irudikapenek, balioek, jarduerak...) genero ezberdintasunen eta botere-harremanen eraketan duten eragina aztertzea, beraien bizi-ibilbideen ezaugarri sozial, politiko zein ekonomikoak kontuan izanik.

Burubide zabal horretatik hainbat ardatz berezitu dira helburu zehatzak definitzeko²⁴:

- Nerabeek duten maitasunaren kontzeptualizazioak, sailkapenak eta bizipen emozionalak (maitemina, desamodioa...) aztertzea, bai eta horien inguruan eraikitzen diren diskurtsoak eta esanahiak ere, bizi-antolaketan duten eragina azpimarratzeko.
- Amodioak sortzen dituen bizi-pertzepzioak ikertzea, errealitatea ezagutzeko eta ulertzeko baliabide gisa, mundua hautemateko eta munduan egoteko eskaintzen dituen ereduak agerian jarritz (botere-harremanak, heterosexualitatea, laguntasuna, hainbat jarduera...).
- Maitasuna espazioak eta denborak zehatzen baitan aztertzea, alegia, emozio horren uneak eta guneak ezagutzea, aisialdiarekin duten lotura nabarmentzeko eta gerta litezkeen klase ezberdintasunak azpimarratzeko.

no es un método, sino un enfoque, no se puede tomar como una herramienta neutral o aséptica que se utiliza en cualquier contexto.” (Rockwell, 2009:183).

²⁴ Lau helburu zehatz badira ere, aurretik beste ardatz batzuk zeuden: sare sozialena, esate baterako. Ikerlanean aurrera egin ahala, berezitutako pasarte bat izatetik, gainerako ildoen barnean zeharka sartzea erabaki zen, eremu birtuala nerabeen errealitatearen parte delako, eta ez beste errealitate bat. Aitzitik, xede horietan modu arinean aipatutako zenbait gai gako bihurtu dira gaztetxoek maitasun egitura ulertzeko orduan: heteronormatibitatea, kasu.

- Maitasuna ikasketa-prozesu bezala harturik, gaztetxoek amodioan trebatzeko eta aritzeko moduak agerian jartzea eta, bide batez, diskurtso hegemonikoaren eta adoleszenteen bizipenen arteko gatazkak ikertzea, arautzeko mekanismoak ikuskatzeko, baina horri aurre egiteko erresistentzia eta estrategia ahaztu gabe.

Hipotesiei dagokienez, zenbait uste eta susmok piztu zidaten ikertzeko grina:

- Afektibotasuna oso garrantzitsua da nerabe guztientzat, baina neskek eta mutilek maitasuna modu ezberdinetan ulertzen dute. Nahiz eta aniztasuna egon, neskek garrantzi handiagoa ematen diote amodioari, definizio eta hausnarketa sakonak garatu ohi dituzte; mutilen gogoetak, aldiz, bakunagoak dira. Horren ondorioz, maitasuna genero identitatearen eraikuntzaren erdigunean dago eta, beraz, desabantaila egoerak bermatzen ditu. Adibidez, neskek emozioen inguruan dituzten zenbait jarrera gutxiesten dira, “nesken gauzak” direla esanez.
- Eredu sozial hegemonikoetan oinarritzen dira maitasuna sailkatzeko: familia, lagunak eta bikoteak. Horiek hierarkikoki antolatzen dituzte: familia da gehien balioetsitakoa, gero lagunak eta etorkizunean garrantzitsuena bikotea izango dela aurreikusten dute. Horrez gain, banaketa horren mugak ez dira hertsia. Adin horretan, lagunekin eta bikotekideekin dituzten erlazioak antzekoak edo berdinak dira praktikan. Hori dela-eta, heteroarauaren presentzia nagusitzen da sailkapen horretan: nesken arteko (eta mutilen arteko) erlazioak laguntasunean kokatu ohi dituzte, aldiz, neska eta mutilen arteko loturak bikote-harremantzat hartzen dituzte.
- Gorputz-jarduerak erdigunean dituzte nerabeen maitasun-ikasketek. Amodioa gehiago balioesteagatik, nesken artean tarte handiagoa eskaintzeko joera dago, euren eguneroko eginkizunen parte izanik (gorputza apaintzea, amodiozko musika entzutea...). Ikasketa prozesu horrengatik, neskek erromantikotasunaren kultur-industriaren kontsumitzaile nagusiak izan ohi dira: maitasun kantak eta pelikulak, gaztetxoaren inguruko telesaioak...
- Gainera, emozio hori bizitzaren erdigunean kokatzeak baldintzatzen du neskek mundua hautemateko eta munduan egoteko duten modua; esate baterako, harremanetarako trebezia garatzera bideratzen ditu, pertsonen arteko erlazioak eta zaintza gehiago balioestera. Horrela, neska batzuek bizipenak partekatzeko

espazio gisa ulertzen dute adiskidetasuna; mutilek, ordea, ekintza zehatzekin lotzen dute. Horrek guztiak beraien aisialdia baldintzatzen du; era berean, praktika horiek laguntasuna ulertzeko modua bideratzen dute.

- Familiak baldintzatzen ditu maitasun gune eta uneak. Gurasoekiko lotura autonomoagoa dutenek harreman afektibo-sexualei garrantzia handiagoa eta denbora gehiago eskaintzen diete. Izan ere, euren aisialdia askatasun handiagoarekin kudeatzen dute, aisialdia afektibitaterako espazio bihurtuz.
- Azkenik, amodioaren botere-erlazioak arautzeko hainbat mekanismo daude. Sekretuen kudeaketa gakoa da horretan, askotan maitasun edo sexu gustuekin zerikusia daukate-eta. Sekretuak eta gaztetxoek estatusak elkar lotuta daude, gehien dakienak botere handiagoa du. Aitzitik, arauak haustean nerabeek baztertzeko prozesuak eta zigor sozialak jartzen dituzte martxan, baina neskek gehienbat erresistentzia, estrategia eta mekanismo berriak eraikitzen dituzte.

2.2 Abiapuntu metodologikoa: kokaturiko etnografia eta kokaturiko bizitzak

Etnografia ikerkuntza sozialerako oinarritzko bidea dela diote, antzekotasuna baitu jende arruntak eguneroko ekintzei ematen dien zentzuarekin (Hammersley eta Atkinson, 1994:16). Hala ere, konplexutasun handiagoa du praktika sozialaren esanahiak ulertzeak. Jose Ignacio Ruiz Olabuénagaren (1989) ustez, metodo kualitatiboen oinarrian dago etengabea eraikitzen ari den sinbolodun eta esanahidun mundu soziala. Horregatik, teknika kualitatiboen bitartez, etnografiak eraikuntza sozialean barneratzea du helburu, bai hainbat kontzeptu eta ekintzen esanahiak berreraikitzeke, bai eraikitako mundua deskribatzeko eta ulertzeko (1989:30). Hori guztia lortzeko, gizabanakoen esperientzia jartzen da analisiaren erdigunean, testuinguruetan murgilduta eta deskribapen sakonekin.

Era horretara, ikuspegi kualitatibo hori jarraituz, testuinguru etnografikoaren barnean aztertu dira nerabeen bizimoduak, marko kultural eta sozialaren baitan kokaturik. Aintzat hartu dira pertsona bakoitzaren errealitatean parte hartzen duten hainbat esfera. Horrela ulertu dira, “kokaturiko bizitzak” gisa, beste batzuen artean, Louise Lamphere,

Helena Ragoné eta Patricia Zavella-ren (1997) lanean oinarrituz. Autore horien ustez, kultura eguneroko esperientzia pertsonalean txertatzen da; horregatik, bizipen arruntak giltzarriak dira azterketarako eta, gainera, funtsezkoak genero analisia egiteko (Lamphere, Ragoné eta Zavella, 1997:2). Horretarako, zenbait soziologok garatutako kontzeptuetan oinarritzen dira: esate baterako, Bourdieuren “*habitus*”, gizarte egituraren dispozizioak praktika zehatzen baitan kokatzen dituen, edota Giddensen “kokatutako praktikak”, agentzia eta egituraren arteko lotura adierazteko (ibidem:3). Subjektuen bizipenak ezin direnez egituratik kanpo aditu, etnografiaren abiapuntu izan dira gaztetxoek esanahi kulturalak zein haien errealitate materiala.

Horrenbestez, metodologia hori, prozesu etnografikoa bera, zalantzarria eta eztabaidagai izan da. Batik bat, zientzien metodo zorrotzekin bat egiten ez duelako, kritikatu da etnografia gizarte zientzien barnean, lortutako datuak eta informazioa subjektiboak direlakoan, nahiz eta beste batzuen aburuz, etnografiaren bitartez baino ezin den prozesu sozialen zentzua eta edukia ulertu (Hammersley eta Atkison, 1994:16). Ohiko eztabaida horiek baztertuz, etnografiaren izaera subjektiboa azpimarratuko da ikerketa honetan, lan egiterakoan premiazkoa den doitasuna zalantzan jarri gabe. Izan ere, ezinezkoa baita ikertzailea guztiz objektiboa izatea, ezin baita jatorrizko mundutik askatu:

“Reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos (...) no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial. No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo ni, afortunadamente, ello es siquiera necesario. No podemos evitar el confiar en el conocimiento del “sentido común” ni eludir nuestros efectos sobre los fenómenos sociales estudiados.”(ibidem: 29)

Hartara, etnografia honek ez du objektibotasuna helburu. Oro har, etnografiak bat egiten du feminismoak zientziari egindako kritikekin, non positibismoa, dualismoa eta abstrakzioak zalantzan jartzen diren, aurrez aurre ipintzen dituztelako: subjektua/objektua, ikerlaria/ikertua, arrazoia/emozioak, jakituna/ez-jakina, politikoa/pertsonala... (Stacey, 1988:21). Ildo beretik, objektibotasunari eta zientziari egindako kritikan, Donna Haraway-k (1989) “kokaturiko ezagutzak” kontzeptua proposatzen du. Bere aburuz, ezagutza ikertzailearen testuinguruan kokatzen da, toki

zehatz batetik gauzaten delako. Horregatik, ikerlariaren begirada beti izango da partziala, inoiz ez objektiboa. Hori dela-eta, Haraway zientzialariak erantzukizuna izatea defendatzen du eta abiapuntu partzial hori agerian jartzea, ikerlariaren edo antropologoaren irudia ezkutatzeko ahaleginik egin gabe. Lan honi dagokionez, Bilboko neska zuri gazte eta feminista batena da laneko ahotsa.

2.2.1 Prozesu etnografiko emozionala

Ikerketa kokatzeko ahaleginetan, arreta berezia eskaini zaio prozesu etnografiko osoari. Izan ere, etnografia ezin da ulertu sortutako esperientzia baztertzen bada (Gessaghi, 2011:18), bertan jasotako bizipenek eratu baitituzte lanaren bidea, ideiak eta kontakizuna bera. Halaber, gertakizun horietan zirrarek ere toki berezia izan dute. Metodologikoki sentimenduez arduratzeak ezbaian jartzen du antropologia eta zientzietan oro har egon den arrazionaltasunaren gainjarpena, emozioen eta arrazoiaren arteko banaketa dikotomikoa hautsi egiten baita:

“Pareciera como si la disciplina antropológica, además de proceder a encerrar en un vedado al cuerpo del antropólogo, se hubiera construido –y nos hubiera adiestrado metodológica y estilísticamente a los del oficio– “contra sentidos” (salvo el de la vista, consagrado hegemónicamente por la ciencia occidental), y “contra las emociones”, o al menos procediendo a ocultar a unos y a otras en el texto.” (Flores, 2010:17)

Emozioez aritzeak zenbait erronka metodologikotara eramaten du. Batetik, sentimenduak aztergai izateak zailtasunak ekar ditzake. Horren harira, Juan Antonio Flores (2010) antropologoak zalantza egin du: *“¿Podemos conocer y comprender a través de nuestras emociones el color y las texturas de las emociones de las gentes del escenario social que estudiamos?”* (2010:18). Era berean, antropologiaren eta etnografiaren beraren mugak agertzen dira:

“Desde una posición extrema, algunos antropólogos establecen un límite con claridad: no podríamos hablar de cómo sienten otras personas u otros pueblos, solo podemos hacer –desde la antropología y las ciencias sociales–

una interpretación de lo que dicen que sienten (discursos sobre sus emociones) o analizar los modos y maneras como se expresan (representaciones de la emoción).”(ibidem)

Bestetik, arestian esan bezala, lekuan lekuko lanean, aintzat hartu dira harremanek eta bizipenek sortu dituzten hainbat sentsazio. Ikerlanaren aztergaia emozio bat izanik, ikerlariaren zirrarak ere aztergai bihurtzen dira. Prozesu etnografikoan zehar antropologoak zenbait sentimendu bizi ditu eta horiek ere ikerketaren parte dira. Victoria Gessaghik (2011) aipatzen du:

“En este mismo sentido, creo que la etnografía no puede entenderse independientemente de la experiencia que la produce. Es por eso que me interesó traer las postergadas emociones y sentidos al centro de las estrategias metodológicas. Los sentimientos en el campo ayudaron a darme idea de cómo comprendía lo que iba ocurriendo en el terreno. También, a lo largo del trabajo mis estados en el campo se fueron modificando, porque las relaciones con “los otros” son dinámicas.”(2011:24)

Estrategia metodologikoen baitan daude tokian tokiko laneko emozio eta sentsazioak, eta ikerketa bideratu dute hainbatetan, uste baino garrantzia handiagoa hartu dutelarik; esate baterako, klase sozialaren kasuan. Esan bezala, hasiera batean, mailaketa sozialaren aldagaia hautatzeko helburua aniztasuna izatea bazen ere, prozesuan aurrera joan ahala giltzarri bihurtu da. Nahiz eta hitzez azaltzea zaila den, goi-klasea, ikusi baino, sentitzen eta hautematen hasi nintzen. Esate baterako, talde horrekin erlazioa nuen bakoitzean, gorputzean urduritasun eta zirrara bereziak nabaritzen nituen.

Horrela, emozioek metodologiaren arlo estrategikoan lekukotasun handiagoa hartu zuten. Izan ere, eliteen ikerkuntzan aritzen den Gessaghi²⁵ antropologoaren arabera, goi-klaseko pertsonak ikustearekin batera nabaritzen da, dotorezia edo arropa garestiaz harago, “segurtasun soziala” transmititzen dutela, euren jarrera, jokabide, hizkera eta munduan egoteko moduen bitartez (2011:22). Munduan egoteko modu horrek talde sozialari lotutako gorpuzkera berezia bideratzen du, Pierre Bourdieuren *habitus*

²⁵ Antropologian doktorea den Victoria Gessaghi-rekin (FLACSO, UBA eta CONICET-eko kidea) hiru hilabeteko egonaldia egin dut Buenos Aireseko Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (FLACSO) delako unibertsitatean. Bertan *Núcleo de Educación para las Elites* ikerketa taldean parte hartzeko aukera izan dut beste ikerlari batzuekin batera.

kontzeptuarekin bat eginik. Horrek guztiak emozionalki eragiten zidan: segurtasun falta, urduritasunak, beldurrak, sentsazio arraroak...

Horrez gain, ibilbide metodologikoan emozionaltasunak bultzatuta eta zenbait faktoreen (antropologoaren eta subjektuen arteko talkaren, beldurren...) ondorioz, antropologoaren identitatea ere krisian egon da, etengabeko barne-eraldaketa gertatzen zen bitartean:

“El trabajo de campo deja un cierto lastre, ejerce una cierta presión sobre el investigador y en algún sentido lo transforma. La implicación personal supone a veces sufrir enfermedades, etc.; y encierra estados de ánimo, sentimientos, experiencias de autocontrol..., pero también posiblemente brotes de desánimo, alguna conducta irreflexiva, desorientación, percepción de incapacidad...” (Velasco eta Diaz Rada, 2006:23)

Era horretara, emozioak etnografia honen parte izan dira, ikerketa prozesuari zentzua eman diotenak. Horrela, bizi izandako krisi askok, azterketa-objektuarekin edota metodologiarekin kasu, gerora argitasuna eman didate. Krisialdiek gertakizun esanguratsuei arretaz erreparatzeko uneak sortu dituzte, eta gerora sorkuntza-iturri bihurtu dira. Krisialdiak katarsiak izan dira.

2.3 Nerabeen bizitzetarako sarbidea: etnografia hezkuntza zentroetan

Tokian tokiko lana Bilboko hiru ikastetxetan egin da (zentro erlijioso batean, ikastola batean eta institutu publiko batean), hiriaren hiru testuinguru ekonomiko eta sozialetan. Jadanik esan bezala, hasiera batean, hautaketa horren helburua Bilbo barnean maitasun bizipenetan aniztasuna bilatzea izan zen. Abiapuntua hori bazen ere, denboraren poderioz klase sozialaren faktoreak uste baino pisu handiagoa hartu zuen, ikerketan islatzen ahalegindu naizen bezala.

Ikastetxeen hautapena modu estrategiko batean egin zen. Ni bilbotarra izanik, bertako errealitatea ezagutzen nuen eta ezagutza horretan oinarritu nintzen. Lehenik, esan bezala, hiri-erdiguneko itunpeko ikastetxe erlijioso bat hautatu nuen; bigarrenik, hiriko

mugan kokatzen den auzo bateko institutu publikoa; eta, hirugarrenik, beste auzo bateko ikastola bat. Nahiz eta Bilboko errealitate soziokultural osora iristeko hankamotz gelditu, hiru espazio horien bitartez gune horietako errealitateen aldaerak azaltzea da helburua, betiere, Bilboko zein Euskal Herriko marko sozial eta kulturalaren teilatupean. Horrela, etnografia bakarra gauzatu da kokaleku anitz horietan ateratako argibideekin.

Tokian tokiko laneko informazio bilketa bi urteko lana izan da. Aipatutako zentroetan behaketa parte-hartzailea egin da, jolasgaraian zein eskola orduetan. Gazteen aisialdi gune batzuetara ere hurbiltzeko aukera izan dut zenbait larunbatetan. Horrez gain, 32 elkarriketa (12 neska eta 10 mutil) eta 9 eztabaida talde (3 nesken artekoak, 3 mutilen artekoak eta beste 3 mistoak) burutu dira. Horrez gain, hain ohikoak dituzten sare sozialen erabileraren jarraipena ere egin da. Horrela, hiru ikastetxe horien bitartez, nerabeen bizitza, bizipen zein emozioetara iristeko abagunea izan dut.

Ben Rampton (1995) hizkuntzalariaren esperientzian oinarri hartzen duen Jone M. Hernandezi (2005) jarraituz, eskola da gaztetxoeren bizi-ibilbideen dimentsio sozial, politiko eta ekonomikoei hurbiltzeko gune pribilegiatua. Izan ere, jakin badakigu ikastetxeek klase sozialak eta genero-harremanak errepikatzen dituztela (Bourdieu eta Passeron, 1996; Juliano, 1993), nahiz eta errepikapen hori arlo zehatzetan kritikatu izan den (Willis, 1988; Lahire, 2006). Eskola eta gizartea continuum batean kokatzen dira, elkarren eragina baitute (Hernandez, 2005). Gurasoek eginiko ikaslekuaren hautaketa zenbait aldagai sozialen, ekonomikoren eta ideologikoren ondorio izan daiteke, are Bilbo bezalako hiri batean, non ikasketa zentroen eskaintza zabala eta anitza den. Adibidez, Erreterian eginiko ikerketa batean, Eugenia Ramírez Goicoechea antropologoak baieztatzen du herri horretako ikastegien banaketak bertako ezberdintasun soziodemografiko, ekonomiko eta kulturalak islatzen dituela, eskola errealitate sozialaren islapena izanik (Ramírez, 1991:365; in Hernandez, 2005:56).

Hori dela-eta, ikastetxea etnografia egiteko espazio bezala hartu da, baina ez da hezkuntza-erakundearen inguruko analisirik egin hezkuntzaren antropologiak edo soziologiak egin ohi duten gisa. Hezkuntza zentroan ikertzea bizitzazko mundu batean barreiatzean datza, eskolaren definizio instituzional eta antolakunde formaletik harago, ikaslekua nerabeen espazio/denbora baita (Arpal, 1991; in Hernández, 2005:8). Ikerketa honen kasuan, eskolan tokiko lana egitea estrategia metodologikoa baino ez da izan:

gaztetxoengana eta horien gurasoengana iristeko modu bat, haiek ezagutu eta haien egunerokotasunean sartzeko. Horretarako, jolasgaraiak hautatu dira. Izan ere, ikasgela barruan modu egituratu batean gauzatzen da giza elkarrekintza, espazioak (mahaiek, aulkiek, arbelak...) eta irakaslearen presentziak erabat baldintzatzen dute-eta. Jolas-orduetan, aldiz, askatasun handiagoa dute euren asmoak aurrera eramateko, bertan gertatzen diren elkarriketak eta ekimenak ugariagoak dira. Hala ere, horrekin ez dut esan nahi patioetan askatasuna osoa denik, eskolako hormek bertan jarraitzen dute-eta. Instituzio hori presente dago, hainbat eratan: txirrinak, zaindarien begiradak...

Jolastokiak ez dira eremu hutsak, eskolako esparru guztiek eragiten baitute identitate subjektiboen eraikuntzan, hala nola, emozioetan zein sexualitatean. Azken hori aztergai hartuta, Michel Foucaulten aburuz, *Historia de la sexualidad* (2009 [1976]) lanean, garai viktoriarreko errepresio sexualak sexualitatearen diskurtsoa nonahikoa bihurtu besterik ez zuen egin: ez zen hitz egiten baina toki guztietan zegoen, eskolan barne. Bere lanean oinarrituz, Graciela Morgade (1999) hezkuntza-ikerlariaren ustez ere, sexualitatea une oro dago presente eskolan: nahiz eta horri buruz asko ez hitz egin, eremu guztietan dago (Mogarde (koord.), 1999:10). Horregatik, esan daiteke ikastetxean nerabeen arteko harremanak ahalbidetzen direla eta, gainera, sexualitate eta maitasun-ikasketa prozesua gauzatzen dela bertan. Halaber, horrek ez du esan nahi ikerketa ikas-esparru horretara mugatu denik soilik. Nahiz eta gaztetxoek denbora nabarmena eman eskolan, euren amodio-afera ugari hortik kanpo gertatzen dira, baina ikaslekuko espazioak aukera eman du bizitzako beste eremu batzuetara iristeko: profil zehatza duten adoleszenteengana heltzeko, horiekin konfiantzazko loturak sortzeko, euren egunerokotasuna ezagutzeko...

2.3.1 Eskolara sartzea

Jakina denez, etnografia egiteko sarbidearen onarpena da egon daitekeen arazo nagusietarikoa. Hasieran, negoziazioak era nabarmenagoan gauzatzen dira (Hammersley eta Atkinson, 1994:69). Negoziazio horietan lana bera arriskuan egon daiteke, onarpena eman behar duenak baldintzak jarri ditzakeelako. Izan ere, sarbidea ez da soilik fisikoki egotea ala ez egotea, baizik eta gainerako subjektuek ikerketa bera

ontzat ematea. Era beran, sarbidea toki horretako gizarte antolaketaren inguruan informazioa lortzeko modu bat da finean (ibidem). Antolaketa formala duten erakundeetan, eskoletan kasu, sarbidea baimen formal batekin ziurtatu daiteke (ibidem:78), eta ikerketa honetan horrela egin da.

Tokian tokiko lana 2011ko otsailean hasi zen, Eusko Jaurlaritzako Predoc diru-laguntza jaso eta gero. Aurretik ere, 2010eko maiatzean ikastetxeetara hurbildu nintzen²⁶, eta hurrengo urteko otsailean, behin ikerketa-beka izanda, kontaktua egin nuen eta ikasketa buruekin bilerak adostu ziren. Bilera horietara guztietara eraman nuen UPV/EHUko Balioen Filosofia eta Gizarte Antropologiako baimen eskaera adierazteko eskutitza, saileko eta lana honen zuzendariaren sinadurarekin.

Bilera horietan ikastetxeen inguruko argibideak eman zizkidaten. Horren ostean, DBHko lehen zikloko zenbait tutoreekin beste hitzordu bat jarri nuen, haiei ere proiektuaren berri emateko. Ikerketak irakasleen lanari eta nerabeen ikasketa prozesuari inolako trabarik ekarriko ez ziela jakinda, oro har, harrera oso ona izan nuen eta guztiek erakutsi zuten parte hartzeko prestutasuna. Ikastetxe guztietan DBHko 1. mailako eta 2. mailako ikasleen artean gurasoentzako zirkular bat banatu zen nire lana azaltzeko eta ikasketa zentroaren onarpena azaltzeko asmoz (ikus IV. eranskina: *Nerabeei helarazitako informazioa eta baimen zirkularrak*). Era horretara, jakinaren gainean jarri ziren ikasle, irakasle eta gurasoak.

Aipagarriak dira eskoletara sartzeko prozesu horretan bizi izandako lehendabiziko kontrasteak. Batetik, itunpeko zentro erlijiosokoan, ikastetxearen aurpegirik herrikoiena ematen ahalegindu zen ikasketa burua: garai batean ikasleak Indautxuko haur eta gazteak baziren ere, egun hainbat auzotatik hurbiltzen zirela aitortu zuen. Horrez gain, zentroko ikasle gehienak ikasle zaharren seme-alabak zirela aipatu zuen. Ikasle kopuru andana izan arren, elkar ezagutzen zuten askok. Zentroaren aniztasuna azpimarratu zuen, etorkinak bazeudela esanez, nahiz eta horien kopurua nahiko txikia izan, eta Eusko Jaurlaritzako diru-laguntzen bitartez bakarrik iristen zirela aitortu zuen.

²⁶ Maiatzean eskolak oso lanpeturik egon ohi dira ikasturte amaierako ebaluazioekin daudelako, eta oztupoak erakutsi zituzten. Otsailean, aldiz, lehen hiruhilekoa amaitu berri zela, erritmo lasaiagoa zuten zentroetan. Hori dela eta, otsailean harrera egokiagoa egin zidaten hiru zentroetan. Azken batean, eskolaren eta ikerlariaren arteko interesen kudeaketa egin zen, eskolara sartzeko garai errazago eta zailagoak baitaude.

Bestetik, institutu publikoan ikasle etorkinen kopurua beste zentroetan baina handiagoa zen, baina hor ez zuten hain profil markatua, gerora behaketetan ikusi ahal izan zen bezala. Ez zuten etiketa nabarmenik, eta ez zuten ageriko bazterketarik jasaten. Euretariko asko ikasle “sozialki arrakastatsuen” taldean zeuden, eta batzuk liderrak ziren. Hori, esate baterako, pentsaezina da aipatutako beste ikastetxean gertatzea. Horrez gain, institutu publikoko ikasketa buruak ikasle batzuen etxeko egoera “konplikatua” zela esan zidan, eta ikasle batzuei elkarrizketak egitea pentsaezina izango zela. Ikastetxearen eta gurasoen arteko gatazkak zirela-eta, nahiago zuten ikasle horiekin zuzenean ezer ez egitea.

Gainera, itunpeko ikastetxe erlijiosoaren bereizgarria izan zen zentroko instalazioak erakustea, ni ez galtzeko aitzakiaz. Esker onez hartu banuen ere, laguntza zeinutzat jo bainuen, Sandra Ziegler-ek (2012) goi-klasekoen ezaugarritzat hartzen du, eta baieztatzen du Argentinako eliteen hezkuntza zentroetan sartzean, handitasuna erakusteko helburuarekin, instalazioen espazio andana erakusteko joera dutela. Adierazgarria da itunpeko ikastetxe erlijiosoan soilik gertatu izana hori. Nik oharkabean eta atsegin handiz jarraitu nuen ikasketa burua, eta instalazio handiek erabat harriturik utzi ninduten: korridore luzeak, patio zabal-zabala, eraikin ezberdinen banaketa, klaustroa, eliza...

2.3.2 Behaketa parte-hartzailea

Behaketa parte-hartzailearen helburua zen gaztetxoengana hurbiltzea, beraien balio, ohitura eta egitura ezagutzeko. Jatorrian, Bronislaw Malinowskik proposatu zuen bezala, tokian tokiko lanaren bitartez antropologoak egonaldiak egin behar ditu ikertuko duen taldearen egunerokotasunean barneratzeko, bere presentziaren eragina saihesten ahalegintzen den bitartean (Pujadas, 2010:72). Juan M. García Jorbaren hitzak hartuz, Pujadas antropologoak adierazten du egunerokotasunean egiten dela behaketa, “begiradaren artea” jarduera ohikoa baita bizitza sozialean, baina antropologoaren berezitasuna errealitatearen esanahi posibleak antzematean datzala. Halaber, eginaren eaginez ikasten da, ikergaiak erabat baldintzatzen duelako begiratzeko modua (García Jorba, 2000:107; in Pujadas, 2010:72).

Behaketa egiten hasteko, hiru ikastetxeetako ordutegiak alderatu eta modu estrategiko batean aukeratu nituen. Izan ere, ikastetxe biren atsedenaldiak ordu berean izaten ziren. Horregatik, zentroen artean koordinatu behar izan nuen, behaketak ahalik eta mamitsuenak izateko. Ordutegiei erreparatuz, 30 minutuko eta 25 minutuko etenaldiak zituzten. Azkenean, denborarengatik eta nik neuk ikastetxe batetik bestera egin beharreko joan-etorriengatik, zentro bakoitzean astero ordu betez egotea erabaki zen. Horrela, astero-astero eskola bakoitzean bi egunetan egoteko aukera izan nuen, bi ikasturteetan zehar.

2.3.2.1 Koadernoarekin gorabeherak

Koadernoak eta bolaluma eskuan egon nintzen lehendabiziko egunetan. Ikerketaren helburuak aintzat harturik, hiru behaketa-unitate nagusi zehaztu nituen: lehendabizi, maitasunaren kontzeptualizazioa; bigarrenik, berdinen arteko praktikak; eta, hirugarrenik, praktika afektiboaren trebakuntza prozesuak. Hala ere, denbora pasa ahala, nerabeen elkarrekintzak berak indar handiagoa hartu zuen, aurretiaz ezarritako ildo horiek baino. Izan ere, begiratuko denaren eta deskribatuko denaren ideia hertsiekin hasteak hainbat gako adierazgarri ez ikustea ekar dezake (Pujadas, 2010:78). Horregatik, era malgu eta irekian egin da behaketa parte-hartzailea, ez da zenbaketa baten bitartez egin, ez eta ikerketaren hipotesietara mugatuta ere. Argi dugu malgutasun horrek ikerketa aberastu egin duela. Horrela, hasierako unitateak aldatzen joan ziren, areagotzen, eta batzuk alde batera uzten.

Esan bezala, koadernoak eskuan egin nituen lehenengo egonaldiak. Adierazgarria iruditzen zitzaidan oro idatzi egiten nuen. Horrek nerabeekin nuen elkarrekintza oztopatzen zuen, arreta handia eskaintzen baitzioten nik idatzitakoari eta galderak egiten zizkidaten: “*Eta hori apuntatu duzu?*”, “*¿y qué miras?*”, “*¿y lo apuntas todo?*”, “*eso los has escrito mal*”.... Batzuk ahalegintzen ziren idatzitakoa eskatzen eta irakurtzen, nahiz eta nik beti ukatu, konfidentziasunaren beharra azpimarratuz. Zeharo zaila zen kaiera haien begi-bistatik kentzea. Gainera, koadernoak aurrean izateak kontrola adierazten zuen, esandakoak apuntatzeak tentsioa sortzen baitzuen. Egoera horretan,

abiadura handiz idaztera behartuta nengoen, erredakzioa zaindu gabe, eta gerora, horrek irakurmena eta ulermena zailtzen zituen. Hori dela eta, esku hutsik joatea erabaki nuen:

“Gaur koaderno gabe joan naiz. Egia esan, erosoagoa izan da, baina sentsazioa daukat gertaerak ahaztuko zaizkidala. Harremana ezberdina izan da, beste batzuetan arreta gehiago eskaini didate. Koadernoak harridura eragiten die eta ni idazten ikustean aldatu egiten dira”(Tokian tokiko laneko egunerokoa, 2011-02-17)

Koadernoan zuzenean idaztean, gaztetxoak gehiago lotsatzen ziren eta euren egunerokotasunean eragiten nuen nahigabea, kaiera erdigune bihurtzen zelako. Esku hutsik joatean, ordea, gertakizunak ahaztuko zitzaizkidan beldur nintzen. Horregatik, jolasketatik atera eta zuzenean idazten nituen bertan izandako bizipen guztiak. Oroimen-ariketa egiten nuen, gertatutakoa gogoratuz. Estrategia horren bidez idatzi nuen lekuan lekuko laneko egunerokoa. Bertan islatu nituen nerabeek kontatutakoak, gertakizunak, bizipenak, nik sentitutako zirrarak, krisiak eta suertatu zitzaizkidan erronka metodologikoak. Behaketa parte-hartzailean gertatutako oro, alegia.

2.3.2.2 Lehendabiziko begiradak, hitzak eta mugak

Gogoan dut lehenengo egonaldietan erabat galduta sentitu nintzela. Maitasuna ikertzen egonda, patioetako hormigoian hainbat nerabe ezezagun baino ez nituen ikusten. Orduan, lehen krisia izan nuen: behaketa nola egin amodioa ikusten ez bada? Mugimendu anitzezko gorputz horiengan nola antzeman maitasuna? Ez nuen erantzunik sortzen zitzaizkidan galderetarako. Behaketa parte-hartzaileak zentzurik ez zuela pentsatzen hasia nintzen; hala ere, ez nuen beste irtenbiderik aurkitzen. Hasierako une horietan sarritan jarri nuen nire zeregina ezbaian. Denboraren eta praktiken poderioz nire zalantzak argitu ziren.

Horregatik, jolastokietako deskribapenetara mugatu nintzen lehendabiziko egonaldietan. Lehenengo hiru saioretan bueltaka ibili nintzen. Ikusezina nintzelako sentsazioa nuen, batez ere, ikastetxe handienetan. Nire presentziak ikasleen artean inongo jakin-minik ez pizteak erabat harridura uzten ninduen. Hasierako elkarrizketa informalak nire irudiaren

eta ikerketaren ingurukoak ziren. Argibideak ematen nizkien, “nerabeen arteko harremanak” ikertzen ari nintzela esanez. Galdera asko egiten zizkidaten hasieran lanaren inguruan, une askotan nire lana oztopatzen zutela pentsatu nuen, ni bainintzen galderak egin behar zituen. Gaztetxoak ez ezik, irakasle batzuk ere hurbiltzen zitzaizkidan ikerketaren inguruan azalpenak eskatuz. Hasierako egonaldi askotan azalpenak ematen egon nintzen. Behaketek sortzen zizkidaten zalantzez gain, pasarte horiek nire frustrazioa areagotzen zuten. Denbora bat pasatu arte, ez nintzen gertakizun horien esanguraz jabetu:

“Nos percatamos también que somos observados e interrogados por los habitantes, en proceso que tiene diferentes consecuencias según los mecanismos del poder discursivo interpuestos entre nosotros y los interlocutores. Puede haber, entre ambos, juegos de máscaras y espejos, proyecciones y recuerdos (Goffman, 1981), en una búsqueda de puntos de apoyo para entablar una comunicación posible. La desconfianza es normal, pues los habitantes –maestros, padres y niños- quieren indagar más acerca de nuestras intenciones.”(Rockwell, 2009:188)

Nahitaezkoak izan ziren nik alferrikakotzat jo nituen elkarrizketa horiek, adoleszenteen eta irakasleen konfiantza eza gainditu eta loturarik zintzoenak eratzeko. Haien arteko erlazioak aztertzen nituela esatean, gehienek “bullying” edo bazterketa kasuak aipatzen zizkidaten. Oro har, beste ikas-maila batzuetako ikasleei buruz aritzen ziren, eta bazterketa salatzen zuten, baztertzaileei buruz “*se creen muy guays*” bezalakoak esanez. Besteen jarrerak kritikatu eta euren harremanei buruz gutxi esanda, euren erlazioen harmonia erakutsi nahi zuten. Gertakizun horiengatik ohartu nintzen diskurtso “egokiak” egiten ahalegintzen zirela, nerabeen harremanen alderik onenak erakutsiz. Horren harira, Pujadasek instituzio formaletan zein bestelako erakundeetan bi bisaia egon ohi direla azpimarratzen du: egunekoa, alde garbia edo argia, eta gauekoa, iluna (2010:81). P. L. Berger eta T. Luckmannen *La construcción social de la realidad* (2006) lanean egiten dute banaketa hori, tentsioak eta gatazkak neutralizatzeko taldeen joera azaltzeko. Pujadasen arabera, alde argi horretara modu erraz batean iritsi daiteke, eta horrelaxe frogatu nuen lehenengo egonaldi horietan. Gatazketan sartzeak, aldiz, denbora gehiago eskatzen du, eta ia ezinezkoa da zuzenean sartzea, antropologoaren aburuz (Pujadas, 2010:81). Itunpeko ikastetxe erlijiosoan, hasieran batez ere, “*¿y lo estamos haciendo bien?*” edo “*¿qué nota nos pones?*” edo “*¿cuál es mejor, este*

colegio o otros?” bezalako galderekin josten ninduten. Berezitasun hori eskola horretan baino ez zen jazo, ziur asko euren hezkuntza sisteman emaitzei eta lehiakortasunari arreta handiagoa eskaintzearen ondorioz.

2.3.2.3 Antropologoaren eta nerabeen arteko talkak

Pujadasen ustez, besteen gizarte batean behaketa egitea eta parte-hartzea ez da aleritatearen azterketa hutsa soilik, ikerlariaren identitate kulturala ere interpretatzea baitakar: ikerketa prozesuan zehar norberarena eta besteena alderaketan jartzen dira (2010:88). Nahiz eta gizarte eta kultura berekoak izan, nerabeekin etnografia egiterakoan konfrontazioa egon da, baina adinari dagokiona. Haien biziipen askok barne-begirada eragin didate. Ezustean, sarritan, ikusitako zenbait ekintzak neure nerabezaroaren inguruan pentsarazi didate nahigabe, adin horretan egiten nuenarekin alderatuz haiena. Hala ere, erkatzea ez da maila horretan soilik izan, baizik eta nire egungo errealitatearen eta nerabeenaren artekoa. Horrela, konturatu nintzen garai horretan gertatzen diren harremanek abiadura handiagoa izan ohi dutela heldutasunean baino. Esate baterako, lotura afektibo-sexualek egunak iraun ditzakete, edota lagun arteko haserreak egun batetik bestera konpon daitezke. Horrek guztiak behaketak oso konstanteak egitera behartu ninduen, huts egitea galera handia izan zitekeelako²⁷.

Era horretara, konfrontazio horiek nire irudia kokarazi zidaten. Tokian tokiko lanean sartzerakoan esan ohi da antropologoak soinean daraman identitatea albo batera utzi eta inguruan duena barneratzen hasten dela, baina ikerlariaren disposizio sozialek talka egingo dute hasieran, eta horri fase liminarra deitu izan zaio (Jackson, 2010; in Gessaghi, 2011:20). Adibidez, Gessaghi goi-klaseko familien espazioak bisitatzen hasi zenean, janzkera moldatzen zuela aitortzen du, berritasunak eta ezezagunak sortzen ohi duen estresagatik. Hasieran, tokian tokiko laneko erlazioetan “lekurik ez izatearen” sententzia nagusitzen da. Nire kasuan esan dezaket liminaritate egoera hori, hasieran ez ezik, ikerketa osoan zehar ere atzeman dudala. Eskolako espazio-denboraren baitan, subjektu liminarra izan naizela uste dut: nerabeekin izandako loturak eskolako

²⁷ Horren harira aipatu beharra daukat, opor garaietatik edo zubietatik bueltan, nerabeekiko harremana askoz hotzagoa izaten zela, lotura maila batean galtzen baitzen.

hierarkiarekin hautsi baitu. Victor Turnerren (1980) kontzeptua modu malguan harturik, eta tokian tokiko lanaren eraketa prozesua errituekin parekatuz, ez alde batekoa ez bestekoa ez dena da liminarra, baina aldi berean bietan dagoena (1980:110). Turnerek dio pertsona liminarrak egituraren barnean oraindik sailkatu gabe daudela, baina, aldi berean, sailkatzeko daude; horregatik, zehatzezintzat jotzen ditu (ibidem:106). Zentzu horri helduz, nire izaera anbigua edo liminarra izan da, ikasleentzat irudi berria izan da-eta. Lehenengo egonaldietan galderaz josten ninduten eta ni antropologoaren lana argitzen saiatzen nintzen, baina horrek nire irudi anbigua indartu baino ez zuen egiten.

Bestela esanda, ni heldua izan arren, ez nuen irakasleen ezta gurasoek izan dezaketen irudi autoritarioa. Hori guztia abantaila nabarmena izan da, batez ere, amodio-kontuei buruz hitz egiteko. Behin ikasle batek esan zidan nahiago zuela nirekin hitz egin eskolako psikologoarekin baino. Ikusi izan dudana bezala, maitasunari eta sexualitateari buruz helduekin (guraso eta irakasleekin, batik bat) aritzeko zailtasun eta oztopo ugari dituzte, beraiek jakin badakite zein diskurtso mota dagokien eta hori da helduen aurrean erakusten dutena. Euren artean, berriz, askatasun handiagoarekin mintzatzen dira. Diskurtso bikoitz horretaz jabetu ahal izateko abagunea eman dit anbiguotasunak. Nik neuk liminaritate horretan mantentzeko ahaleginak egin ditut, eta horrek konfiantzazko loturarik sendoenak sortzeko aukera eman dit. Segurtasun hori ezinbestekoa izan da nerabeen maitasun bizipenetara iristeko.

Hasierako egunetan, nahiz eta gerora gaztetxo batzuen aldetik behaketa prozesu osoan zehar luzatu, itunpeko ikastetxe erlijiosoan, adiskideen arteko tonuan “Espioia” deitzen zidaten. “¿*Qué tal espía?*” edo “*Aquí viene la espía*” bezalako esapideak erabiltzen zituzten. Barrett antropologoak adierazten duenez (1974, in Hammersley eta Atkinson, 1994:94), antropologoak susmagarriak izan ohi dira, batez ere hasieran, gobernuetako espioitzat, inspektore fiskaltzat edota poliziaren zelataritzat hartu izan dira. Horrelako zurrumurruek inguratu izan ohi dituzte antropologoak. Nire kasuan, jakin bazekiten zein zen nire lana. Hala ere, Rockwellek dioen bezala (2009:187), sarritan ikerketa bera polizia-ekintzekin parekatu zitekeen etengabeko galderengatik. Behaketa egiteak ni neu galdetsu lotsabako bihurtu ninduela esan dezaket. Egonaldietan dena galdetzeko joera, nire bizitzako hainbat esparrutara eraman nuen oharkabean, horretaz jakitun izan nintzen arte.

Lan etnografikoaren argibideak etengabeak izan baziren ere, batzuetan guztiengana ez nintzela iristen konturatu nintzen, batez ere ikerketan modu zuzenean parte hartzen ez zuten nerabeengana iristen ez nintzela. Behin, kaletik institutuko ikasle batzuekin gurutzatu nintzen, eta bere lagunei esan zieten “*es la profesora de sexologia*”. Frustrazioa sentitu nuen, eta nire argibideak nahikoak ote ziren galdetzera eraman ninduen. Beste behin, institutuan behaketa ordua aldatu eta gero, akatsak akats, zaintzaileek ez zekiten tokiko lana egiten ari nintzenik. Egunak eman nituen, inork ezer esan gabe, dena ongi zihoan ustearekin. Egun batean, zaintzaile bat aztoraturik hurbildu zitzaidan ikasleei nigatik galdetu zielako, eta zera erantzun zutelako “*Si, la conocemos, es una chica que viene aquí y nos pregunta por nuestra vida, qué nos gusta, que hacemos y así. Pero lo que más le interesa es si tenemos novios y esas cosas de amor. Es muy maja.*”. Zaintzaileak esandakoak entzunda, izutu egin zen arrotza nintzelakoan. Inork ez baitzuen nire presentziaren berri eman. Azalpenak eman eta barkamena eskatu nion egondako huts egiteagatik.

2.3.2.4 Tokiko lana baldintzapeko eremua: genero tentsioak, konplizitatea, gatazkak eta negoziazioak

Tokian tokiko laneko harremanek antropologoaren ikasketa prozesua bideratu dute. Izan ere, subjektuengana hurbiltzeak hausnarketak piztu ditu, ikerketarako estrategiak gainjarriz. Horregatik, tentsio, konplizitate, gatazka eta negoziazio uneak ugariak izan dira behaketa parte-hartzailean, Díaz Rada eta Velascok aipatzen dutenez:

El modelo de situación teatral, la simulación dramática que menciona Griaule, es un apunte de singularidad metodológica que consiste en instrumentalizar las relaciones sociales con un objetivo de conocimiento. La implicación del propio investigador, su asimilación al método, es ineludible. No es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas. La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta. En esa tensión, y como modo básico de

aproximación al campo, se encuentra la observación participante.”(Velasco eta Díaz de Rada, 2006:24)

Horren adibide da ikasleen jolas garaian behaketa parte-hartzailea egitearen ondoriozko tentsioa. Esan bezala, gune horiek ez dira neutroak. Nesken eta mutilen arteko espazioaren erabilera desberdinek baldintzatu dute antropologoaren lana. Salbuespenak salbuespen, neskek hitz egitekoa joera duten bitartean, mutilek kirolean aritzeko joera dute. Horrela, askoz errazagoa izan da hizketaldi informalak neskekin izatea, mutilekin baino. Hasieran, neskekin isiltasun uneak nagusi baziren ere, denbora pasa ahala normaltasunarekin hartu ninduten. Aitortzen dut nik neuk neska nerabeen kodeak modu errazagoan maneiatzen nituela, emakume bezala sozializatu izanaren ondorioz. Adibidez, institutuko nesken kasuan, hainbat atsedendalditan ikastetxeko gela batean dantzatzen egoten ziren²⁸. Dantzatzeak ere solasaldi informalak oztopatzen zituen. Hala ere, ezingo nituzke maila berean jarri dantzaldi horiek eta mutilen arteko kirola. Neskekin hizketan hasten nintzenean, entsegua eteteko eta arreta eskaintzeko gai ziren, ziur asko mutilek baino atsegin handiagoz hitz egiten dutelako amodio-kontuen inguruan.

Mutilen kirol-praktiketara hurbiltzeko ahaleginak ere egin nituen, baina testuinguru horietan solasaldiak eskasak zirela ohartu nintzen, gehienak jokoaren ingurukoak edo bat-bateko hizketaldi laburrak izaten ziren-eta. Mutilekin izandako hutsune hori adierazgarria da berez; izan ere, praktika horiek agerian uzten dute mutilen artean gutxiago hitz egiten dela, hau da, bizitzaren inguruan gutxiago hausnartzen dutela, hala nola, maitasunaren inguruan. Horregatik, mutilei dagokienez, elkarrizketetan eta eztabaida taldeetan agertutakoaz baliatu behar izan naiz batik bat. Hala ere, ez dut esan nahi beti horrela gertatu denik. Institutuan, esate baterako, errepikatzaileak ziren mutil talde batekin harreman estua izan nuen. Nerabe horiek “makarra” fama zuten eskolan, ikasle txarrak izateagatik eta hainbat gatazkatan parte hartzeagatik. Mutil horiekin konfiantza sortzeko, erretzea edo edatea bezalako gaien inguruan izaten nituen elkarrizketak, normaltasunez hitz egiten nien inolako jarrera moralistik gabe. Egun batean, erretzearen inguruan ari ginela, irakasle bat gerturatu zen eta ni isildu egin nintzen eta gaia aldatu, mutil horiei konplizitate keinua eginez. Gertakizun horren

²⁸ Adin horri zuzenduta dagoen eskola arteko lehiaketa batean parte hartzea zen dantzan egoteko arrazoia. Ikasmaila honetako bi geletako neskek hartzen zuten parte eta euren arteko lehia erabatekoa zen. Horrek gatazka ugari eta haserre nabarmenak piztu zituen nesken artean. Tentsioak oso esanguratsuak izan zirenez, zentroak hurrengo ikasturtean lehiaketan parte hartzea debekatu zien.

bitartez, beraien konfiantza irabazi nuen. Irakasleek gazte horiekin zuten erlazio gatazkatsuengatik, erabat harritu ziren ni talde horretan onartu izanarekin. Nire izaera ez-autoritarioa baieztatzeko balio izan zidan.

Behaketa denbora gehiago igaro ahala, begirada aldatuz joan zitzaidan. Nerabeen harrera aldatuz joan zen eta ni neu, antropologoa, subjektuen egunerokotasunaren parte izatera iritsi nintzen. Nire presentzia ez zen arrotza, eta gaztetxo batzuekin lotura estua garatu nuen. Izan ere, egonaldietan egoteko lagun talde zehatzak aukeratu nituen, euren harremanetan sakondu ahal izateko. Estrategia hori beharrezkoa izan zen, batik bat, ikasle kopuru handia zuten zentroetan. Guztiengana iristea ezinezkotzat jo nuen, eta harrerarik hoberena egin eta informazio gehien helarazten zidatenekin egotea erabaki nuen. Haien dinamikak ezagutu nituen (hitz egiteko gaiak, kezkak, gertatutakariak, haserreak...), eta logika horretan parte hartzen ahalegindu nintzen. Edozer izan zitekeen elkarrizketarako gaia: etxerako lanak, azterketak, pelikulak, asteburuetako planak, gatazkak... Apurka-apurka, nerabeen munduan barreiatzen joan nintzen. Horrela, konfiantzazko eta enpatiazko loturak eraiki ziren gaztetxo horiekin, eta hori behaketa parte-hartzaileari esker izan zen:

“La observación participante connota por un lado relaciones igualitarias, en las que la información se intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven simultáneamente; connota asimismo el aprendizaje de las reglas de comunicación de un grupo –incluido el aprendizaje del sentido de oportunidad a la hora de hacer preguntas- y el seguimiento de las reglas; además un cierto grado de empatía, de forma que la información obtenida como prueba de confianza, como un don, no como algo obligado”(Velasco eta Díaz de Rada, 2006:25)

Behaketa parte-hartzailea zentzua hartzen joan zen egonaren egonaz. Horri esker, euren kodeez jabetzen joan nintzen, eta lehenengo eguneko ezbaiak eta krisiak gaintitzen hasi. Kezka nagusietako bat maitasuna ezin ikustea baldin bazen, begirada aldatzean argitu ziren duda-mudak. Aipatutako konfiantza lortu ezean, amodioa bezalako gai batera iristea oso zaila izango zatekeen. Horrela, gerora azalduko ditudan elkarrizketa sakon mamitsuenek testuinguru horretan eratutako lotura estuenekin bat egiten dute. Horrez gain, gaztetxoen maitasuna objektuen bitartez gauzatzeko joeraz ohartu nintzen, ikergaiaren lanketarako gako bihurtu dena. Hasieran, sentimenduen abstrakzioak itsutu

baninduen ere, denboraren poderioz konturatu nintzen amodioa nerabeen gorputzetan txertatzeko bideak daudela, ikerketa honetako bigarren kapituluan azaltzen den bezala. Nesken gorputzetako zenbait inskripzio, eskumutur eta bestelako markak maitasunaren seinale ziren. Ikur horien bidez hainbat bizipenetara iristeko aukera izan nuen. Horregatik, gorputzek garrantzia nabarmena hartu zuten, behaketa gune esanguratsu bihurtuz. Izan ere, diskurtsoetatik harago, maitasunak gorputza hartzen baitu, besteak beste, marka horien bidez. Amodioa ikusteko beste modu bat nerabeen jarrerei erreparatzean zetzan. Noizbehinka gertatzen zen: neska eta mutil lagun-taldeak nahasita eta ezohiko multzo handian zen, zerbait berezia gertatzen ari zelako adierazle. Saltoek eta oihuek urduritasuna agerian jartzen zuten. Horrelako jarrerak euren arteko gatazken edo bikote harreman afektibo-sexualen kudeaketaren seinale ziren. Nik “saltseoa” zegoela esaten nuen.

Nerabeekiko konplizitate uneak ugariak izan dira, baita tentsiozkoak ere. Neska-mutilekin laguntasuna izan dut, baina euren ereduan: abiadura nabarmeneko eta aldakortasun eta bizitasun handiko erlazioak izan dira. Horrela, konplizitate lotura sendoak bizi izan ditut, adibidez patioetara iritsi eta *“Irantzu, kontatu behar dizugu zer gertatu den”* esanez hurbiltzen zitzaizkidaneko egunak. Modu berean, beste batzuetan bazterketa jarrerak pairatu ditut: talde batetara hurbildu eta aitzakiak aitzakia banan-banan alde egin, edo zuzenean *“vete con esas”*²⁹ bezalakoak entzun. Une horietan euren espazioa inbaditzen ari nintzen sentsazioa areagotzen zitzaidan, azken batean jolas-orduak atsedenerako baitira. Pozgarriak bezain atsekabeak ere izan dira, beraz, egoera horiek. Aipatutako jarrerak aurreikusi ahal nituen, izan ere, gaztetxoek begiradek eta gorputz jarrerek hitz egiten zidaten, edota isiltasuna bera izan zitekeen zerbaiten seinale. Horren harira, behin gertakizun adierazgarria jazo zen. Catalina ikastetxe erlijiosoko hamabi urteko neska garai batean konfidente handia izan nuen. Egun batetik bestera nigandik urrunduz joan zen. Galdetu nion ea zer gertatzen zen, zertara zetorren urruntze hori. Aitortu zidan zurrumuruak zeudela. Niri sekretuak kontatuz gero, nik liburu batean argitaratuko nituela; horregatik, eta laguneren presiogatik, ni informatzeari utzi zion. Txutxu-mutxu horien edukiak ukatu nizkion eta hortik aurrera gure erlazioak hobera egin zuen, nahiz eta ez zen hasieran bezalakoa izan. Zentzu horretan, egonaldietan etengabeko negoziazioa egon da, gatazkaz beteriko uneak izan baitira:

²⁹ Horrelako hain ageriko esapideak goi-klaseko nerabeek adierazten zituzten, horiengandik jaso ditut errespetu faltarik gehienak. Hala ere, jarrera horiek ezin dira orokortu, gaztetxo horiekin sortutako konplizitateak babesa ematen zidan *“joye a la espia ni media!”* bezalakoekin.

“En ese sentido, sostengo que el campo no es un contrato que se establece con los sujetos de una vez y para siempre. Al contrario, creo que es necesario entender las relaciones en el terreno como conflictivas, negociadas continuamente, fluctuantes y dinámicas. Es por eso que – discutiendo con los estudios que pregonan las dificultades de investigar cuando el antropólogo se encuentra en la posición subalterna- en mi experiencia de mi investigación esa subalternidad fue constantemente negociada y no siempre fue tal.” (Gessaghi, 2011: 20)

Gessaghiren ustez, etengabeko gatazka bezala ulertu beharra dago tokian tokiko lana (ibidem:21), botere-harremanen negoziazioa etengabea delako. Behaketa parte-hartzailean, patioetara sarbidea lortzeko hasi zen negoziazioa, eta jolasketetan jarraitu zuen (aurretik aipatu diren gaztetxoek galderak, esate baterako). Batetik, negoziazioei dagokienez, konfiantzazko loturak aurrera joan ahala, nire bizitza pribatuaren inguruko galderak egiten hasi zitzaizkidan, *“Ba al duzu bikotekiderik?”* edo *“zu lagunekin haserretzen zara gu bezala?”*. Lagun artean, konfiantzagatik, elkarri informazioa ematea da ohikoena eta horren arabera jokatzeko zuten nirekin ere: *“Ez da justua gure gauzak kontatzea eta zuk ezer ez kontatzea”*. Nik galderei zintzotasunez erantzuten nien, baina gaia desbideratzen ahalegintzen nintzen. Behin nerabe batek zoriondu ninduen oso integratuta ikusten ninduelako, oso adin zailean zeudela esan zidan. Bestetik, gertatutako gatazken eite batzuk azpimarratuko nituzke. Esaterako, emakume izateak baldintzatu nau, mutil gazteek noiz edo noiz ni menderatutzat hartu bainaute. Adibide bat ematearren, mutil bati elkarrizketa egitea proposatu nionean, lagunek mehatxatu ninduten mutil horrekin bakarrik geldituz gero ni bortxatuko ninduela esanez. Beste behin, *“zorra pelirroja”* entzun nuen, eskailerak igotzen nituen bitartean.

2.3.2.5 Sare sozialetan behaketa parte-hartzailea

Behaketa parte-hartzailean ikusi ahal izan nuenez, nerabeen eguneroko bizitzetan gero eta presentzia nabarmenagoa dute sare-sozialek eta teknologia berriek. Egun, ordenagailuak, tabletak, telefonoak, argazki kamerak eta abar luze bat haien egunerokotasunaren parte dira. Horien bitartez, jarduerak eta harreman-motak

eraldatzen dira. Horrek guztiak erronka berriak ekartzen ditu antropologikoki. Behaketa parte-hartzailea egiten ari nintzen bitartean, esate baterako, zenbait gaztetxok telefonoa eskuan izaten zuten³⁰, beste ikastetxe batzuetakoekin komunikatzeko. Nire aurrean elkarrekintzan ari ziren, baina antropologoarentzat modu ikusezinean ari zen gauzatzen. Esandako guztiagatik, etnografia eremu birtualera ere luzatzea erabaki nuen. Eremu hori ikertu duten hainbat lan etnografiko dago, Adolfo Estalella (2011a) antropologoak azaltzen duenez:

“En uno de los primeros trabajos que identifica a Internet como un ámbito de interés para la antropología, Arturo Escobar lanza un ‘Bienvenidos a ciberia’ (1994), con el que señala un nuevo espacio metafórico que para el antropólogo colombiano está constituido por dos conjuntos de tecnologías que en ese momento se encuentran en pleno desarrollo y extensión: Internet y las biotecnologías (...) Las propuestas que desde entonces se suceden a través de nociones como ciberantropología (Budka y Kremser, 2004), ciberetnografía (Kuntsman, 2004), etnografía virtual (Hine, 2000) o antropología digital, son todas ellas respuestas más o menos medidas a las tensiones metodológicas a las que estos investigadores se enfrentan, entre ellas la imposibilidad o limitación de co-presencia física en el campo, la dificultad del acceso a los informantes o la completa dislocación geográfica del campo.” (Estalella, 2011a:36)

Estalellaren (2011a) aburuz, mende aldatzarekin Interneten egindako etnografia kopurua areagotu egin da. Lan horiek guztiek ikerkuntzarako marko aparta eratzen badute ere, “second life” edo blogen erabilerei buruz egin izan dira gehienbat. Hala ere, esan beharra dago arlo berritzailea dela eta urte gutxiren buruan hainbat azterketa egin direla. Horien artean, aipatzekoa da, ikerlan honekin duen gertutasunagatik, Ianire Estebanezek eta Norma Vazquezek Euskal Autonomia Erkidegoan egindako *Genero desberdintasuna eta sexismoa gizarte-sareetan* (2013) lana, 15 eta 29 urte bitarteko gazteekin buruturiko ikerlana. Tokiko lana elkarriketen eta eztabaida-taldeen bitartez egin da eta bertan egileek ondorioztatu dute genero desberdintasuna eta indarkeria matxista sare sozialetan ere gertatzen direla (2013:7).

³⁰ Esan beharra dago ikerketako ikastetxe guztietan atsedenaldietan telefonoen erabilera debekatuta zegoela.

Atsedendietan nerabe askok galdetu zidaten ea *Tuenti* nuen. *Tuenti* adoleszenteek zuzendutako sare-soziala da, eta Espainiar Estatuko enpresa batek eratu duenez, horren erabilera estatu mailakoa da gehienbat. *Tuenti*³¹ “Tu Entidad” izenaren laburpena da, era berean, hitz jokoa egiten du ingeleseko “twenty”, “hogei”, berbarekin. Horrela, hogeii urte ingurukoei zuzenduta egotearen itxura du, nahiz eta erabiltzaile gehienak hogeii urte baino gazteagoak diren. Ikerketako gaztetxo gehienak *tuenti* erabiltzaileak ziren.

Sare sozial horren erabiltzaileek elkarrekin komunikatzeko aukera dute: mezuak bidaliz, argazkiak eskegiz edota bakoitzaren blogean oharrak idatziz. Beste sare-sozial batzuen antzera, kide bakoitzak gainerako erabiltzaileekin “kontaktuak” sortzeko aukera du, beraiekin komunikatu ahal izateko. Adierazgarria da sare horretan, beste batzuetan gertatu ohi den bezala, kontaktuak “Lagunak” izendatzea. Nerabe bakoitzaren *Tuentian* kontaktuen kopurua agertzen da, eta arrakastaren seinaleztat hartzen dute kopuru handia izatea, nahiz eta ez duen esan nahi benetan lagunak direnik.

Ikerketako nerabeek animatu ninduten *Tuenti* kontu bat zabaltzera, “*Hazte que está muy guay. Puedes hablar con la gente y además se liga mucho*”. Euretariko asko, asteburuko aisialdian, Bilboko merkataritza zentro batera joaten ziren gaztetxo ezezagunei *Tuenti*ko helbidea eskatzera, eremu birtualean beraiekin harremana izaten hasteko. Gazteen erlazioetan duen pisua kontuan izanda, behaketa parte-hartzailea eremu birtualera eramateko ahalegina egin nuen. Izan ere, sarritan, sare sozial horretan

³¹ Tuentia zertan datzan jakiteko, ikus dezagun Estebanez eta Vazquezek (2013) egindako ikerketan azaldu dutena: “*Tuenti 2006an sorturiko giza-sare espainiarra da, 14 milioi erabiltzaile baino gehiago dituena. 2011 arte sare pribatua zen eta bertan sartzeko aukera bakarra Tuentiren erabiltzaileen batek bidalitako gonbita zen. Baina ordutik bertan izena ematea irekia da, baldintza batekin, gutxienez 14 urte izatea (erabiltzaile askok betetzen ez dutena). Sare honetan erabiltzaileak profila izendatutako bere orrialde pertsonala sortzen du. Bertan argazki bat atxiki eta argibide pertsonalak eransten ditu (esaterako urtebetetze eguna, bizilekua, ikaslekua edo lanlekua, irteten den lekuak, norbere gustuak edota aipuak, aldarte-egoera); argazkiak eta mezuak igo ditzake eta lagunak bere profilean sar ditzake. Hauexek dira Tuentiren atal nagusiak: -“Nire Lagunak”: sare sozialean gehitu ditugun kontaktuak, ezagunak eta lagunak dira. Laguna izan ahal izateko beharrezkoa da norbaitek adiskidetasuna-eskaria bidaltzea eta onartzea. -“Arbela”: Norberaren egoera eguneratzen den eta lagunaren iruzkina jasotzeko balio duen txokoa da. Egoera “zer egiten ari zara?” galderari erantzuten dion iruzkina da, nahiz eta iruzkin horretan egiten ari dena, pentsatzen ari dena, beste norbaiti eskainitako mezu bat, aipu bat, sentimendu bat, eta abar jar daitezkeen. (...) -“Argazkiak”: Hauexek dira giza-sare honen erabilera nagusia. Argazkiak igotzea eta beste batzuen argazkiak “etiketatzea” jokabide arrunta eta usua da. Argazki bat igotzean pertsona horren kontaktu guztiek ikus dezakete. Norbait etiketatzeak esan nahi du argazki hori beste norbaiten izenarekin lotzea (...). -“Egoera sentimentala”: Profilean eskaintzen diren bi aukeren arabera hautatzen da: Egoera eta Bila ari naiz. Egoerak eskaintzen dituen aukeren artean ditugu: Ezkongabea, Norbaitekin, Jostalaguna dut, Ezkon-hitza emanda, Ez agertu. (...) -“Mezu pribatuak eta txata”: Mezu pribatuek eta txatak aukera ematen dute profilean txertatutako lagunekin berehalako hizketaldi pribatuak izateko.”(2013:19)*

gertatutako ingurukoak izaten ziren atsedendietako hizketaldiak, bertan izandako solasaldiak, igotako argazkiak... Ikerlan honetan egindako etnografia birtuala modu oso irekian egin da; halaber, behaketa parte-hartzailearen luzapena baino ez da izan. *Tuenti* egin eta hurrengo egunetan ikerketako hainbat gazteren “lagun” egin nintzen. Guztira, 50 lagun inguru lortu nituen.

Prozesu horrek hainbat zalantza etiko sortu zizkidan. Izan ere, egindako elkarrizketeta guztietarako gurasoen baimena banuen, sareko harreman horiek zilegitasunez nola eratu izan zen erronka nagusia. Maila etikoari dagokionez, Estalellaren (2011b) iritziz, eztabaida etiko zabal baten aurrean uzten gaitu sare sozialetako informazioa kudeatzeko moduak:

“El acceso a una parte considerable de la vida de esas personas era fácil e inmediato, algunos dirían que era material público. Sin embargo, experimentaba una notable incertidumbre sobre la legitimidad de registrar ese material sin solicitar consentimiento a sus autores. La cuestión sobre qué es privado en Internet y qué es público (y por lo tanto no necesita del consentimiento de los implicados para que el antropólogo lo registre) ha suscitado, y sigue suscitando, intensos debates en el contexto de la ética de la investigación en Internet. Aunque algunos autores han equiparado accesibilidad (no tener contraseñas) con carácter público (Walther, 2002), Maria Bakardjieva y Andrew Feenberg (2001) han señalado que muchos individuos consideran que la naturaleza accesible de los registros de sus interacciones o de los documentos publicados no implica que puedan ser usados libremente por cualquiera.” (Estalella, 2011b:95)

Tuentiko nire kontaktu guztiek ikertzaile bezala ezagutzen ninduten. Hala ere, gurasoei beste zirkular bat bidali zitzairen eskolen bitartez, horren gainean informatuz. (ikus V. eranskina: *Nerabeei helarazitako sare sozialetarako baimen agiria*). Horrela, behaketa sarean egiten hasi nintzen. Astero birritan gutxienez, Tuenti kontuan sartu eta iruzkinak eta argazkiak ikusten nituen eta beraiekin txateatzen nuen. Ikerketa ildo horrek beste teknika batzuk osatzen lagundu zidan, hasiera batean horretan pentsatu ez banuen ere. Alabaina, horren bitartez hainbat gatazka eta erlazioen berri izan nuen, aurrez aurreko egonaldietan ikusezinak zirenak.

Metodologikoki, bi ildo nagusi zehaztu ziren Tuentiren eta maitasunaren arteko lotura aztertzeko: batetik, elkarrizketa sakonetako gidoian landu, tarte berezia eskainiz hainbat galderari³² eta, bestetik, etnografia birtuala egiteko ahalegina egin zen. Horretarako, “Espazio pertsonalean” eta “Arbelan”³³ jarritako esaldi eta edukien analisia egin zen. Izan ere, gune horietan idatzitakoak normalean bikotekideari edo lagun onenari zuzenduta daude. Horregatik, hortik hartu zen ikerketa lagina³⁴: hamabi gaztetxoek ikasturtean zehar Tuenti-etako “Espazio pertsonalean” eta “Egoeretan” jarritako esaldien analisia³⁵. Analisia modu egokian burutzeko, datuak antolatu nituen: azken bi urteetako “Espazio pertsonalean” eta “Egoeretan” adierazitako esaldiak aztertuz. Hala ere, zenbaitengana ezin izan nintzen iritsi, izan ere, guraso askok ez zekiten euren seme-alabek Tuenti erabiltzen zutenik, eta horrek metodologia oztupoa ekarri zuen.

Maitasuna espazio horietan aztertzea posiblea ote zen izan zen hurrengo zalantza, hau da, hor agertzen diren esaldiek benetan amodioa adierazten duten ala sistematikoak diren, Estatu Batuetako *I love you* esapidearen erabileraren ondorio, besterik ez. Horrek hausnarketa sakona eragin zidan, baina denborarekin horrekin aurrera egitea erabaki nuen. Alde batetik, elkarrizketa sakonetan ikusi ahal izan nuen bezala maitasun-adierazpen horiek ez ziren hain sistematikoak, genero arauak baldintzatuta baitzeuden. Maitasun-adierazpen horiek nesken artean edo neska eta mutilen artean erabiltzen ziren, mutil-mutil harremanean horiek erabiltzea ukatzen zuten bitartean. Beste aldetik, argazki iruzkinetan, hormakoetan, profiletan eta egoera pertsonalean³⁶ idatzitakoek sentimendu horrekin zerikusia zutela ikusi nuen.³⁷

³² Galderak hauek izan dira: *Zenbat denbora ematen duzu Tuentian? Zertarako erabiltzen duzu? Zein sentimendu adierazteko balio du? Horma orrian zeren inguruan idazten duzu? Zuk zer sentitzen duzu erabiltzean? Adiskidetasuna eraikitzeke baliagarria al da? Eta bikote harremanak? Noiz eskegitzen dira argazkiak? Zeren ingurukoak izaten dira? Argazkietan nolakoak dira gorputz jarrerak (profilaren argazkia eta beste argazkien arteko aldeak)? Zer adierazi nahi duzu? Zertarako?, Norekin hitz egiten duzu txatean? Zertarako? Nerabe guztiek berdin erabiltzen duzue Tuenti? Nesken eta mutilen Tuenti berdinak dira? Zein ezberdintasun dago?*

³³ Horiek biak gaztelerazko “Espacio Personal” eta “Estado” guneak dira.

³⁴ Tuentiko ikerketa bide hori diseinatzeko Jone Miren Hernández antropologoaren laguntza izan nuen.

³⁵ Horiei gurasoen baimena eta sinadura modu zuzenagoan eskatu nien.

³⁶ Lau esparru hauek jarri ditut, txateko solasaldi pribatuetara ezin naizelako iritsi. Horren inguruan elkarrizketa sakonetan eta talde eztabaidetan aztertzea erabaki dut.

³⁷ Horretara ere eraman ninduen Soziolinguistika Klusterrak egindako lan honek: *Nerabeak, Interneteko sare sozialak eta euskara* (2011). Nahiz eta bertako analisi esparrua euskararen erabilpena izan, “hormako testuen” analisia gaika sailkaturik agertzen da, eta “maitasuna” horietako esparru bat zen.

2.3.2.6 Aisialdi guneetan behaketa parte-hartzailea

Eskolan egindako tokian tokiko lana nahiko aurreratuta neramala, ikerketako nerabeek parte-hartzen zuten beste eremu batzuetara joateko erabakia hartu genuen: institutu publikoko ikasleak joaten ziren parkea, Bilboko merkataritza zentro bat eta Gazte-gune bat. Nahiz eta esparru publikoan behaketa egitea itxuraz errazagoa izan beharko litzatekeen (publikoa den heinean, bertara sartzeko oztoporik ez baitago), ez du zertan horrela izan. Toki askotan antropologoaren *presentzia* arazoa izan ez arren, *ikertzen* egotea gatazkatsua izan daiteke (Hammersley eta Atkinson, 1994:71).

Aipatutako parkea ikerketako institutu publikotik gertu dago. Larunbat arratsaldeetan parkea gaztetxoek aisialdi eremu bilakatzen da, hainbat eskolakoak bertara gerturatzen baitira alkohola edatera, baita institutukoak ere (elkarriketetan askotan aipatu da). Horrez gain, parkea gertakizun askoren kokagunea zen: harreman afektibo-sexualak hasteko tokia, ligatzeko espazioa, jende berria ezagutzeko eremua, lagun arteko gatazka askoren sorlekua... Zenbait neraberentzat funtsezkoa zen espazio hori. Halaber, eremu horretan behaketa egitea ez da erraza. Izan ere, alkohola edaten egoten dira, hau da, legez kanpoko jardura bat egiten. Ni beraiekin egonez gero, adin nagusikoa izanik, nire ardura pean egongo lirateke. Horrez gain, normalean gurasoek ez dakite euren seme-alaben praktika ez-zilegi horien inguruan. Ez nuen nahi euren ekintzak justifikatzeko ni erabili nintzaten, hau da, ez nuen nahi gurasoengana “*Irantzurekin egon gara litroak edaten*” bezalakoekin joatea. Horregatik, behaketa hori kasualitatezkoa izatea irudikatu nahi izan nuen.

Larunbat bateko arratsaldeko bost eta erdiak aldera, lagun batekin eta haren txakurrarekin hurbildu nintzen parkera. Behaketa egiten hastean gaizki sentitu nintzen, nerabeen espazioa inbaditzen ari nintzen sentazioa bainuen, zapo gozo-gazia eragin zidan. Gaztetxoak, ni ikustean, hurbildu egin zitzaizkidan. Batez ere, nesken gorputz eraldaketa ikusteko aukera izan nuen. Eskolan ez bezala, neskak makilatuta zeuden eta janzkera oso zainduta zuten. Horrez gain, gehienek ilea leundurik zeramaten edo orrazkera bereziekin. Oso deigarria zen gorputzen transformazioa. Nire laguna aurrean izanik, lotsatu egin ziren, eta beste batzuetan baino isilago zeuden, hasieran batez ere.

Parketik arratsaldeko zortziak aldera alde egiterakoan, haien ondotik pasa ginen eta orduan, ziur asko alkoholaren eraginez, gehiago hitz egin zidaten.

Bigarren espazio publikoa Bilboko merkataritza-gune bat izan zen. Ikerketako askoren kontakizunetan azaltzen zen espazio hori. Hor ere behaketa inprobisatua balitz bezala egin nuen. Larunbat arratsalde batean, bakarrik gerturatu nintzen zentrorra. Bertako txoko guztiak zeharkatu nituen, ikerketako edonor aurkitu nahian. Espazio horretan bila aritzeak toki horretako pertsonen mugimenduen abiaduraz jabetzera eraman ninduen. Nerabe ugari zegoen, eta, horien artean, institutu publikoko bi neska aurkitu nituen. Oso harrera ona egin zidaten, beraiekin eseri nintzen eta harreman afektibo-sexualen inguruan eskolan baino askoz lasaitasun handiagoarekin aritu ziren. Beraien auzoko mutil bat gustuko zutela esan zidaten, eta berarekin geratuta zeudela. Beraiekin joateko proposatu zidaten, nik baiezko biribila emanez, jakina. Merkataritza zentrotik beraien auzoko parkera joan ginen, gustuko mutilaren lagun taldearekin biltzera. Inprobisazioz eta ausaz egindako behaketa horrek abagune bikaina eskaini zidan gaztetxoan erlazioei erreparatu ahal izateko.

Hirugarren eremua institutu publikoko mutil asko joaten ziren Gazte-gunea da. Gazte-guneak udalak 12 eta 17 urte bitarteko adolezenteen zuzendutako espazioak dira. Bertan, aisialdirako hainbat aukera dituzte: musika entzutea, billarrean jokatzeko, teknologia berrien erabilera... Esku-hartze soziokulturala egiten duten elkarteek kudeatzen dituzte gune horiek. Horregatik, bertan begiraleak egoten dira aisialdia bideratzeko. Eremu publikoa izan arren, bertara sartzeko baimena eskatu nion elkarteari. Elkarteak ez zidan baimenik eman, nerabeak adin txikikoak zirelako aitzakiarekin. Horrek behaketa galarazi zidan.

2.3.3 Elkarrizketa etnografiko sakonak

Nerabeen bizipenetara modu zuzenagoan iristeko asmoz, elkarrizketa sakonak ere burutu ditut. Behaketa parte-hartzaileak testuingurua eman badio ikerlanari, elkarrizketek mamia jarri diote. Gaietan sakontzeko baliagarriak izan dira, informatzaileen ulermenean, jarreretan, pertzepzioetan eta balorazioetan barrentzeko

aukera emanaz (Roca, 2010:89). Solasaldietan erreflexibotasuna bilatu da, eta horretarako, gaztetxoan iritziaz gain, esperientziak eta bizipenak gakoak izan dira beraien perspektibak kokatzeko. Gainera, maitasuna intimitatearen ideiarekin lotuta dagoen heinean, amodioaz hitz egiteko testuinguru intimo baten beharra nabarmendu da, pertsona gutxi batzuen artekoa; elkarrizketek eskaintzen zutena, azken batean.

Lehenengo elkarrizketak 2011ko ekainean hasi nituen, saiakera moduan, sei. Horrela, gidoia frogatzeko aukera izan nuen eta ateratako ondorioekin gidoia berregituratzeko aukera izan nuen. Gainerakoak 2011-2012ko ikasturtean zehar egin ziren. Guztira, 34 elkarrizketa egin dira, horietako 32 nerabeekin, eta 2 irakasleekin. Guztiak ikastetxeen baitan egin dira, zentroek utzitako espazioetan. Iraupenei dagokienez, hiru ordukoa izan da luzeena, eta ordubete eta hamar minutukoa laburrena. Eskolako denboraren barnean egin direnez, ordutegiak baldintzatuta egon dira. Horregatik, luzeenak bi edo hiru saiotan egin behar izan ditut.

2.3.3.1. Gidoiaren diseinua

Elkarrizketak egituraturakoak izan dira, nahiz eta malgutasunez jokatzeko ahalegina egin den. Helburuetan eta hipotesietan oinarritutako gidoi-diseinua egin zen. Hasierako seietan, gidoiaren edukiak mantendu ziren, baina elkarrizketa batzuetan ordena aldatu egin zen, bide egokiena bilatzeko asmoz. Horietako bitan, ordena aldatu zen, maitasunaren gaia solasaldiaren hasieran eta erdialdean jarriz. Hobeto funtzionatu zuen gai orokorragoekin hasteak eta gero amodioan zentratzeak, zuzenean gaiarekin hasteak baino. Lehenengo seiak burutu ondoren, behin betiko gidoia diseinatu zen.

Gidoia gai nagusika antolatuta egon da, eta gero azpigaietan sakontzeko hainbat galdera gehitu dira. Landutako gai nagusiak ondorengoak izan dira:

- Norberaren aurkezpena.
- Egunerokotasuna (gustuak, jarduerak...).
- Eskola (ikasleekiko erlazioak, gatazkak...).
- Aisialdia (praktikak lagunekin, familiarekin...).
- Familia (loturak, ereduak, gurasoen lana...).

- Lagunak (lagun taldeak, laguntasun motak, sekretuak...).
- Harreman afektibo sexualak (esperientziak, ohiturak...).
- Maitasuna (definizioak, sailkapenak...).
- Etorkizuna (proiekzioak, asmoak...).

Ardatz horien bitartez, nerabeen maitasun bizipenei testuingurua jartzeko aukera izan dut. Emozio hori bizitzako hainbat esparrurekin lotuta egonik, egunerokotasuneko eremu asko hartu dira aintzat gaztetxoek narrazioak euren biografietan kokatzeko. (Ikus. gidoia I. eranskina)

2.3.3.2. Intimitatearen negoziazio bikoitza edo hirukoitza: elkarrizketetarako baimenak

Nerabeekin lan egiteak intimitatearen negoziazioen kudeaketa bikoitza dakar. Esan bezala, adin txikikoak izanik, beraien onarpenaz gain, beharrezkoa da gurasoen baimena edukitzea. Horregatik, elkarrizketa sakonak gauzatzeko, lehendabizi, jolas-orduetan gaztetxoei galdetu nien prest ote zeuden parte-hartzeko. Baiezkoa emanez gero, beraien eskolako tutorearekin harremanetan jartzen nintzen. Ikastetxean egonik, elkarrizketa egiteko tutoreen baimena ere jaso behar nuen: alde batetik, eskola orduetan egingo zirelako, eta beste alde batetik, gurasoen aurrean tutoreen babesa erakusteko. Tutoreek, askotan, gurasoen inguruko ezaugarriak ematen zizkidaten, laguntzeko asmoz. Horrela, tutoreek baimena ematen zidatenean, gurasoen telefono-zenbakia eskatzen nien nerabeei eta telefonoaren bidez ahalegintzen nintzen gurasoen onespina lortzen.

Telefono bitartez egiteak ikerketako gaztetxoek gurasoekin hitz egiteko aukera eman zuen, elkarrizketaz lasaitasunez mintzatzeko eta behar besteko zehaztasunak emateko. Zenbait gurasori, gutxi batzuei, ez zitzaion bide hori egokia iruditu: edozeinek deitu dezakeelako telefonoz. Horiei modu hori aukeratu izanaren argibideak eta argudioak eman nizkien, baina alferrik. Telefono dei horiek, bitartekaritza hutsala izatetik, ezusteko ekarpena egin diote ikerketari. Lehendabiziko deiak xalotasun osoz egin ziren, baina deiak burutu ahala, nire praktikak egituratzen joan ziren. Batetik, konturatu nintzen etxe batzuetara eguerdietan deitzea alferrikakoa zela, inor edo zaintzaileak

besterik ez zeudelako. Hori, batez ere, goi-klasekoekin gertatzen zen, eta etxe horietara, normalean, gaueko bederatzietatik aurrera deitzen nuen. Bestetik, dei batzuekin beste batzuekin baino urduriago jartzen nintzen. Emozio hori, batez ere, goi-klasekoen deiek eragiten zidaten. Azken batean, telefono deiek familiekin kontaktuan jartzeaz gain, Bilboko klase sozialen errealitatera gerturatzeko abagunea eratu zuten. Telefonozko kontaktuetan, klase sozialaren aldaerak agerian jartzen hasi ziren.

2.3.3.2.1 Klase sozialekin negoziatzea

Aipatutako nerabeen intimitatearen negoziazio bikoitza (edo hirukoitza) dela-eta, baieztatu dezaket goi-klaseetako gurasoekin zailagoa izan dela baimenak lortzea. Bi arrazoirekin lotuta egongo litzateke afera hori: goi-klaseetako sareak itxiagoak izatearekin (hau da, botere guneetara iristeko oztopo gehiago jartzearekin) eta gurasoek seme-alaba babesteko joera handiagoa izatearekin (familiaren egituraketarekin lotuta, hain zuzen ere).

Gessaghiren (2011) ustez, goi-klasekoen zein eliteen azterketak egiterakoan, eremu horietara iristeko oztopoak azpimarratu ohi dira. Berak uste du bi gatazka nagusi dakartzala horrek: alde batetik, modu inplizituan aurreikusten direla ekintza sozialaren gardentasuna eta ikertzailearen ilusioa (ikertuko dena ezagutzeko gai dela uste izatea); eta beste alde batetik, baieztapen horrek oposizioz ondorioztatzen du errazegia dela behe-klaseekin lan egitea (ibidem:18). Lehen gatazkari dagokionez, ekintza sozialaren gardentasunari buruz, alegia, Gessaghiren iritziz, etnografo gutxi iritsi dira subjektuen erabateko onarpena eskuratzera, erakusten den guztia mugatua baita. Horretarako, antropologian harremanak sortzea eta konfiantzazko loturak eraikitzea ezinbestekotzat jotzen du, baina ezaugarri hori ez da goi-klaseetan bakarrik gertatzen, aspektu orokortua da-eta. Izan ere, elkarriketatutakoek beti erabakiko dute zer esan eta zer erakutsi ikerlariari. Laburbilduz, goi-klaseko zein behe-klasekoak izanik, ikerketako subjektuek beti daukate lanaren gaineko botere maila bat: parte hartzeko edo ez, helaraziko den informazioa aukeratzeko... Bigarren gatazkari dagokionez, egilearen hausnarketarekin jarraituz, goi-klaseetan sartzeko zailtasunak ez dira bakarrak, antropologo asko baitira behe-klaseko eremu batzuetan traba handiak izan dituztenak. Horrekin batera, Buenos

Aireseko goi klaseko familiekin egindako ikerlanean, Gessaghik (2011) azpimarratu du tokian tokiko lana egiterakoan eta elkarrizketak egiterakoan ez duela ezekorik jaso. Nik neuk ez nuke kontrakotasunean jarriko goi-klaseekin eta behe-klaseekin lan egitea. Antropologoak lan eremuan sartzen den guztietan estrategia bat pentsatu behar baitu. Estrategia horrek funtzionatzean, ala ez funtzionatzean, egongo litzateke gakoa. Horrela, behe-klaseko gune batzuetan, zenbait faktore direla medio, agian ez dute interesik bertan gertatzen denaren berri emateko, eta horrek oztopatuko du antropologoaren lana. Nire kasuan, behe-klaseko familiekin egindako lanean, ama batek behin baino ez zizkidan trabak jarri semea elkarrizketatzeko. Amak telefonoz aitortu zidan banatze prozesuan zegoela eta seme-alabak kentzeko arriskua zuela. Semea klasetik ateratzeko baimena ematean zalantza egin zuen, gerora gertakizun hori bere kontra erabiltzeko beldurra zuen-eta. Nirekin hitz egin eta gero, baimena eman zidan.

Goi-klaseekin izan ditudan trabak beste bide batetik etorri dira. Oro har, honakoa izan da nik erabilitako estrategia: unibertsitateko kidea izatea eta gobernuaren diru-laguntza izatea. Orokorrean funtzionatu egin bazuen ere, goi-klasekoek ezezko gehiago eman zizkidaten behe-klasekoek baino. Horren arrazoia lotuta egon liteke unibertsitatearen irudiarekin, izan ere, unibertsitatea (unibertsitate publiko bat, batez ere) ez da autoritadedun erreferentziatzeko irudia sektore horrentzat, beste klaseetan gertatu denaren kontrara, ikastetxe erlijiosoko guraso asko unibertsitateko irakasleak edo beste botere-gune (enpresak...) batzuetako kideak baitziren. Unibertsitatearen izenean lan egitea ez zen nahikoa goi-klasekoen seme-alabak elkarrizketatu ahal izateko. Guraso horiek galdera asko egiten zizkidaten: ikerketaren helburuak zeintzuk ziren, gidoia zein izango zen, zenbat iraungo ote zuen, galduko zituzten irakasgaien inguruan...³⁸

Goi klasekoekin, batez ere, baina gainerako gurasoekin ere, erabili izan dudana beste estrategia bat seme-alabak goraiatzeara izan da. Izan ere, guraso asko maitasunaren inguruan lanean ari nintzela esaten nienean eta beraien seme-alaba elkarrizketatzeko hautatu nuela esatean erdi-harrituta eta erdi-kezkatuta galdetzen zidaten zein zen nire

³⁸ Gogoan dut nerabe bat elkarrizketatzeko baimena eskatuz egindako deian nire CVa eskatu zidala guraso batek. Nik onartu egin nuen eta emailez bidaliko niola esan nion. Orduan, aitak ezezkoa eman zidan, eta gutun-azalean bidaltzeko eskatu zidan. Gizona etengabe azaltzen zen semearen pribatutasuna galtzeko beldurrez, nahiz eta nik behin eta berriz errepikatu anonimotasuna era zorrotzean zainduko nuela. Horrez gain, semeari ahotsa grabatu behar niola esatean, ez zen fidatu, eta esan zidan ez zuela beharrezkoa ikusten. Grabatzearen arrazoia metodologikoa zela esan arren, ezezkoan jarraitu zuen. Goi-klaseen boterea dastatu nuen memento horretan; egoeraz jabeturik egoera gainditzen ahalegindu nintzen eta bere semea elkarrizketatzea ez zela ideia ona esan nion, traba gehiegi zirela eta ez nuela interes berezirik bere semearen irudian.

aukeraketaren arrazoia. Askotan hainbat zio izaten ziren: bikote harreman afektibo-sexual bat hasi berri zuela, edo liderra izatea, edota lagun arteko haserrealdi batean parte hartu izana... baina gertakizun horiek guztiak nire eta nerabeen arteko sekretuak izaten ziren, gurasoei aitortu ezinezkoak. Horregatik, nire erantzuna izaten zen euren seme-alabek gainerako gaztetxoek baino hobeto hitz egiteko eta hobeto adierazteko gaitasuna zutela.

Azkenik, aipatzekoa da goi-klasekoek zein nolako garrantzia ematen zioten elkarrizketa egiteko erabiliko zen denboraren irakasgaiari. Guraso askorentzat oztopoa zen eskola orduetan egitea, ez zuten ideia hori oso gustuko. Horregatik irakasgai zehatz batzuetan egiteko baldintza jartzen zuten: tutoretzan, frantsesean... Irakasgai ukiezinak hauek ziren: matematika, gaztelania, zientziak... Horrek guztiak agerian utzi du goi-klaseek hezkuntza sistemari ematen dioten garrantzia, hala nola, seme-alaben formazioa gidatzeko egiten duten saiakera irakasgai batzuk lehenestean.

2.3.3.2.2 Nerabe menderakaitzekin negoziatzea

Gurasoak ez dira negoziazioetan oztopoak jarri dituzten bakarrak. Zenbait gaztetxo elkarrizketatzeko zailtasunak ere izan ditut, beraiek prestu agertu ez direlako. Traba gehien jarri dizkidate “guaiak” edota “malotes” adjektiboekin izendatutakoek. Profil horiek dituztenek aurre egiten diote autoritateari: edanez, errez, piper eginez, nota txarrak ateraz... Desobedientziaren bitartez, erresistentzia jartzen dute eskolako ereduaren aurrean. Paul Willisek, *Aprendiendo a trabajar* (1988) lanean, “los colegas” izendatutakoen antzeko profila izango lukete horiek, tokian tokiko berezitasunekin. Willisen “los colegas” langile klaseko gazteen lagun taldea da; gazte horiek ez dira erraz konformatzen, autoritatearen aurka daude eta, oro har, ez dituzte eskolako instituzioaren arauak barneratzen. Profil hori ikastolan eta ikastetxe publikoan aurkitu dut, batez ere. Nerabe horiek ezezkoa ematen zidaten, elkarrizketa egiteko prest ote zeuden galdetzean.

Zailtasunak zailtasun, behaketa parte-hartzailean adoleszente horiekin izandako gertutasunagatik eta hainbat argudioren bitartez konbentzitzen ahalegindu eta gero

(adibidez, elkarrizketan askatasunez iritzia eman ahal izango zutela esanez, gurasoak eta irakasleak ez zirela horretaz jabetuko...), batzuek baiezkoa eman zidaten. Beste batzuek “klasea galtzeko” erabili nahi zuten hizketaldiko denbora; horrelakoek matematika edota gaztelania bezalako irakasgaietan egin nahi izaten zuten, baina gehienek ez zituzten elkarrizketak gimnasia orduan egin nahi. Horiekin, goi-klaseko gurasoekin bezala, zein irakasgaiaren bitartean egin adostu behar izaten nuen.

Halaber, baiezkoa ematearekin ez zen nahikoa izaten. Asko ez ziren elkarrizketara agertu. Batzuetan, eskolara gerturatu eta ikaslea ez zegoen, nahiz eta alde zurririk hitzordua jarrita egon. Hasiera batean, ausazko gertakizuna zelakoan nengoen, baina solasaldi gehiago egin ahala, aitzakiak aitzakia, aipatutako profilaren berezitasuna zela ohartu nintzen. Horrela, kale egindako lehenengo aldiek sortu zidaten frustrazioa denborarekin aurreikusi egin nuen. “Guaiak” eta “malotes” deritzenak elkarrizketatzea erabateko erronka izan zen hasieratik amaierara.

2.3.3.3. Elkarrizketen prozedura: zatikatutako narrazioak

Ikastetxeek utzitako espazioetan egin dira elkarrizketa guztiak: ikasgelan, tutoretza gelan edota bestelako espazio egokietan. Saio guztietan egin da ahots grabazioa, transkripzioa egin ahal izateko. Gehienek, grabagailua ikustean, gurasoek entzungo ote zuten galdetzen zidaten, konfidentziasuna ziurtatzeko. Gertutasunezko espazioak eraikitzen ahalegindu nintzen hizketaldietan: aurrez aurre jesarri beharrean, ondoan eseriz, gainerako ikasleak edo irakasleak gelara sartzea ekidinez, batzuekin konektatzeko arropa zehatza eramanez³⁹...

Lehenago esan bezala, elkarrizketetan ez dut gidoia oso era zorrotzean erabili. Elkarrizketatutakoek interesgarria izan zitekeen gai bati helduz gero, utzi egiten nien. Gidoiaren orriak aurrean izaten nituen, badaezpada, eginaren eginez buruz gogoratzeko gai banintzen ere. Horregatik, amaierako saioetan, paperei gutxiago begiratzen nien. Hori ikusita, gaztetxo batzuek esaten zidaten “¿Por dónde vamos?” edo “¿pero, no

³⁹ Nesken elkarrizketetan, batik bat, gertutasuna arroparen bitartez sortzen ahalegindu nintzen. Elkarrizketatutako neska arropa estuarekin jantziz gero, ni neu ere horrela jantzen nintzen; edota belarritakoak eta lepoko asko eramaten bazituzten nik ere eramaten nituen.

tienes que seguir el gui3n? ¿Qu3 pregunta toca?”, jakin gabe gidoia jarraitzen ari ginen ala ez.

Nerabeak elkarrizketatzeak berezitasunak izan ditu. Hasteko, ni neu baino gazteagoak izateak lasaitasun handiagoa ematen zidan, presio gutxiago sortzen zidan, nire lana epaitzeko gaitasun gutxiago zutelakoan. Abantailatzat hartu nuen arren, laster konturatu nintzen gaztetxoak elkarrizketatzea ez dela uste bezain erraza.

Adoleszenteen bizitza laburratik, ez daukate euren bizitzaren narrazioa eraikita. Ez dute urteen poderioz atzera begira egindako kontakizunik, helduei egindako elkarrizketan ikus daitekeen bezala. Horregatik, hainbat galderari oso labur erantzuten zieten. Gaietan sakontzeko ahalegin andana egin behar izaten nuen solasaldi bakoitzean narrazioa luzatu ahal izateko, galderak eta erantzunak etengabeak izanik. Horrez gain, hizketaldietan iragana eta orainaren arteko nahasketa egiten dute askok, aipatutako beraien bizitzaren inguruko kontakizuna eraiki gabe dutelako. Sarritan, duela urte beteko jarduerak euren egunerokotasunaren partetzat hartzen dituzte, elkarrizketatzailearentzat nahasgarria izanik. Beraz, oztopo metodologiko batekin egin nuen topo: denboraren ideia kronologiko zehatz bati begira antolatuta daude elkarrizketak zein bizitza-istorioak, bizi-esperientziak ematen duen eta nerabeek oraindik eratzeke duten ideia kronologikoari begira, alegia.

2.3.3.4. Elkarrizketatutako nerabeen profilak

Elkarrizketatutako gaztetxoek hautaketa behaketa parte-hartzailean jasotako gertakizunen arabera egin da. Diskurtsoen aniztasuna helburu izanik, profil ezberdinak aukeratu dira: bikote harreman afektibo-sexualetan parte hartu dutenak eta horrelako harremanik izan ez dutenak; lagun onenak dituztenak eta ez dituztenak; amodio-aferei garrantzia ematen dietenak eta ematen ez dietenak; bazterketa jasan duenak; liderrak; genero-identitate hibridoagoak dituztenak... Tokian tokiko estrategiak erabili dira ahalik eta mami gehien atera ahal izateko. Arrazoi batengatik edo besteagatik, elkarrizketatutako guztiak izan ziren deigarriak.

Elkarrizketatutako nerabeen deskribapen laburrak emango ditut atal honetan:

1. Gotzon⁴⁰, hamahiru urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Ikastetxeko ikaslea da, aitak ere bertan ikasi zuelako. Horrez gain, eskolatik gertu bizi da, Bilboko erdigunean, hain zuzen ere. Arropa eta kamiseta zabalekin janzten da, eta ilean gominarekin gandor bat egiten du. Horrek guztiak “moderno” itxura ematen dio. Eskolan liderra izatearen fama du, lagunek bera jarraitzen dutela diote eskolako zurrumurruek. Futbolaria da eta gainera sinpatikoa da, behin jolas-ordu batean neska batek esan zidan “*Gotzon es un tio guay*”. Esan beharra dago, bikote harreman asko izan dituen mutila dela; horregatik, aholkatu zidaten bere lagunek berari galdetzeko.

2. Sofia, hamahiru urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Sofia hamahiru urteko neska da. Lehen aldiz bere lagun taldean ezagutu nuen. Mutilak ikustearekin obsesionatuta egongo balira bezala hitz egiten zuten. Takoiak, makilatzea... feminitate konkretu bat gustuko duela adierazten du. Gainera bere lagun taldean hori bultzatzeko ahalegina egiten du, amaren debekua izan arren. Ama irakaslea da eta amarekin duen lotura bereziaz mintzatu egiten da, etxeko emakume bakarrak direla azpimarratuz. Aitari buruz mintzatzen denean ingelesezko termino batekin izendatzen du lanbidea, estatusa emanez lanari, “*superior, muy superior*” dio. Hiru seme-alabetatik bigarrena da. Jendearen jarrerak baloratzen ditu lagun zein bikotekide ideala deskribatzerakoan: “*Saber comportarse*”, “*callar cuando hay que callar*”...

3. Irati, hamabi urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Iratirekin ezin izan nuen elkarrizketa amaitu. Ikasturteko azken egunetan egin nuen, eta azken egunetan txangoak egiten dituztenez igerilekura eta mendira, Iratik egun horietan ikastetxera ez joatea erabaki zuen. Dantzatzea eta lagunekin ateratzea gustuko du. Irakurzalea ere bada, batez ere, Tuenti erabiltzen duen bitartean. Gurasoek Tuenti erabiltzeko ordu kopurua mugatu diote. Horregatik tarteka erabiltzen ditu sare sozialak, bitarte horietan irakurri egiten du. Ez zaio asko gustatzen familiarekin egotea. Aita arkitektoa da eta ama beste ikasketa batzuk egiten ari da. Elkarrizketan bere ikaskideen botere-harremanen inguruan aritu zen. Askok kezkatzen zen: “*Guaiien lagun-taldean*” arazoak edo bazterketak egotean beraiengana jotzen zutela. Nahiko mesfidati zegoen pertsona horiekiko.

⁴⁰ Ikerketan agertzen diren nerabeen izen guztiak asmatutakoak dira.

4. Natalia, hamahiru urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Bilboko erdigunean bizi da. Telebista ikustea gustuko du eta lagunekin hitz egitea eta geratzea. Lagunekin dagoenean zerbait hartzera joaten dira, izozkiren bat, edo merkaritza-zentrora, normalean beti norbaitek zerbait erosten baitu. Bestela, baten-baten etxean egoten dira pelikulak ikusten. Natalia amarekin bizi da, gurasoak banaturik baitaude. Aita noizbehinka ikusten du, kanpoan bizi delako. Ama abokatua da, baina lan egiteari utzi dio, Nataliaren aburuz, orain ez duelako behar. Ahizpa nagusi bat du eta gauzak kontatzeko konplizitatea du. Amari ez dio sekreturik kontatzen, nahiz eta askotan galdetu. Bere ustez, amei ez zaizkie gauza guztiak kontatu behar, amak direlako. Zentzu horretan konfiantza handiagoa du bere aitaren neska-lagunarekin, gazteagoa delako eta ez delako bere ama. Bere lagun onena Irati da, eta berari bezala amorrua ematen dizkiote “guaiek” dituzten jarrerak.

5. Carmen, hamabi urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Bilboko erdigunean bizi da. Ikasketak eta ikasten duten ikaskideak asko estimatzen ditu. Irakurtzea eta marraztea gustukoa du. Hamabi urte izanik, hizkera landua eta adierazteko erraztasun handia du. Horrez gain, filosofia irakurtzea gustuko du. Irakurtzen dituen liburuen aurrean jarrera kritikoa du, eta ez da beti identifikatuta sentitzen. TH hiperaktibitate sindromearen diagnosis du eta horregatik, kirola egitera behartuta dago, gorputza nekatzeko. Egunero medikamentua hartu behar du, horrek ikasgelan arreta mantentzera laguntzeko. Amarekin eta bi neba-arrebekin bizi da, aitak, ingeniaria dena, kanpoan lan egiten du eta beste hiri batean bizi da astean zehar. Carmeni aita beraiekin bizi dela esatea gustukoa du, familia nuklearraren itxura emateko. Amak estetikaren lotutako klinika batean egiten du lan. Itxuraz sentibera eta formala ematen duen arren, bere buruaz esaten du: *“Soy una bruta, y no te metas conmigo que te reviento”*. Nataliaren ustez, Carmen edozeri aurre egiteko gai da.

6. Izaskun, hamabi urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Ikastetxe erlijiosoan, konfidenterik handiena izan dut Izaskun. Elkarriketa egin eta gero konfiantza handia izan zuen nigan eta sekretu gehienak kontatzen zizkidan. Natalia, Irati eta Carmenen lagun-taldekoa da. Saskibaloian jolasten du, astean sei orduz entrenatzen da eta nahikoa dela dio; horregatik, ez du jolas-orduetan saskibaloian jolasten. Eskiatzea, saskibaloian jolastea eta bidaiatzea gustuko du. Lagun artean asko bidaiatu izanaren fama du, familiarekin toki askotara joan da: New York, Disneyland...

Gurasoekin eta bi anaiekin bizi da, bera nagusia izanik. Ama funtzionarioa da eta tratu txarrak jasan dituzten emakumeekin lan egiten du. Aita zientzialaria da. Egunean zehar zaindari bat du. Berak ez du ikusten bere burua nerabe bezala, baina ezta haur edo heldu bezala ere. “Adoleszente” hitzak zentzu berezia duela dio eta bere ustez, bera ez dago fase horretan.

7. Gorka, hamalau urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Gorka ezagutu baino lehen, berari buruz hitz egin zidaten: liderra zela eta lagunek jarraitzen zutela. Lagunekiko jarrera zirikatzailea du eta horiek zapaltzeko joera duela aitortu zidaten. Hala ere, berak ikaskideekin erlazio ona duela dio. Neska-lagun asko izan ditu, eta batzuekin ez da gogoratzen. Adiskideek, aldiz, bikoteekin gaizki portatzen dela zioten. Gorkak bere burua kirolari bezala definitzen du. Saskibaloian jolasten du eta bere taldeko onena dela dio. Asteaz zehar entrenatzen du, bere taldearekin eta nagusiekin ere. Aita eskola horretako ikasle ohia da eta saskibaloian ere jolasten zuen. Amak ere gertuko ikastetxe batean ikasi zuen. Bere familia betidanik Bilboko erdigunean bizi izan da. Egun, ama abokatua da eta aita enpresa handi bateko zuzendaria. Mintzatzeko ahots tonuak harrotasun puntu bat ematen dio.

8. Mikel, hamalau urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Gorka eta Mikel lagun talde berekoak dira, baina muturreko kasuak dira: Gorka liderra izateak eta nesken artean duen arrakastak definitzen badute, Mikel beste muturrean egongo litzateke: lidergo eza, nesken artean porrota eta zirikatzaileen biktima da. Mikel ez da bere lagunak bezala Bilboko erdigunean bizi, gertuko auzo batean baizik. Amak bidaiaria-agentzia batean egiten du lan eta aita ile apaintzailea da. Ikastetxeari buruz klase posizio batetik hitz egiten du: “*Euskadiko ikastetxerik onena*” bezala definitzen du, beste ikastetxe batzuetan baino gehiago irakasten dutela esaten du. Etorkizunean polizia izan nahi du.

9. Javier, hamahiru urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Ikastetxe erlijiosoko behaketa batean, aholku eske etorri zitzaidan Javier maiteminduta zegoelako. Galdetu zidan ea modurik ote zegoen beste pertsona hori berarengan interesik zuen edo ez jakiteko. Kontatu zidan aspalditik zuela neska bat gustuko eta ez zekiela zer egin, bikotea izateko eskatu nahi ziola baina ez zekiela nola, perfektu egin nahi zuen.

Lagunekin egotea gustuko du. Bere burua “guitzat” hartzen du, beti lagunekin dagoelako eta ateratzen denean neskekin ere egoten delako. Harremanak izateko duen erraztasuna gorai patzen du eta jendea berarekin ondo konpontzen dela dio. Horrek guztiak “guay” izatearekin lotzen du. Asteazkero zehar eskolaz kanpo ekintzez beterik ditu egunak. Tenisean aritzen da, astezko ia egun guztietan entrenamenduak ditu eta asko disfrutatzen du kirol hori eginez. Bere ikastetxea diziplina-erarekin lotzen du, ikasleen artean borrokak daudela esanez. Bere gurasoak askotan kexatu direla dio. Bere aita medikua da eta ama enpresagintzan aditua da, baina bera eta bere anaia jaiotzean etxetik kanpo lan egiteari utzi zion.

10. Adrian, hamahiru urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Adrian ezagutu nuen egunean, neska batzuen atzetik zebilen jolas-orduak. Berak esan zidan bere laguna jarraitutako nesketariko batekin ateratzen hasi zela eta berak lagundu zuela erlazio hori sortzen, Tuentiren bitartez. Bere burua ausartzat hartzen du, horrek bikote-harremanak izateko aukera ematen diola dio. Haren gurasoak banatuta daude, ama komertziala da eta aita abokatua. Adrian amarekin bizi da. Amaren deskribapena egitean erabili ohi dituen takoi altuak eta praka estuei egiten die erreferentzia. Elkarrizketatzerakoan harritu egin ninduen, itxuraz amodio-kontuez paso egiten zuen pertsona ematen zuelako, baina garrantzia handia ematen zien.

11. Janire, hamahiru urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa

Janire “neska arrakastatsuen” taldekoa da. Ikasturteko mutil askok nahi dute berarekin harreman afektibo-sexuala izan. Bere ustez, arrakasta izatearen arrazoia da taldeko horretakoak txikitatik elkarrekin ibili izana, eta taldearen lotura sendoagatik, kalera elkarrekin ateratzen lehenak izan zirela azpimarratzen du. Klasera iristean jende guztia agurtzen duela dio. Eskolatik kanpo, berriz, bere lagun-taldearekin beste eskola batzuetako neska batzuk zirikatzen joaten direla dio. Normalean Bilboko erdiguneko institutu publikoak izaten dira, baina Janirek ez du ikastetxearen izena gogoratzen. Dantzatzea eta familiarekin bidaiatzea gustuko du. Aita abokatua eta amak esparru publikoan lan egiten du, artearekin lotutako eremuan. Gurasoek itxura eta osasuna zaintzen dutela onartzen du, eta berak aukera duenean gimnasioan izena eman ohi du. Igandetan denak mezara joaten dira.

12. Enara, hamalau urte, ikastola

La Peña auzoan bizi da, familiak komertzio txiki bat du bertan. Gurasoekin eta nebarekin batera amona bizi da, amonak etxeko lanen ardura nagusia izanik. Beraiekin gatazka txikiak izaten dituela onartzen du, normalean arropa jasotzearekin edo bere nebaren zainketarekin loturik. Asteaz zehar, eskolatik bueltatzean, eskolatik bidalitako etxerako lanak egiten ditu, telebista ikusi eta Tuentin sartzen da. Asteaz behin arropa dendak ikustera joan ohi da, amarekin edo lagunekin. Asteburuetan lagunekin ateratzen da, ostiraletan auzoan geratzen dira eta larunbatetan hiriaren zentrorra joaten dira. Horrelako egunetan beste eskola batzuetako mutilekin batu egiten dira. Enarak ez du inoiz mutil-lagunik izan, baina bere lagun onenek izan dutela aipatzen du, eta horregatik, amodio-aferrak ongi ezagutzen ditu.

13. Joseba, hamahiru urte, ikastola

La Peña auzoan bizi da. Normalean Joseba neskekin ibiltzen da jolas-orduetan, nahiz eta aisialdiko beste une batzuetan gelako mutil gehiagorekin egon. Antzerkigintza eta sukaldaritza gustukoak ditu. Amak denda batean lan egiten du eta aitak enpresa bateko kargu garrantzitsu bat duela esaten du harrotasunez. Bere lagunekin hitz egiterakoan nortasun handiko pertsona dela esan daiteke, ziurtasunez hitz egiten duelako. Adiskideak epaitzeko erraztasuna du, zerbait ondo iruditzen ez zaionean zuzenean aurpegira esaten die. Lagunen artean sexualitatearekin zirikatzen dute, homosexuala delakoaren aitzakiarekin. Josebak *Fisika o quimica*⁴¹ ikustea gustuko du, pertsonaiek barre eginarazten diotelako.

14. Kerman, hamalau urte, ikastola

Kerman jolas-ordu gehienetan bakarrik egoten zen banku batean zerealak jaten. Itxuraz gazteagoa ematen zuen, ikaskideek haurren jokabidea zuela esaten zuten. Baztertuaren fama du. Ez da bere ikaskideen bizileku berean bizi eta ikastolara iristeko ordu beteko ibilbidea du. Horrek lagunengandik urruntzea ekarri diola aitortzen du, lehen zuten harremana hobea zela gehituz. Mutil isilaren fama du, batez ere, irakasleen ikuspegitik. Gurasoei baimena eskatzeko deitzean ama harritu zen, irakasleak Kermanen isiltasunagatik kezkatuta baitzeuden, inoiz autista ote zen galdetu izan baitiote. Lasai egoteko esan nion. Nirekin bestelakoa izan zen. Ikastolako bidean berarekin

⁴¹ Nerabeei zuzendutako telesaila, institutu batean jazotzen dena kontatzen du.

gurutzatzean hitz egiten hasten zitzaidan. Denborarekin nahiko ohikoa bilakatu zen hori. Itxuraz, mutil bakartia zela pentsatu nuen, baina elkarrizketan kontrakoa erakutsi zidan. Ama garbitzailea da eta aitak lantegi bateko langilea da. Ez zaizkio barre egiteko telesailak gustatzen, nahiago du bere aitak jartzen dituen dokumentalak ikusi. Fantasiatzko liburuak irakurtzen ditu, horien bitartez beste mundu batean sartzen da eta guztiarekin deskonektatzen du.

15. Karlos, hamabi urte, ikastola

Karlos fisikoki oso txikia da, bere adinekoak baino askoz txikiagoa. Bere gorputzak hazkunde handirik ez duela izan esango nuke. Jolas-ordu guztietan futboleko jolasten ikusten nuen. Futbola oso garrantzitsua da berarentzat, talde batean jolasten du eta klase onenarikoa omen da. Gainera modu horretan arrakastatsua dela dio eta, taldeak egiterakoan guztiek berarekin izan nahi dute. Klasekideekin ongi konpontzen da, nahiz eta ikasle batek beti eragotzi egiten duela aitortu. Ama saltzailea da eta aitak lantegi batean egiten du lan. Ama etxean beti lanean dagoela dio: lisaburdina egiten, garbigailua jartzen... Aita, berriz, etxera iritsi eta sofan egoten da, Karlos bezala etxean ez baitute lanik egiten. Ondoko herri batean bizitzeagatik, gurasoekiko menpekotasun handiagoa du, gurasoek eraman behar dutelako lagunengana.

16. Xabier, hamabi urte, ikastola

Xabier futboleko aritzen da jolas-ordu guztietan. Itxuraz mutil lasaia ematen duen arren, futbol partidetan haserretzeko erraztasuna du. Bere lagun guztiek lagun on bezala deskribatzen dute. Mutil formala da eta ikasle ona. La Peña auzoan ama, aita eta arrebarekin batera bizi da. Amak beste etxe bat garbitzen lan egiten du eta aitak enpresa batean. Berak esaten duenez bere aita da agintaria, *“el rey de la casa”*. Amarekin antzerkia ikustera joan ohi da, aitak ez baitu gustuko. Abenturazko nobelak irakurtzen ditu eta etxean telebistan aitak esaten duena ikusten dela dio. Bere lagun onenak elkarrizketatutako Karlos eta Itziar dira.

17. Itziar, hamabi urte, ikastola

Itziarren janzkera deigarria egin zitzaidan, berarekin zegoen mutil baten praka berdinak zituen, kamiseta zabala eta futboleko zapatak. *“Itziar neska da baina mutila da”* mutilen arteko esaldia zen. Futboleko jolastea gustuko du aisialdian, baina ez du futbol taldeetan jolasten. Futbola ikustea gustuko du, baina argi uzten du *“mutilen futbola”*

gustatzen zaiola, ezagunagoa delako. Itziar amamarekin bizi da, amak kanpoko lantegi batean lan egiten duelako eta bakarrik asteburuetan bueltatzen da. Gurasoak banatu zirenetik, aitari buruz ezer gutxi dakiela dio. Bera ez da aitarekin gaizki konpontzen, ama gaizki konpondu arren. Noizbehinka bere etxera etortzen da, baina ez dio bere bizitzagatik galdetzen. Lanean dagoen ere ez daki. Bere ama eta amamarekin ez du sekreturik, dena kontatzen die. Lagunekin konfiantza gutxiago du familiarekin baino. Estereotipoak apurtu arren, inoiz ez dela arraro sentitzen aitortzen du. Zaila da maitasunaren inguruko elkarriketa egitea sentimendu horren aurrean indiferentzia duen nerabearekin. Amodio-kontuak telebistan agertzean katez aldatzen duela dio.

18. Leire, hamabi urte, ikastola

Elkarrizketa egitea proposatu nionean bizitza aspergarria zuela esan zidan, bera ez baitzen lagunekin kalera asko ateratzen, bikote-harremanak aztertzen nituelako usteagatik. Asteburuetan amarekin erosketak egitera joaten da. Kalera ateratzen bere gurasoen zaintzapean egiten du. Horrela, ateratzen den gutxi horietan aita edo amarekin egiten duela dio, aita banku batean eserita egoten da. Berak hori egitea gustuko du, era horretan, zerbait behar izan ezker, dirua edo horrelakoak zuzenean aitagana jotzen du. Gurasoek lan egiten dutenez, aste batean gurasoekin eta beste batean zaindari batekin egoten da. Ama jantoki bateko garbitzailea da eta aitak erloju-denda batean lan egiten du. Ikasketekin oso arduratsua da, baina *Disney Channel* ikustea ere gustuko du eta bertan ematen dituzten pelikulak atsegin ditu. Ez du bere burua nerabetzat hartzen: “*Adolescente pero no adolescente; adolescente pero responsable, porque adolescente suena a paso de todo*” esaten du. Bere gorputza garatu gabe dagoela dio: titiak ez zaizkio hasi eta hilekoa ez zaio jaitsi. Buruz, soilik, heldua da, bere ustez. Nerabezaroko “*zoramenaren fasea*” (edatea, ligatzea...) ez duela igaro dio.

19. Maialen, hamahiru urte, ikastola

Gehien gustatzen zaiona diskotekak eta mutilak dira; horregatik, atsedenaldi askotan horren inguruan aritzen da, gai nagusia da. Egunerokotasunaz mintzatzean, txateatzea gauza garrantzitsua da berarentzat. Aisialdian litroak egitea⁴² gustuko du. Gogoratzen du bera baino urtebete nagusiagoak zirenak DBH1 pasatzen aldatu egin zirela, bat-batean “*los mas gallitos de todos*” bilakatu zirela eta diskoteketara joaten jasi zirela. Mementoan asko kritikatu bazuen ere, aldaketa hori orain beraiei berdina gertatu zaiela

⁴² Litroak egitea (“botellon”) esaten zaio alkohola edateari.

dio. Bere burua ausartzat hartzen du, lagun artean ausartenetarikoa da gauza askotarako. Hainbat bikotekide izan dituela dio, baina “benetakoak” bi edo hiru. Karlosekin izandako txikitako erlazioa “*paridas tontas*” bezala hartzen du. Bere gurasoak “*controladores compulsivos*” bezala definitzen ditu. Amak estetika denda batean lan egiteari utzi dio, eta aita udaletxeko langilea da.

20. Iratxe, hamabi urte, ikastola

Iratxek lagunekin ateratzea, telefonoz hitz egitea eta sare sozialetan ibiltzea gustuko du. Azken bi urteetan asko aldatu dela dio. Lehen ikasle ona zen eta amak esaten zuena egiten zuen, baina orain lagun nagusiak izateagatik aldatu da. Gaizto izaten ikasi du: “*Es que antes de tan buena, era tonta*”. Zolitzeko esan zioten. Lehen, nota bikainak ateratzen zituen, baina orain bost bat ateratzearekin konformatzen dela dio. Egun ama etxeko langilea da, eta aitak gauzez lan egiten du garraio publikoetan. Maialenekin maitasun-gorrotozko lotura du, lagun onenak izanik askotan haserrealdi handiak izaten dituzte. Iratxek gelako nesken artean bi talde bereizten ditu, ikasle onak direnak eta besteak beti hitz egiten daudenak. Iratxe eta Maialen dira gehien hitz egiten dutenak, beraien aburuz, besteek ez baitute bizitza sozialik. Ikasten duten neska horiek, Leire adibidez, mutilekin harreman gutxiago dutela adierazten du. Horregatik, populartzat hartzen dituztela kontziente da, beraien baitira gehien erlazionatzen direnak. Maialenek eta berak nahiago dute auzoko eskola publikora joan izan balira, bertako ikasleak beraien bezalakoak direlako: gehiago erlazionatzen dira eta gehiago ateratzen dira beraien ibiltzen diren eremuetan.

21. Miren, hamahiru urte, ikastola

Arrazoa izatea gustuko du eta eztabaidatzea, batez ere, irakasleekin edo gurasoekin. Halaber, gurasoekin harreman ona du. Aitak eraikingintzan egiten du lan eta ama enpresa batean idazkaria da. Gelan lau neska baino ez daude eta, zalantzarik gabe, Miren liderra da. Bera kontziente da arrakastaz. Gelako guztiekin ongi konpontzen dela dio, nahiz eta batzuetan haserre txikiak egon, horiek Josebarekin izaten dira, haserretzeko erraztasuna duelako. Normalean klaseko Itxaso eta hirugarren mailako Amaiarekin ateratzen. Beste ikastola bateko mutilekin ibiltzen dira, bere aburuz, gelako mutilak baino helduagoak direlako. Orokorrean, serieak gustuko ditu, batez ere, nerabeak baldin badaude.

22. Mireia, hamabi urte, institutu publikoa

Arangoitikoa da, auzokide gehienak bezala, Extremaduratik etorritako familia langile batean bizi da. Amak jantoki batean lan egiten du eta aitak gailuak konpontzen ditu. Neba nagusia du eta berarekin harreman ona duela esaten du, nahiz eta gauza guztien inguruan berarekin ezin duen hitz egin, “*mutila delako*”, hilekoaren inguruan, besteak beste. Asteaz zehar dantza ikastaroak egiten ditu. Pertsona sentibera eta alaia da. Lagun taldean, lehenengoa izan da bikote-erlazioak izaten. Bikotekidea izan duen bakoitzean maitemindurik dagoela adierazten du irribarre alai batez. Mutilen inguruan hitz egiten du maiz, “*qué bueno está ese*” bezalakoak esaten. Laguntasunean gorabeherak izan ditu: egun batetik bestera taldez aldatu, haserretu... Elkarrizketa gatazka horiek izan baino lehen izan zen.

23. Asier, hamalau urte, institutu publikoa

Arangoitin bizi da. Gurasoekin ez du oso harreman onik, ama etxeko langilea da eta aita langabezia dago. DBH 2. mailan dago eta gatazkatsutzat hartzen den lagun-talde bateko kidea da. Bere ustez, irakasleek mania diete. Gustuko ekintzen artean, tabakoa eta marihuana erretzea eta lagunekin egotea da eta harrotasunez kontatzen du. Elkarrizketatik gehien harritu ninduen izan zen etorkizunerako proiektzioa egiterakoan ez baitzuen inolako motibaziorik. Kale gorrian diru eske egoteko aukera ere aurreikusten zuen. Eskolaz kanpo jardueretatik kaleratu zuten, hainbat gatazka izan zituelako.

24. Maitane, hamahiru urte, institutu publikoa

Arangoitin bizi da familiarekin. Ama garbitzailea da eta aitak supermerkatu batean lan egiten du. Alaba bakarra da, lagunek horrekin zirikatzen dute nahi duen guztiak ematen diotela esanez. Maitanek horren aurrean “*ahal dutelako*” esaten du. Gelako langileenetarikoa da, zorrotasunez egiten ditu etxeko lan guztiak. Neska perfekzionista bezala definitzen dute irakasleek. Dantzatzea gustukoa du, kalean egitean mutilek begiratzen dietela aitortu du eta horrek lagunak deseroso sentiarazten ditu. Lagunekin desilusio prozesu bat bizi izan du, gaur egun ez da beraiekin oso ongi sentitzen. Berak ez du edaten, ez erretzen ezta mutilekin “liatzen” ere, horregatik lagunek askotan sekretuak ez dizkiotela kontatzen esaten du. Elkarrizketa egin nion unean bere inguruko jende gehiena ez zuela gustuko esan zidan.

25. Iker, hamahiru urte, institutu publikoa

Arangoitiko auzoko mutil honek futbola gustuko du. Txikitatik lagun-talde berean ibili da, beraiekin kirola egiten du edo Gazte-gunera⁴³ joaten dira, egoteko espazio aproposa delako. Amak Algortako etxeak garbitzen lan egiten du, eta aitak fabrika batean. Auzoan denak ezagunak direla dio eta gauza guztiak jakiten direla aitortzen du, ez dago sekreturik. Ikaskide guztiekin harreman ona duela esaten du, bera ez baita mutil gatazkatsua. Zenbait neskekin ez du erlazorik, gutxi hitz egiten dutelako eta egunean zehar gutxi kointziditzen dutelako. Normalean, gelako neskak gatazkatsua goak direla dio, batzuek pertsona helduek dituzten arazoak izaten dituztelako, esate baterako, mutil lagunarekin utzi eta negar egiten dute. Musika entzutea gustukoa du, DJ famatu baten doinuak partidua duenean motibatzen erabiltzen ditu. Ez da letrekin identifikatuta sentitzen ezta ikusten dituen serietan ere. Serieak barre egiteko ikusten dituela dio.

26. Ekain, hamalau urte, institutu publikoa⁴⁴

Nortasun handiko mutila da, bere pentsatzeko moduari zuzen jarraitzen dio. Adin “zailean” daudela uste du eta horregatik, amarekin gatazkak izan ohi dituela dio. Ama garbitzailea da eta aita kamioilaria. Familia barnean, gatazka bizipen gogorrak izan ditu: tratu txarrak, drogazale ohiak... Berak aitona-amonak zaintzea gustuko du, beraiekin dagoenean etxeko lanak egiten ditu eta gero beraiekin egoten da. Oporrak Extremadurako herrian ematen ditu, izarrak begiratzea eta familiarekin egotea gustuko du. Elizara joaten da, posible duen guztietan. Neskekin mutilekin baino hobeto eramaten da. Maite dutenekin inguratuta egotea gustuko du. Pertsonekin harremanak izan baino

⁴³ Gaztegunek dira Bilboko Udalak gazteei zuzendutako espazioak, bertan hainbat ekintza egiten dituzte: *“Bilboko zazpi barrutitan banatutako Gazteguneeetara gerturatuz, 12 eta 17 urte bitarteko gazteek euren adineko jendearekin elkartu, askotariko jardueraz gozatu eta euren gustuen arabera proposamenak egin ditzakete: musika entzun, kirola egin, txango eta jaiak antolatu, zinemara edo antzokira irten, antzerki, zinema, dantza, musika edota arte plastikoetako ikastaroetara joan eta beste hainbat gauza egiteko beta paregabea. Gaztegunera doazen gazteek beraiek pizten dute Gaztegunea euren ekimenen bidez, euren interes eta gustuen arabera jarduerak proposatuz, esperientziak elkartrukatu eta programazioaz gozatuz. Gizarte-hezkuntzaren alorrean espezializatutako profesional gazteek dinamizatzen dituzte Gaztegunek; erabiltzaileen ekimenak jaso eta babesten dituzte eta programazioaren berri ematen diete posta elektronikoaren, sare sozialen nahiz SMS-en bidez.”* http://bilbao.net/cs/Satellite?cid=1279117619846&language=eu&pagename=Bilbaonet%2FPage%2FBIO_Listado

⁴⁴ Ekainen elkarriketa luzeena izan da, hiru pasarteetan egin da eskolako ordutegia errespetatzeko. Solasaldia hasi baino lehen, zoriondu ninduen oso integratuta nagoelako. Bigarren hizketaldira eskema bat ekarri zidan, berak neska batekin duen harremana azaltzeko. Zaintzarako joera nabarmena du: elkarriketa amaitzean, bere burua eskaini zuen ni metrorantz laguntzeko, gozoki batetara gonbidatu nahi izan ninduen, eta jertse gabe nindoala ikustean, jertsea janzteko aholkua eman zidan kalean hotza egiten baitzuen.

lehen, analisia egiten duela dio: *“Miro si vamos a chocar”* eta horrela bada, paso egiten du. Gizontasun zehatza duten mutilekin gaizki eramaten dela dio, *“Choco sobre todo con los chicos que son muy machos”*. Maskulinitate hegemonikotik urruntzen ahalegintzen da.

27. Borja, hamalau urte, institutu publikoa

Arangoitin bizi da eta bertan txikitatik izandako lagunak ditu. Denak institutu berara doaz eta futbol talde berekoak dira. Normalean, auzotik egoten dira edo Gazte-gunera ere joaten dira. Hala ere, aitortu du batzuetan etxean geratzea gustukoa duela, eta lagunak horregatik kexatu egiten direla. Neskekin konfiantza handia du eta haiek berarengan. Lagun duen Ikerren ustez, nesken aurrean aurpegi ona jartzen du: *“Se hace el bueno”*. Berak esaten du sekretuak gordetzen dakiela. Bere ama langabezian dago eta aitak makina elektrikoak konpontzen dituen enpresa batean egiten du lan.

28. Igor, hamahiru urte, institutu publikoa

Igorrek ezizen batez ezagutzen zuten, modako nerabeentzako pelikula bateko protagonistarena. Bere adineko nesken artean mutil arrakastatsua da. Bere lagunak bera baino urte bete gazteagoak dira, errepikatzailea delako. Kirolzale amorratua da eta futbolearen aritzen da. Elkarrizketa egiteko telefonoz deitu nuenean, ama larritu zen eta seme-alabak kentzeko beldurra adierazi zidan, ea horrek ez ote zuen bere kustodia baldintzatuko. Bere aita beste herri batean bizi da eta oporretan baino ez da joaten ikustera. Hala ere, berarekin harreman ona duela baieztatzen du. Ama eta ahizparekin batera bizi da. Amak beste etxe batzuk garbitzen lan egiten du.

29. Esther, hamalau urte, institutu publikoa

Atsedendietan egunero-egunero lau neska elkarrekin egoten ziren beti, besteekin nahasi gabe. Talde hori laguntza-gelakoak ziren. Lauren itxura nahiko heterogeneoa zen, janzkerengatik eta gorputzengatik. Esther argala eta txikia da. Raperaz janzten da, gelan duen mutil-laguna bezala, arropa zabal eta ilunekin. Buruan bisera eramaten du, eta ilearekin aurpegia estaltzen ahalegintzen da. Sormen artistikoa oso garatua du, marraztea gustuko du eta musika ere asko gustatzen zaio. Ikastetxe publikoen aldeko diskurtsoa garatua du, ikastetxe pribatuetan baino gehiago ikasten dela azpimarratuz. Lagunekin, normalean, jende asko joaten ez den tokietara joaten da. Institutuko lehendabiziko urtean lagunak egiteko zailtasunak izan dituela aitortzen du, berari

jendearekin hitz egitea kostatzen zaiolako. Gelako mutilekin neskekin baino hobeto eramaten da. Amarekin bakarrik bizi da, eta inozoa dela dio. Bere ama garbitzailea da.

30. Esti, hamalau urte, institutu publikoa

Estik maitasun-istorio bat ezkutatzen zuen. Bere eskuen bitartez iritsi nintzen horretara. Behin data bat ikusi nion eskuan eta, orduan, kostatu bazitzaion ere, bikotea zuela aitortu zidan. Mutil-lagunak hogeita bi urte zituen. Biak elizako aisialdiko taldekideak ziren, bata begiralea eta bestea partaidea. Auzo txikian bizi izanik, harreman horri buruz zurrumuruak sortu zituen. Gurasoek hasieran onartu ez bazuten ere, azkenik beren onespena izan zuen. Umore kutsu batez, bere familiakoak arraroak direla dio. Gurasoek zaintza-lanak egiten dituzte, aita lorezaina da eta amak zaharrak zaintzen ditu. Bikotekidea nagusia izateak zaintza berezia eskaintzen dio, aisialdiari dagokionez. Izan ere, berarekin partekatzen duen aisialdian askatasun handiagoa du, lagunekin dagoen momentuan baino. Fantasiako liburuak irakurtzea gustuko du, haurtzaroarekin loturik daudenak. Telebistan barre egiteko serieak, *Disney Channel*⁴⁵ eta horrelakoak, ikusten ditu. Denboraldi batez, *Superpop*⁴⁶ bezalako aldizkariak irakurtzen zituen.

31. Ziortza, hamalau urte, institutu publikoa

Ziortza kexatzen da irakasleak gurasoei bera liderra zela esan zielako. Berak ukatu egiten zuen. Nortasun handiko neska da, gustuko dituen gauzak argi eta garbi esaten ditu eta ziurtasunez jokatzeko du. Bere izaeraz kontziente da, ez dela isiltzen onartzen du. Gehien gustuko duena lagunekin egotea da eta ondo pasatzea. Bera ez da ikaskideen auzoan bizi, aldameneko auzoan baizik. Bertan, txikitatik ezagutzen dituen lagunak ditu. Horiakin hasi zen nerabeen aisialdi-eremuetara joaten: parkeetara, jai batzuetara... Mutilekin hobeto eramaten dela dio, gelako neskek mutilekin daudenean soilik bikote-erlazioez hitz egiten dutelako. Hala ere, neskekin gehiago ibiltzen da. Gurasoekin konfiantza duela esaten du. Larunbatetan edaten badu edo mutil bat gustuko duenean bere amari kontatzen dio. Amak asteburuetan taberna batean egiten du lan eta aitak, berriz, lantegi batean.

⁴⁵ *Disney Channel* gaztetxoei zuzendutako telebista katea da.

⁴⁶ *Superpop* nerabeei zuzendutako aldizkaria da, estatu maila argitaratzen dena.

2.3.4 Eztabaida-taldeak

Maitasun bizipenetan gehiago sakontzeko asmoz, bederatzia eztabaida-talde ere burutu ziren, zortzi edo sei nerabez osaturikoak. Ikerlanean ez dute elkarriketa sakonek beste pisu izan, baina oso baliagarriak izan dira. Izan ere, horien bidez, pertsonen arteko komunikazio eremua sortu da taldearen diskurtsoa bideratzeko eta aztertzeko (Algualcil, 2011:35). Horrela, eztabaiden bitartean, zenbait ikuspegi, iritzi eta errealitate gurutzatzeko abagunea eratzen da, non diskurtso indibidualari taldeko diskurtsoa gainjartzea posiblea izan daitekeen:

“El análisis de una entrevista de grupo se asemeja, en cierto modo, a la construcción de un drama teatral en el que cada personaje conserva y expresa su propia personalidad, y, al mismo tiempo, contribuye a la creación de la convivencia social tema del drama. El análisis de la entrevista de grupo no puede reducirse a reproducir por separado la personalidad social de cada individuo participante, pero tampoco puede limitarse a recoger lo que el grupo opina como tal, opina, valora o expresa. Unas veces es el consenso entre los miembros del grupo, otras veces es la discrepancia, unas veces el proceso de disgregación y herejía, otras el de la homogeneización y de aculturación interna a lo largo de la entrevista, pero siempre debe mantenerse el doble nivel de realidad y de influjos mutuos.” (Ruiz de Olabuénaga, 1989:168)

Horregatik, nerabeen maitasunaren inguruko sinesmenak eta usteak taldearen eraginez eraldatuko ziren susmoagatik, talde-eztabaidak egin ziren. Ildo beretik, genero-normatibitateari modu zuzenagoan heltzeko aukera ere aurreikusi zen: generoaren inguruko hainbat sinesmen azalduko zirelakoan (“*neskak dira...*” edo “*mutilak dira...*” bezalako aipamenak). Gainera, zenbait gertakizunen perspektiba osatuagoa bilatu da; taldean egonda, eztabaidarako elkar estimulatzeko zuten eta zenbait gertaera gogoratzean kide guztien arteko narrazio osatuagoa era dezakete (Roca, 2010:94). Esate baterako, institutu publikoko nesken kasuan, gatazka baten aurrean errealitate eta bizipen ezberdinak agerian jarri zituzten, eta horrek euren arteko harremana hobetzeko aukera

eman zien. Horregatik, taldeko elkarrizketetan hainbat arlo idealizatzeko joera urriagoa da, ezagunek euren artean kontrol funtzioa izan dezaketelako (ibidem:95).

Garrantzitsua da taldeko eztabaidarako testuinguruaren eraketa egokia egitea. Elkarrizketa sakonetan amodioari buruz mintzatzeko espazio intimoa edukitzeko beharraren alde egin dut, eta eztabaida taldeetan hori mantentzeko ahalegina egin da. Hori dela-eta, jadanik elkar ezagutzen zutenekin egin dira, guztiak ikastetxe eta ikasmaila berekoak. Elkar ezagututa, konfiantza handiagoz gauzatzen dira hizketaldiak, eta, askotan, gaztetxoek hitz egitera behartzen dute elkar (batzuetan elkar salatuz, “*Zuri gertatu zitzaizun hori!*” esanez). Esandako intimitaterako espazioa eraikitzea ez da soilik antropologoaren eginkizuna izan. Askotan, eurek bihurtu dituzte intimitaterako eta sekretuetarako une, “ *‘promi’*[promesa], *que no sale de aquí*” edo “*benga, ezin da hemendik atera*” bezalakoekin. Horrez gain, genero aldaerak ere kontuan hartu ziren, horrek maitasunaz hitz egiteko moduak baldintzatzen dituen usteagatik. Hiru eztabaidatalde neskek osatu zituzten, beste hiru mutilek, eta beste hiru mistoak izan ziren.

2.3.4.1. Eztabaida-taldeetarako gidoiaren diseinua

Talde eztabaidetako gidoia elkarrizketa sakonetakoa baino irekiagoa izan da. Eztabaidarako zenbait gai zehaztu ziren, asko esaldi soilak ziren, adibidez: “*Nerabe guztiak berdinak zarete*” edo “*Laranja erdia: egia ala gezurra?*”. Gai horiek nahierara garatzen utzi zitzaaien gaztetxoei, betiere ikerketaren helburuetara gidatuta. Ardatz nagusiak ondorengoak izan ziren:

- Aurkezpenak⁴⁷
- Nerabeak gaur egun (“*Denak berdinak zarete?*” esanez hasten zen).
- Laguntasuna (lagun motak, neska eta mutilen arteko aldeak, botere-harremanak, sekretuak...).
- Bikote harreman afektibo-sexualak (esperientziak, bizipenak, erlazio mota, gorputz-lanak, Tuenti erabilera, genero ezberdintasunak...).

⁴⁷ Nahiz eta aipatu denez nerabeek elkar ezagutzen zuten, aurkezpena egiteko eskatu zitzaaien, transkripzioan ahotsak identifikatu ahal izateko.

- Maitasuna (sailkapenak, emozioak, mitoak, genero ezberdintasunak...)

Esan bezala, askatasunez hitz egiten zuten gai horien inguruan. Gidoiak erabat hertsia ez izateak tokian tokiko gatazka eta gertaerei erreparatzeko aukera eman zuen, euren esperientziatik hitz egin zuten-eta. (ikus. II eranskina: Eztabaida taldeetako gidoia).

2.3.4.2. Eztabaida-taldeen prozedura

Eztabaida-taldeetako parte hartzaileen gurasoei ere baimena eskatu zitzaion. Baimena eskatzeko prozedura elkarrizketa sakonen bera izan zen: lehendabizi, nerabeei galdetu zitzaion; bigarrenik, irakasleei, eta, hirugarrenik, gurasoei. Eztabaida-talde guztiak ere audioz grabatu ziren. Luzeenak bi ordu iraun zuen eta laburrenak ordubete.

Eztabaida-taldeen prozedura uste baino esanguratsuagoa izan zen. Eztabaida taldeei oso harrera ona egin zieten gaztetxoek, batez ere ikastetxe erlijiosoko mutilen eta nesken kasuetan. Mutilen taldeak, talde eztabaida amaitzean, pena erakutsi zuen, hitz egiten jarraitzeko gogoz agertu ziren; *“yo prefiero estar hablando aqui, que paseando en el patio”* bezalakoak bota zituzten. Nesken taldean ere asko gustatu zitzaizela esan zidaten. Talde horretan gatazka egon zen, nik aukeratutako zortzi neskengatik, aukeraketatik kanpo gelditu zirenak mindu egin omen ziren-eta. Lehen eztabaida saioaren ondoren, arazoak hasi ziren: minutako neska horien arteko bat berari buruz gaizki esaka ari ginela esaten hasi zen. Hori dela-eta, eztabaida-taldean parte hartzen zuen neska baten amak deitu zidan, bere alaba eztabaida taldeetik kentzeko eskatuz. Izan ere, bera eta minutako neskaren ama lagun talde berekoak ziren, denak ikastetxe horretako ikasle ohien emazteak. Berak ez zuen arazo sozialik nahi.

Ikastolako eztabaida taldeetan ere nerabeek gogoz parte hartu zuten. Saioak eskola amaitu eta gero egin ziren. Eztabaida talde mistoa bi neska eta bi mutilekin egin zen, eta eztabaidek ez zuten beste batzuetan bezalako jartotasuna izan. Mutil baten ustez, *“parece que nos estás intentando sobornar, porque nos haces preguntas y nosotros contestamos, y no es una falta de respeto, pero no nos interesa el tema.”*. Hori esan eta gero, nesketako batek gaineratu zuen: *“Sí que nos interesa”*.

Ikastolan eta institutu publikoan batez ere, genero aldaera nabarmenak nabaritu nituen eztabaida taldeak gauzatzean. Mutilek batez ere maitasunari buruz hitz egiteko erresistentziak jarri zituzten, gustukoa ez zutelako eta aspergarria zelakoan. Institutu publikoko mutilekin, batik bat, sentimenduz mintzatzea oso zaila izan zen, elkarrizketa guztiek sexuari buruz izaten amaitzen zutelako. Gaia amodiorantz bideratzen ahalegintzen nintzen bakoitzean, beraiek *“¡y dale con el amor! que ya te hemos dicho que no vamos a hablar de amor, que no nos hemos enamorado!”*, *“paso del rollo”*, *“a mí me aburre hablar todo el rato de maitasuna”* edota *“Amor no, pensamos en una tía con tetas”* bezalakoak bota zituzten. Horrez gain, sexualitateak talde horretan zuen pisua izanda, euren gelako neskek masturbatzen ote ziren galdetu zidaten, aurretik elkarrizketatu nituelako. Nik eztabaida taldeetako informazioa ez nuela partekatuko esan nienez, jarrera “maskulino” osoz egin zidan planto talde horrek: euren gelako neskek masturbatzen ote ziren esan ezean, ez zuten hitz egiten jarraituko. Nesken eztabaida taldeari dagokionez, tentsio handia eta konfrontazio asko nabarmendu ziren. Izan ere, gatazkak zituzten bi kuadrillako kideak izan ziren partaideak. Euren arteko gatazkaren ikuspegi biak mahai gainean jartzeko aukera izan zuten. Azkenik, eztabaida talde mistoan, lagun talde bakarra izan zen. Hor, neskek mutilen aurka eta mutilak nesken aurka aritu ziren, hainbat gertaera elkarri leporatuz. Eztabaida talde horretan, era argian azaleratu zituzten nerabeen arteko txutxu-mutxuek eta sekretuek bideratzen zituzten botere-harremanak eta gatazkak.

Ezustean, eztabaida taldeek klase sozialaren inguruko hausnarketa egitera bultzatu ninduten. Alde batetik, goi-klaseetan erakutsi zuten asebetetze mailagatik, maitasunaz eta sexualitateaz hitz egiteko muga ugari eta espazio gutxi zutela pentsatu nuen. Bestetik, behe-klaseko mutilek amodioaz mintzatzean agertu zituzten erresistentzia guztiek agerian jarri zuten klase sozial horretako maskulinitate eredua. Horrek Eva Illouzen (2010) lanean aipatutakoa gogorarazi zidan: behe-klaseko gizonen sentimenduz hitz egiteko zailtasun gehiago dituztela.

2.3.5 Ikerketa denboraz gaindi

Prozesu etnografikoan nire egunerokotasuna eraldatu zen, lekuan lekuko lanean emandako denboraz gain, nerabeei zuzendutako pelikulak ikusten eta liburuak irakurtzen hasi bainintzen, adoleszenteen munduan era ezberdinetan barreiatzeko. Horregatik, metodologiari dagokionez, horren formala ez den azterketa esparrua azpimarratu nahi dut. Sarritan bizi izan dut aisialdiaren eta lanaren arteko uztarketa, edota ikerketaren eta bizitza pertsonalaren artekoa, non mugak askotan indargabetzen diren. Lanari eskainitako denboraz gaindikoa den ikerketa-prozesu batez hitz egingo dut, nire egungo esperientzian edo iraganekoan oinarritzen dena: lagunekin edo ezagunekin izandako elkarrizketak, aurretiaz gaztetxoekin izandako esperientzia... Horrek guztiak modu sakonagoan hausnartzeko aukera eman dit, batez ere, ikuspegi helduzentrikoa⁴⁸ ulertzeko balio izan didana.

Ekarpen “informaltzat” jo ditudan horietan, inguruko heldueekin izandako elkarrizketetan, batik bat, bi joera nagusi bereizi ditut. Alde batetik, gaztetxoek maitasun kontuak jolas hutsak direla uste dutenak daude. Horien aburuz, helduek egiten dutenaren imitazio hutsak izango lirateke eta ez “benetako” amodiozko harremanak. Bizipen horiek egiazkoak ez diren susmoa dago. Mesfidantza horrek nabarmen eragin dit ikerketaren une batean, eta ni neu hasi nintzen ikergaia kolokan jartzen. Egun batean, nire zalantzen poderioz, hamahiru urteko neska bat bere maitasun-bizipenei buruz mintzatu ondoren, erlazio horiek benetakoak ote ziren galdetzera ausartu nintzen. Neskak irribarrez erantzun zidan: “*Nola izango dira gezurrezkoak?*”. Anekdotak honek neure burua modu kritikoagoan ikusteko balio izan zidan. Beste alde batetik, aipatutako beste jarrera hurrengoa da: nerabe-maitasuna beraientzat hartzen dutenen jarrera, hau da, helduak izanik gaztetxoek amodio-eredua bizi dutela aldarrikatzen dutenena. Mugitzen naizen gune feministetan nabaritu dut batez ere, eta maitasun-eredu hegemonikoetan eroso sentitzen ez diren horien artean. Horrela, hogeita hamar urte inguru dituzten emakume batzuek aitortu didate beraiek ere ikerketan sartu beharko nituzkeela, beraiek ere nerabe-maitasuna bizi dutelako. Honekin loturik, “adolestreinta” bezalako kontzeptuekin egin dut topo, bikotekiderik gabe dauden hogeita hamar urte ingurukoek erabiltzen duten terminoa beraien egoera pertsonala goresteko. Testuinguru

⁴⁸ Helduzentrisismoaren gaia hirugarren kapituluaren landuko da.

horrek amodioa ikuspegi konplexuago batetik ikustera eraman nau, ez soilik bazterketa edo menderatze gune gisa, aldaketarako eta jabekuntzarako gunetzat baizik.

2.4. Datuen analisia eta idazketa prozedura

Tokian tokiko lanean jasotako datu guztiei zentzua emateko ezinbestekoa izan da maitasunaren, nerabeen eta generoaren inguruko material bibliografikoen irakurketa. Horregatik, analisia irakurmenarekin eta ikerlanaren planteamenduarekin hasi zen, eta lanaren idazketara arte iraun du (Hammersley eta Atkison, 1994:191). Prozesu etnografikoa aztertzeke, arreta handiz irakurri nituen behaketa parte-hartzaileko koadernoak eta elkarrizketen eta eztabaida taldeen transkripzioak. Dokumentu guztien hainbat irakurketaren buruan, maitasunaren ikerketarako adierazgarritzat eta gakotzat jo ziren zenbait kontzeptu errepikatzen zirela ikusi nuen: alde batetik, amodio-diskurtsoak (irudikapenak, pertzepzioak...), eta, bestetik, bizipenak eta trebakuntza. Horrekin guztiarekin, ildo bakoitzari lotutako azterketa-unitateak definitu nituen ardatz nagusiak zehaztuz. Gai nagusiak lau azpiataletan banatu ziren:

1. Maitasunaren diskurtsoak, irudikapenak eta pertzepzioak:

1. Amodioaren ideologiak, definizioak eta sailkapenak.
2. Maitasuna eta heteronormatibitatearen eraikuntza adin horretan -nolioak eta lagun onenak-.
3. Maiteminairen eta desamodioaren irudikapenak (determinismoak, erronkak eta emozio lanak).
4. Bizitzaren irudikapenak eta etorkizunerako proiektzio eta fantasiak.

2. Maitasun-bizipenak gorputz-trebakuntzan, harremanen kudeaketan eta bizi-antolaketan:

5. Amodioaren kontakizuna: narrazioak, eredu erreferenteak eta bizipenak (emozio eta gorputz lanak).
6. Maitasun-jakintzak adiskideen artean duen garrantzia: sekretuen kudeaketa.

7. Maitasun-fikzioen kontsumoa eta hezkuntza (formala eta ez-formala).
8. Amodioa aisialdiko denbora/espazioaren antolaketan.

Ildo horien arabera antolatu zen ikerketa enpirikoan jasotako material guztia (tokian tokiko koadernoak, elkarrizketen eta eztabaida taldeen transkripzioak), eta aipua ere hautatu ziren. Artxibo ezberdinetan jarri ziren zortzi multzoetako edukiak. Geroago, zortzi multzo horiek ikerlanaren kapituluak izatera pasa ziren. Halaber, edukiak moldatu ziren, izan ere, diskurtsoen eta praktikaren arteko dikotomiak horiek errealitatea gehiegi sinplifikatzen zuten, bazeuden aldi berean diskurtsoa eta praktika ziren elementuak. Gero pasarte bakoitzeko aipua bateratu egin ziren irakurketa bibliografikoan jasotakoarekin. Horrek lan etnografikoaren idazketari ireki zion bidea.

Etnografiaren idazketa zailena izan da. Hainbat beldur eta blokeo une gertatu dira, idazketa bera geldiarazi dutenak. Idazketan erabaki ugari hartu behar izan dira: etnografiaren forma, estiloa, idazlearen papera (lehenengo pertsonan idaztea edo ez)... Erabaki horiek guztiek ikerketa emaitza baldintzatu dute, eta horregatik, maiz buruhaustek sortu dizkirate. Zailtasunak zailtasun, idazten ikasiz, oztopoei aurre egiten joan naiz. Oztopoen artean, batetik, aipatutako nerabeen zatikatutako elkarrizketak direla, galdera-erantzuna egiteko joera dela, euren narrazioak pasarte laburrak ziren, eta ez zegoen kontakizun luzerik. Horrek idazketa mugatu du, eta euren ahotsak erakusteko modua baldintzatu. Eduki eta kontzeptuetatik bideratu da etnografiaren idazketa, eta ez da egon osotasuna erakusteko kontakizun adierazgarriarik. Bestetik, tesia euskaraz idaztea galarazpen erantsia izan da. Material bibliografikoa gaztelaniaz egonik, itzulpen lan etengabeak egitera behartu nau. Horrela, euskaraz erabili ohi ez diren kontzeptu berriak sortzea ere ekarri du (helduzentrismoa, kasu). Horrek zuzentasun kontzeptualaren eta zuzentasun linguistikoaren arteko tirabirak piztu ditu. Esate baterako, zenbaitetan kontzeptua bera lehenetsi da eta euskarazko itzulpena ez da izan guztiz egokia.

Ikerketa prozesu guztia aintzat harturik, zailtasunik handiena antropologoaren bizipenak, gaztetxoaren narrazioak eta jokaerak, tokiko laneko gertakizunak eta teoria antropologiko eta feministak kontakizun berean uztartzea izan da, hurrengo kapituluetan egingo dudan horixe, hain zuzen ere.

III. NERABEEN MAITASUN BIZIPENAK

1. MAITASUNAREN DEFINIZIOAK, SAILKAPENAK ETA HIERARKIAK GIZARTE ANTOLAKETAREN BAITAN

Kapitulu honetan, amodioaren kontzeptualizazioei eskainiko zaie arreta, horiek ahalbidetzen dituzten arauak, definizioak, sailkapenak eta mailaketak ulertzeko, baita gizarte antolaketan duten eragina agerian jartzeko asmoz ere. Horretarako, nerabeen narrazioak izango dira oinarri.

1.1 Maitasuna gizarte antolaketaren erdigunean: arautegi emozionala, gorputz afektiboa eta genero harremanak

1.1.1 Normatibitate emozionalaren zantzuak nerabeen maitasun bizipenetan

Giza egitura emozionalak edo emozio erregimenak deritzenak amodioa bizitzeko eta ulertzeko erak ahalbidetzen dituzte, gizarte egitura bera sostengatzen duten bitartean. Arau horien indarrak gorputzetan, harremanetan eta praktikan du eragina dimentsio kultural, sozial eta politikoen baitan; betiere, taldeen arabera, normatibitate emozional hori aldagarria, kontingentea eta zehatza izanik (Tausiet y Amelang, 2009). Esanahi normatibo horiek, Rosalori (1984) eta Estebani (2011) jarraiki, kultura afektiboaren baitan gorputzen dira (Le Breton, 2009). Era horretara, ekintzarako eta esperientziarako eskemak eskaintzen ditu erregimenak norbanakoaren jokaera bideratzeko, betiere bere bizi-istorioak baldintzatuta (ibidem).

Nerabeen kasuan, haien bizitzen inguruko narrazio jasorik edo garaturik ez izateak metodologikoki oztopoa izan bada ere, emozio-arauak aztertzeke toki aparta eskaintzen du. Izan ere, gaztetxo askok oraindik ez dituzte sentimendu batzuk bizi izan, baina horien inguruan aritzen dira nolakoak diren adieraziz. Zenbait emozio modu zehatzetan bizitzeko prestutasuna erakusten dute euren narrazioetan, normatibitate emozionalean oinarritutako baieztapenak eginez. Adierazpen horiek maitasun-trebakuntzaren isla ere

badira, amodioaren kontzeptualizazioa barneratzearen ondorio, lan honen seigarren kapituluan ikusiko dugunez. Hemen arautegi emozionalari erreparatuko zaio:

“El sentimiento es diferente, yo voy a sufrir más si se me muere la madre que si se me muere un amigo. Se siente de otra manera, el sentimiento es más intenso. Yo quiero a mi familia, porque es mi familia, la veo todos los días. Paso mucha más horas con mi familia, los fines de semana todo. Lagunena eta nobioen artekoa ba... con los amigos vas a pasártelo bien y con a la novia la tienes que hacer feliz. A los amigos también pero de otra manera, somos mucha más gente. En el sentimiento hay diferencias, tienes diferente sentimiento a tu novia que a los amigos. La diferencia no sé.”
(Iker, 13 urte, institutu publikoa)

“El amor es importante. El amor está para estar a gusto. Para estar mejor con alguien, con cualquiera si le quieres. Si le pasa algo con tristeza, por ejemplo si se muere alguien que quieres estas mucho más triste que si se muere el de la clase de al lado. Sientes tristeza si le pasa algo, si le pasa bueno alegría, según lo que le pase. Si le quieres sientes alegría, sufriendo si le pasa algo.” (Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Harremanen sailkapena aztertu baino, gero horren inguruan arituko baikara, prestutasun emozionala nabarmendu nahi da: nerabe horiek zenbait sentimenduren esperientzia izan ez badute ere, “jakin badakite” nola eta noiz biziko dituzten. Horrelako zantzuak etengabeak izan dira gaztetxoan narrazioetan; bada, bizi-istorio laburra izan arren, amodio-diskurtsoetan, baita beste emozio batzuetan ere, marko normatibo emozionalaz baliatzen dira haien kontakizuna sortzeko. Horregatik, haien kontakietan maitasunaren inguruko sentipenak, bizipenak, gorputz-jarduerak eta zenbait gertaera aurreikusten dituzte, erregimen emozionalaren ondorioz. Horrez gain, normatibitate horrek dituen alderdi moralak ezin dira ahaztu, kasu bakoitzari zein sentipen dagokion zehazten dutenak; zein sentipen den egokia eta zein ez den egokia zehazten dutenak, azken finean. Gainera, genero eta klase eduki zehatzak dituen moralitate horrek gizarte antolaketa zehatza dakar, eta nerabeen kasuan etorkizunera begira egindako proiektzioetan nabarmentzen da:

“Dentro de veinte años ya me gustaría tener una familia del todo hecha, casado. Porque yo esto de que ahora no se case la gente lo veo muy raro, porque si siempre se han casado ahora también. Yo me veo casado y, como me dice mi madre, voy a tener primero un niño y luego una niña.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

“Imajinatzen dut denborarekin, nagusiagoa naizenean bikotea izango dudala. En plan, pareja bai eta umeak izan nahi ditut. Denbora laburrean...eske ni naiz oso lotsatia, orduan... Ez naiz imajinatzen mutil batekin, klasekoekin eta hori bai, baina ponte de cara a cara eta bizitzea berarekin bakarrik, eta gero umeak dituzunean ya ez dizu kasurik egiten. Lehenengo da ezagutu, adibidez hori ez dut imajinatzen. Ematen dit como corte. Baina etorkizunean ez da izango horrela. Orain gehien maitatzen ditudanak dira nire ama eta aita, baina nik beti esaten dut etorkizunean maiteko ditudala berdin nire semea eta nire ama. Baina adibidez nire amak maite nau gehiago ni, bere ama baino. Es que ‘ama’ da la leche! Etorkizunean, lagunak maitatuko dituzu baina ez horrela, ze bikotea izango duzu berari esango dizkiozu gauzak ez lagunei. Momentu horretan seme-alabei eta bikoteari maiteko diezu.” (Leire, 12 urte, ikastola)

“Dentro de veinte años me veo cambiada. Y casada, me quiero casar con treinta y uno. Voy a tener dos hijos o cuatro, yo por las pelis. Los de Narnia⁴⁹, son chico chica, chico chica. Me gusta mucho, o mi madre son cuatro chicas, está chulo. Me casaría con un chico, y no podría ser un inmigrante. La vida ideal sería con el chico que me gusta, la media naranjita... en el campo, con un chalet en una zona super bonita, cara, con una piscina, muy lujosa, yo me lo imagino así.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

⁴⁹ Crónicas de Narnia haur eta nerabeei zuzendutako filmea da: “La historia narra las aventuras de cuatro hermanos: Lucy, Edmund, Susan y Peter que, durante la Segunda Guerra Mundial, descubren el mundo de Narnia, al que acceden a través de un armario mágico mientras juegan al escondite en la casa de campo de un viejo profesor. En Narnia descubrirán un mundo increíble habitado por animales que hablan, duendes, faunos, centauros y gigantes al que la Bruja Blanca- Jadis- ha condenado al invierno eterno. Con la ayuda del león Aslan, el noble soberano, los niños lucharán para vencer el poder que la Bruja Blanca ejerce sobre Narnia en una espectacular batalla y conseguir así liberarle de la maldición del frío.” <<http://www.filmaffinity.com/es/film366537.html>>

Arau-emozional horiek guztiek nahi eta desira konkretuak bideratzen dituzte, ideologia kultural baten ildotik (Esteban, 2011), eta ardatz horiek dimentsio politikoari ere badagozkio (Holchschild, 2008). Alor horrekin hertsiki lotuta daude nerabeen etorkizunerako proiektioetan azaltzen diren ñabardurak: maitasuna nahitaezkoa, heteronormatibitatea, ezkontza, seme-alabak, klase ideologia... Batetik, gizarte antolaketa zehatz bat sostengatzen dute, emozio horren kontzeptualizazioaren ondorioz, eta etorkizuneko bizitzaren hainbat ardatz hartzen dituzte proiektio horiek, esate baterako, prestigio sozialari dagokiona. Izan ere, amodioa bizitzan arrakasta izateko moduetako bat da, eta, horregatik, prestigio horren eraikuntzaren parte dira emozio horren kontakizuna inguratzen duten ezaugarri material eta sozialak (adibidez, Nataliaren proiektioan etxe handi eta luxuzkoan bizitzea). Bestetik, nerabeak, beraien narrazioetan, uzkur agertzen dira maitasun erregimenean egon diren zenbait aldaketaren aurrean: egun jendea ez ezkontzea ulertzen ez duena, kasu. Horrela, erregimen emozional horren barnerapenaren bidez, hainbat aldaketaren aurreko erresistentziak daude, aipatutako ordena morala berrezartzen delako.

Gainera, desira eta amets horiek Illouzek (2010) aipatzen duen sentipen erromantikoaren utopia kolektiboaren parte dira. Hartara, maitasunak duen zentralitateak bultzatuta, utopia erromantikoak gaztetxoek bizi-ibilbideak gidatzen ditu familia heteronormatibo baterantz. Izan ere, sexualitatearen, intimitatearen eta familiaren ulerkeran, aurreko belaunaldiekin zenbait aldaera dauden arren, nerabe horien diskurtsoetan amodioaren eta familiaren ideologiekiko jarraitutasunak daude: familia nuklearrak eta ezkontza heterosexualek erdigunean egoten jarraitzen dute.

Orobat, esan bezala, erregimen emozionalak zenbait gorpuzkera, harreman eta ekintza bideratzen ditu. Nerabeen narrazioetan, horiez gain, prestutasunen bidez azaltzen da arautegi hori, haien bizi-esperientziak urriagoak direlako. Izan ere, sarritan, gaztetxoak ezin daitezke euren bizipenetan oinarritu, baizik eta haien uste eta sinesmenetan. Gizarte antolaketari dagokionez, horixe mantentzeko joera du egitura emozionalak, ordena moralaren, utopien eta itzarobideen bitartez. Horrela, nerabeen diskurtsoetan, aldaketarako erresistentzietan, heteronormatibitatean zein prestigio sozialean islatzen da erregimen emozionala, besteak beste.

1.1.2 Maitasuna definitzen: gorputz afektiboaren irudikapenak

Ez da erraza emozioak hitzez definitzea; ondorioz, nerabeek beste sentipen batzuetara eta gorputz-bizipenetara jotzen dute horiek azaltzeko. Batzuek emozio horiek bizi izan dituzte jada, beste batzuek, aldiz, ez. Horregatik, gaztetxoek narrazioetan gorputz afektiboaren inguruko irudikapenak daude, jadanik aipatutako kultura afektibo horren baitan. Irudikapen horietan lau ardatz nagusitu dira amodioa definitzeko: zoriontasuna, bakardadea, sufrimendua eta zaintza.

a) Zoriontasunaz

Egun, Mendebaldeko jendarteak, zenbait bizipen positiborekin lotzen da maitasuna, baita ikerketako nerabeek narrazioetan ere. Sentipen horietako bat zoriontasuna da. Izan ere, Illouz-i (2010) jarraiki, amodioa, biktoriar garaian, autoezagutza eta eraikuntza espiritualarekin lotzen bazen ere, XX. mendearen hasieran berezko balore bat izatetik zoriontasunerako bide bihurtu zen, hau da, indibidualtasunarekin eta esfera pribatuarekin lotzen hasiz (2010:56). Norbanakoaren xedetzat eta norbanakoaren esku utzi da zoriontasunerako aukera. Sara Ahmed-en (2010) arabera, egun nahien eta desiren erdigunean dago zoriontasuna. Bere aburuz, Mendebaldeko gizartean gero eta garrantzia handiagoa ematen zaio sentipen horri; obsesio bihurtu da, hortaz, hainbat asmo eta ekintza gauzatzen dira horren arabera. Hori dela-eta, Ahmedek nabarmentzen du, kultur afektiboari jarraiki, sentimendu horrek bizitza antolaketa bideratzen duela. Zoriontasuna eragiten duten objektuetarantz zein ekintzetarantz jotzen da, praktika, balio, estilo zein itzarobide zehatzekin, betiere, komunitate afektiboaren baitan (2010:20). Hartara, nabarmendu du “zoriontasunaren bira” gauzatu dela, esate baterako, “zoriontasunaren industria” deritzonarekin: zoriontsuak izateko mekanismoak eta irudiak zabaltzen dira liburu, irudi eta filmen bitartez. Ildo horretatik, zoriontasuna eta maitasuna hertsiki lotuta daude, sarritan bata bestea indartzen duelako. Bietan azpimarratzen da norbanakoaren ongizatea, eredu kapitalistari jarraiki. Ondorioz, esan daiteke zoriontasunaren bitartez ere maitasunaren zentralitatea sostengatzen dela, amodioa delako zoriontasunerako garraiatzaileetako bat. Horrela gertatzen da

ikerketako nerabeen diskurtsoetan ere bai, non amodioa eta zoriontasuna etengabe uztarturik agertzen diren:

“Se comportan de forma diferente las personas que tienen pareja, cuando tienen novio están más así más buuu, se llenan más de alegría, porque tú imagínate tienes alegría solo hasta el pecho, de pecho para arriba te falta ese cacho, pues ese cacho te lo da la pareja. Una cosa que te haga mucha ilusión, pues, te sube esa alegría. Pero también de comportamiento estás más contento y luego como que todo te da igual, estás en las nubes y como que todo te da igual.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

“El amor es una cosa que todos han sentido alguna vez, y que es bonito, pero no siempre sale bien. Alegría, cuando sientes amor estás alegre. Casi siempre ves las cosas positivas.”(Gotzon, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Maitasuna da sentimendu bat, oso polita. Nik uste dut maitasuna bizitzan zehar izan behar duzula, bizitzako parte bat, familia bezala. Maitasuna izan behar da, eguna zehar alaitzeko arrazoiak ematen dizkizu, gero ere pozten zara. Adibidez triste zaudenean pentsatzen duzu gogoko duzun mutilaren inguruan eta alaitzen zara. Baina maitatzeak ere gauza txarrak izaten ditu zuk gogoko duzun mutila beste pertsona batekin badago, zuk sufritzen duzu. Baina nik uste maitasuna izan behar duzula bizitzan zehar, oso polita delako. Lasaitasuna sentitzen duzu. Zuk ikusten baduzu pertsona hori, bihotza hasten da horrela egiten eta sentitzen zara “a gusto”. Azkartu egiten da eta gorri jartzen zara eta oso ondo sentitzen zara. Lasai sentitzen zara eta gauza oso polita da eta aparte ematen dizu alaitasuna. Maiteminduta bazaude, pertsona horrek begirada bakar batekin alaitzen dizu eguna. Egun batean matematikako azterketa penkatu nuen eta gustuko nuen mutilak errekreo orduan begiratu zidan eta ni jarri nintzen oso pozik. Lasaitasuna eta alaitasuna, baina ere gauza txarrak ekartzen ditu.” (Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

Amodioa eta zoriontasuna elkarrekin agertzen dira narrazio guztietan. Zoriontasunak indartu egiten du maitasunaren normatibitatea, baita proiektatzen duen gizarte

antolaketa ere. Nerabeek zorientasunerako giltzarria dakusate maitasuna sentitzean, hala nola, bikote harreman-afektibo sexuala izatean, horrek duen zentralitateagatik. Kulturalki, bikote harremanei ematen zaien balio handiegiagatik, bikotekidea izateko aukerak sortzen duen ilusioa ere zorientasunarekin loturik dago.

b) Bakardadeaz

Amodioaren beste adiera bat bakardaderena da, alabaina, oposizioz: “*bakarrik ez egoteko*” argudioarekin justifikatu egiten da maitasuna, baita nerabezaroan ere. Haien aburuz, bakartasuna saihesteko bidea da sentipen hori, antonimoak direlako. Izan ere, maitasunik gabe bakarrik geratzeko beldurra dago:

“El amor es importante si no te quieres quedar solo, pues sí. Pero cada cosa a su tiempo.” (Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Yo creo que es importante el amor. Porque si nadie te quiere tú estarías solo. El amor sirve para tener novio y eso. Y luego yo creo que si tú no tienes amor no estarías bien contigo mismo, estarías solo.” (Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Beldurraren mehatxuaren indarrez, bakardadea ere erromantikoaren ideologiaren ezarpenerako eta gizarte antolaketarako mekanismoa da: inor gabe geratzeko “arriskua” sumatzen dute. Nerabeen diskurtsoetan, etorkizunari begirako proiektzioetan du tokia nagusiki ikuspegi horrek:

“En el amor ahora quiero más. Tengo que conseguir a alguien para que esté en mi vida, sino voy a estar solo. Es importante conseguir alguien para no estar solo. Antes el amor no era nada, éramos pequeños, no sabíamos y decíamos a todo que sí. Yo no he hecho nada por cambiar.”(Mikel, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Está bien tener pareja. Cuando eres mayor, igual te sientes solo.” (Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Bakartasunari aurre egiteko xedez, etorkizunean familia eredu heterosexuala eraikiko dutela aurreikusten dute gaztetxoek. Halaber, Coriak (1995) dio emakumeek beldur handiagoa diotela bakardadeari, maitasunak haien biografietan duen tokiagatik. Horregatik, harremanak hausterakoan, zailtasun gehiago izaten dituzte, “huste afektiboak” harremanak eteteko beldurra eragiten baitie:

“Badago jendea igual banatzen dena eta ez duena berriz ere bere media laranja aurkitzen, eta bakarrik dago. Nik hori ez dut nahi.” (Enara, 14 urte, ikastola)

Nahiz eta kapitalismoaren garapenarekin batera (tokian tokiko berezitasunak izanik) indibidualismoaren balorea nagusituz doan, bakardadeak zentzu negatiboa izan ohi du. Maila batean kontrajarria iruditu dezakeen arren, maitasun erromantikoaren barnean funtsezkoak dira norbanakoaren interesak eta nahiak. Horregatik, egunerokotasunari dagokionez, bakardadeak ez du beti zentzu negatiboa. Amodioan pentsatzeko, hausnartzeko eta, aldi berean, trebatzeko unea ere bada:

“Askotan pentsatzen dut maitasunean, batzuetan bai. Normalean etxean bakarrik nagoenean ohean, lokartu ezinik. Pentsatzen dut mutilei buruz batez ere.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Besteak beste, imajinazioa garatzeko unea da bakardadea, hala nola, maitasun fantasiak izateko unea, nesken arabera. Bakardadea erakargarria ez bada ere haien etorkizunerako, bizi-proiekzioak egiteko unea eskaintzen du, eta horrela amodio ideologiak indartzen dira.

c) Sufrimenduaz

Zoriontasunarekin eta bakardadearekin batera, sufrimenduaren inguruko narrazioak agertzen dira. Maitasuna sentipen horrekin lotzea prozesu historiko baten ondarea da. Denis de Rougemont-ek, *El amor y occidente* (1979) lanean, Mendebaldeko maitasun-erregimenean sufrimenduak izan duen tokia azaltzen du. Egilearen arabera, ezkontzaz kanpoko maitaleengan ditu oinarriak. Izan ere, maitasunarekin lotu ohi den “pasio”

hitzak, oinarrian, sufrimendua esan nahi du. Horrez gain, autoreari jarraituz, maitasuna eta sufrimendua uztartzen dituen eredu horren hedapenean literaturak eragin nabarmena izan du. Arestian aipatutako zorientasunaren helmugarekin kontrajarriz, Rougemonten arabera, zorientsuak ez du tokirik izango amodioari buruzko literaturan, soilik, sufrimendua eta heriotza uztartzen duten gertaerak izango dira erakargarriak, eta *Tristan e Isolda* kontakizuna da horren aitzindaria. Egilearen iritziz ikuspegi horrek beste literatura ereduetatik berezituko du Mendebaldeko literaturan. Zentzu horretan, nerabeen narrazioetan sufrimenduaren zantzuak agertu dira istorio erromantikoari loturik.

Halaber, Illouzek horren inguruko azterketa sakonagoa egin du *Por qué duele el amor* (2012) lanean. Haren ustez, sufrimendu erromantikoak lau marko kulturalak zehaztuko lituzke: aristokrazia, kristautasuna, erromantizismoa eta medikuntza.. Laburki, aristokraziari dagokionez, gorte-maitasuna dela-eta, dolua lehen postuan zegoen maitasun-esperientziaren barnean. Sufrimenduaren bitartez, maitasuna justifikatu egiten zen, baita maitalearen arima goraiatu ere. Praktika horiek nobleziarekin lotzen ziren, sufrimendua balio aristokratiko bihurtu baitzen. Marko kristauari dagokionez, arima garbitzeko bitartekaria izan zen sufrimendua. Norbanakoa ahultzeaz gain, hori eraikitzen eta goraiatzen du. Hala ere, kristautasunaren gainbeherarekin, Illouzen aburuz, adierazpen artistikoetan uztartzen hasi ziren maitasuna eta dolua, batez ere, erromantizismoaren garaian. Melankoliaren bitartez amodioaren estetizazioa eratuko da. Autoreak gizonezkotasunarekin lotzen du adierazpen eredu hori, sufrimendua pairatzeak ausardia ekartzen zuelako. Azken markoari dagokionez, biomedikuntzaren markoan, alegia, dolua “amodio-gaitza” izendatu zen XVI eta XVII. mendeetan, gorputzaren anabasaren ondorioztat hartuta. Gaixotasunarekin parekatu eta osabideak bilatuko dira. Egun, industria kulturean maitasunak eta sufrimenduak elkar lotuta jarraitzen dute, moldeak garai berriei egokitu zaizkien arren. Sentipen hori definitzeko konplexutasunean, gaztetxoek narrazioetan, sufrimenduaren arrazoiak asko dira:

“Lasaitasuna eta alaitasuna, baina ere gauza txarrak ekartzen ditu. Gorrotoa ere adibidez, eta sufrimendua. Zuk gogoko duzun mutila beste pertsona batekin badago, zuk sufritzen duzu. Baina nik uste maitasuna izan behar duzula bizitzan zehar maitasuna oso polita delako.” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

“Batuetan poza beste batuetan amorrúa, sufrimendua batuetan, hiruretan egon daiteke. Lagun batekin joan delako leku batera eta ez duzulako berriro ikusiko. Adibidez, Paula eta hauek hirukote bezala daudenean batuetan me fastidia que digan de la gente cosas que no saben eta gero joatea ukatzen. Yo tengo claro quienes son mis amigas.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

“Puedo relacionar el odio, que es algo todo lo contrario al amor, la amistad, que es muy parecida al amor entre los amigos, el cariño que sientes hacia la familia. Amor, alegría, felicidad, todo lo bonito, tristeza, sí te parten el corazón, pero yo sobre todo pienso en positivo. Sí es importante el amor, sin duda.” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“A ver, a ver... el amor es una cosa que todos han sentido alguna vez y que es bonito, pero no siempre sale bien. Alegría, cuando sientes amor estás alegre. Casi siempre ves las cosas positivas. Con el sufrimiento también un poco. Porque tú puedes sentir amor por una persona y no gustarle a la otra.” (Gotzon, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Maitasunarekin pozik zaude pertsona horrekin zaudenean, tristura sentitu dezakezu esaten dizunean zerbait ez zaizuna gustatzen. Sufrimendua ez dakit... no creo que sufras al tener una novia.” (Iker, 13 urte, institutu publikoa.)

Nerabeen diskurtso horiei erreparatuta, generoaren araberako aldaerak aurki daitezke: nesken diskurtsoetan maitasuna sufrimenduari loturik modu zuzenagoan agertzen da, eta mutilak, ordea, eszeptikoagoak dira. Arestian aipatu den bezala, emakumeak *“gehiago maitemintzen diren”* sinesmenetik *“emakumeek gehiago sufritzen dutela”* ondorioztatzen da, nahiz eta nerabeek denok sufritzeko aukera aurreikusten duten: *“Neskek gehiago sufritzen dute, gehiago maitemintzen direlako.”* (Asier, 14 urte, institutu publikoa)

Aurretik idatzitako *“Maitasuna, generoa eta nerabezaroa: ikerketa baten emaitzak”* (2010) artikuluan, mutilen diskurtsoetan sufrimenduren aipamenik ez zegoela baieztatu banuen ere, egun hori zehazteke dago. Gaztetxoan diskurtso eta bizipenetan sakondu ahala, esan daiteke mutilek ere sufrimendua bizitzeko aukera aurreikusten dutela.

Genero aldaera sufrimendua kokatzeko “lekuan” legoke. Sufrimendua desamodio prozesuetan egotea da sinesmen orokorra; bai harremanak uztean, bai jeloskortasuna sentitzean. Nesken diskurtsoetan zabalagoa da sufrimendua eta maitasuna elkar lotzeko joera. Batetik, neskek maitasunari eskaintzen dioten denbora handiagoa da (pentsatzen, irakurtzen, entzuten, ikusten, hausnartzen...), eta horrek porrotaren aurreko frustrazio handiagoa eragin diezaieke, sufrimendua nagusituz. Bestetik, ikerketako neskek sufrimendua bikote harremanen barnean kokatzeko aukera aurreikusten dute. Ikus dezagun horren adibide bat:

“Sufritu daiteke gauzak ez doazelako ondo (...) es como tus padres, es como los padres que pegan a los niños. Imagínate, tú no dejarías que porque te pegue tu padre... no le dejarías de querer porque es tu padre... Aunque te haga algo malo le vas a seguir queriendo.” (Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan).

Modu horretan, neskak gehiago maitemintzen diren sinesmena zilegitzen dute, eta sentiberatasunak egiten ditu kalteberagoak. Baieztapen hori larria da: neskek sufrimendu jazarpenen aurrean harremanak mantentzeko joera handiagoa izango luketelako. Horrela, sufrimenduzko harremanekin hausteko zailtasunak nabarmenagoak dira, sentipen horren normalizazioagatik. Puntu hori gakoa da genero botere-harremanei eta indarkeria matxistari begira.

c) Zaintzaz

Nerabeen narrazioei erreparatuta, zaintza da maitasunaren beste alderdi bat. Familia maitasuna, batez ere, zaintza parametroetan ulertzen dute. Horregatik, batetik, zenbait nerabek maitasunaren oinarria zaintza dela diote, familiari dagokionez, batez ere, eta hartu-eman parametroetan definitzen dute:

“Yo quiero a mis padres porque ellos me han dado vida, y porque sí, porque son mi familia, porque yo sin ellos no sería quien soy. Por ser mi familia les tengo que querer, te han educado, te han dado de comer, te dan la paga, la ropa, te dan todo. Te dan un techo, te han criado, todo, ¿Cómo

no les vas a querer? ¿Les vas a odiar? Yo creo que no.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

“Familiakoak nik maitatzen ditut beraiek dena ematen didatelako, eta gainera batzuetan egiten dizkidate fabore batzuk. Adibidez atzo gaixorik nengoen eta nire amak egin zidan afaria eta sartu nintzen ohera eta berak jarri zidan guztia, horregatik maitatzen dut. Nitaz arduratzen da.” (Karlos, 12 urte, ikastola)

Sendiarekiko afektua zaintza eskertzeko modua dela uste dute, elkarbizitzarako elementu bat, hain zuzen. Haatik, ezaugarri hori ez da guztien diskurtsoetan agertzen, klase sozialaren araberrako aldaerak baitaude. Izan ere, goi-klaseko gaztetxoek diskurtsoetan ez dago zaintzaren aipamen zuzenik, eta horrek lotura dauka gehienek soldatapeko zaintzaileak izatearekin. Adierazgarria da, maitasuna definitzean, nerabe horiek ez egitea zaintzaileen aipamenik, izan ere, sarritan zaindarekiko lotura afektiboak eratzen baitira. Isiltasun hori klase botere-harremanen adierazle izan daiteke.

Esan bezala, goi-klasekoen maitasunaren diskurtsoetan zaintza ez dago hain presente. Eurretarike gehienek zaintzaileak izan dituzte etxean, eta batzuek bat baino gehiago. Zaintzailea edukitzea kapital ekonomikoaren ezaugarria da, eta nerabeek horrela bizi dute, maila batean. Tokian tokiko laneko jolasgaraiko egonaldi batean, itunpeko ikastetxe erlijiosoan, hamahiru urteko neska talde bat zaintzaileei buruz mintzatu zen, zaintzaile kopurua harrotzeko arrazoia izanik: batek bere etxean hiru langile zeudela adierazi zuen beste guztien gaintetik jarriz. Hala ere, eurretarike inork ez zuen *“mi cuidadora”* horiekiko maitasun adierazpenik egin, ez une horretan ez oro har tokian tokiko lanean zehar. Maitasunaren kontzeptualizazioari dagokionez aldea dago goi-klasekoen zaintza-lanak familiatik kanpoko langileekin betetzen delako.

1.1.3 Genero identitateak kultura afektiboan: generoen, emozioen eta harremanen hierarkizazioak

Ikerlan honen marko teorikoan azaldu den bezala, hainbat teorizazio feministetan, feminitatearen eraikuntzan giltzarritzat eta emakumeen bizi-ardatzatzat hartu izan da

amodioa (Jonasdottir, 2003; Lagarde, 2005; Esteban, 2011). Hori dela-eta, maitasuna neskeentzat mutientzat baino garrantzitsuagoa izango zelako ustetik abiatu zen ikerketa. Halaber, gaztetxoek diskurtsoei erreparatuz gero, neskek zein mutilek adierazi dute maitasuna oso garrantzitsua dela, funtsezkotzat eta ezinbestekotzat jotzen baitute:

“Nik uste dut baietz, baina uste dut jende askok oso garrantzitsutzat hartzen duela hamalau urterekin. Garrantzitsua da maitasuna egotea, maitasuna ez badago ez dago ezer. Maitasunik gabe mundua ez da existitzen. Maitasuna egon behar da pertsona bat gustura egoteko. Bere familiarekin maitasuna egon behar da, ez badago maitasunik ez da konfiantzarik egongo. Maitasunak konfiantza ematen dizu. Konfiantza behar duzu ondo hitz egiten zure arazoek inguruan, ez badago pertsona batekin maitasunik ez dago konfiantza.” (Enara, 14 urte, ikastola)

“Es un sentimiento que juega un papel muy importante en tu vida, y que hace que te sientas muy bien por dentro. Y que estés a gusto. Es un sentimiento que te hace que estés a gusto, para mí.” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Horrenbestez, esan daiteke amodioa oso garrantzitsua dela nerabeentzat, eta balioespen hori gainerako adinetara ere hedatu daiteke, emozio horrek Mendebaldeko gizartearen duen tokia gako delako. Izan ere, maitasunaren inguruko ideiak eta sinesmenak bikote harreman afektibo-sexualetatik harago doaz, oro har, pertsonen arteko erlazioak egituratzen dituzte. Sentimendu hori gizartearen erdigunean dago, eta horren inguruko nozio eta ideiek giza erlazioak antolatzen dituzte, betiere, maitasunaren kontzeptio zehatz eta ideologiko bat izanik abiapuntua.

Maitasuna nerabe guztiek oso garrantzitsutzat jo arren, horrek ez du esan nahi genero aldaerarik ez denik. Izan ere, emozio eredu horren enkulturazioak gorputzak generizatzen ditu, baita sailkatu eta hierarkizatu ere (Esteban, 2011:54). Generoak gorputza bizitzeko eta sentitzeko erak bideratzen ditu. Hori dela-eta, orokorturik dago gaztetxoek narrazioetan neskek biziki eta sakonki sentitzen duten sinesmena:

“Las chicas se fijan en los ojos y que sea majo, también el físico, pero eso más los chicos, nosotros no fijamos más en lo de fuera que en lo de dentro. Las chicas quieren más.” (Mikel, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Nik uste dut denok berdin. Baina neskak maitemintzen dira gurekin gehiago, guk beraiekin baino. Adibidez nire gelako neska batek nobioa dauka eta beti dago eskuan gauzak idazten.” (Asier, 14 urte, institutu publikoa)

Uste horiek gurutzatu egiten dira berdintasun formalaren diskurtsoarekin, kontraesanak eratuz *“denok berdin, baina...”*, desberdintasun soziala ukalezina dutelako. Horregatik, neskek gehiago sentitzen dutela diote, sentiberagoak omen direla eta horrek ere gehiago sufriarazten diela. Sinesmen horrek ahalbidetzen du hainbat autorek landu duten *“emakumeen espezializazio emozionala”* (Abu-Lughod, 1986; Abu-Lughod y Lutz, 1990; Eichenbaum y Orbach, 1990; Lutz, 1990; Comas, 1993, Esteban, 2008, 2011). Neska gaztetxoei mutilak baino emozionalagoak izatea esleitzen zaie: gehiago maitemindu, gehiago sufritu, afektiboagoak izan... Esleipen hori, batetik, aipatutako genero identitateen enkulturazio prozesuaren ondorio da. Bestetik, etorkizunera begira batez ere, emakumeen espezializazio emozionalak bideratzen duen lan-banaketa ezberdindua sustatzen du: zaintza lanak eta alor emozionalak nesken *“gauzatzat”* joaz. Horrek guztiak nesken arlo irrazionalagoa indartzen du eta gehiago maitemintzeko zein sufritzeko prestutasuna bultzatzen.

Halaber, hierarkia emozionalek ere genero ezberdintasunak bultzatzen dituzte (Illouz, 2012:17), non arrazionaltasuna ahuldade emozionalari gainjartzen zaion. Horregatik, derrigorrezko gorputz emozionalari aurre egiteko joera dago. Ildo horretatik, gizarte iparramerikarra aztertuta, Lutzek (1990) emozioak definitzerakoan kontzeptu batzuk nahasten direla dakusa: emakumezkotasuna, menderakuntza, aurre egitea eta emozionalitatea. Autoreari jarraiki, emozioen inguruan aritzerakoan, gizon-emakumeek generoaren bitartez argudiatzen dute, generoa zein emozioak naturalizatuz; eta emozioak kontrolagaitzak direla adierazten dute ikuspegi kulturalaren ondorioz. Alta, Lutzek nabarmentzen du emakumeek, batez ere, emozioen gestioa eta kontrola egiten dutela, gehiegizko emozionalitatearen eta gorputz-anabasen aurrean. Horrela, *“emozio kontrolaren erretorika”* izendatu du emakumeek sentimenduez hitz egiterakoan izan ohi duten jokaerari. Izan ere, Lutzen aburuz, emakumeek azpimarratzen dute emozioak kudeatzen badakitela, hau da, emozioak kontrolatzeko botere-ariketaz ari dira, finean (1990:70). Ikerketako nesken narrazioetan, amodioaren kontrolaren erretorika horren zantzuak badira:

“Pienso que cada día quiero más a mi familia, pero no. Yo tengo mis amigas y pienso cada día en ellas, pero no tengo por qué estar obsesionada en tengo que pensar. Yo ya se que mis amigas me quieren, y mi madre me quiere. No tengo que estar todo el día obsesionada con eso.” (Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Nik larunbat eta igandetan gehiago pentsatzen dut maitasunean, denbora librean dudanean. Asteazkenean, bestela, ikasketetan. Maiteminduta nago, baina bakarrik gertatzen zait oporretan. Gauza da ez dut sentitzen orain, azkenean esaten duzu ez naiz egon denbora guztian... nahi gabe ahazten duzu. Ez daukazu hori buruan denbora guztian.” (Leire, 12 urte, ikastola)

Ikus dugunez, Sofiak adinarekin lotzen du sentipen hori kontrolatzeko beharra, eta Leirek, aldiz, ikastolako betebeharrekin. Lehendabiziko testigantzak, batik bat, adinaren normabitibatearekin egiten du bat: bere edadeari praktika zehatzak dagozkiola dio azken finean. Bi jarrera horietan arrazionaltasuna irrazionaltasunari gainjartzen zaio, betiere, marko emozional normatiboaren baitan.

Generoen eta emozioen arteko mailaketa eratzeaz gain, maitasunak harremanen hierarkiak ere bideratzen ditu, harreman mota batzuk lehenetsiz. Amodioaren zentraltasunak bikote harreman afektibo-sexuala pribilegiatzen du. Nerabeen kasuan, aldiz, ez da guztiz horrela gertatzen, geroago sailkapenaren azterketarekin ikusiko den bezala. Edonola ere, elkarrizketan egiterakoan, amodioaren gaia ateratzean, maitasuna bikote harreman afektibo sexuarekin lotzea izan da gaztetxoek joera, nahiz eta sentimendu horren beste esparruetan ere oinarritu azterketa.

“Maitasuna da bi pertsonen artean, que se enamoran. Lo he primero que he pensado ha sido en la pareja, pero también se da en la familia, txakurrari ere, lagunak...” (Iker, 13 urte, institutu publikoa)

Gure gizarte antolaketan bikote harremanek duten erdigunearen ondorioz, erlazio mota horri mugatzen zaio amodioaren kontzeptualizazioa. Narrazioetan, horrekin batera maitemina agertzen da, automatikoki, eta hortik bikote harreman heterosexualetara jotzen dute gaztetxoek. Abiapuntu horrek bikote harremanek norbanakoen biografietan duten zentralitatea azalarazten du, amodioaren diskurtsoaren ondorioa izaki. Bikote harremanek gizarte antolaketan eta identitatearen eraikuntzan duten nagusitasunaren

erantzuna da hori, azken batean. Maitasuna bikote harremanetara mugatzeko joera nagusia da⁵⁰. Era horretara, amodioa erromantizatu egiten da, sailkatu eta hierarkizatu (Esteban, 2011:57). Sentimendu horren ideologiari jarraiki, gizarte antolaketaren oinarrian dago harreman eredu hori, ezkontza eta familia ulertzeko eta instituzionalizatzeko eredu zehatz baten ondorioz, non elkarbizitzaren egituraketan duen zentraltasuna, erreala zein sinbolikoa, ukaezina den (ibidem).

1.2 Maitasun sailkapenak gizarte antolaketaren oinarri

Mendebaldeko maitasunaren kontzeptualizazioak bide ematen die pertsonen, familien eta elkarbizitzako harremanak ulertzeko eta antolatzeko eredu zehatz batzuei (Esteban, 2011). Arestian esan den bezala, nerabeen diskurtsoak hasiera batean bikote-harremanetan oinarritu diren arren, beraien bizitzetan maitasuna noiz geratzen den adierazteko eskatu ondoren, diskurtso ohikoan bezala, amodio-sailkapenean hiru harreman nagusi bereizi dituzte: bikote harreman afektibo-sexualak, familia eta laguntasuna, gure kulturaren egin ohi den bezala. Afektibotasunaren antolaketa hori gainerako gizartera orokortzen da; izan ere, ideologia erromantiko zehatza sostengatzen du, hala nola, bizitzaren eta harremanen eraikuntza heteronormatiboa (Esteban, 2011:55,71).

Helduekin alderatuta, harremani ematen dieten garrantzian aldaerak daude. Oro har, nerabeentzako maitasun motarik garrantzitsuena familiarena da. Gaztetxoan aburuz, inportanteena sendia da, gero laguntasuna eta, azkenik, bikote harreman afektibo-sexualak. Hurrenkera hori haien egunerokotasunean eskolak eta familiak duten zentralitatearen ondorioa da, baita bikote-harremanak helduen munduarekin lotzearen ondorio ere. “*Ezberdina da*” batekin justifikatzen dute eredu afektiboen arteko alderaketak, aldaeraren ezaugarri asko aipatu gabe:

⁵⁰ Esan beharra dago maitasunaren industria kulturalari dagokionez, gauza bera gertatzen dela: amodioa beti agertzen da bikote harremanekin elkar lotuta. “Maitasun pelikulek” adibidez euren argudioetan bikote harremanak dituzte oinarritzat. Halaber, bestelako maitasun motei buruz ari diren pelikulak (familiari buruzkoak, laguntasunari buruzkoak...) ez dira amodio pelikulen kategorian sartzen. Joera hori ikerkuntzarekin ere gertatzen da. Aipatu sentipena ikertzerakoan, eta batez ere gaztetasunari dagokionez, bikote harremanetan oinarritzeko joera egon da.

“Familia da elkar maite duten pertsonak. Sentitzen duzu guztiak daudela zuri laguntzen, erre ke erre zuri bide onetik eramaten. Lagunen maitasuna ezberdina da, lagunek nahiz eta familia bezala lagundu, ba familiari ez dizkiozu lagunei kontatzen dizkiezu gauzak kontatzen. Familia eta lagunen artean ezberdintasunak daude. Gero maitasuna mutilengan oso ezberdina da lagunena eta familiena konparatuz. Mutil hori ikusten badut se te llena el cuerpo de alegría, ez dut esaten familiako pertsona batzuk ikustean ez zaizula gorputza alaitasunez betetzen. Oso ezberdina da. Ba ni adibidez ezin dut musurik eman Erikari. Bueno, ematen dizkiot, baina ahoan ez. Ez dakit. Bueno konfiantzazko lagun askorekin baina... Lagunengan eta bikotearengan ez dago diferentzia handirik. Lagunak multzo bat da eta bikotea pertsona bat da. Lagunekin maitasuna banatu behar duzu, baina bikote maitasuna bakarrik da bikotearekin ez duzu banatu behar... Bikoteari guztia. Gero familiarena ere banatzen da.” (Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

Batzuek, zuzenean, ekintzekin lotzen dituzte sentipenaren aldeak:

“No se quiere igual a los amigos y a la pareja y al familia. Pero por ejemplo una pareja que se va a casar y todo, tienes que tener en cuenta que va ser tu familia, entonces ya la puedes coger como familia, si tú crees que va a ser un amor que puede durar, pero aunque todos pensamos que va a durar mucho una pareja, ahora mismo ¡pues no! En la familia le tienes que demostrar que le quieres porque es tu familia, te ha dado todo lo que ha podido y más y te lo sigue dando, luego la pareja, si se asientan, y luego siguen y siguen, hasta si se casan o se independizan, pues ahí ya puedes empezar a querer como la familia. Yo a mi familia la quiero más que a mis amigos, porque me han enseñado más cosas. Me han dado todo, es un querer diferente. Tu familia te lo ha dado todo, tus amigos igual también, pero diferente. Es mejor la de la familia, no es lo mismo, no es el mismo cariño a tu familia que a los amigos, tu familia es más importante. Tú sin ellos, no hubieras nacido, lo primero, tienes quedarte cuenta que te han dado la vida. Entonces... más o menos para agradecer les tienes que querer, tampoco es por agradecer, es un amor más intenso hacia la familia que hacia los amigos. En la calle entre amigos igual te pueden contar más cosas (...) Al tener pareja la gente cambia, por ejemplo la forma de ser eres

más romantiquillo pero luego cuando estas con los amigos eres más bruto. Eres más romantiquillo, la cuidas más, cuidas más tus formas.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

“Los amigos no es querer de, es querer de... no sé explicarlo, yo a la familia es que das lo que sea por ellos, luego con la chica puedes estar todo el rato con ella y tal, o haces lo que sea por ella, pero por los amigos, no. La familia es mucho más personal que los amigos, es más importante que los amigos. Me importa más mi familia que mis amigos, porque es mi familia. Mis amigos me importan pero por otro lado, no como la familia. ¿Dices la pareja con mi edad? Pues estás con ella, le das besos o lo que sea y a los amigos, no. Abrazos tampoco nos damos, abrazos, igual si hace mucho tiempo que no le ves pues igual sí, pero no. Las chicas sí que se dan más abrazos, son más... sí que nos dan también abrazos a nosotros. Igual una amiga chica te da un abrazo y tú no sientes nada, pero si te lo da tu novia pues sí porque la quieres.” (Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Argi dute amodioaren sailkapenaren hurrenkera, baita etorkizunean ezberdina izango dela ere. Izan ere, maitasunaren sailkapen orokor horren muga emozionalak gehienetan ez dira finkoak izaten, ez haien adinean ezta gerora ere. Izan ere, nerabeen diskurtsoetan, berezitasunez deskribatzen da bikote harremanetako sentimendu erromantikoa: maitemintze prozesuaren inguruko sinesmen eta usteak nagusitzen dira, hirugarren kapituluan ikusiko den bezala. Oro har, maitasun sailkapen ezberdintasunak azpimarratzen dituzte nerabeek. Esan beharra dago antolaketa horrek gorputz jarrera eta praktika ezberdinak bideratzen dituela harreman afektiboetan, eta horiek aztertuko dira ondoren.

1.2.1 Familia

Ikusi dugunez, senideekiko amodioa berau naturalizatuz justifikatzen da, “*bizitza eman dizutelako*” edo “*beti zurekin daudelako*” bezalako esamoldeekin. Horrez gain, ideologia erromantikoaren zantzuak daude, “*betiko maitasuntzat*” hartzen baitute. Familia arteko harremanetan kokatzen dute amodio ahalguztiduna, eta, horrela,

etorkizunean izango duten bikote harremanak, familia bilakatzean, dena gainditzeko ahalmena edukiko duela aurreikusten dute. Hala ere, nerabeek aitortzen dute senideekin gero eta denbora gutxiago egoten ahalegintzen direla, lagunekin hobeto daudela esanez:

“Lagunak ez dira betiko egongo, edozer gauzogatik banatu zaitezke. Familia beti izango da betirako, nahiz eta haserretu zure familia izango da betiko.” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

“El amor hacia mi familia es para siempre. Los amigos puede ser que sí. La pareja no, no la vas a querer para siempre igual digo yo. Yo creo que lo de mis gurasos es para siempre, pero no creo que se hayan querido toda la vida igual.” (Iker, 13 urte, institutu publikoa)

Nerabeen diskurtsoetan sendia amodioaren iturria dela nabarmentzen da. Familia eta maitasuna uztartzea mendebaldeko sendia eredu berriaren ondorioa litzateke. Edward Shorter-ek, *El nacimiento de la familia moderna* (1977) lanean, sentimendu horren asmakuntzaren ondorioz Mendebaldeko familia ereduaren eraldatuko dela baieztatuko du. Betidanikoa dela sinesten dugun arren, XIX. mende erdialdeko pentsamenduaren eraldaketaren ondorioz gauzatu da:

“Luego la situación se invirtió. Los lazos con el mundo exterior se debilitaron, y se reforzaron los lazos que unían entre sí a los miembros de la familia. Se alzaron muros para proteger de intrusiones extrañas la intimidad el hogar. Y así, al calor de la domesticidad, nació la familia moderna. El afecto, el amor y la simpatía, tomaron el lugar de las consideraciones “instrumentales” para regular el intercambio entre los miembros de la familia. Las esposas y los hijos fueron apreciados por lo que eran, y no por lo que representaban o podían hacer. Ésa es la esencia del ‘sentimiento’.” (Shorter, 1977:11)

Prozesu horren deskribapena Ingalaterran egin bada ere, autoreak adierazi du Europa osoan zehar jazo zela. Klase soziala eta bizi tokiaren arabera, familia aniztasuna zertu zen. Sendi tradizionala ardatz ekonomikoan eta leinuan oinarritzen zen; alabaina, indibidualismoa indartuz joan zen heinean, tokian tokiko aldaerak egonik, lotura emozionalari garrantzia ematen hasiko zaio. Shorteren aburuz, maitasunaren bitartez lehentasunen berrantolaketa gauzatu zen: esate baterako, amaren eta seme-alaben arteko

loturak erdigunean kokatu ziren. Halaber, autoreak adierazi du familia antolaketa klasearen arabera aldatu zela, eta klase burgesaren irudia eta praktikak nagusitzeko joera azpimarratu du. Ildo beretik, modernitatean gertatutako guraso eta seme-alaben arteko harremanen eraldaketa aztertuta, Stearnsek eta Stearnsek (1985) baieztatzen dute bai haurren heriotza-tasa jaisteagatik, baita seme-alaben kopurua murrizteagatik ere, seme-alabei kokapen berezia eman zitzaiela. Lehenetsuneko tokia hartu zuten haurrek, sendi burgesaren baitan. Egun, ikerketa honetan, horixe nabarmendu ahal izan da, batez ere, gurasoek seme-alabak babesteko duten joeragatik. Goi-klasekoen kasuan, agerikoagoa izan da, metodologian azaldu den bezala.

Halaber, familiaren zentraltasunaz gain, ikerketako gaztetxoek seme-alaben ikuspegitik definitzen dute familia maitasunaren zentzua: *“bizitza eman dizutelako”, “zaintzen zaituztelako”*... Ikuspegi horretatik, ez da zalantzan jartzen sentimendu mota hori *“ezin da aukeratu, egokitzen zaizuna da”*. Kutsu deterministako adiera horiek amodioari betiereko zentzua ematen diote, erromantikotasunera hurbilduz:

“Adibidez bikoteak eta lagunak asko dituzu, baina familia bakarrik izan dezakezu bat. Bikote uzten badizu, beste bat aurkituko duzu. Familia zure odol berekoa da eta ezin duzu aukeratu.” (Joseba, 13 urte, ikastola)

“Familia nire familia delako, lagunak laguntzen didatelako... Ama eta aita ba ni jaio naizelako. Odol berekoak garelako.” (Leire, 12 urte, ikastola)

“Amor de familia es realmente quien más te va a querer, es parte de su sangre que pasa por la tuya, entonces les tienes tal cariño que no vas a comparar nunca el amor de pareja con el de familia.” (Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Odolaren metafora erabiltzen dute, Mendebaldeko senidetasunaren eta biologiareneko lotura agerian jarritz, *“odol berekoak garelako”, “es sangre de tu sangre”*. Odolaren paradigma biologikoak Mendebaldeko sendia zehaztuko du kristautasunetik, eta, halaber, odolaren sinbolismoak senidetasun-loturak indartzeko bidea izaten jarraitzen du (Amantze, 2010; Segalen, 2006; Schneider, 1980; Ouellette, 1998).

Horrez gain, familia eta amodioa uztartzean, beste sentimendu horren beste adiera bat azaltzen da: amaren maitasuna. Amatasuna, betiere seme-alaben ikuspegi batetik,

idealizatuta eta esentzializatuta azaltzen da. Egun nagusi den ikuspegi horren garapena Elisabeth Badinter-ek (1981) azaltzen du, Frantziako ama-maitasunaren eraikuntza prozesua aztertuz. Izan ere, zenbait mekanismoren bitartez, XVIII. mendeko filosofia berriak bultzatuko du ama haurren heziketaren ardura hartzera. Amatasun eredu berri hori justifikatzeko izaera “naturala” azpimarratuko da, bidenabar, arautu eta normalizatuko du. Itxaropen horiek zehaztu ziren feminitatearen eraikuntzari loturiko abantailen bitartez: edertasuna, bularra ematearen gozotasuna, zoriontasuna, inudearen gastuak aurrezte... Mehatxu arautzaileak ere egokitu ziren, esate baterako, amaren ukazioak naturaren zigorra bultzatuz (esne-erretentzioaren arriskuak...). Testuinguru horretan, haurrak familiaren erdigune bilakatu ziren. Ama berriaren figura klase burgesaren baitan sortuko da, baina printzipioz eredu hori ez da nagusituko klase sozial guztietan: aristokrazia eredu burgesetik urruntzen ahalegindu zen, klase ertaina eta, beranduago, behe klaseetan, hori imitatzen zuten bitartean. Era horretara, derrigorrezkoa, bakarra eta naturala bilakatu zen ama-maitasuna eta, horregatik, eredu burgesaren ondarea litzateke egungo amatasun eredu eta, jadanik azaldutako, seme-alabek familian duten kokapena.

Horrenbestez, gaztetxoan diskurtsoetan, ama-maitasunaren idealizazioa gertatzen da. Baina amatasuna beste ikuspegi batetik bizi dute: seme-alabenetik, hain zuzen ere. Nesken artean, batik bat, amaren maitasuna sendiaren barneko loturarik gorena bezala azaltzen da. Alde batetik, ama-alabaren arteko lotura justifikatzen dute ezaugarri biologiko eta deterministekin: *“bere sabelean egon zara”*, *“zure ama zure ama da”*... Lotura biologikoen eragina azpimarratzeaz gain, harreman horren bereizgarritzat hartzen dute genero identitatea. Ama emakumea delako gauza gehiago konpartitzeko aukera dute, nesken iritziz. Esate baterako, gorputz-erlaketan narrazioak amari kontatzeko joera dute: lehen hilekoaren berri izaten ama izaten da jakitun nagusia. Beste aldetik, amarekiko lotura horrek zaintza-denborarekin ere zerikusia du. Behe zein goi klasekoetan (azken horiek, esan bezala, zaindariak eduki arren), ama eta aita alderaturik, amak denbora gehiago ematen duela adierazten dute, eta horrek bultzatzen du amarekiko gertutasuna:

“Ama da ama. Aitari ez da hainbeste ama bezala. Etxean egoten da baina ez asko eta horregatik harreman gehiago amarekin daukat, aitarekin ere. Baina gainera ama neska da eta daukat pixka bat harreman gehiago.”
(Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

“Amarekin konfiantza dut, aitarekin ez. Nire amak guztiak harrapatzen dizkit. Guztia harrapatzen dit. Igual edaten dudala... Beti-beti ez, baina igual nik ere kontatzen diot. Ez diot esaten noiz, baina berak badaki larunbatetan beti joaten naizela edatera. Mutil kontuekin ere beti harrapatzen nau. Adibidez, eduki nuen nobio bat kanpinean eta hor ba ikusi zuen. Hemen notatzen dit. Ez dakit nola egiten duen baina jabetzen da, nabaritzen dit eta esaten dit nor den ere.”(Miren, 14 urte, ikastola)

“A mi madre más. Supongo que mi hermano le cuenta más a mi padre que a mi madre y yo como soy chica le cuento más a mi madre. Por ejemplo, en temas de ropa o ropa interior, lógicamente no se lo voy a preguntar a mi padre. A ver también le quiero un montón, pero sobre todo mi ama. Al ser chica confío más en mi ama que en mi padre. También no tengo tanto acercamiento con el, le veo dos o tres días a la semana. A mi ama le veo muchas horas.”(Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Garrantzitsuena amarena da, ‘Mejor que a tu madre, nadie te va ayudar’, o como me lo diga ella que no me acuerdo.”(Maialen, 14 urte, ikastola)

Nahitaezko amatasunarekin, ama-sena dagoelako sinesmena zabaldua dago nerabeen artean. Ama beraiei gertatzen zaizkien bizipenez ohartzen dela diote *“nire amak guztiak harrapatzen dizkit”* edo *“yo creo que tiene poderes”* bezalako argudioak nagusitzen dira. Hala ere, amari egiten zaizkion konfidentziek mugak dituzte, ama ez baita lagun bat. Bereizketa hori argi geratzen da sentimenduaren antolaketan. Ikusitakoaren arabera, amarekin ez da guztia partekatzen, ez lagunen bizipenak ez maitasun narrazioak. Batetik, tokian tokiko lanean, nesken arteko elkarrizketa batean, Amaia deitu dudan neska kritikatzeko hasi ziren, ama lagun zuelako eta dena kontatzen ziolako. Neskek jarrera hori gaitzetsi egiten zuten, gero ama hori alabaren eta lagun biziartean sartzen zelako gatazkak konpondu nahian. Bestetik, beste neska batzuek ama konfidente handia izan ahal izateko baldintzak jartzen zituzten: *“ulertu behar zaitu”* esaten zuten eta zenbait ekintzen (edan, erre, bikotea izan...) aurrean errespetua eskatzen zuten. Era horretara, amatasuna eta laguntasuna hurbilago egongo lirateke.

1.2.2 Laguntasuna

Familia garrantzitsuena bada ere, senideekin gero eta denbora gutxiago ematen dutela adierazten dute gaztetxoek. Gainera, familiarengandik aldentzeko ahalegin orokorra dago, nerabezaroaren ezaugarri. Izan ere, gurasoekin egotea lotsatzeko arrazoia bilakatzen da.

“A veces hacemos cosas juntos en familia. A veces lo hago a gusto, pero otras veces me dicen ‘Venga vamos a pasear por el pueblo, y nos damos una vuelta hasta la iglesia’, y no sé qué, y yo ‘¡qué no mama!, que yo me quiero quedar con mis amigos no sé donde’, y mi madre ‘¡qué no! qué por una vez te tienes que venir con nosotros!’. Eso no lo hago a gusto, otras cosas sí.” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Cuando salgo sola con mis padres me da un poco de vergüenza, pero cuando estoy con mis primas, me encanta cuidarlas aunque estén mis padres delante.” (Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Kontraesana sortzen da familia garrantzitsuentzat hartzearen eta, praktikan, familiarekin gero eta denbora gutxiago emateko nahiaren artean. Horregatik, laguntasunak toki berezia hartzen du adin horretan. Laguntasuna bikote harremanak baino garrantzitsuagozat jotzen dute, nahiz eta etorkizunean eraldatuko dela aurreikusten duten.

Laugarren kapituluan adiskidetasunaz era sakonagoan hitz egingo badugu ere, laguntasunaren eiteak eragina du botere eta harreman sareen antolakuntzan. Batetik, genero aldaerak daude. Oro har, adiskidetasuna intimitate eta komunikazio unetzat bizi dute, eta eremu horretan askeago sentitzen dira, baina neskek intimitatea azpimarratzen duten bitartean, mutilek ekintzak eta kirol-jarduerekin lotzen dituzte lagunak. Bestetik, klase sozialaren erreproduktzioarako joera nabaritu da. Gaztetxo gehienek adiskideak ikasketa-zentro berekoak izaten dira, eta adiskidetasuna espazio horietan hasten da. Nerabeen bizi-ibilbideetan, ikaslekuak esandako zenbait ezaugarri sozial, ekonomiko eta politiko biltzen ditu. Hau da, ezaugarri sozio-ekonomiko antzekoa dutenen arteko laguntasuna bideratuko du zentroak, inertziak bada ere; eta etorkizunean laguntasun hori

aldatzeko aukera egon arren, sarritan mantendu egiten da (botere sozio-ekonomikoen nukleoari eutsiz).

Ildo beretik, adierazgarria da, bidenabar, goi-klaseko nerabeek gurasoen adiskideak laguntzat hartzea, haien inguruan hitz egitean *“unos amigos nuestros”* esanez. Berezitasun hori goi-klasekoen hitzetan soilik aurkitu da, hasiera batean, adinaren eragina izango zela uste bazen ere. Adiskidetasuna klase harremanen barruan eraikitzen den seinalea litzateke, nerabe horiek euren gurasoen botere-sare berdinean kokatzen baitute beraien burua. Laguntasun lotura horiek dimentsio konplexua hartzen dute, eta helduen harremanek bideratzen dute nerabeen adiskidetasuna, jadanik ezarritako ezberdintasun sozialetan oinarrituta.

1.2.3 Bikote harreman afektibo-sexualak

Harreman afektibo sexualei dagokienez, adin horretan ez dira oso garrantzitsuak izaten, uste baitute etorkizunean normalizatuko direla. Arestian esan bezala, hasiera batetik maitasuna bikote harremanekin lotu arren, eredu hori da gaztetxoek biografietan gutxien balioesten dutena. Kontraesanezkoa da hori, amodioaren diskurtso hegemonikoa eta bizipenak kontrajarri egiten baitira.

Nerabezaroko bikotekidea ez dute bizi osorako pertsonatzat jotzen; izan ere, harremanen hauskortasunaz jakitun dira. Hala ere, etorkizunean harreman horiek “seriotuko” direla adierazten dute, bikote eredu hegemonikoagatik eta, gerora azalduko den bezala, helduzentrismoaren eraginagatik. Bikotekidea izateak garrantzi handiagoa izango duela aurreikusten dute etorkizunari begira; haien aburuz, etorkizunean “benetako” bikote-harremanak deritzenak lagunak baino garrantzitsuagoak izango dira, bikotekidea familia bilakatzen delako. Maitasun erromantikoaren ideologiari jarraiki eraikitzen dute eredu hori, etorkizuneko familia hori eraikitzeko bikote harremanak “laranja erdia” bezala definitzen dituzte. Hartara, bikotekideen arteko osagarritasuna azpimarratzen da, heterosexualitatea zalantzan jarri gabe:

“De pequeña yo decía ‘¿Cómo la gente puede estar segura de casarse?’ y así... y yo pienso que cada persona tiene otra persona con la que es

compatible. Yo creo que mi novio es mi media naranja.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Hasta encontrarlo... todo el mundo... hay que encontrarlo porque tenemos que casarnos. Esa será mi media naranja.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Pues la familia, mi familia por lo menos, el amor va a ser para siempre hasta que se mueran todos. Pero el amor de novios dudo que sea para siempre, si estás casado como los mayores sí, pero a mi edad dudo que sea para siempre.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Halaber, bikotekidearen aukeraketa hertsiki loturik dago adiskidetasunari eta klase harremanei, adiskideen sarean aukeratzen dituztelako bikotekideak:

“Me casaría con una chica, yo no soy racista, no veo problema por casarme con una inmigrante, pero los inmigrantes son diferentes, tenemos culturas distintas, yo creo que el amor sería más difícil con una inmigrante que con una chica de aquí, por lo menos para mí. La cultura influye en el amor, al final el amor es una persona que la quieres porque te parece agradable, por las cosas que tú consideras son buenas, que se parece un poco a ti. Un inmigrante será diferente.” (Javier, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Narrazio horretan, maitasunak klase soziala, etnia eta beste aspektu batzuk gainditzen dituen mitoa hausten da. Maitasunaren erregimen emozionalak gizarte antolaketa sostengatzen du, eta botere harremanak mantentzen, bai eta harreman afektibo sexualen baitan ere. Horrela, maitasunaren kontzeptualizazioaren bitartez, harremanen sailkapena eta, era berean, gizarte antolaketa gidatuko da.

Nerabeek egiten duten maitasun sailkapenaren arabera, bikote harreman afektibo-sexualen inguruan hitz egiterakoan, behin eta berriz errepikatzen dute etorkizunean garrantzia izango duela, egun garrantzitsuak ez diren arren. Baina gure jendartean gertatzen den bikote harreman afektibo-sexualen lehenespena nerabeen arteko harremanetan errepikatu egiten da prestigio eta botere parametroei dagokienez. Estebanek jaso duen bezala, konfigurazio emozional eta identitario erromantikoak

maitasun interakzio ezberdinak hierarkizatzen ditu, non bikote harreman afektibo sexualak gailentzen diren, eta horrela ordena sozial zehatza ahalbidetzen da (2011:44).

Nerabeen artean, bikote harreman afektibo sexualak giltzarriak dira, nahiz eta “oraindik” garrantzitsuak ez direla errepikatu. Izan ere, aitortzen dute “popularrak”, “guaiak” edo lidertzat hartzen diren nerabe horien identitatea bikote harremanen bitartez indartzen dela. Bikote harremanik izan ez dutenek, batez ere, ikuspegi hori dute: harreman afektibo sexualak izan dituztenak boteretsuagoak sentitzen direla diote. Hala ere, hori kanpora begira egindako kritika da, inork ez baitu bere larruan horrela bizi, adierazpenetan ikus daitekeen bezala:

“Nik uste dut pertsona batek bikote bat duenean sentitzen da más txulito. Hasten da: ‘Yo tengo a no sé quién y me estoy liando con no sé quien, eta ¿zuk ez duzu edukiko bikoterik?’ ‘Ba ez’. Edo ‘atzo ez dakit zenbat muxu eman genituen’ edo ‘ez dakit nora joan ginen’. Gero zu geratzen zara, en plan, ez didazu enbidiarik ematen.”
(Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

“Muchas sí porque se creen que si tienes novio eres guay. Tanto chicas como chicos. Sueles ser personas que se sienten vacías por dentro, tienen que tener a mucha gente alrededor para sentirse llenas. Por ejemplo, Ana. Ella cada vez que está sola se pone como triste como para que se le acerquen. No le veo sentido.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Ezberdin jokatzten dute bikotea duten pertsonak, igual esaten dute ‘ai yo tengo nobio’ edo horrelakoak, hace mucho tiempo eta horrela, quiere dejar mal a los demás, pues no, lo contrario. Igual se creen algo más. Batzuek no se hace los guais baina badaude beste batzuk baietz. Igual badaude batzuk egiten direla horrela harroak irtetzeko eskatu dietelako... Paula eta Ana ere batzuetan. Baina Paula bai, ‘joe es que este chico me ha pedido, y el otro también..’ Erika adibidez se lo guarda para ella.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

“Ligatzen duten pertsonak son más motivadas, como si se sintieran más fuertes, botere gehiago dute, ni honekin ateratzen naiz eta onena naiz.” (Xabier, 12 urte, ikastola)

Bikote harreman afektibo sexualen ondorioz sortutako botere-harremanen inguruan aritzen direnean, modu zuzenean ez bada ere, erdigunean agertzen da gorputzaren irudia. Izan ere, harreman horiek gorputz fisikoaren onarpentzat hartzen baitituzte. Besteen gogokoa izatea onarpen sozialerako bide da. Nerabe batzuek bikote harremanak izatea erabiltzen dute gorputzen kontrako erasoei edo irainei aurre egiteko:

“Por tener pareja no te comportas diferente, ni mandas más. Pero cuando discutimos siempre sale el tema, igual te dicen ‘ay que fea eres!’ y le digo ‘¿a si? Pues me lío más que tú!’ Entonces ya quedas bien. Igual te dicen algo y les dices calla que yo me he liado y tú no, y quedas bien. No seré tan fea cuando me he liado.” (Maialen, 13 urte, ikastola)

“Igual la gente lo utiliza para dejar mal al otro, por ejemplo te llaman gordo y tú le dices ‘ya por lo menos yo tengo novia y tú no’.” (Adrian, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Onarpen sozialaren erreprodukzioa molde ezberdinen arabera gauzatu daiteke, generoak baldintzatuta. Bikote harremanen bidez lortutako arrakasta neska izatearekin lotzen da batzuetan, nesken bizipenetan maitasunak duen tokiaren ondorioz. Horrela, zenbait neraberen ikuspegitik, neskek harreman afektibo sexualen bitartez lortzen dute arrakasta, eta mutilek, berriz, futboleant ongi jolastearekin:

“Igual popularra izateko hobeto da mutilen artean futboleant jolastea eta neskak gehiago behar dute mutilekin atera popularrak izateko.”(Xabier, 12 urte, ikastola)

Goi-klasekoei dagokienez, arrakastak beste norabide bat hartzen du. Aipatutako harreman afektibo sexuarekin batera, gorputza agertzen da jokoan, baina kontsumismoaren neurgailuarekin. Nerabe horien artean janzkerak toki berezia du. Arrakastarekin eta edertasunarekin uztartzen dute markadun arropa eramatea. Era

horretara, janzkera bera klase sozialaren adierazletzat har daiteke. Carmen, hamabi urteko goi klaseko nerabeak, horrela hautematen du bere inguruan:

“Las populares son por la ropa, yo eso nunca lo llegué a entender, es raro. Será por la ropa, por la manera de ser tan... no sé... se creen muy guays algunas personas en este mundo. Es una especie de selección de cada uno. Los chicos que son guays son con los que con más chicas han salido. Con los que más fardan de tener más cosas, mejor ropa... Suelen ser más los chicos que impresionan con las experiencia que las chicas, yo no lo entiendo pero bueno. Las chicas se creen muy guays, piensan que son las más simpáticas, las que mejor visten, las que más quedan, las que van a comprar ropa juntas. Estoy segura que cada una de ellas tienen un collar o un llavero de Best friend⁵¹ con otra tía.” (Carmen, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Arrakasta, bikote harremanak edukitzea eta “ongi janztea” elkarren eskutik doaz nerabe horien diskurtsoetan. Tokian tokiko berezitasunak egonik, oro har, esan daiteke nerabeek harreman afektibo-sexualen inguruan pertzepzio bikoitza dutela, moralitateari jarraiki. Batetik, oraindik garrantzitsuak ez direla aitortzen dute euren bizitzaren proiektzio zabalean oinarrituta eta, bestetik, egun dituzten harremanak egituratzeko eta botere harremanak eratzeko eragina nabarmentzen dute.

1.3 Laburbilduz

Laburbilduz, nire ikerketan parte harturiko nerabeek egiten duten maitasunaren kontzeptualizazioa hertsiki lotuta dago Mendebaldeko kultur afektiboarekin. Sentipen horren ulerkerak gaztetxoek harremanak gidatzen ditu, baita etorkizunerako proiektzioak ere. Horrez gain, aditze modu horiek genero identitateak eta desberdintasunak sostengatzen ditu: batetik, neskak espezializazio emozionalean sozializatzen dira, eta, bestetik, sufrimendua pairatzeko prestutasuna erakusten dute. Horrez gain, sentipen

⁵¹ *Best Friend* lagun onena izendatzeko erabiltzen dute nerabeek. Horren inguruan 2. kapituluaren arituko gara.

horrekin lotzen diren emozioek (zoriontasuna, bakardadea, sufrimendua, zaindua izatearen gogo...) amodioa gizarte antolaketaren erdigunean egoten laguntzen dute, mekanismo emozionalak martxan jarritz.

Oro har, gaztetxoek egiten duten maitasunaren sailkapenean familiari ematen dieten garrantzia adierazgarria da, batez ere, helduen pertzepzioarekin ez datorrelako bat. Nerabeen diskurtsoetan, erromantikotasunaren zantzuak daude familia amodioari dagokionez, adiskidetasunari eta bikote harremanei dagokienez baino gehiago. Bikote afektibo sexualen inguruko diskurtso bikoitza ere aipagarria da: harreman mota horiek garrantzitsutzat jo ez arren, haien arteko botere harremanak egituratzen ditu maila batean behintzat. Sailkapenari erreparatuta, ikertzeke geratu da sailkapenei ematen zaien garrantziak biografian duen bilakaeraren azterketa, hau da, familia erdigunean egotetik harreman afektibo sexualak egoterako jauzia, hain zuzen ere. Interesgarria litzateke sailkapen horren bilakabidea nolakoa den ikustea amodio-erregimenaren gako giltzarriak argitze aldera.

2. PENTSAMENDU HETEROSEXUALA MAITASUN IDEOLOGIAN: HARREMAN ESKLUSIBOEN ANALISIA

Kapitulu honetan, pentsamendu heterosexualak nerabeen maitasun-ideologian duen eragina aztertuko da. Hasieran, gaiaren inguruan sortutako zalantza batekin abiatuko da: nerabezaroan gertatzen diren, eta gertatzen ez diren, praktika sexualek nola egituratzen duten sexualitatea, hala nola, heterosexualitatea bera. Horretarako, adin horretan, lagun minen harremanak eta bikote harremanak duten antzekotasun handia ikusirik, *harreman eskusiboak* izendatu ditugu erlazio horiek, izan ere, heteronormatibitatearen adibiderik argienak dira. Azkenik, eskusibotasun hori nola gorpuzten duten aztertuko da.

2.1 Nerabeen sexualitatea auzitan: heterosexualitatearen eta afektibitatearen arteko lotura

Oro har, gizarte zientzietan, sexualitatearen azterketaren barruan sartu ohi da heterosexualitatearen gaia; baina ikerlan honetan, sexualitate harago, heteronormatibitateak hartzen duen esparru zabala aztertzea da helburua. Analisi honekin, nerabezaroan heteronormatibitatea eta maitasunaren ideia estuki loturik daudela egiaztatu nahi da. Horretarako, kontraesana dirudien arren, heteronormatibitatearen logikara hurbiltzeko sexualitatea izango da abiapuntua.

Sexualitatea eta nerabezaroa batera aztertzea lan konplexua bilakatzen da, debekuaren, izate ezaren eta isiltasunaren bitartez haurrei egin ohi zaien sexualitatearen ukazioagatik —nerabezaroan indarrean jarraitzen duena—. Foucaulti (2009) jarraituz, sexualitatearen erregimen modernoan⁵² haur eta nerabeen diskurtso sexualaren ukazioa eta isiltasuna nabarmentzen da:

⁵² Foucaultek sexualitatearen erregimen berria edo sexualitatearen dispositiboa deritzo modernitatean gertatutako sexualitatearen bilakaerari, non arlo sozial espezifiko bezala garatu zen David Córdoba adierazi duen moduan (2005:47): *“La aplicación de determinadas tecnologías de poder aplicadas a los cuerpos y los placeres definieron un nuevo espacio de relaciones que constituyen lo que Foucault denominó el dispositivo de la sexualidades. (...) El nuevo régimen o dispositivo de la sexualidad se constituyó a través de la generalización de técnicas de inflación discursiva, técnicas de incitación a*

“Por ejemplo, es sabido que los niños carecen de sexo: razón para prohibírsele, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general. Tal sería lo propio de la represión y lo que la distingue de las prohibiciones que mantienen la simple ley penal: funciona como una condena de desaparición, pero también, como orden de silencio, afirmación de inexistencia y, por consiguiente, comprobación de que todo eso nada hay que decir, ni ver, ni saber.” (Foucault, 2009:4)

Era berean, sexualitate hutsetik harago, lan korapilatsua da heterosexualitatearen eraikuntza aztertzea nerabeengan eta haurrengan, zeren, esan dugun moduan, nerabeek ez lukete sexu praktikarik diskurtso hegemonikoaren arabera. Gaztetxoek barneratuta dute ideia hori, eta oso ohikoa da beraien ahotik entzutea *“ez dugu ezer egiten”*, beraien arteko harreman afektibo sexualak *“benetakoak”* ez balira bezala. Nola esleitzen da, beraz, heterosexualitatea, *“praktika sexualak”* ez dituztenen artean?

Hala eta guztiz ere, nerabeen eta haurren arteko sexualitatea ukaezina litzateke sexualitatea eremu zabalagozat hartuz gero, non gorputz ukimenak eta plazera bera giltzarriak diren. Gorputzak elkar lotzen dituzten besarkadak, laztanak, eskutik heltzeak, musuak, masturbazioa... Sarritan, praktika horiek guztiak sexualtzat hartzen ez diren arren, nerabeen eta, azken batean, pertsonen egunerokotasunaren parte dira eta hertsiki loturik daude afektibotasunarekin. Hortaz, parametro zabalago horietan, sexualitatea harreman afektiboen kodea eta adierazlea litzateke. Baina, sexualitatearen konfigurazio horretan kokaturik, bestelako zalantza bat sortzen da: nola egituratzen da sexualitatea afektibotasunaren eremuan? Hartara, planteatutako sexualitatearen inguruko kezka horietatik abiatuta, nerabeen maitasunaren diskurtsoen eta harremanen azterketa zehatzetik heteronormatibitatearen konplexutasunera iristea da helburua. Izan ere, maitasun-diskurtsoek badute hor zeresanik.

hablar sobre el sexo (Foucault, 1976). Se establecieron lugares y mecanismos de observación y registro de las prácticas y deseos sexuales como forma específica de control sobre los cuerpos. No se trató, no obstante, de una reglamentación nueva sobre un campo anteriormente libre de restricciones que se expresara en su naturalidad. Se trató más bien de una mutación en las formas de poder aplicadas a los placeres corporales, a los intercambios y relaciones sexuales.”

2.2 *Harreman eksklusiboak kontzeptuaz*

Aurreko kapituluan aztertu den bezala, maitasunaren sailkapena egiterakoan, nerabeek, gizartearen diskurtso nagusian bezala, hiru maitasun mota bereizi dituzte, gizarte antolaketarekin zuzenean loturik: familia, laguntasuna eta bikote harreman afektibo sexualak. Elkarrizketatuek multzokatze hori modu tautologikoan arrazoitu dute, “*Horrela da horrela delako*”, eta mota bakoitzari funtzio bana atxiki diote, ohiko gizarte antolaketari zilegitasuna emanez. Halaber, erlazioen ezberdintasun horiek bizipenetan diskurtsoetan baino askoz jariakorragoak eta konplexuagoak dira.

Haien narrazioei erreparatuta, generoaren eta heteronormatibitatearen eraginagatik adierazgarriak izan dira lagun minen eta bikote harreman afektibo sexualen arteko bereizketan antzekotasunak eta mugak. Maitasun diskurtsoen panorama konplexu horretan sakontzeko asmoz, *harreman eksklusiboak* kontzeptua sortu dugu, bai bikote harremanak bai lagun onenen arteko harremanak izendatzeko, eta, bide batez, horien arteko antzekotasunak eta berezitasunak azpimarratzeko. Esklusibotasunaz aritzearen helburuetako bat heteronormatibitatearen indarra azpimarratzea da.

Esklusibotasuna dute ezaugarri nagusia lagun minak eta bikote harremanak. Helen Harris-ek, “Rethinking Heterosexual Relationship in Polynesia” (1995) artikuluan, definitu du esklusibotasuna, Dorothy Tennov-ek zehazturiko maitasun erromantikokoaren ezaugarri nagusietan oinarriturik. Harrisen ustez, maitasun afektibo-sexuala pertsona bakarrean edota bi-hiru pertsonetan ardatzen da, eta, esklusibotasun hori elkarrekikoa izateko desira dago; zenbaitetan agerikoa ez den arren, uste da ezaugarri bereizgarriak, errealak zein idealizatutakoak dituztela pertsona horiek, beste pertsona batzuekin alderatuz (Harris, 1995:103). Horrez gain, esklusibotasunak beste sentipenak baino bereizgarriagoa egiten du emozio erromantikoa. Illouzen (2010) aburuz, Mendebaldeko kulturaren, maitasun erromantikoko sentimendua bestelakoa eta paregabea delako sinesmena dago:

“Más que en cualquier otro contexto, en el caso de los sentimientos románticos se espera que las emociones sean diferentes y únicas en su tipo, puesto que si no pueden distinguirse claramente de las otras, la capacidad misma de sentir “amor” queda bajo amenaza. La necesidad de que el amor

romántico sea diferente por carácter intrínseco deriva de las normas monogámicas, pero también se relaciona con otro fenómeno: si los límites entre el sentimiento romántico y las demás emociones son confusos, como en el caso de las “amistades amorosas”, entonces se ve cuestionada la supuesta singularidad de ese sentimiento” (Illouz, 2010:165)

Illouzek (2010) adierazi du, amodioa eta adiskidetasunaren arteko bereizketarik ote dagoen elkarrizketatuei galdetzean, erantzunetan ez zela inolako dudarik agertu: sentimendu ezberdinak dira eta “*izan behar dute*”, nahiz eta maitasuna laguntasunaren osagaietako bat dela onartu. Soziologoaren ustez, kasu horretan, adiskidetasuna ez da mehatxuan jartzen pertsona bat baino gehiago laguna izateagatik. Sentipen erromantikoa bereiztat jotzen da, pertsona bakarrarekin lotzen direlako eta gainerakoengandik banatzen delako (ibidem).

Hala ere, eksklusibotasun hori lagun onen esparrura eramanez daiteke; izan ere, maitasun erromantikoaren ideologia harreman afektibo sexualetatik harago doa, adiskidetasuna ere kutsatuz. Adin horretan, lagun min edo onenak izatea oso ohikoa da, eta eksklusibotasun horrek bereizten ditu beste adiskide harremanetatik. Izan ere, lagun-minak estatus berezia du, beste adiskideekin alderatuta. Maitasun erromantikoaren zenbat gako uztartzen dira harreman bietan. Iratik, adibidez, adierazi du bere lagun onenarekin duen harremanari buruz, beti bat egiten dutela:

“Mi mejor amiga es Natalia. Natalia por ejemplo nunca termina las frases, y ya sé lo que quiere decir. Claro, suele ser la primera que me lo cuenta es a mí, que siempre me tiene más cerca y luego me llama, soy a la que antes se lo vas a contar. Yo con las que siempre he estado ha sido con unas, pero como no vamos con ellas, la única que me queda es ella, con Natalia llevo desde quinto. Es la que más conozco, a la hora de hablar nos entendemos bien. Algunas veces estamos hablando nosotras dos, y otra dice ‘pero que no me entero de que estáis hablando’. Nos entendemos nosotras sin decir las cosas.” (Irati, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Neska bien elkar ulertzeak eksklusibotasuna indartu egiten du. Horrelako maitasun erromantikoaren zantzuak etengabeak dira harreman eksklusiboetan. Zentzu horretan,

gure gizartean eskusibotasuna, amodioa bezala, erakargarria da, eta lorpen parametroetan ere ulertzen da, estatus soziala edozein dela ere. Hau da, nerabeek harreman eskusiboak nahi dituzte, baina horiek lana eskatzen dute: praktika batzuen barnerapena, eskusibotasuna lortzeko lanketa, eta konkista, azken finean. Esate baterako, Maitane 13 urteko neska Mireiaren lagun onena izan nahi du eta Javier 12 urteko mutilak bikote harreman afektibo sexuala lortu nahi du:

“Askotan pentsatzen dut maitasunean. Adibidez Mireiaren lagunik onena Erika da eta nik bere lagunik onena izan nahi dut, berarekin oso gustura nagoelako. Adibidez horretan askotan pentsatzen dut, ea zer egin dezakedan... Gainera Erika ez da asko egoten Mireiarekin, baina hala ere Mireiak esaten du bere lagunik onena dela. Nik nire aldetik ezin dut gehiago egin. Adibidez berak telefonoz deitzen nau eta Erikari ez dizkio hainbeste gauza kontatzen niri bezala. Nik beti galdetzen diot ea zer gertatu den, berak txapa guztia kontatzen dit. Nik uste dut Erikari ere baina apur bat paso egiten duela. Gainera Erika ez da asko ateratzen kalera... Berarekin egoten naiz. Intento que me preste más atención que a Erika. Igual azterketa bat badago, ba deitu egiten dut Mireia eta nire iritzia ematen diot. Adibidez zerbait gertatu bada bere mutil lagunarekin, ba deitu egiten dut eta nire iritzia ematen diot. Horrelako gauzak. Igual kalean gaude eta jendea hasten da “no sé qué Mireia...” pues le saco la cara. Tampoco le voy a sacar la cara si no tiene razón. Baina arrazoia badu, aterako diot. Batzuetan ere bikotearen maitasunean pentsatzen dut, pero me da un poquito más igual. Nik uste dut garrantzitsuagoak direla lagunak, nobioak baino. Luego al final tienes muchas broncas y así.”
(Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

“Yo intento, yo estoy intentando tener una novia, primero conseguirla. Luego yo que yo sepa solo conozco a dos personas que tienen, eso que conozco a bastante gente, ahora no mucho, yo creo que a todo el mundo le gusta una persona... bueno a todo el mundo no, igual hay a bastante gente que le gusta una persona, pero no intentan conseguirla, que se conforman solo, como cuando éramos pequeños, que te conformabas solo con que te gustase una persona,

verla y ya está. Eso pasa. A mí me dicen que soy un poco adelantado, me dicen mis padres y los amigos de mis padres me dicen que estoy un poco adelantado con las chicas, y que no me preocupe.” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Hain justu, sexu praktikak hartzen dituzte adiskidetasunak eta bikote harreman afektibo-sexualen arteko bereizle gisa: *“Bikotekidearekin morreatzen zara eta lagunekin ez”*. Baina sexu-praktika horiek ez izatea oso ohikoa da ikerketako nerabeen bikote harreman askotan, batez ere, adin goiztiarretan eta goi-klaseetan. Bi harreman mota horien arteko antzekotasunetako bat sexualitatearen pertzepzio atzerakoiekin lotuta dago, ikerketa goi-klaseetan nabarmendu dena. Eskola erlijiosoko nerabeek, euren arteko bikote harreman afektibo sexualen lehendabiziko praktiketan, lagun taldearen barnean egoten dira modu fisikoan. Besteekin alderatuta, ez dituzte intimitaterako espazioak bilatzen. Intimitate uneak arrisku bezala bizitzea da horren arrazoia: laguntaldetik aldentuta egonik, musukatzen egongo direla susma dezaketelako lagunek. Goi-klaseko nerabeek adierazten duten bezala:

“Quedábamos la cuadrilla junta y luego seguíamos todos juntos. Por ejemplo si iba la cuadrilla delante nosotros íbamos detrás, porque si no mis amigas decían que estaba todo el rato con él y que no le dejaba hablar, entonces iban por delante. No nos marchábamos nosotros solos. En mi curso siempre se hace eso, ir en la misma cuadrilla. Quedan... por ejemplo la chica que está saliendo es la más guay del curso, entonces dicen oye que hoy voy a estar con mi novio, venís todas... y luego van los amigos también para que no esté solo él. Es que aquí es diferente, yo creo que es porque igual tienen vergüenza a estar solos.”(Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Cuando vas con ella por la calle le coges la mano. Tú quedas los sábados, y luego quedas con su cuadrilla y los amigos que son un poco cabrones sinceramente te hacen que le cojas la mano. Que los amigos son muy cabrones, en serio. Tú estás yendo y te dicen que le cojas la mano. Le coges la mano y cuando te despides le das un abrazo.” (Gotzon, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Yo nunca lo he experimentado. Pues abracitos, se cuentan cosas y ya está. Como si fueran amigos, yo también me doy abrazos con algún chico que otro y no estamos saliendo. Como si fueran amigos y ya está. Además algunos ni hablan, simplemente se dan la mano y ya está. Se queda el sábado con él y hablando con él. Se queda toda la cuadrilla y la pareja también. Se habla igual que con todo el mundo. Y en cualquier momento viene y te abraza. Pero yo ahora no tengo novio y también me abrazo con chicos.” (Sofia, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Era horretara, harreman afektibo sexualak eta lagun onenen harremanak ezberdintzeko nerabeen diskurtsoetan agertzen diren “intimidade uneak” eta “praktika sexualak” bezalako ezaugarri bereizleak praktikan deuseztatzen dira, goi-klaseetan batez ere. Harreman eskusiboen arteko bereizketaren konfigurazioarekin jarraituz, plano fisikoan gauzatzen da harreman afektibo sexualen eta lagun onenen muga, batari zein besteari egokitzen zaizkien espazio eta une ezberdinen bidez. Bi testuinguru ezberdinetara atxikitzeak maitasunaren sailkapena bi praktika edo betebeharrekin lotzen dira, hurrenez hurren:

“Mutilarekin hitz egiteko egon behar zara leku batean zure lagunek ez begiratzeko. Egon ginen banku batean hitz egiten eta bat-batean eta buelta eman genuen eta guztiak begiratzen zeuden. Kotilla batzuk direlako. Adibidez ni Erikarekin banago ez dago jende guztia begiratzen. Adibidez, Erikari sekretu batzuk kontatzen dizkiot mutilari kontatzen ez dizkiodanak. Adibidez asteburu batean Erikaren etxean geratu ahal naiz lo egiten eta mutilaren etxean ere bai baina ez da berdina, hacer una de chicas edo ez.” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

“Neska hauekin daukan harremana da más entre chicas. Ezberdintasuna da ez direla gustatzen. lagunen artean ez dira gustatzen. Bakarrik dira lagunak. Andreak eta Kevinek daukaten harreman da de nobios. Ahal dizkio gauza batzuk kontatu Kevini, baina ez berdinak bere lagunari. Bere lagunari ahal dio kontatu ez

zaiola normala iruditzen Kevinek egiten duen zerbait. Kevini gehiago da 'te quiero' eta horrelako gauzak.” (Enara, 14 urte, ikastola)

Halaber, sare sozialen erabileraren baitan ere ematen da bikotekide afektibo sexuarekiko eta lagun onenarekiko maitasuna. Amodio adierazpenak oso ugariak dira, eta, era berean, “Maite zaitut”, “Te quiero” edo “I love you” bezalako esapideak areagotuz doaz, nahiz eta horiek automatikoak izan daitezkeen. Halaber, harreman eskusiboak publiko egiten dira bertan, datak edo zenbakiak jarriz (harremanaren hasiera adierazten). Maitasuna adieraztean mezuak norberaren orrialdeko “Egoeraren” barnean jartzen dira, lagun onenei ala bikotekideari zuzenduta. Horrela, kontatzen dituzte nerabeek praktika hauek:

“Nobioa izatean tienes tu número y luego pones estados y pones tu número al final, y pones 'ay hoy es día no se qué!', en el Tuenti y así.” (Maialen, 13 urte, institutu publikoa)

“Batzuetan egiten ditugu Tablones. 'Para la mejor amiga' eta horrelako gauzak. Pentsatzen duzuna jartzen duzu, desde odio, se hace de todo, pero amor más que nada y luego amistad. Baina odio oso gutxi.” (Miren, 14 urte, ikastola)

“Cuando te conectas al Tuenti las chicas lo que más tienen es el nombre de una amiga, igual ponen 'Laura te quiero un montón la mejor chica que puede existir' y comenta la otra 'gracias, tú más'. O cuando la gente empieza a salir ponen en los estados, 'te quiero un montón', y la fecha, y la gente te comenta, 'joe, ¡qué bien!'...” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Lagun onenei egindako eskaintza horietan maitasun erromantikoaren beste hainbeste gako agertzen dira: betiereko maitasuna, harreman hautsezinak, elkarrekotasun perfektuak, maitemina, konplizitatea, maitasuna adierazteko ezizenak, dependentziak etab. Ikus ditzagun, bada, Itxasoren Tuentiko espazio pertsonalean argitara emandako maitasun eskaintzak, baita Maitanerenean eta Anerenean agertutakoak ere:

“Buenos días princesas; se que no estáis en los mejores momentos, yo tampoco, pero somos una pirámide, falta una, nos deshacemos todas,

sabéis? solía pensar que tres son demasiado, que solo puede tenerse una mejor amiga pero sabéis aprendí que las cosas no son así, que se pueden querer a mas de varias personas a la vez. En este punto tengo muy asumido que os necesito veros sonreír cada mañana habéis cambiado mi vida entera de color. Simplemente que empecéis a sonreír siempre por que todo tiene que irse bien. Sabéis? somos lo mas cercano a la perfección que conozco. Se que mas de una vez os he escrito estas parrafadas y que seré bastante pesada, pero que Gracias por ser así como vosotras sois, por todos los consejos que me dais, por que habéis estado hay siempre en lo bueno y en lo malo, gracias por aguantar ese dolor que os he utilizado como mis clínex y mi almohada tantas veces que ni lo recuerdo, gracias por asumir ese papel, gracias por esas cosas que no se deben contar, que nunca han sido contadas y que gracias por el cariño, la paciencia cuando todo iba mal ,que hay habéis estado. Os echo mucho de menos y que a pesar de todo ya no seré lo que fui para vosotras una vez pero podéis contar conmigo, siempre lo podréis hacer y que enserio nunca me cansare de deciros gracias bebes, por que sois la verdadera suerte de mi vida que nadie me quiere como vosotras que siempre estáis hay para advertirme para verme caer o incluso evitarlo o levantarme, que da igual que hayamos tenido nuestro altibajos, que de eso va nuestra relación, por que somos hermanas, creerme la amistad es secundaria. Que si el mundo nos nos sonrío le sonreiremos nosotras,que para algo estamos. La verdad es que parece llevemos una vida juntas, las tres pero da la casualidad que solo llevamos dos años, perdón las tres unidas ? mucho menos chicas,pero enserio es como si nos sintiera juntas desde siempre, por que Miren lo nuestro seria normal, pero tu Amaia? que entres así derrepente en nuestra vida, fue una casualidad, la mejor casualidad que nos ha podido pasar para que nosotras dos también nos uniéramos. La verdad se que sois mis amigas, mis mejores amigas por algo que me pasa con vosotras, se leeros la mirada mientras todo el resto de personas se cree vuestra falsa sonrisa, o por todas las veces que me han preguntado haber si estoy enamorada de vosotras, es que la verdad es que estoy las 24 horas del día pensando en vosotras tío, una cosa grande esto eh. Se que vendrán tiempos difíciles y que alguna querrá dejarlo todo, acabar con la amistad o algo así, que las pasaremos putas, seguro pero para eso nos

tenemos que quizás las tres juntas todo sea mas fácil. (Tuentiko aipua⁵³, Itxaso, 13 urte, ikastola)

***“Nosotras nos reímos”** Seguramente ni sea perfecta ni la mejor en todo pero para mi siempre sera única, la mas perfecta y la mejor en todo por que ella es la que me llama bebe antes de decirme cualquier cosa, la que me demuestra tanto, pinta de colores mi mañana , que si ella es feliz yo ya lo soy, que si tengo algún problema no duda en ayudarme que con ella nunca podre sentirme sola por que cuando nota que estoy mal, que me siento triste me da un beso acompañado por un abrazo y lo arregla todo por que es mi sonrisa diaria, que cuento para todo con ella que es mi pequeña y es guapisima. Que me paso junto a ti los mejores momentos, los mas bonitos, las mayores risas son junto a ella por que eres tu, Amaia, nadie mas me hace sentir así de bien mi amor, que siempre as significado mucho pero ahora te as superado a ti misma gordita. Te echo de menos, todo el rato, asta cuando te voy ha ver en un par de minutos, a veces te necesito muchísimo mi amor. Todavía no entiendo como se le puede hacer daño a cosita tan hermosa, que solo tu me haces ver lo oscuro claro y solo tu eres capaz de hacerme sonreír solo con verte sonreír por que parteria dientes por solo ver tu sonrisa. Eres Amaia y eres la mas bonita de todas las niñas, que a ti y a mi el siempre se nos queda pequeño, que nos reímo jajajaja G U A P A !”*
(Tuentiko aipua, Itxaso, 13 urte, ikastola)

***“Infinito Petardaaaa!!** Para esa persona que ya tiene catorce añazooooos, y k no puede faltar en mi dia a dia por que no sabia que hacer sin ella. Por esos consejos que me da, por las ostias que me pega cuando hago algo que con el tiempo sabe que me va a hacer daño, por esos momentos en los quee ya te has derrumbado pero ella sige en el telefono intentando animarte o simplemente por esas tardes de domingo en las que me aburro y sin dudarlo me dice "vente a mi casa" . Por eso y mas quiero decirte que bales muchoo, que me has ayudado un monton y k te kieroooo petardaaaaa!!!”* (Tuentiko aipua, Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

⁵³ Tuentiko aipu guztiak hitzez hitz jasota daude, soilik nerabeen izenak aldatu dira anonimotasunagatik.

“Marida :) Maridaaaa Cariño yo solo te ago esto para q sepas quetequieroconlocura y que pase lo que pase lo quee yo SIEMPRE estare alli para todo por q tequiero miniña bonita jajajaja xD No son tantos años juntas pero el tiempo q e esstado contigo no los pasa cualquiera por q entre tus risas nuestras bobadas nuestros chistes y nuestras cosas el tiempo se nos pasa bolandoo. Mira niña quetequiero y ya esta bale? Que iria ahora mismo hasta Madrid para darte un pedazo abrazo y decirte quetequiero y NUNCA me olles NUNCA mas nos bamos a separar. TeAmo Marida :) (28)” (Tuentiko aipua, Ane, 13 urte, ikastola)

Esanguratsua da nesken arteko maitasun eskaintza horiek adiskidetasun bezala hartzean eta ez dira zalantzan jartzen: inork ez du pentsatzen bikote harreman afektibo-sexuala dutenik. Hau da, ez da lagun horiengan harreman afektibo sexualik proiektatzen, nahiz eta harreman afektibo sexualen praktikei begira antzekotasun handiak dituzten. Nesken arteko maitasun adierazpen horiek onartzen dira, izan ere, emakumezkoen maitasunerako joera emozionalaren logikarekin bat egiten dute. Aitzitik, mutilen artean amodio eskaintza horiek joera homosexualtzat hartzen dira eta ez dira onartzen. Izan ere, mutilen genero identitatea zalantzan jartzen da, genero dikotomiaren baitan, eta derrigorrezko heterosexualitatearen bitartez, zalantzan jarritako maskulinitatea homosexualtasuntzat hartzen da:

“Igual bai jartzen duzu en tu estado mutil batekin bazaude ‘te quiero’, edo horrelako gauzak edo zenbakiak, ateratzen hasi zineten fetxa. Nik ‘te quiero’ eta horrelakoak batzuetan jarri ditut baina zenbakiena ez. edo igual jendeari ere jartzen zaio ‘a durar’ baina hori tabloian. Badakigu ez dutela iraungo, baina se pone por decir algo. Zorte on bezala. Lagunen artean ere jartzen dira horrelako gauzak, ‘te quiero’ eta... Igual mutil bati ere esaten diozu, baina lagun bezala. Mutilen artean ez dituzte horrelakorik esaten, ez, ez, vamos... Un tio si le dice a otro tio ‘te quiero’ ya están diciendo si son gays o que... Adibidez, Ekainek bai egiten du, ya, porque Ekain es muy, yo creo que de mayor Ekain va a ser gay, orain ez dakiela zer nahi duen.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Amodio adierazpenak mutilen artean izaterakoan, generoa eta identitate sexuala auzitan jartzen dira, nolabait, generoak eta maitasun praktikek elkar elikatzen dutelako, harreman eredu zehatzak ezarriz.

2.3 Pentsamendu heterosexuala harreman eskusiboen oinarri

Wittig-i jarraiki, “pentsamendu heterosexualak” ezartzen ditu gizon eta emakumeen arteko nahitaezko harremanak, bada, derrigorrezko heterosexualitatea. Hain justu, pensamendu heterosexualarekin jartzen zaie harreman eskusiboetara muga, lagun onenen eta bikote harremanen arteko bereizpena eraikitzeko. Harreman eskusiboen arteko bereizketa egiteko ahaleginak -eta betebeharrak- sare sozialen baitan islatzen dira. Esamoldeen etengabeko errepikapena zenbaitetan esanguratsutzat hartzen ez den arren, erabilpena bera adierazgarria da heteronormatiboki baldintzatuta dagoelako. Hori dela-eta, nerabeen artean, maitasun esapideak erabiltzeko arautegia argia da, heteronormatibitatearen arabera ardazten da:

“Sin más, es que a todas las chicas te ponen ‘hola guapo’, es difícil saber cuando estás ligando y cuando no, a no ser que le pidas salir por Tuenti. A mí, por ejemplo, las de un colegio siempre me ponen ‘hola guapo’. Y yo les pongo ‘hola guapa’ y luego para despedirte, ‘adiós, te quiero, mucho besos’. Es verdad que las quiero pero como amigas. (...) Solo digo te quiero por el Tuenti. A mis amigos ¡no!, ¡a mis amigas! A mis amigos no, porque no soy gay. Es diferente si es un chico o es una chica.” (Adrian, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Por Tuenti también solemos decir, no se lo digo a todo el mundo, a mis amigas sí, a los chicos no. Por Tuenti no hablo con todos los chicos y si hablo no les digo que les quiero, a ver, hay que medir las palabras cuando hablas con un chico por Tuenti, porque se lo creen todo. Un día me dijeron mis amigas a ver si me gustaba no sé quién y yo les dije que no, porque yo le dije no sé qué por Tuenti, y no sé qué tal... desde entonces no he vuelto a poner nada por Tuenti. Así que de

los chicos mejor olvidarse, luego se lo creen demasiado.”(Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Arau heterosexualaren ondorioz eta harreman afektibo sexualen erdigunearen ondorioz, neskak mutilei, eta alderantziz, zuzendutako “maite zaitut” horiek harreman afektibo sexuarekin lotzeko arriskua nabaritzen dute nerabeek. Nesken artean, berriz, ez da horrela ulertzen; esamolde berak adiskidetasunarekin lotzen dituzte, feminitate hegemonikoaren logika jarraitzen dutelako. Horrek mutilen arteko “maite zaitut” horiek debekatuta egotea dakar, maskulinitatea mehatxatzen dutelako, hain zuzen ere. Era horretara, esan daiteke pentsamendu heterosexualaren egituratze emozionalak sentipen eta jarrera zehatzak bideratzen dituela maitasunaren diskurtsoetan.

Arestian aipatu dugunez, nerabeen narrazioetan, bikote harreman afektibo sexualen eta lagun onenen arteko bereizketa generoaren arabera gauzatzen da. Izan ere, erlazio eredu horiek desberdintzeko arrazoi nagusia horixe da: “*Neska delako*” ala “*mutila delako*”. Erantzun horiek, Butlerri jarraituz, ez lirateke esaldi deskribatzaile hutsak izango, baizik eta performatiboak, hau da, lege heterosexualean erritualizaturiko inbokazio edo zitazioak (Butler, 2009:12). Korapilo horiek guztiak ezbai eta hausnarketa anitzak pizten dituzte, generoa, heteronormatibitatea eta maitasunaren arteko harremanak mahai gainera ekarriz. Esaldi deskriptibo hutsak baino, esaldi performatiboak. Era horretara, genero identitateak berak, maitasun diskurtsoen baldintzatzailea den heinean, harreman eskusiboetan kokatzeko eta egoteko moduetan ere eragina du. Lagun onenak izateko moduan, jarrera, jokaera, hitzak, gorputz hurbilpenak eta, azken batean, lagun onenen arteko maitasuna ulertzeko moduak dira genero identitateak zehaztutako praktika eredu onorio.

Ikerketako nerabeen artean nabarmendu da mutilen arteko maitasun adierazpenak eta gauzazpenak isilarazita, ukatuta eta debekatuta daudela, neskak bizipen eta elkar truke horietara gidaturik dauden bitartean. Nesken arteko maitasun harremanen onarpena lotuta dago emakumeei egokitzen zaien derrigorrezko izaera afektiboarekin eta betiere adiskidetasun logikaren barnean; izan ere, ez dira hartzen harreman lesbikotzat. Genero identitatearen hausle bezala hartzeagatik, mutilen arteko maitasun adierazpenak harreman homosexualekin lotzen dira helburu mingarri batekin eta, era berean, helburu gidatzaile batekin. Mina egiteko helburuarekin, “maricón” edo “gay” izendatzen dituzte lagun onenen arteko maitasun adierazpenak dituztenak, heterosexualitateari erantzuten

dion maskulinitate eredu batetara gidatzeko asmoz. Hartara, gizarte antolaketaren baitan, jarrera eta jokaera zehatzak bideratzen ditu pentsamendu heterosexualak, nerabeen maitasunaren sailkapena horren ondorio eta sostengu izanik.

Horrela, generoari eta heteronormatibitateari loturik, maitasunaren sailkapenaren anbiguotasunaren beste adibide bat da honakoa: nerabeek beraien bikotekide ideala proiektatzerakoan egokitzen dizkioten ezaugarriek bat egiten dute lagun minen deskribapenean agertzen direnekin (*“jatorra, nire gustuak izatea...”*), hau da, bikote idealaren deskribapenak lagun onenaren deskribapenarekin bat egiten du. Nahiz eta adiskidetasuna eta bikote harremanak diskurtsoetan erabat berezita egon, praktikan gainditu egiten da muga hori; batik bat, nesken lagun minen kasuetan.

2.3.1 Zenbait ohar harreman ez-heterosexualen inguruan: gay jatorren figura eta lesbianismoaren hutsunea

Pentsamendu heterosexualaren erregimenak harreman eksklusiboen arteko bereizketa bideratzen du, non nesken eta mutilen arteko harremanak bikote harreman afektiboak izatera bultzatzen dituen, nesken artekoak edo mutilen artekoak lagun onenak izatera gidatzen dituen bitartean. Horrela, bikote harremanetan heterosexualak dira nagusi. Ikerketako nerabeen diskurtsoetan, harreman afektibo sexual lesbiko edo homosexualik bizi duen gazterik ez da egon, ezta aitoren ere. Batetik, lesbianismoak izan duen hutsunea berez adierazgarria izan da, eta, bestetik, homosexualitateari buruzko narrazioak soilik hirugarren pertsonan kontatu dituzte, hau da, betiere ezagun baten inguruan aritu dira. Ezagun horren sexualitateaz aritu, eta gero *“pero es muy majo”* bezalako esamoldeen errepikapena ere deigarria izan da. Homosexualitatea modu anekdotiko batean agertu da nerabe horien diskurtsoetan, jendarte antolaketaren isla. Izan ere, maitasunaren eta sexualitatearen hierarkia zehatz horrek bermatzen du gizarte antolaketa, horrek ere harreman heterosexualak izatera bultzatzen duen bitartean. Gayle Rubin hitzak berreskuratuko ditugu hemen:

“En la cima de la pirámide erótica los heterosexuales reproductores casados. Justo debajo están los heterosexuales monógamos no casados y

agrupados en pareja, seguidos de la mayor parte de los demás heterosexuales. (...) Las parejas estables de gays y lesbianas están en el borde de la respetabilidad, los homosexuales y lesbianas promiscuos revolotean justo por encima de los grupos en el fondo de la misma pirámide. Las castas sexuales despreciadas incluyen normalmente a los transexuales, travestís, fetichistas, sadomasoquistas, trabajadores del sexo, tales como los prostitutas, las prostitutas y quienes trabajan como modelos en la pornografía y la más baja de todas, aquellos cuyo erotismo transgrede las fronteras generacionales” (Rubin 1989:44).

Eskema horren gailurrean, bikote harreman afektibo heterosexualak daude eta horrela erreproduzitzen dute nerabeek, praktika zuzenean ez bada ere, etorkizunera begira egindako proiektioetan edota fantasien eremuan. Maila diskurtsiboan, harreman ez-heterosexualak besteen bizipen bezala eraikitzen dira; horretarako, ezagun edo ezezagun baten kontakizunean oinarritzen dira. Horrez gain, pentsamendu heterosexualaren ildotik, genero identitateak zalantzan jartzen direnean heterosexualitatea ezbaian jartzen da. Maskulinitate hegemonikoa zalantzan jartzen duen mutilari homosexualitatea atxikitzen diote, eta feminitatea ezbaian jartzea, aldiz, ez da hain arduragarritzat hartzen nerabeen narrazioetan, lesbianismoa ikusezina zaielako.

Heterosexualak ez diren harremanen inguruan narrazio figuratiboak eratzen dira, ahohokoak ahalbidetzen dituenak. Figuratiboa deritzot, ez direlako zuzenean nerabe horiek bizi duten errealitatearen parte; baizik eta heteronormatibitatearen ondorioz sortzen diren errealitate diskurtsiboak direlako. Adibidez, Ekain 14 urteko gaztetxoaren inguruan aipatutako diskurtso heterosexual erregulatzailerak martxan da. Maskulinitatearen eredu hegemonikoarekin bat egiten ez duelako homosexuala izatea atxikitzen diote ingurukoek, pentsamendu heterosexualari jarraiki. Laguna duen Ikerrek horrela dio:

“Nik ikusten dut nire kurtsoan daudela homosexualak, a alguno se le ve que tiene pluma, se le ve que es gay, gay se nace. Ekain. Está intentando ocultar que es gay y dice que le gustan las chicas, porque le puede dar vergüenza. Pero ¿tú has visto algún chico que vista como vista Ekain? Va con tirantes y pantalones rosas, esas cosas no son... no lo veo para nada mal. Además baila y hace gestos, ya se sabe que

es gay. Mi tío es gay y yo sé que los gestos que hace mi tío, los hace parecidos Ekain. Igual también puede ser que sea femenino, igual le gustan las chicas, pero le gusta mucho andar con... Yo le noto que es un poco gay.” (Iker, 13 urte, institutu publikoa)

Gorputz-jarreretan, janzkeran, izaeran eta zaletasunetan oinarrিতා eratzten da diskurtso figuratibo hori, eta Ekaini homosexualitatea egokitzen zaio. Lagunen narrazioez gain, bere auzoan jakintzat ematen den zerbait dela adierazten dute nerabeek. Maitane Ekainen lagun minak “jakintzat” ematen du:

“Ekain adibidez kasu berezia da, ematen du neska dela mutila baino gehiago. Ramalazo batzuk ditut... Adibidez egun batean nire etxera sartu zen eta nire aitak pentsatu zuen Ana edo Paula zirela, Ekain sartu zen esaten ‘Maitane, ¡qué fuerte que he soñado con no sé qué y no sé cuantos’. Es en plan... puff... estoy acostumbrada pero algunas veces es demasiado. Parece gay. (...) Neskak gustatzen zaizkio. Baina dituen ramalazoak... Ez dira normalak. Jende guztia esaten dugu ez direla normalak, bere aitak ere esaten du. Behin bere aitak nire aitarekin komentatu zuen, ‘bueno, si me sale de la otra acera... qué se le va a hacer, también le queremos’. Asko nabaritzen zaio, ramalazo batzuk ditu... Gurekin dantzara joaten da eta adibidez mugimendu batzuk ez ditu mutil batek egiten. (...) Mutila da, baina hori ez du mutil batek egiten. Gero ere beti joaten da gurekin, ez du futbolearen jolasten, gurekin dator al cotilleo. (...) Mutilak dira apur bat más bastos eta gu gara, más delicadas no, más así no sé. Mutilak adibidez idaztean letran ikusten da, askoz ere gutxiago ahalegintzen dira. Baina denean horrela, kirolean izan ezik, beste guztian askoz gutxiago ahalegintzen dira. Neskok gara langileagoak gehienak, que luego nos entra la edad tonta y lo dejamos. (Maitane, 12 urte, institutu publikoa)

Ekainen irakasleak diskurtso figuratibo hori partekatzen du:

“Ba jarraitzen dute ‘maricón’ insulto bezala erabiltzen. Nik ez dut sartu aurten, beste urte batzuetan sartzen dituzu gauzak, baina nik ez

dut sartu aurten, ze nire klasean badago Ekain, adibidez, que se tiene que encontrar a sí mismo, bere bizitza. Ekain tiene una pluma que se le cae por las esquinas, baina berak momentu honetan ez du ikusten bere burua, zentzu horretan se tendrá que encontrar a sí mismo, tendrá que desarrollarse. Zuzenean ez dira sartzen berarekin, jarraitzen dute 'maricón' insulto bezala erabiltzen, baina berarekin ez dira sartzen. Berarentzat ez da izan, hori ez dagoelako argi planteatuta, arazoa, baina bera ibiltzen da neskekin, han dago asuntua, ez da asko atera klasean gaia, nire aurrean hori badakite, nik zerbait entzuten dudanean beti esaten dut: 'badakizu zer den? Azaldu! Ze zuek esan nahi badiozue konnotazio batekin norbaiti zuek jakin behar duzue zer esan. Hablar de él sin saber, qué ignorancia no?....' (....) Nik uste dut adin honetan ez dutela bikote harreman homosexualik planteatzen. Momentu honetan eta talde horretan ez da planteatzen. Nik ez dut ikusten. Igual izan da kasualitatez, baina ez da izan beraien intereseko gaia. Klasean beste kontu batzuekin bai, se puede hacer sufrir muchísimo, por miles de cosas, baina ez horregatik. Es más, Ekain izan ahal da tipo bat al que le fueran con el tema a quien le machacaran, eta ez. Bai izan da momentu batzuetan, beste batzuen trataera ez da izan ona, porque es un pelma, ez da izan beste ezergatik. Porque es un pelma, da den moduan, orduan éstos son como son también, orduan punpunpun. Orduan egon da bolada bat de 'me marginan, bullying...a!!' orduan vamos a colocar la cabeza todos aquí, baina ez da horregatik. Behin ama larrituta etorri zen eta nik esan nion ez nuela ikusten, egongo nintzela adi, baina ez zen izan arrazoa behintzat planteatzeko zeozer. Que es un pesado, que no calla, que es un cotilla... orduan bestean daude beste rollo batean... baina ez.. egia esateko ez... eta nik ya pasaden urtetik, esan nuen podemos tener problemas horregatik, baina ez. Zentzu horretan, bueno, uste dut normalizatuta daukatela, sin más." (Institutuko irakaslea, emakumea)

Sinesmen orokortua da Ekain homosexuala dela. Horren inguruan, modu zehatz batean jokatzeko itzarobideak sortzen dira, baita bideratu ere. Diskurtso figuratibo zabal horiez

gain, indarkeriako egoerak agerikoak dira. Nahiz eta afera horrek azterketa sakona eskatzen duen, hemen ikerketa honetan jasotakoan oinarrituko gara, indarkeriaren zantzu batzuk baino ez azalduz. Izan ere, ageriko homofobiak indarkeria fisikoa edo hitzekoa modu aktiboan eman ditzake, eta era sotilean, berriz, bazterketa isila (Generelo eta Pichardo, 2006:10). Indarkeria hori genero eta sexualitate arauak haustegatik jasotzen da (ibidem:19). Era berean, indarkeria estigma sozialari eta bazterketari ere loturik doa. Ekainen kasuan, kontrako indarkeriak molde sotil horiek hartzen ditu. Behin, bere bikotekide berriaren inguruan hitz egin zidan: guztiz maiteminduta zegoela, lau egun zeramata elkarrekin, bere gurasoek ez zutela oso ongi ikusten neska zaharragoa zelako baina berak harremanagatik borrokatuko zuela... Tuentian neskaren argazki-muntaketak, harremana hasitako egunari erreferentziak eta “maite zaitut” bezalako eskaintzak jarri zituen Ekainek. Handik eta pare bat egunetara harremanagatik galdetzean, esan zidan beste ikastetxe batekoak berari egindako txantxa bat zela eta neska ez zela existitzen. Batetik, esan genezake imajinazioak gertakizun horretan bere espazioa izan zuela, Ekainek harreman imajinario bat bizi izan zuelako, eta, horrela, gorpuztu zuen bere maitemina, beste kapitulu batean landuko den bezala. Baina, bestetik, gaira itzuliz, beste eskolako ezagun horiek egindako txantxa ez zen txantxa hutsa izan, Ekainen sexualitatea auzitan jartzeko erabili zuten: neskak gustukoak zituen edo ez jakiteko. Jarduera horrek bere ondorioak izan zituen: Ekaini sufriarazi zioten, alde batetik, desamodio prozesu bat bizi behar izan zuelako eta, beste aldetik, besteek bere kontura barre egiteak ekarri zion mina. Erregimen heterosexualak ezarritako indarkeria bizi izan zuen.

Indarkeriaren beste adibide bat, goi-klaseko nerabeen diskurtsoetan agertu zen: ustezko normaltasunaren barnean, nerabeek ez baitzuten larritasunez bizi, eskolatik alde egitera behartuta egon diren gazte homosexualak. Homosexuala izateagatik eskola aldatzea ez da zalantzan jartzen, onartzen da eta narrazio horrek eskolako nerabeen artean irauten du:

“No hablamos sobre la homosexualidad. Si hay algún homosexual. Hay un chaval, amigo mío no, pero sé quién es, que tiene un novio. Antes estaba en el colegio pero se ha ido, no sé donde está ahora. Son novios y los ves así, ver dos tíos me hace gracia, te quedas como... no sé en qué escuela está ahora. Tiene un año más, estaba en A con los

de mi curso, se fue en primaria. En este colegio no hay parejas gays.”

(Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Gorkak argi uzten du ez dela bera laguna, ezaguna da. Beste kasuetan bezala, hirugarren pertsona urruna dela zehazten du. Istorio anekdotikoetan zirkulatzen du homosexualitatearen narrazioa. Baina lesbianismoari dagokionez, ikusezintasuna nagusitzen da. Nesken arteko afektuak, ukipenak eta sentimendu adierazpenak onartzen dira, esandako emakumeen emozioen espezializazioa eta feminitateari atxikitzen zaion izaera txeratsua mantentzen direlako. Lesbianismoa objektu sexuala bihurtzen da nerabeen diskurtsoetan diskurtso pornografikoaren ondorioz. Ziortza 14 urteko neska kontatzen du:

“Gure inguruan ez dago harreman homosexualik, ¡qué va! Igual Urkidin igual bai, nik batzuetan ikusi dut. Nire adinean, adibidez ezagutzen dut lesbiana bikote bat urte bat gehiago daukate. Ez dakit zein instikoak diren, jendeak esaten du elkarrekin daudela. Niri me parece normal, me parece bien. Los tios me imagino que dirán si son bolleras y no sé qué. Orain polemika dago Ana eta Sandra musukatzen agertu direlako argazki batean. Geuden hondartzan eta Anak esan zuen berak nahi zuela argazki bat neska batekin musukatzen. Parece que está ahí... No se porque querían eso, pero hay una polémica. Esaten dute Anari buruz ‘la secretaria porno-star además es bollera’, es que behin txamarra bat jarri zuen eta esan zioten, si la secretaria porno-star. Eta baten batek esan zuen ‘además es bollera’.”(Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Sare sozialetan, behin baino gehiagotan aurkitu izan ditut horrelako egoerak: bi nesken artean ahoan musu ematen edo bestelako harreman sexuala simulatzen dituzten argazkiak. Ziortzak kontatu zidan beraiekin zegoela, Anak eta Sandrak esan zutela argazki bat nahi zutela neska batekin musukatzen. Argazkia atera eta Tuentian jarri zuten. Argazkia ikasgelan zein aisialdiko guneetan asko komentatu zen. Beraien gelako mutilen artean entzun ahal izan nuen, *“Me hubiera gustado estar allí”, “Se lo dieron con lengua”* edo *“Vaya foto”* bezalako esamesak, betiere zentzu sexuala emanaz.

Era horretara, esan genezake, pentsamendu heterosexualak bere baitan hartzen dituela homosexualari eta lesbianismoari buruzko zenbait diskurtso. Homosexualitatea aukera

bezala agertzen da, “*onartzen dut*” esatea ohikoa da, diskurtso hegemonikoak barneratu dituztelako. Baina aukera hori ez da norberaren larrutan sentitzen. Pertsona homosexualak “onartzen” dira –horrek ekartzen duen botere harreman mailarekin kontziente izan gabe–, baina ez da norberaren aukeratzat hartzen. Lesbianismoarekin, aldiz, ez dago etsaitasun handirik. Pentsamendu heterosexualak zenbait irudikapen pornografikoen barnean kokatu du lesbianismoa, eta nerabeentzat, hortik urruntzen dena, maila batean ikusezina da tamalez.

2.4 Esklusibotasuna gorputzen: izen-tankerak, gorputz-markak, opariak eta emozio mingarriak

Esklusibotasunak ez ditu soilik harremanak eta jokaerak bideratzen, gorputzu eta materializatu ere egiten ditu, era anitzetan: izendatze-tankerekin, marka sinbolikoekin, objektuekin, emozioekin... Hainbat bide daude gorputz markak edo gorputz estilizazioak⁵⁴, Butlerri (2009) jarraiki, gauzatzeko. Sentipenek sortzen dituzte gorputz marka horiek, baina baita objektu eta marka horiek izan dezaketen rol aktiboa ere emozioen sorreran eta adiskidetasunaren esperientzia emozionalean. Ikus ditzagun, bada, banan-banan.

⁵⁴ Butler (2009) gorputz estilizazioaz ari da genero performatibitateaz azaltzeko: “*La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados.*” (ibídem:17). Jarraitzen du: “*El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas dentro de un marco regulador muy estricto que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser.*” (ibídem:98). Laburbiltzen du: “*El género no debe considerarse una identidad estable o un sitio donde se funde la capacidad de acción y de donde surjan distintos actos, sino más bien como una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una reiteración estilizada de actos. El efecto del género se crea por medio de la estilización del cuerpo y, por consiguiente, debe entenderse como la manera mundana en que los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales crean la ilusión de un yo con género constante.*” (ibídem:273)

2.4.1 Emozio mingarriak

Maitasuna adierazteko izen-tankeraz eta objektuez gain, eksklusibotasuna zenbait emozioen bidez sendotzen da. Izan ere, hautaketa eta bazterketa ardatzaren bitartez taxutzen da, hots, pertsona bat aukeratu egiten da eta besteak, aldiz, alboratu. Pribilegiozko botere kokapena ematen zaio pertsona horri, berezitasun horiek berarengan proiektatzean. Horrela, gainontzeko harremanekiko baztertzaila den heinean, eksklusibotasunak itxarobide batzuk dakartza, adibidez, elkarrekikoa izatea edota betierekoa izatea:

“Me gustaría que mi pareja fuera esa persona, Janire, porque es más guapa, porque... normalmente primero porque es más guapa, luego ya si es maja pues mejor, pero me da igual. Porque si estás saliendo con ella contigo es maja. Igual con los demás es una borde, pero si contigo es maja.” (Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“La verdad que mejor amiga maps yo no suelo utilizar tanto, mejor amiga de verdad de verdad es de Burgos y si que le llamo, pero Best Friend me parece como más pijo, así que no lo suelo decir. Es estar un poquito más con la otra persona, estar todo el rato. Es como si tuvieses un novio pero en chica. Vas siempre con esa persona, te ríes con esa persona, compartes las mismas aficiones, las mismas cosas. Yo con la mía hago eso y siempre pensamos lo mismo a la vez. Eso que nos llevamos un par de años de diferencia.” (Carmen, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Baina, ezeren gainetik, eksklusibotasun horren tresna emozional sostengatzailea jeloskortasuna da. Pertsona horrengan proiektatzen diren ustezko berezitasunak elkarrekikoak izan beharko lirake, eta, horregatik, elkarrekikotasuna galtzeko beldurrak pizten eta elikatzen dira jeloskortasunaren bitartez. Hori dela-eta, harreman eksklusiboen sustatzaile dira sufrimendua edo jeloskortasuna bezalako emozio mingarriak. Izan ere, ezaugarri berezi horiek pertsona batengan kokatzerakoan, bazterketa gauzatzen da gainerakoekiko. Esklusibotasunaren hauskortasunarekin batera, batez ere, sufrimendua eta jeloskortasuna agertzen dira. Mireiaren, Estherren eta

Mirenen bizipenen narrazioetan, bikote harreman afektibo sexualean eta lagun onenen kasuetan atzeman den bezala:

“Bikotekidea baduzu ezin dituzu beste mutil batzuekin egon eta harremana izan. Hori bai, ezin duzu harreman berdina izan zure mutila jeloskor jartzen delako edo neska. Orduan nik uste dut adin honekin, nik hamabi urte ditut oraindik, ni pentsatzen egon naiz eta nik uste dut bikotea utzi ostean hoberena dela udan disfrutatzea, mutilak ezagutzea eta bide berri bat egitea.”(Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

“Por ejemplo Ana se enfada mucho porque mi amiga habla con Oier. Y yo me enfado con Ana porque tontea con mi novio. Cuando me enfado no me controlo y empiezo a insultar a los cuatro vientos. Empiezo a gritar a la persona con la que estoy hablando. Digo que es una zorra y que siempre está pasando el culo por la cara de los chicos. Y una vez ella estaba aquí y me estaba mirando, yo como diciendo ‘venga escúchame, que te enteres de algo’. Hoy por ejemplo en el pasillo, se me acerca mi amiga y me dice ‘¿Lo has visto? Que Ana le ha empezado a abrazar y a dar besos a tu novio’. Y yo ‘¿¡qué?!’, yo he empezado ‘¡bua qué zorra!, ya empieza así...’ Cosas así por el estilo. Luego yo le dije a mi novio que me había sentado mal lo del abrazo, me dijo que estuviera tranquila que es una amiga.”
(Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Amaia nire lagunik onena da. Berarekin konfiantza asko daukat, eta ezagutzen dut duela urte eta erdi baina konfiantza handiagoa daukat Itxasorekin baino. Ez dakit zergatik, baina berak ere konfiantza handia du nirekin. Adibidez Itxasok nigan Amaiarengan baino gehiago fidatzen da. Baina biekin konfiantza dauka. Itxaso batzuetan txarto sentitzen da batzuetan esaten dit niri eta beste batzuetan esaten dio berari. Beti egon da hor erdian gu separatzeko. Normala da jeloskor jartzea, gara hirurak eta gero gu biak gehiago. Jada ez dugu MAPS eta hori guztia erabiltzen. Moda pasatu da, baina batzuek erabiltzen dute. MA esaten diot Amaiari batzuetan, Itxasori ez.

Amaiarekin konfiatu ahal dut beti, den dena kontatzen diot. Amaia beti dago hor.” (Miren, 14 urte, ikastola)

Era berean, eskusibotasuna norbanakoaren askatasunaren mugatzailea ere bada, besteak beste, beste batzuekin harreman mota berdinak izatea ukatzen delako. Horrela, praktikan, erantzukizunak bilatzen dira, eta horrek lana eskatzen du. Jarrera eta jokabide zehatzak izatea espero da, gorputzak mugatuz eta bideratuz, eta, bidenabar, maitasun aukeren murrizketak eta debekuak indartu egiten dira. Horrek guztiak inguruko lagunak tokiz kanpo sentiaraztera eramaten ditu sarritan, eta eskusibotasun horren baitan ez egoteak ondorioak ditu, eta modu mingarrian bizi daiteke, sufrimendua bultzatzen baitu:

“Aquí no tengo mejores amigas porque todas son diferentes, todas me caen genial por una cosa o por otra. Por cosas que tiene cada una de ellas, así que no me parece bien etiquetarlas con mejor amiga a alguna de ellas. Algunas no se dan cuenta, pero al hacer eso excluyes a todas las demás, y las demás se enfadan. Y claro, si no quieres que las demás hablen mal de ti, a tus espaldas diciendo que vas con otras antes que con ellas. Eso suele pasar. La gente se siente dolida, o se medio pican porque están de abrazitos, y ay ay mejor amiga y no sé qué. Te quedas como venga vale que estoy aquí. Alguna vez me he sentido mal. No está bien, la otra persona no se merece estar ahí, mirándote mientras las otras se dan un abrazo y dicen mejor amigas y tal.” (Carmen, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Sentitu naiz tokiz kanpo porque son novios dos y yo no tengo que estar ahí. Igual está la pareja y yo me tengo que ir para dejarles solos. Eso con todo el mundo.” (Iker, 13 urte, institutu publikoa)

Horrez gain, fideltasunaren eta monogamiaren izenean, gorputzak mugatzen dira. Illouzek (2010) aipatutako sentipen erromantikoaren bakartasuna arau monogamikoaren ondorioa da. Eskusibotasuna indartzeko, sexualitatea mugatu egiten da eta zenbait emozio ukatzen dira. Ikerketako neska-mutilen narrazioetan, modu anitzetan agertzen dira adierazpen mugatzaile horiek, adibidez:

“Adibidez, mutil batek nobia badauka ez da joaten musuak ematera guztiei, neskei. Horrela, konportatzen da de que solo me gusta mi

novia y nadie más. Nik ere egiten dut, edukitzen nuenean nobioa, nik ematen nituen bi muxu eta ya está. Ez nintzen bati egoten besarkadak ematen.” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

“Nire bikotekidea izan behar da no vaya zorreando con los demás, por celos... porque no te puedes ir dando besitos por todas las esquinas con todo el mundo... Yo en Ana [ikaskide bat] veo mucho, mucho mucho. Lo hace con todos. Yo no sería su novio, está super buena pero si es como es, por muy buena que está, si tontea con los demás y luego se va con otros chicos. Pero también daba abracitos y besitos a los demás, cuando estaba con Oier yo no lo veo normal.” (Iker, 13 urte, institutu publikoa)

“Yo no quiero tener pareja porque yo estoy mejor libre, imagínate que estoy saliendo con una pasa una por la calle y no me voy a poder fijar, tiene su atractivo pero no me voy a poder fijar, pasa una y seguro que ella también mirara a alguno, o sea que...” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

Jeloskortasunaren, sufrimenduaren eta emozio mingarrien ondorioz, eksklusibotasunak indarkeria bidera dezake. Izan ere, eksklusibotasuna jabetza parametroetan ulertuz gero, autonomiaren galera ekartzen du, kasu horietan, emakumeen kalterako. Mirenek horrela adierazi du lagun onena den Amaiaren bikote harreman afektibo sexualaren inguruan:

“Adibidez mutil batzuk dira oso jeloskorrak eta badaude neska batzuk tonteatzen dutela guztiekin nobioa izan arren. Orduan ba horiekin ez dute nahi, batzuk dira ‘ésta es mía y no la vas a tocar’. Adibidez Aritz, Amaiak ezin dizkio mutil bati bi muxu eman, dos besos de hola. Aritzek esaten du ‘no la tocas que te reviento’. Aritz holakoa da, orain ez hainbeste kontrolatzen da gehiago. Hace mucho que no se pega con nadie. Horregatik eta nahi duelako jotzen da. Adibidez Aritzekin jendeak ez du nahi. Lehenago por que las lía mucho eta gero porque igual cada fin de semana se lía con una con dos. Amaiak badaki. Ez dakit zer ikusten dioten. Baina si te gusta te gusta baina no sé. Sin más, Amaiak ez du ezer egiten. Batzuetan dago horrela. Adibidez

jaietan begiratu zioten Amaiari. Geuden Aritz, beste lagun bat, Amaia eta ni. Aldapa bat zegoen eta gu igotzen geunden eta mutil koadrila bat jeisten. Amaia pasatu zen eta mutil koadrila begira geratu zitzaion, denak atzera begiratu zuten. Orduan Aritz konturatu zen eta esan zien ‘¡qué miras tú! ¡qué es mia!’ eta igual ziren hamaika pertsona edo horrela eta Aritz bakarrik zegoen. Baina a Aritz no le importa que le revienten. No se pegaron. Amaiak barre egiten zuen, eta nik Aritzi esan nion que se parara. A Amaia parece que le gusta que diga eso.’” (Miren, 14 urte, ikastola)

Hortaz, eskusibotasunak lotura sendoak sortzeaz gain, emozio mingarriak eta indarkeria bultzatu ditzake.

2.4.2 Izen-tankerak: BF, MAPS eta beste batzuk

Esan dugun bezala, lagun minak edo lagun onenak laguntasunaren maila gorena lirateke. “Benetako” lagun onenak, “benetako” maitasunean bezala, betirako direla sinesten da. Berezitasun hori sortzen eta indartzen da nerabeen artean erabiltzen den izendegi oso batekin: Best Friend (BF), Mi Mejor Amiga/o (MMA), Mejores Amigas/os Para Siempre (MAPS), Mejor Amiga/o (MA), bezalako izenak erabili dituzte ikerketako nerabeek. Izen eta sigla horiekin batera, familia biologikoari dagozkion izenak aplikatzen dira laguntasun harremanen baitan, eta horrela lagun arteko lotura sendotu eta irmotu egiten da, amodioaren sailkapenean maitasun mota garrantzitsuena eta tinkoena baita familia. Era horretara, ohikoa da lagun minei *ahizpa, lehengusina* edo antzerakoak erabiltzea, beraien arteko maitasun harremanak indartze eta azpimarratze aldera:

“Nire laguna da MMA, baina beti ay primo, ay mi tata, ay mi hermana, horrelako hitzak erabiltzen ditugu.”(Maialen, 13 urte, ikastola)

“Bera da nire tata, Maialen eta ni gara tatak. Mote bat de hermanas. Pasa den urtean ginen las mejores amigas que había eta beti esaten

genuen que ojalá fuéramos hermanas, eta horrela, eta esan genuen ea zergatik ez genuen jartzen mote bat eta jarri genuen. Eta hortik gara 'tatak'. Gero berak badu bere 'tetea' da bere lagun onena. Nik daukat tatoa, ze tetea da katalanez. Nire tatoa da nire lagun onena, nirea da La Campako bat eta baina ja ez da. Hitz egin genuen eta berak dauka beste mejor amiga. Nik ondo hartu dut, nik ez dut ezer esango baino. Baina fastidiatu dit ze ni nintzen bere lagun onena eta orain da beste bat, nik onartu behar dut. Besteak kontatu dizkio gauza guztiak eta lagundu dio eta horrela, nik ere lagundu nion baina ez dakit zergatik aldatu dituen.” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

Neskek soilik erabili ohi dute lagun onenaren inguruan sortutako izendegia. Izan ere, erabilpen hori “nesken gauzatat” hartzen da, eta, horrela, adinean aurrera joan ahala emakumeei atxikitzen zaien emozioen espezializazioari bidea irekiko dio, maitasuna eta emozioak adin horretan “nesken gauza” bezala hartuz eta maitasunaren trebakuntzarako pribilegiozko kokalekua emanez.

2.4.3 Gorputz-inskripzioak: idazkiak eta zauriak

Nerabeen bizipenen abiadura azkarrak afektibotasuna aztertzeko traba metodologikoa bilakatu zen arren, oztopo horri kontrajarriz, nerabeen gorputzetako amodio-irudikapenak (eskumuturrekoak, markak, esate baterako) zantzuak izan dira maitasun-bizipenetara iristeko. Izan ere, harreman eksklusiboak “publikoak” egiten dira eta ingurukoei jakinarazten zaie, besteak beste, gorputzaren bitartez. Gorputza bitartekari bilakatzen da adierazpen horiek agerian jartzeko, marka ezberdinen bidez, zenbait nesken kasuan ikusi izan denez. Eskuetan, nagusiki, baina gorputzaren beste guneetan ere: hanketan, besoetan, zilbor aldean, zapatetan... bolalumaz idatzi ohi dituzte lagun onenaren edo bikotekidearen inisialak. Ingurukoei harreman horien berri emateko modua da. Behinola, 14 urteko neska baten eskuetan M.O. letrak idatzita zituela ohartu nintzen. Letra horiek bere mutil lagunaren lehen hizkiak ziren. Beste lagun batek eskuko atzamar bakoitzean letra bana zuen: T, E, A, M eta O.

Gorputz marka horiek epe labur baterako egindako irudiak dira, bolalumaz edo koloredun errotuladoren egindakoak gehienetan. Alta, zauriz ere egin ditzakete. Sandrak, 14 urteko neska, bere eskua erakutsi zidan harro-harro: DAV. Baina ez zen tintaz egindakoa, zauriz baizik. Konpasarekin egin zuela kontatu zidan. I eta D falta zitzaizkion izena amaitzeko, baina min handia zuenez itxarongo zuen. Interneten bidez ezagutu zuen mutila da David. Telefonoan mutilaren argazkia erakutsi zidan. Asteburuan “liatzeko” geratu ziren. Bere kontakizunean aurrera joan ahala, konturatzen nintzen ez zela inoiz pertsonalki Davidekin egon, sare sozialetatik hasi baitzuten harremana. Izenaren inskripzioa amaitzean argazkia bidaliko dio.

Adriana 14 urteko neska eskuan zuen zauria erakutsi zidan, amodiozko jolas baten ondorioa. Alfabetoko hizkiak esaten zituzten bitartean beste nerabe bat, tresna zorrotz batez, eskua urratuz zihoan, mina gehiago ezin jasan arte. Horrela, minaren jasangarritasunak alfabetoko hizki bat markatzen du, jokia amaitzean esandako azken hizkia. Horixe da “maiteko duenaren” izenaren lehenengo letra.

Sandraren eta Adrianaren gorputz marka horiek autolesiotzat har daitezke, autolesioen kontzeptio patologikotik harago. Lina Casado Marin antropologoak, bere *Los discursos del cuerpo y la experiencia del padecimiento. Acciones autolesivas corporales en jóvenes* (2011) ikerlanean, gorputz-autolesioak hartu ditu ikergai hainbat gunetan (espetxeetan, gazteen azpikulturetan, estetika komertzioetan...). Gorputz autolesiorako ekintza horiek, gazteen artean, emakumezkoen gorputzetan gertatzen dira sarriago, 12-14 urte bitarteko artean hasi eta 20-30 urte bitartera iraunez (Austin y Kortum, 2004 in Casado, 2011:78). Autolesioak batzuetan talde identitatea indartzeko baliagarritzat jotzen ditu egile horrek (besteak beste, tatuajeek talde baten kidez adieraz dezakete). Baina, era berean, marka horiek indibidualismoaren ikurrak dira, norbanakoak gorputz “bakarra” eraikitze ahalegina (ibidem). Dena den, tatuajeak eta piercing-ak jendartearen, orokorrean, onartutako gorputz inskripzioak lirateke. Casadoren lanean, “onartzen ez diren” autolesioetan oinarritzen da gehienbat, norbanakoak gorputzean nahita egindako zaurietan, hain zuzen ere.

Heriotza asmorik gabeko auto-lesioak gorputzean inskribatzen dira, eta, horien bitartez, adierazten dira gorputz-esperientziak, bizipenak eta sentimenduak (Casado, 2011:28). Ikuspegi patologikoa saihesten, Casadok autolesioak hartzen ditu sufrimendua adierazteko bidetzat, bere hitzetan, “*encarnación simbólica de su tormento*”(2011:75).

Izan ere, bere ikerketan, jarduera horien bitartez, neskek sufrimenduzko esperientziak ikusaraztea dute helburu, hitzez esateko gai ez direna gorputzaren bitartez adieraziz. Ildo beretik, gure ikerketako Sandraren eta Adrianaren praktika horiek ez nituzke sintoma patologikotzat hartuko, adierazpen emozionalerako bidetzat baizik. Baina, kasu horretan, sufrimendua beharrean, maitasunaren marka sinbolikoak dira.

2.4.4 Objektu afektiboak: eskumuturrekoak eta beste opari batzuk

Gorputz-inskripzioez gain, harreman eksklusiboen loturak oparitutako eskumuturrekoen bidez adieraztea oso ohikoa da nerabeen artean, estetika hutsetik harago doana. Mendebaldeko jendartean, opariak maitasuna adierazteko modu bat izan dira. Maitasun erromantikoko harremanen berezitasuna objektuen sakralizazioaren bidez lortzen da sarritan. Illouzen (2010) arabera, amodioaren une zehatzekin lotzen diren objektu arruntei esanahi berezia ematen zaie. Gauza horien bitartez, eksklusibotasunari muga jartzen zaio, muga instrumentala hain zuzen ere (2010:164). Illouzen teoria hori aplikatu dakieke harreman eksklusiboei, non oparitutako objektu horiek sakralizatu ere egiten diren, opariak duten berezitasun sinbolikoa erabiliz. Izan ere, opari horiek harreman eta une berezi horietara eramateko gaitasuna izango dute, oroimenaren bitartez.

Halaber, harreman eksklusiboak opariekin sakralizatzeak kontsumoarekin lotura zuzena du: bikote harreman afektibo (hetero)sexualen irudiaren bidez indartua izan da kapitalismo garatuan gertaturiko aisialdiaren eta kontsumoaren goraiapamena (ibidem). Ikus ditzagun bikote afektibo sexualen eta lagun minen arteko oparien inguruko testigantza hauek:

“Niri urtebetetzeagatik oparitu zidan pultsera bat bere izena eta datarekin. Eta pelutxe txiki bat eta bihotz bat barrutik daukala bi esku eta jartzen du “te quiero” eta lakasitoak. Nik berari kuxin urdin bat, bere kolore gustukoena delako, eta bere argazkia bihotz forman.”
(Esti, 14 urte, institutu publikoa)

“Hace tiempo nos compramos un collar con medio corazón y medio corazón que ponía Best Friend. Se nos rompió y hace poco ha sido su

cumpleaños y le he regalado otro. Pero solo eso. Luego ella también es mi bandida, no sé por qué le llamo así. Y yo para ella soy caramelo porque se supone que tengo los ojos de color caramelo. Luego la gente tiene BFF que es Best Friend pero en chico. Yo antes tenía a un BFF pero ya no me hablo con él así que paso, a uno de otro cole. (...) En un trozo del corazón pone Best y en el otro pone Friend. Entonces tiene un imán y se juntan. Si es un poco de novios pero da igual, pone Best Friend (...) Porque con ellas me llevo más, desde muy pequeñas estamos, entonces siempre ha sido tengo un secreto, ‘ja sí pues cuéntamelo!’ Y nos lo contábamos todo (...) Nosotras cada tres de febrero que conocí a mi mejor amiga hace once años y solemos ir a casa de una a dormir.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Amodioaren inguruko erritualizazioak objektu horien inguruan gertatzen dira, harreman afektibo sexualetan zein lagun onenen artean. Hain justu, hori lotuta dago gaztaroa eta nerabezaroa kontsumoaren munduan sartzeko joerarekin: gazteria gero eta kontsumitzaileagoa da. Kontsumo erromantikoan ere aparteko tokia eraiki zaie, batez ere, lagun onenen kasuan. Izan ere, arestian esan bezala, haurrei eta nerabeei sexualitatea eta bikote afektibo sexualak ukatzearekin, lagun onenen arteko harremanei zuzendutako kontsumo erromantikoa garatu da.

Pultseren presentziaz ohartu nintzenez, harrigarria egin zitzaidan hainbat neskek zuten kopuru handia. Eskumuturreko horietako batzuk ikur gabekoak dira eta beste batzuek izendapenak zituzten (*BF, MMA...*). Behin, 12 urteko neska talde batean nengoela, Izaskun eta bere lagunak koloretako pultsera bi zituzten, zilar koloreko zintzilarioekin, “BF” siglekin. Nerabe neskei zuzendutako aldizkari batean eskuratu zituzten, bi koloretakoak oparitzen zituzten batera, bat eroslearentzat eta bestea lagun onenarentzat. Bitxi horiek, beraz, ezkongaien eratzunek duten sinbolismo berbera dute, bi pertsonen arteko aliantza adieraziz.

Izan ere, nerabeen kasuan, eta beste batzuen artean, nerabeei zuzendutako aldizkarietatik bideratzen da maitasun ikasketa, ikerketako seigarren kapituluaz aztertuko denez. Aldizkari horietako batean, jarraian dauden bi aletan argitaratutako eta lagun onenei eta bikote harreman afektibo sexualei zuzendutako dekalogoak horren adibide dira. Harreman eksklusibo horiek ezberdintzeko ikasketa pautak bideratzen

dituzte, heteronormatibitateari jarraiki. Lagun onenarekin harremana izateko dekalogoak ondorengo adierazten du:

“Decálogo de la amistad:

- 1. Trataras a tu mejor amiga como a ti misma.*
- 2. No colgarás jamás en tu Facebook una foto suya en la que salga fatal.*
- 3. Aceptarás y comprenderás a tu friend tal y como es.*
- 4. Sus secretos siempre estarán a salvo contigo.*
- 5. Prometes no envidiar su tipo ni su buena suerte con los chicos.*
- 6. Compartirás con ella tus cosas, incluido ese outfit que tanto le gusta.*
- 7. Jamás de los jamases te liarás con ninguno de sus ex y menos con su chico.*
- 8. Nunca caeréis en el aburrimiento. ¡Lo pasareis genial juntas!*
- 9. En momentos delicados le darás apoyo incondicional ¡siempre!*
- 10. Una verdadera amiga es capaz de perdonar los errores de la otra.” (Bravo aldizkaria, 424. alea)*

Dekalogoaren funtzioa honakoa da: lagun onenen artean irakurri eta eskumuturrekoak jarri, adierazpen horiekin bat egitea sinbolizatzen. Horrez gain, hitz femeninoen erabilerak argi uzten du neskei zuzendutako aldizkariak direla, eta lagun onenen figura nesken arteko harremana dela ondorioztatu daiteke: zaintzarako, sekretuen elkar truketarako, bikote harreman afektibo-sexualen inguruko debekuak, maitasun baldintzagabea eta betierekotasun diskurtsoak bideratzen dituzte.

Lagun onenarekiko harremana era horretara egituratzen den bitartean, bikote afektibo sexualari dagokion aldizkariko beste dekalogoak horrela dio:

“Diez cosas que debes evitar con ellos

- 1. ¡Por nada del mundo se te ocurra hablarle de un ex! Puede sentir que le estás comparando.*

2. *Una cosa es ser espontánea y otra una brutita: ¡evita decir palabrotas o burradas!*
3. *¿Quién no ha soñado con llevar a su chico de “shopping”? ¡Modérate! Para ellos no es divertido.*
4. *Delante de sus colegas no hace falta que cuentes lo megarromántico que es contigo, ¿Ok?*
5. *Presentarte en una de vuestras primeras citas con tus primas o con tu tropa de amigas. ¡No, no y no!*
6. *Deja de contarle la vida de tu mejor amiga al detalle: que si le mola menganito, que si ha suspendido, etc. ¡Le aburrirás!*
7. *Bajo ningún concepto hables mal de su equipo de fútbol favorito. Recuerda, ¡hay cosas que son sagradas!*
8. *Que si Justin Bieber es guay, que si Mario Casas está buenísimo... ¡Reserva el tema cañones para tus amigas!*
9. *Tu archienemiga del insti es lo peor, sí, pero a él no le interesa. ¡No seas crítica o saldrá pintando!*
10. *La hamburgues engorda, si me siento en césped me voy a manchar... ¡Come on, bravera! No seas tiquismiquis en las citas.”(Bravo aldizkaria, 425. alea)*

Dekalogoan, neska irakurleek mutilekin bikote harremanetan nola egon eta izan behar duten zehazten da, betiere, heterosexualitatea oinarrian izanik. Xamurtasun adierazpenak areagotzeko, autokontrola indartzeko, isiltasunak irmotzeko... debekuen zerrenda luze horrek mutilaren ongizatea bermatzea du helburu, bikote harreman afektibo sexuala hautsi ez dadin. Horrela, maitasun sailkapenean trebatu egiten dira aldizkarien bitartez.

Era horretara, hainbat objekturen bitartez maitasuna sinbolizatzen da, eta horren ikasketarako nerabeen aldizkariak eragin nabarmena dute, beste batzuen artean. Horren ildotik, maitasun harremanak haustean irudiak eta sinboloak ere desagertu behar dute. Mireia 12 urteko neskak, esate baterako, eztabaida handia izan zuen ikasturte hasieran Paularekin erositako eskumuturrengatik, *Best friend* idatzirik zuena. Zenbait gorabehera zirela-eta, harremana hautsi egin zen. Mireiak horrela kontatu zidan:

“Son unas cabronas. Larunbatean beraiekin joateko esan zidaten Paulak eta besteek. Paulak aspaldian elkarrekin ez ginela egoten esan zidan. Konbetsitu ninduten eta nik baietz esan nien pentsatuz gauzak hobeto zeudela. Litroak eroatera joan ginen. Beste lagun batekin hartuko nituen litroak, nik likorea nahi nuen baina besteak vodka hartu genuela esan zidan, gehiago mozkortzen zuelako. Bat-batean Esti negarrez hasi zen, asko kezkatu nintzen. Zerbait arraroa somatzen nuen... Estiri galdetu nion ea zergatik egiten zuen negar, beragatik ala nigatik. Hitz egitera joan ginen. Estik aitortu zidan nigatik ari zela negarrez. Paulak eta Ainhoak mozkortu nahi nindutela, kurtso hasieran erosi genuen Best Friend-eko pultsera kentzeko. (...) Gainera pultsera hori ezkutuan erosi genuen, besteak ez enteratzeko. Orain oso minduta nago. Ez diet hitz egingo.” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

Maitasunerako ez ezik, hainbat gatazken iturri izan daitezke amodiozko objektu sinboliko horiek.

2.5 Laburbilduz: maitasunaren gorputz heterosexuala

Maitasunaren gorputzasun heterosexualaren inguruan aritzea izan da kapitulu honen helburua. Horretarako, pentsamendu heterosexualak maitasun diskurtsoetan hartzen duen forma azertu nahi izan da. Nerabezaroan heteronormatibitatea nabarmentzeko asmoz, sexualitatea modu zehatz batean ulertzeko modua ezbaian jarri da, kontzeptu zabalago batera abiatuz. Horrez gain, nerabeek egindako maitasunaren sailkapenaren artean sortutako kontraesanak eta zalantzak izan dira pentsamendu heterosexualaren erregulatzeko eraginaren erakusle.

Hausnarketa horietatik, *harreman eksklusiboen* kontzeptua eraiki da, lagun onenei eta bikote harreman afektibo sexualak parekatzeko ahaleginez. Izan ere, logika heteronormatiboaren ondorioz banatzen dira erlazio horiek. Halaber, genero identitatea sostengatzen dute neskei eta mutilei jarrera eta jokaera ezberdinak ezarriz. Nesken arteko harreman eksklusiboak lagun onenen arteko erlaziotzat hartzen dira, neska eta

mutilen artekoak bikote harreman afektibo sexualak izatera bultzatzen diren bitartean. Horrela, heterosexualitatea nagusitzen da. Ikerketan ikusitakoaren arabera, nerabeen narrazioetan homosexualitatea hirugarren pertsonekin loturik agertzen da, ezagun bati buruz edo ezagun baten ezagunari buruz aritzen dira horren argibideak emateko, inoiz ez lehenengo pertsonan, beraien bizipenei buruz. Gay izatea modu anekdotikoan agertzen da, lesbianismoari buruzko aipamenak urriak diren bitartean. Pentsamendu heterosexual horrek lesbianismoaren inguruko irakurketa egitean parametro heteronormatiboa egitera bideratzen du, lesbianismoa pornografiaren irudikapen bezala agertuz.

Horrekin guztiarekin, maitasunaren diskurtsoek pentsamendu heterosexualaren erregimenean laguntzen dutela esan genezake. Maitasunaren bidez, eksklusibotasuna gorpuzten da zenbait emozio, izen-tankera, marka sinbolikoa, jarrera eta harremanen bidez, baina baita harremanen pertzepzio heterosexual bat ere. Era horretara, konplexutasunean, nerabeek gorputz-heterosexuala haragiztatzen dute.

3. MAITEMINAREN ETA DESAMODIOAREN IRUDIKAPENEN GAKOAK

Nerabeen maitemin eta desamodio narrazio eta bizipenak aztertuko dira kapitulu honetan. Narrazio horietara heltzeko bi ardatz nagusi planteatu dira, bata gorputzaren eragina, eta bestea adinarena. Lehenengo pasartean, maiteminaren gorputzasanari erreparatuko zaio, baita horrek ahalbidetzen dituen genero aldaerei eta emozio-lanei ere. Bigarren pasartean, maiteminaren narrazioak aztertuko dira, zehazki, sentipen horren inguruan eraikitako “egiazkotasuna” eta diskurtso horietan adinak duen eragina. Era horretara, gaztetxoek maitemintze zein desamodioaren ikuspegietara, eiteetara eta bizipenetara iristea da helburua.

3.1 Maiteminaren eta desamodioaren zaugarritasuna, somatizazioa eta lanak

Maitemina da, maitasunaren kontzeptualizazioari dagokionez, ikerlan honetan agertu den amodioaren aspekturik irrazionalena. Izan ere, nerabeen narrazioetan, maiteminaren irrazionaltasuna azpimarratua izan da, eta prozesu naturaltzat hartu dute, arrazionaltasun oro ukatu duten bitartean. Horrela, naturaltasuna eta bat-batekotasuna izan dira diskurtso horien ezaugarri nagusiak:

“Por ejemplo yo pienso que el amor, si no eres correspondido, no pasa nada, es algo muy bonito que te pase. Es algo que es natural, no pasa nada, si te gusta alguien. Es natural... es como decir ‘a ver yo tengo dos ojos, dos orificios nasales y una boca, y me gustas además’. No, no sé, por qué la gente se escandaliza un poquito, o igual son muy recatados o lo que sea nunca lo dicen o no les gusta alguien. Yo creo que es bonito y que no debería de ser tan especialito.” (Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

“Maitemintzeko ez dakit esfortzuren bat egin behar den, nik uste naturalki maitemintzen garela. Cien por cien natural.” (Kerman, 13 urte, ikastola)

“Yo creo que cuando te enamoras tiene que ser de corazón. Yo esfuerzo no, que se expresen mis sentimientos solitos. No te puede gustar alguien por la fuerza. En mi clase ha pasado que salió un chico con una chica también, y no le gustaba pero decía que tenía que salir con alguien porque hacía mucho tiempo que no se liaba, es el típico chico que dice eso. Muchos chicos dicen eso, que necesitas liarte y salir con una chica que tienen asegurada que les gusta. Eran Fer y María, las amigas de María le habían dicho a Fer que le gustaba entonces le pidió salir, porque tenía ya todo asegurado. Luego me contó que le empezó a caer bien, que era muy maja y que le gustaba. Pero como se dio cuenta de que no podía ser para siempre pues cortó con ella. Se dio cuenta de que empezó a salir con ella por eso, y se dio cuenta de que no era amor de verdad. Yo creo que no se tiene que hacer esfuerzo, que tiene que salirte.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Maitemina ezaugarrietako bat irrazionaltasuna da. Oro har, teorikoki prozesu irrazionaltzat hartu izan da, baita ihesbidetzat ere, arrazionaltasunaren mende dagoen jendartean; hau da, indibidualismoari eta arrazionaltasunari ihes egiteko modua. Illouzen (2012) aburuz, badira zenbait autore, Weber barne, arrazionaltasuna emozioen aurkakotasuntzat jotzen dutenak. Illouzek, aldiz, beste proposamen bat egiten du dikotomia horren aurrean: elkarrekin jarduten duten aliatutzat hartzean arrazionaltasuna eta bizitza emozionala:

“La racionalidad es, en efecto, una fuerza cultural institucionalizada que ha llegado para reestructurar la vida emocional desde adentro, es decir que ha cambiado los esquemas o ‘guiones’ culturales a través de los cuales se comprenden y negocian las emociones. Mientras que el amor romántico conserva una posición emocional y cultural única y consolidada en nuestros deseos y fantasías, las herramientas y los esquemas culturales que están a nuestra disposición para darle forma entran cada vez más en conflicto con la esfera erótica, e incluso la están socavando. Así, existen al menos dos estructuras culturales que operan en la emoción amorosa: por un lado, una estructura que se basa en la potente fantasía de la fusión emocional y la entrega absoluta a los impulsos eróticos; por el otro, una estructura que se basa en los modelos racionales de autorregulación emocional y

optimización de las elecciones. Estos dos últimos modelos han modificado desde lo más profundo la estructura del deseo romántico al quebrantar los recursos culturales que, históricamente, funcionaban como vía para la experiencia de la pasión y el erotismo.” (Illouz, 2012:209)

Illouzek arrazionaltasunaren eta irrazionaltasunaren arteko bidea proposatzen du. Izan ere, dikotomiak errealitatea sinplifikatu besterik ez du egiten, baina, era berean, gatazkatsu ere bilakatzen du. Dikotomiaren bitartez, zenbaitetan, kontzeptu edo mutur biren arteko bateraezintasuna ezartzen da, errealitatearen konplexutasuna gatazkan jartzearekin bat.

3.1.1 Maiteminaren eta desamodioaren zaugarritasun emozionala

Arestian azaldu den bezala, emakumezkotasunari atxikitzen zaion emozioen espezializazioak bultzatzen ditu emakume eta gizonen arteko zenbait botere-desabantaila egoera (ikus 1. kapitulua). Aurretiaz gai hori maitasunarekin uztartu badugu ere, hemen maiteminaren eta desamodioaren irudikapenetan, zehazki, zer gertatzen den aztertu da. Izan ere, emakumezkotasuna ere naturaren eta parametro deterministen menpe kokatzen baitu, bizipen horiei egokitzen zaien berezko irrazionaltasunak, hala nola, emakumezkotasuna faktore biologiko eta naturalen mende dagoela onartzeak. Errealitatea sinplifikatu eta gatazkatsu bilakatzen dute oinarri dikotomikoek –irrazionaltasuna arrazionaltasunaren aurrean, edota feminitatea maskulinitatearen aurrean–. Natura eta kulturaren amaigabeko dikotomiari jarraiki, emakume maitemindua naturaren menpe dagoen subjektu zaugarri bezala konfiguratu da, zapalketa ahalbidetzen delarik. Hala eta guztiz ere, maiteminari eta desamodioari loturik, gizonezkoek ere irrazionaltasunezko jarrera emozionalak dituzte, baina beste mota batekoak, eta horiek nabarmendu nahi ditut.

Batetik, sinesmen orokortua da emakumeak modu errazago eta sakonagoan maitemintzen direla, baita ikerketako nerabeen artean ere. Leire 12 urteko nerabeak sentimenduekin lotu du nesken izaera:

“Nik uste neskak askoz gehiago maitemintzen garela mutilak baino. Badaude mutil asko oso kariñosoak eta, baina nik uste dut neskak garela más sentimiento, te quiero mucho...”(Leire, 12 urte, ikastola)

Jadanik azaldu den “emozioen espezializazioaz” gain, emakume izaerarekin lotzen den “derrigorrezko” sentiberatasuna eta emozionaltasun neurrigabeak zaurgarri egiten ditu emakumeak, zenbait autore feministen narrazioetan azaldu izan denez. Emakumezkoen izaera maitasunerako zein maiteminerako subjektu bezala eraikitzen da. Era horretara, esan daiteke, maila batean, emakumezkoetasuna hiper-irrazionalizatu egiten dela, batez ere, Mendebaldeko maiteminaren diskurtso hegemonikoaren ikuspegiarekin loturik.

Hartara, maiteminak emakumeak jarrera irrazionalago baterantz eramaten dituelako sinesmena zabaldurik dago, baita ikerketako nesken artean ere. Izan ere, sentipen horren aurrean, neska nerabeek euren burua subjektu irrazionalagotzat jotzen dute eta itsutze arriskua aurreikusten dute, neska nerabeen zaurgarritasuna handitu egiten delarik une horietan. Mireia 12 urteko neskatilak horrela dio bere inguruari erreparatuta:

“Neskak itsu bihurtzen gara, ez dut esaten mutilak ezetz, baina neskak itsu geratzen gara eta mutilak maitemintzen dira baina ez direla neskak bezain itsu geratzen. Adibidez, neska bat mutil batekin badago, eta bere lagunek esaten badiote mutil hori ez dela ona, baina neska hori itsu geratzen da eta ez du berarekin moztu nahi. Mutilari esaten badiote nik uste dut mutilak uzten duela. Gainera ez dut esaten kasu horietan, ze normalean mutilek nahi dute neska bat interesatearena egiteko, nire adinarekin. Mutilek nahi dute neska laguna kaletik joateko esaten ‘tengo novia’, eta nik uste dut neskak ezetz. Neskak erlazioa serioagotzat hartzen dugu.” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

Nesken eta emakumeen irrazionaltasun horrengatik, maitemintzean ilusio handiagoa dutela diote. Sofiak onartzen du garrantzia handiagoa ematen diotela neskek. Hala ere, baieztapen horiek kontraesanak sortzen dizkiete berdintasunaren diskurtsoagatik, berdintasuna dagoela esateko joera baitago:

“Yo creo que sí. Las chicas se pueden hacer más ilusiones que los chicos. Las chicas yo creo que se interesan más, o si realmente están enamoradas están más ilusionadas que los chicos. Si a un chico le gusta mucho una

chica, puede que sea los dos iguales. Aunque yo creo que las chicas se ilusionan más. Porque yo creo que sí. Porque conozco a los chicos, los chicos son más pasotas. Es que tengo tres chicos en casa, son más pasotas.”(Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

Halaber, gehiegizko emozionaltasun horren arriskueta bat da norberaren nortasuna galtzea. Jada, Simone de Beauvoirek, *El segundo sexo* (2005) lanean, emakumeek maiteminduta egoterakoan beraien nortasunaren eta bizitzaren gidaritza galdu egiten dutela azaldu zuen:

“El objetivo supremo del amor humano y del amor místico es la identificación con el amado. La medida de los valores, la verdad del mundo están en la conciencia de él; por esta razón no es suficiente con servirle. La mujer trata de ver por sus ojos; lee los libros que lee él; prefiere los cuadros y la música que él prefiere, sólo se interesa por los paisajes que ve con él; adopta sus amistades, sus enemistades, sus opiniones; cuando se cuestiona, se esfuerza por escuchar la respuesta de él; quiere en sus pulmones el aire que respira él; los frutos, las flores que no recibe de sus manos no tienen olor ni sabor; incluso su espacio ontológico queda transformado: el centro del mundo ya no es el lugar en el que ella está, sino aquel en que se encuentra el amado; todos los caminos salen de su casa y conducen a ella. Utiliza sus palabras, imita sus gestos, asume sus manías y sus tics.” (Beauvoir, 2005:821)

Ildo beretik, Lagardek (2005) maitemintzean sortuko litzatekeen zaurgarritasunerako arriskua nabarmentzen du, emakumeek maitatutako subjektua kokatzen dutelako euren bizitzaren erdigunean:

“¿Qué parte del yo se pierde? Se pierde todo lo que nos aleja del ser amado. A veces se pierde el interés en el trabajo, que hasta el día anterior era muy grande. O se pierde el entusiasmo por una causa política o el deseo de ocuparte de tu casa. Lo único que quieres es salir corriendo a encontrarte con el ser amado. Todo lo que te aleja del otro pierde interés. En México, muchas mujeres se han vuelto aficionadas a los toros, al fútbol y hasta al boxeo, porque a su amor le gustan el boxeo, el fútbol y los toros.

Porque enamorarse es buscar la misma sintonía. Una sintonía que es erotizante y sensual y que llega a ser también intelectual y afectiva.”(Lagarde, 2005:434)

Nortasun galera horren adibide da, esate baterako, Esther 14 urteko neskaren kasua, edota, Ekainen ustez, Ana Oierren mundura gerturatzeko ahalegina:

“Haces unos años me gustaba un chico que le encantaban los coches y el boxeo, era muy de pegar. Y el chaval me dijo eso y yo le dije que había pegado a un chaval, inventaba conquistarle con 12 años o así. Él me decía igual has visto ese coche y yo ¿Qué coche? Y me decía no sé cuál y yo le decía que mola mazo. E igual no sabía ni cual era. Con mi novio de ahora también, igual con algún cantante que a él le gusta sí. Le digo que me gusta y luego me acuerdo de su nombre y cuando estoy en Internet lo busco y me empieza a gustar. Yo para ligar saco temas y si él me empieza a seguir el rollo, pues sigo así y empezamos a hablar luego tema lleva al otro y así. Pasan días y ya está.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Nos enamoramos de forma diferente las chicas y los chicos, los chicos no hace tanto esfuerzo por enamorarse, y tienen que ser las chicas las que luchan por ellos y así, por ejemplo, muchas veces antes de salir Ana y Oier. Ana tenía que hacer todo por enamorarse y enamorarle. Tenía que hacer lo de él para enamorarse de ella y lo de ella para enamorarse de él. Es como aquí cada uno tiene que hacer lo suyo, Ana hacía de todo. Si a Oier le gustaba el beisbol un día llevaba una camiseta de beisbol, así puesta. ¡Anda que no tenía recursos y se pone esa camiseta! Podía utilizar muchos recursos... por ejemplo le podía enseñar a estudiar. Es que encima quedó fatal porque la camiseta era de su padre, le quedaba enorme. Los chicos son más que se dejan enamorar pero les cuesta también. No te digo que no, pero les cuesta un poquito más.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

Era berean, maitemina fasetzat hartzea ez da oso ohikoa izaten. Lagarderen (2005) ustez, betierekoa den sinesmena zabaldurik dago emakume askoren artean. Emakumeek fantasien bitartez gauzatzen dira, batez ere, maiteminaren irudikapenak. Izan ere, mitoa da betiereko maitemina, autorearen aburuz: hasiera, prozesua eta amaiera dituelako,

hots, denborazko eta amaieradun egoera da. Lagarderen ildo beretik, hainbat emakumek uste dute betiko maitemintzea ideala dela eta sentipen hori agortzean harremana krisian dagoela. Zenbait neskek ere irakurketa hori egiten dute, Carmen 12 urteko neskek kasu. Ikuspegi hori ez da bakarra. Enara 14 urteko nerabeak, aldiz, fasetzat jotzen du, sinesmen orokorrarekin alderatuz:

“El amor se acaba cuando muere. El amor se acaba cuando nunca ha existido, cuando uno de los dos se da cuenta de que nunca ha existido. Me ha quedado bonito, te lo apuntas si quieres. Cuando una persona se da cuenta de que nunca ha querido realmente a la otra. Si la ha querido ya no es lo mismo, si la persona ha madurado, ha crecido o la otra persona esperaba que la otra cambiase pero al final igual se puede dar cuenta de que no quiere eso para su vida, no lo quiere.” (Carmen, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

“Errealitatean existitu ahal da la llama del amor deitzen dena, nik uste dut hasiera berezia dela baina gero ohitzen zarela eta punto. Ez da maitemina galtzen. Baina hasieran igual zaude ‘ai zein ondo! lortu dut gustatzen zaidan mutila!’ Baina gero ez zara aspertzen baina hasierakoa hori galdu egiten da.” (Enara, 14 urte, ikastola)

Oro har, neskek maitemindu egin direla onartzen dute, eta mutilen artean, behe klasekoak batez ere, ukatu egin dute. Esate baterako, behe klaseko mutilen eztabaida taldean ari nintzela, maiteminaz hitz egiteari uko egiten zioten, beraiek ez zekitela zer zen esanez, eta gaiaz paso egiten zutela argudiatuta. Maitemintzea ez da gizonezotasunaren berezko ezaugarritzat hartzen nerabe horien artean. Aztertutako gainerako maila sozialetan ukapena ez da hain hertsia izan. Hala ere, bizipen emozional hori ukatzea genero-erregulazioen ondorioa da, besteak beste, inguruko nerabeek gauzatzen dutena. Horrela, ikusitakoaren arabera, mutil batek adieraziz gero maiteminduta dagoela, ingurukoak dira praktika normatiboetara gidatzen dutenak. Javier 12 urteko mutilak Tuentiko *egoera pertsonala* aldatzera beharturik ikusi zuen bere burua, eta Gorkak, aldiz, barre egiteko eta zirikatzeke arrazoia dela dio:

“El Tuenti igual sí que sirve para expresar sentimientos, tus amigos igual sí que pueden poner algún sentimiento en su estado o en el tablón, pero yo

sigo sin verlo como un modo de expresar sentimientos una red social, no me parece bien pedir salir por red social, ni eso. En el 'estado' yo también he puesto 'te quiero mucho', pero porque no sabía qué poner. Ya sé que no es un sitio para expresar sentimientos, sino para comentar lo que has hecho. En el estado tenía: 'El verano va a ser muy largo sin ti, estamos llegando a finales de junio y no te he dicho lo que siento por ti, que sepas que te quiero mucho' algo así. Pero la borré, porque todo el mundo me decía que a ver quién era, 'es no sé quien...', empezaban a poner nombres en los comentarios, y no eran aún así, y me daba un poco de corte que todo el mundo viese eso. Al final lo borré, borré los comentarios y borré la entrada." (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

"En mi curso si alguien se enamora suele ser más... te ríes de él, de que está enamorado, solemos vacilar con eso. Ugarte estaba enamorado y le vacilábamos." (Gorka, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Horrez gain, gaztetxoan narrazioetan baieztatzen da mutilek modu kalkulatuagoan eta instrumentalean egiten dutela bikote afektibo sexualaren aukeraketa. Mutilek bikote harremanak euren arrakastarako bezala hartzen dituztela interpretatzen da inguruko nesken artean. Neskek eurak sentimenduengatik maitemintzen direla diote, mutilek, berriz, irudi fisikoari ematen diote garrantzia:

"Nik uste dut gure adinean bai, agian gero nagusiagoak egiten garenean ez. Orain bai. Mutil guztiak ez, baina gehiago fijatzen dira fisikoan. Neskari ez, gero igual gustatzen zaio. Nik uste dut gehiago fisikoa dela, eta gero pertsonalitatea. Gero ez bazaie pertsonalitatea gustatzen ba ezer." (Enara, 14 urte, ikastola)

"Las chicas cuando ven a un chico guapo dicen 'qué guapo es', y 'qué bueno está y todo eso'. Pero los chicos son más 'ostia que buena está esa pava me voy a liar con ella'. Sí que se enamoran de forma diferente. Los chicos se fijan mucho más en el físico. Les da igual que seas una borde." (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

"Yo creo que nos enamoramos de forma diferente, las chicas van más a lo físico, las chicas van más a los sentimientos. Los de mi clase son unos

salidos, siempre mi novia tiene un culo que me encanta. Por ejemplo el de mi clase está saliendo con una chica solo por el culo. No se lo dice, pero que la otra que no lo sepa también...” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Era berean, gorputzak ere baldintzaturik daude maitemina adierazteko unean. Gorputza maitemintzeko bitartekaritzat hartzen da eta instrumentalizatu egiten da, batik bat, nesken kasuan. Adin horretan mutilak ezaugarri fisikoetan oinarritzen dira bikotekidea aurkitzeko eta neskek sentipenetan oinarritzen dira. Horregatik, nesken artean ikusgarriagoa da gauzatzen den gorputz-lana, eta beraiek onartzen dute gorputzari eskaintzen diotela denbora gehiago:

“Apaindu normalean janzten zara normal, baina maiteminduta zaudenean nik denbora gehiago ematen nuen komunean, ispiluari begira. Nire amak esaten zidan ‘¡Mireia, qué llevas una hora en el baño!’, eta nik esaten nion ‘es que geratu naiz’ orduan amak esaten zidan ‘a, bale’. Nik hori nabaritu nuen, baina ez asko. Mutil hori nirekin maitemindu bada da ni nolakoa naizen, eta ez ni nola janzten naizen, edo makilatzen. Baina nik onartu behar dut maiteminduta nagoenean pixka bat gehiago.” (Mireia, 12 urte, ikastola)

“Maiteminduta zaudenean nik uste que te preparas más. Zuk igual horretan badakizula mutil hori egongo dela hor, igual ipintzen zara guapago.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

“Igual cuando estás enamorada, te intentas poner más guapa. Pero a mí no me dejan maquillarme. Yo creo que si a una persona le gustas, le gustas si estás maquillada o no, si estás bien vestida o no. Bueno, si estás ridícula no.” (Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Estar enamorado sí que influye en el cuerpo, sí que te arreglas más pero no exageradamente. Igual piensas me va a ver con esto, igual me pongo esto otro. Te influye más depende cómo estás tú, y cómo se supone que quieres que te vea la gente o lo que sea.” (Carmen, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Ederrago egotea da gorputz-lan horren helburua, maitagarria izateko azken finean. Izan ere, maitemintzeko genero ezberdintasunagatik, nerabeek baieztatzen dute, adin horretan, erakarpena sexualitatearekin lotzeko joera dutela mutilek, gehiegizko sexualitateari atxikirik. Horrela, parametro horietan, feminitate-maskulinitate eta irrazional-arrazional dikotomien arteko parekidetasuna haustuko litzateke: mutiltasunari erakarpen sexuala modu irrazionalean atxikitzen baitzaio.

Bestetik, desamodioaren diskurtso eta bizipenei dagokienez, maiteminaren genero aldaera horiek ere eragina dute. Desamodioari buruz, mutilek modu lasaiagoan hitz egiten dute, ez dago hain baldintzatuta maiteminarekin gertatzen den bezala. Maitane 13 urteko nes karen aburuz, mutilek maitemintzeko duten eszeptizismoagatik sufritzen dute gutxiago desamodioan. Maitasunaren kontzeptualizazioan gertatzen den bezala, nesken zaurgarritasun emozionalak gehiago sufriarazten die desamodio prozesuetan ere. Desamodioa sufrimenduarekin parekatzen dute, hau da, maitemintzeak dakarren ongizatearen antagonikotzat hartzen dute:

“Yo creo que sí, que a los chicos les da más igual que a las chicas, no sufren tanto. Yo creo, no les he visto, como a mí las chicas me cuentan más. Que joe con éste, y los chicos les da más igual si cortan con alguien. Parece que puf, enseguida se buscan otra. También lo pasan muy mal. Por ejemplo, mi tío ahora le acaba de dejar la novia, después de estar dieciséis años. Están con la casa y así, y lo está pasando muy mal, muy mal. Ezberdintasuna da, los chicos a veces quieren a las chicas por cosas distintas, que las chicas a los chicos. Por ejemplo, los chicos solo quieren manosear. Las chicas quieren estar con ellos.” (Maitane, 12 urte, institutu publikoa)

“Se siente un vacío dentro que no tienes ganas de nada.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

Horren adibide da Mireia 12 urteko neskatilak izandako desamodio prozesu gogorra eta sufrimenduz beterikoa. Harremana uzterakoan, mutil hori Mireiaren kontra jarri zen. Iraindu egiten zuen eta inguruko lagunak ere bere kontra jartzea lortu zuen. Egun batetik bestera, Mireiari “puta” deitzen hasi ziren, horrela adierazi baitzidan bere mutil lagun

ohiak, eta gaineratu zuen: *“Todas las tías son unas putas”*. Mireiak horrela kontatzen du bizi izandako desamodio prozesua:

“Adibidez, mutilarekin moztu nuenean bera haserretu zen asko asko asko asko eta egon zen bi aste haciéndome la vida imposible, insultatzen zidan. Jendeak esan zidan berataz pasatzeko bera izorratuta zegoelako. Maitasuna amaitzen denean, gorrotoa dator. Beti ez baina normalean bai. Nik ezagutzen dut nire lagun bat bere gurasoak dibortziatu zirela. Baina handik aurrera oso ondo eraman direla eta beraien alaben antolakuntza oso ondo prestatu dutela, handik aurrera oso ondo eraman direla. Baina gero adibidez Alex eta nire kasuan gero gorrotoa egon zen, orduan hori da pertsonaren arabera.” (Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

Horrez gain, Mireiak gaizki musukatzen zuelako zurrumurrua zabaldu zuen mutilak, horrek izandako ondorioekin: bazterketa, eta harreman afektibo sexual berriak izateko oztopoak. Mireiaren lagun batek horrela kontatzen du:

“Algunas veces sientes odio por la otra persona y otras veces puedes llevarte bien, quedar como amigos. Pero la mayoría de las veces se queda mal. Celos, odio... Desprecio. Alguna amiga mía si, ha dicho en plan le ha dejado el novio por no sé quien, el novio ha dicho que le ha dejado porque besa mal. Entonces luego piensa “¡que gilipollas! ¿¡cómo he podido estar con él?!” (Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

Gorrotoaren sentipena bestelakoa litzateke Alexek, Mireiaren mutil lagun ohiak, ezezkoa onartu izan balu. Bere identitatea eta arrakasta pertsonala kolokan jarri da, maskulinitatea bera, azken batean. Kasu horretan, Alexen irainak eta jarrerak gehiegizko emozionalitatearen zantzuak dira, baina bortizkeriarekin lotuta daudenak. Horrelako beste kasu bat bizi izan zuen bere gelako beste lagun batek, harremana utzi eta gaizki esaka aritu baitzen mutila neskaren inguruan. Desamodioaren aurrean indarkeriara jotzea batez ere behe klasekoen bizipenetan agertu den zerbait izan da, behe klaseetan maskulinitateak daukan egituratze hertsiaaren ondorioz.

3.1.2 Maiteminaren kultur somatikoa: nerabeen maitemintze narrazioak eta bizipenak

Ezinezkoa da maitemina gorputzen errealitate materialetik aldentzea; esan bezala, sentipenak, oro har, eta maitemina, zehazki, kulturalki gorputzen baitira. Nancy Scheper-Hughesi (1997) jarraiki, gorputzasuna da pertsonen gorputza bizitzeko duten modua, tokian tokiko aldaerak dituena. Marcel Maussen (1979) gorputz-tekniken teoriaraino oinarrituta, kulturalki barneratzen dira munduan eta gorputzean egoteko eta erabiltzeko azturak; horrela, erlazio politiko, kultural eta sozial dinamikoek bideratutako gorputz praxiaren formak dira hauek: jatea, atsedena hartzea, lo egitea, sexua praktikatzeko edota gaixotzea (ibidem:184). Hartara, maitemina ere gorputz praxian gauzatzen da. Scheper-Hughesek adierazi du norberaren kokapen sozialaren arabera sentimenduen egitura eta gorputzaren pertzepzioa aldagarria dela, klase sozialaren edo generoaren arabera, esate baterako. Horregatik, biomedikuntzaren eta medikuntzaren antropologia tradizionalaren zenbait baieztapenen aurrean kritikoa azaltzen da autorea, izan ere, ezohikotzat jo dituzte kulturalki eraikitako hainbat somatizazio, baita horiek patologizatu ere (ibidem). Horri aurre eginez, Brasileko Alto do Cruzeiro egindako ikerketan oinarrituta, Scheper-Hughesek nabarmentzen du bertan baztertutako kanabera-langileen klase sozialak eta kulturak gorputza pribilegiatzen dutela, eta sententzioetara eta sintoma fisikoetara adi egotera bultzatzen dituela. Hori izendatzeko “kultura somatikoa” kontzeptua erabiltzen du (ibidem), gorputzen erabilera politizatzearen asmoz.

Maitasunari dagokionez, sentipen horrek duen zentralitateagatik, Mendebaldeko kulturaren arreta berezia eskaintzen zaie, beste batzuen artean, maitemina eragiten dituen sintomei. Scheper-Hughesen (1997) “kultura somatikoa” modu irekian ulertuta, “maiteminaren kultura somatikoa” aztertuko dugu hemen nerabeen narrazioetan oinarriturik. Izan ere, maitemina gorputzean eragiten dituen sententzioak parametro somatikoetan azaltzen dira. Gaztetxoek diskurtsoetan, sentipen hori justifikatzeko gorputz-bizipen zehatzetara jotzen da: *“tximeletak sabelean”, “urduritasuna”*... Gorputzean gauzatzen diren aktibazio fisiologiko horiek maiteminaren sintomatologia dira. Horren adibide litzateke maitemina sarritan gaixotasun bezala ulertzea, esate baterako “gaixotasun sakontzat” hartuz (Yela, 2000:139). Hartara, gorputza erdigunean da eta hainbat sententzio eta sintoma fisiko dira horren adierazle. Izan ere, errealitate

fisiologikoaren inguruan eratutako diskurtso horien sintomatologia oso bat dago, eragin normatiboa izanik (nola sentitzen den eta sentitu behar den adieraziz). Horrela, maitemina errealitate somatikoa hedaturik dago nerabeen artean ere, esate baterako, sarritan errepikatzen da honakoa:

“Dice que lo sientes, por ejemplo Edurne que ha estado enamorada dice que lo sientes como si estás en una montaña rusa, dice que parece eso.”(Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Cuando te enamoras sientes cosquillas en la tripa” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Maitemina pentsamendu irrazionaltzat jotzean, patologia psikikoarekin parekatu izanda, eta, horregatik, psikologia literaturatik, maitemina deskribatzeko ahalegin ugariak egin dira. Horren adibide da Tennov-en *Love and Limerence: The experience of being in love* (1979) lana, non Estatu Batuetan jasotako bostehun maitemintze kasu aztertu zituen. Bere ekarpenen artean, “limerence” izendatutako neologismoa dago, zeina erakarpen erromantikoaren borondatez kanpoko egoera emozionala izendatzeko erabili zuen (Harris, 2005:99). Horrez gain, nortasunaren eraldaketa zehatzekin lotzen du: objektu “limerentea”-rekiko pentsamendu intrusiboa; desira piztutako pertsonarekin egoteko desira sakona; dependentziatzko gogo-aldartea; aldi berean pertsona bat baino gehiagorekin modu limerentean jokatzeko gaitasun eza; imajinazioaren bitartez, pasio limerentearen asebetetze arina; errefusatua izateri beldurra eta lotsa handitzea; aurkakotasunaren eta distantziaren aurrean sentimendua sakontzea; sentimendu sakonak gainerako arazoak albo batera uztea; ezaugarri onenak ikusgarri egitea eta txarrak ikusezin bihurtzea; eta erakarpen sexuala, besteak beste (Harris, 2005:101). Ildo beretik, Carlos Yelak egoera pasibo eta saihestu ezin bezala definitzen du maitemina, eta erakarpen fisikoa eta aktibazio fisiologikoa dakarrena (2000:110). Zenbait autoretan oinarrituz, Yelak ere maitemin kontzeptua horrela laburbildu du: sentimenduaren gorapena; intimitate eta batasun uneen desira; bat-bateko agerpena; maitemina elkarrekikoa izateko desira eta beldur handia arbuioari; pentsamendu intrusiboak; kontzentrazioaren galera; beste pertsonaren presentziak, errealak zein imajinatua izan, aktibazio fisiologiko sakona sortzea; zaurgarritasun psikologikoa; sentimendu anibalenteak; atentzio selektiboa; bestearen idealizazioa; eta, azkenik, sentimendu horien kontrol boluntarioaren absentsia (2000:131). XX. mende amaierako maitasun

ikerketetatik abiatuta, Helen Harrisek maitemina⁵⁵ definitzen duten zazpi ezaugarri bateratu ditu: batasunerako desira, idealizazioa, eksklusibotasuna, pentsamendu intrusiboak, dependentzia emozionala, norberaren lehentasunen berregituraketa, enpatia eta ardura sentimendu sakona beste pertsona horrekiko. Oro har, aipaturiko hiru egileen definizioetan antzekotasunak daude, denek gorputz barnetik eragindako sentimendu psikologiko eta fisiologiko kontrolagaiztat hartzen baitute maitemina.

Gure jendartean jakina da zein aktibazio fisiologiko eta psikologiko ekartzen dituen, eta horregatik, somatizazio horiek guztiak maitemina erakusle bilakatu dira. Aktibazio fisiologiko horiek maitemina sentitu izanaren neurgailu bilakatzen dira eta, zenbaitetan, somatizazioa metaforen bitartez ere irudikatzen da, jadanik aipatutakoekin: *“cosquillas en la tripa”*, *“mariposas en la tripa”*.... Nerabeei dagokienez, esan daiteke somatizaziorako prestutasuna dagoela: maitemindu ez diren arren, jakin badakite hori sentitu behar dela edo sentituko dutela:

“Yo creo que no pero no lo sé. He oído que cuando estás enamorado de alguien se nota. Yo no sé si lo he sentido, sí que me han caído mejor unos chicos que otros, pero no para enamorar.” (Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Ni ez naiz maiteminduta egon, gustatu bai, baina maiteminduta ez. Gustatu da que te atrae, eta maitemindu da que llevas mucho tiempo pensando en ella. Ez dakit zer gertatzen den, ez naiz inoiz egon maiteminduta. Dicen que mariposillas en el estómago.” (Iker, 13 urte, institutu publikoa)

Maitemina egoera normaletik bereizten da, eta “patologizatu” ere egiten da, zenbaitetan zoramenarekin parekatzeraino. Itziar 12 urteko neskek ez du maiteminduta egon nahi, pertsonak zoratzen dituelako. Horretarako, gorputz adierazpenetara jotzen du errealitatea deskribatzeko:

“Ez naiz inoiz egon maiteminduta baina jendea maitemintzen denean se vuelven locos. Se motivan. Hori esaten dute hori ‘tengo novio, tengo novio’ joaten dira esaten hortik. Maitemintzen daude en su mundo, en el mundo de

⁵⁵ Harrisek “maitasun erromantikoa” erabiltzen du, maitemina beharrean. Aurretiaz aipatutako autoreei jarraiki, Tennov kasu, maitemina erabiltzea egokiagozat jotzen dut, maitasun erromantikoak eremu zabalagoa hartzen duelakoan, defendatu izan den bezala.

los enamorados. Están mirando para arriba, urduri daude eta zerbait galdetzean ez dakite erantzuten. Nik ikusi dut gelako mutil batekin, zegoen maiteminduta.” (Itziar, 12 urte, ikastola)

Nerabeen gorputzetan maitemina salbuespen egoeratzat hartzen da. Ezohiko egoera horrek nerabeen errealitaterik hurbilena eta egunerokotasuna eraldatzera daramatza; gorputzutako somatizazioagatik, norbanakoaren errealitatea berrantolatzea baitakar. Esate baterako, gaztetxoek ikasketen emaitzak kalteturik ateratzeko arriskua dakusate, maiteminaren definizioetan aipatutako pentsamendu intrusiboen eraginez. Maialen 13 urteko neskek maitemina patologikoki bizi du, ikasketen emaitzetan izandako beherapena atxikitzen dio bizipen emozional horri:

“Ni maiteminduta egon naiz. Enparanoiatzen zara y he dejado cuatro en el segundo trimestre. Por el amor, me enparanoiaba, ez nuen ikasten, konektatzen nintzen berarekin hitz egiteko. Sesenta euros cada mes de factura del móvil, una llamada de teléfono a las cinco de la mañana. A las cinco de la mañana hablaba con él, con mi tete, no dormíamos hablábamos primero por el movil, ‘¿se han dormido tus padres? –sí, -te llamo!’... Nire egunerokotasunean eragina izan zuen maiteminduta egoteak, fantasia gehiago nituen, denbora guztian pentsatzen nuen berarekin. Toki guztietan jartzen nuen bere izena, baina ya ez. Maitasun kanta gehiago entzuten nituen.”(Maialen, 13 urte, ikastola)

Aipatutako pentsamendu intrusibo horien seinale da egunerokoan fantasiak ugaritzea, hala nola, nerabeen kasuan sarritan gertatzen da maitemindutako subjektuaren izena etengabe idaztea. Obsesio itxura hartuta, norberaren praktiken eraldaketa dakar:

“Todo el rato estás pensando en lo mismo. Ganas de estar con el que quieres. Estar agarrados de la mano, ir a ver una peli y sentarse juntos. ¿Cuándo le ves? Si le ves y sabes que él no te quiere estás como temblando. Y si sabes que te quiere pues también. Yo por ejemplo no sé y algunas veces siento algo raro, no sé qué me pasa.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Beti pentsatzen duzu pertsona berdinean eta ikusi nahi duzu. Hasten zara fantasia gehiago izaten, edozein gauzarekin entretenitzen zara. Pentsatzen

duzu berarekin egon zaren denbora gutxi hori, pentsatzen eta pentsatzen egoten zara.”(Enara, 14 urte, ikastola)

Erdigune bihurtzeaz gain, denbora guztian pertsona horrekin batera egotearen beharra adierazten dute zenbait nerabek: berarekin egon nahi, egon behar izan... Obsesio horrek modu errepikakorrean eragiten dio somatizazioari. Maitemindutako horrekin egondako tarteak etengabe erreproduzitzeak, esate baterako, fantasiak elikatu egiten ditu eta maitemina areagotu. Maitemina Nataliaren bizitzaren erdigune bilakatzearen ikurrak dira gertakizun horiek, eta Ekain 14 urteko mutilak maitemintzean maitasuna erdigune bilakatzen dela dio, horrek ekar diezaiokeen kalte guztiekin:

“Yo he estado enamorada, cuando sales con una persona sí sientes que tienes que estar todo el rato con él. Necesitas estar con él, te gusta, te sientes más cómoda... Depende, cuando estas saliendo con él, yo creo que no tienes fantasías, porque si estas saliendo con él pues dices que ya lo tengo logrado pero, cuando no sales con él, pues te lo piensas más, lo que puede pasar y así.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Si he estado enamorado... se siente como estar en las nubes, como estar... cuando estás de pareja es como al principio me siento como si estuviera en una nube como si todo no me importa ya. Si tú me dices feo, pues no me importa ya. Influye en tu día a día, por ejemplo en los estudios mucho, estás abobado y no te enteras de lo que dan en clase. Luego lo tienes que hacer en casa tú solo. Influye un poco porque estás todo el rato ay no se qué... y al final pues sí. Porque lo he visto y a mí me ha pasado alguna vez. Por ejemplo Paula, antes de todo eso, Naia sigue en la nubes, Ana cuando estaba con Oier y ya está.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

3.13 Maitemintze eta desamodio lanak

Maiteminari eta desamodioari dagokionez, zenbait emozio-lanen erreferentziak agertu dira nerabeen narrazioetan. Izan ere, zenbaitetan maitemintzeko esfortzua egin behar dela onartzen dute. Halaber, esfortzu horiek ezin dira irrazionaltasunaren ukapen

arrazional hutsak bezala ulertu, gorputzaren eta emozioen eraldaketa prozesu konplexuak direlako. Estebanek “El desamor como conocimiento: narrativa, corporalidad y cambio” (2013) artikuluan, aipatutako eraldaketa hori deskribatzen du desamodioan oinarrituta:

“Así, modificar una conducta (por ejemplo, modular o cambiar la emoción que te produce una situación) no se produce a partir de una mera racionalización, sino que supone una reeducación corporal, en el sentido expresado previamente. Y a la inversa, una remodelación de la experiencia motriz o sensitiva puede generar interrogantes y planteamientos vitales igualmente nuevos.” (Esteban, 2013: 420)

Estebanen ustez, Mendebaldeko kulturaren egindako emozioaren eta arrazoiaren arteko banaketagatik, norbanakoaren barnean bat-batean sortutako indar biologikotzat jotzen da maitemina (ibidem). Alta, Estebani jarraiki, maitatzen ikasi eta moldatu egiten da hezkuntza sentimentalaren bidez, zeina gorputzaren gaineko diziplina molde bat besterik ez den, adin tartearen arabera eraldatzen dena. Ildo horretatik, Holchschild-en “emozio-lana” kontzeptutik abiatuta, Loïc Wacquantek gorputz-lana terminoa landu du. Gorputz-lana da organismoaren manipulazio erregulatua, zeinaren helburua gorputz eskeman zenbait jarrera, mugimendu eta egoera subjektibo emozional-kognitibo txertatzea den (1995:73). Termino hori boxeolarien ikerketan sortu du, nahiz eta bizitzaren beste zenbait arlotarako erabili daitekeen. Halaber, Hochschild eta Wacquanten kontzeptuetan oinarrituta, Estebanek horrela definitzen ditu emozio eta gorputz-lana:

“Hablar de trabajo corpóreo-emocional significa hablar de una manipulación intensiva del organismo, que organiza en una determinada dirección la capacidad sensorial y cognitiva, y resalta unos órganos, unas habilidades, unas actividades, unos usos y presentaciones del cuerpo sobre otros, siempre en estrecha interacción con los diferentes entornos.” (Esteban, 2013:419)

Horrela, gorputz/emozio lanek kontraesanak sortzen dituzte nerabeen diskurtsoetan. Nerabeen diskurtsoetan, maiteminaren irudikapen naturala eta irrazionala emozio-lanekin eta gorputz-lanekin korapilatzen da. Maiteminari dagozkion emozio-lanetan

gako bi agertu dira: prestutasuna eta idealizazioa. Batetik, emozio horri atxikitzen zaion patuzko izaera naturalaren aurrean, norberaren maitemintzeko prestutasuna nabarmentzen da. Javier 12 urteko nerabearen narrazioan, bizipen emozionala izatea ala ez izatea erabaki egin zuela kontatzen da:

“Ese amigo, yo alguna vez he estado algún tiempo sin que me guste nadie, pensaba que ojalá que encuentre a mi Julietita y tal, pero tampoco hice mucho esfuerzo por enamorarme, a veces pesaba: ¿me enamoro o no me enamoro? Dije bueno ya vendrá y ya ha venido. Me he enamorado sin darme cuenta, poco a poco. Poco a poco me di cuenta. La chica que me gusta ha estado conmigo desde los tres años y durante dos y medio no le he prestado atención. Poco a poco me di cuenta de que era algo especial y me enamoré. Sin más. No me he ido obsesionando, me di cuenta que esa chica significaba algo para mí. Y que me había enamorado. Yo creo que es posible hacer un esfuerzo por enamorarse. Hay gente que seguro que lo hace porque quiere enamorarse, se ha enamorado y sabe que es muy bonito y quiere enamorarse. Y hacen un esfuerzo por enamorarse.” (Javier, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Bestetik, maitemintzaren beste faktore bat idealizazioa da, eta hori ere lan emozionalarekin lotuta dago. Maitemintzeko prozesuan, norberaren desira eta nahien arabera gidatzen da idealizazioa, eta imajinazioaren zein fantasien bidez indartzen. Horren adibide dira Ekainen bizipenak, Interneten ezagututako neska batekin maitemintzen zenean. Horrela, adierazi zidan, bere inguruan hitz eginez neskaren izaera eraike zuela. Idealizazioa nabarmendu nahi da hemen, gerora neska hori ez baitzen existitzen:

“Para enamorarse hay que hablar con ella, quedar con ella... pero hacer esfuerzo por enamorarte, no. Pero si puedes hacer un esfuerzo por enamorarte si te piden salir... yo no lo he vivido pero sí me lo han contado, que igual viene uno del pueblo. Por ejemplo cuando pasó lo de la chica esa me llegué a enamorar, pero luego... al final, no... yo no hice esfuerzo por enamorarme porque veía sus fotos y me gustaba físicamente. Me hice la idea de cómo era, también pensé que era un poco infantil porque llevaba un tamagochi colgado en varias fotos.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

Era horretara, maitemintzeak eskatzen duen denbora eta prozesuarekin batera, idealizatzeko prestutasuna dago. Sarritan, nerabeek bikote harreman afektibo sexualak hasten dituzte, baten batek proposatu dietelako elkarrekin “ateratzeko”. Aldez aurretik ezagututako pertsonak izan daitezke, edota unean bertan ezagututakoak. Hori dela-eta, kasu horietan, harremana eratu eta gero sortzen da maitemina.

“Nik eduki ditut lagunak esaten dutela baten bat oso itsusia dela, ez zaiola ondo jausten eta horrela eta gero atera dira elkarrekin. Lehen zeuden kuadrilla ezberdinetan eta ez ginen insultatzen ez ezer, baina ez ginen ondo eramaten. Baina egun batean egon ginen guztiak batera eta horiek biak hasi ziren hitz egiten eta hitz egiten eta ondo ezagutzen hasi ziren eta gustatzen hasi ziren, eta ateratzen hasi ziren. Batzuetan gertatu da, ez zaizu gustatzen baina gero [bikote izateko] eskatzen dizunean sentitzen duzu zeozer. Ez dakit nola gertatzen den, niri ez zait gertatu. Nire lagun bateri gertatu zitzaion, hasieran ez zitzaion gustatzen eta gero eskatu zion eta orduan hasi zitzaion gustatzen, baina ez dakit zergatik.” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

Bikote harreman afektibo sexuak nerabeen botere harremanetan duten eraginagatik gauzatzen dira emozio-lan horiek. Horrela, bikotekidea izatea lehenesten dute maitemintzea baino.

Emozio-lanak desamodioan ere agerikoak dira. Izan ere, desamodioaren berezko izaera ez dago hain zabaldua eta emozio-lanen bidez eraikitzen dituzte desmaitemintzeko estrategiak: pertsona horrengan pentsatzeari uztea, gauza txarrak azpimarratzea... Ahazmena da estrategia horien helburua:

“Hay que hacer un esfuerzo por desenamorarse. Los recuerdos borrarlos, porque al final lo único vas a hacer es sufrir. No borrar los recuerdos, porque si se muere tu madre o lo que sea no hay que borrarla, pero dejarlo un poco... Lo he vivido ese esfuerzo, con mi abuela lo he vivido.” (Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Por ejemplo, la de Ana y Oier poco, otras que más porque sigues pensando en él. Y entonces los momentos juntos, buenos y malos, que no, hay que hacer un esfuerzo por desenamorarse, un poquito. Como ya olvidarte de él, porque si ves que ya no va haber nada, pues... hay que

olvidarse de todo aquello, por ejemplo fotos que tengas de él o de ella juntos, no las rompas porque fueron un recuerdo bonito de que estuvieron saliendo, vale, pero es un recuerdo bonito. Yo nunca he roto ningún recuerdo, solo el de la foto que salen mis abuelos conmigo en la comunión.” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

“Hor bai egin behar dela esfortzu bat desmaitemintzeko, bestean baino gehiago. Piensas en otra persona, o te vas de litros... luego te enborrachas y te lo pasas bien.” (Maialen, 13 urte, ikastola)

Ahazteko ahalegina eta gauza txarrak gogoratzea, lagunekin egon edota bikotekide berri bat bilatzea dira estrategiak, besteak beste. Borja eta Karlos nerabeek azaldutako jarduerak desamodioaren emozio-lanerako urratsak dira:

“Para desenamorarte sí que hay que hacer algún esfuerzo, por ejemplo puede ser que tú creas que es una persona... hay gente que te cuenta que es otra persona, y que hace ciertas cosas y al final tienes que hacer el esfuerzo de desenamorarte. No sé cómo explicarlo, es la situación. El esfuerzo hay que hacerlo para olvidar y recordar lo malo de esa persona.” (Borja, 13 urte, institutu publikoa)

“Desmaitemintzeko esfortzu bat egin behar da. Utzi neska horretaz pentsatzeari eta lagunekin egon edo beste bat bilatu. Baina bigarrena askoz zailagoa da, errazagoa da lagunekin egotea eta hauei zure penak kontatzea eta horrela. Zailagoa da beste batekin maitemintzea.” (Karlos, 12 urte, ikastola)

Pertsona hori ahazteko beharra dago eta idealizatutako proiektu maitagarria bertan behera utzi. Horrek idealizazioaren prozesua modu antagonikoan gauzatzea dakar: gauza txarretan pentsatu, ez pentsatu... Pentsamendu intrusibo hori ordezkatzeko beharizana nabarmentzen dute, hainbat praktikarekin:

“Yo me enamoré de un chico y para quitármelo de la cabeza, pues empezaba a pensar en todo lo malo que tenía. De las cosas que él hacía y así.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Hay que hacer un esfuerzo por desenamorarse, porque te das cuentas de que el chico es desfigurable, entonces básicamente decides eliminarlo de tu mente. Piensas en otras cosas, intentas rellenar todo tu tiempo.” (Carmen, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Sí. Pues intentas sacar lo peor de él, lo peor peor. Pues del de Rekalde por ejemplo que lleva pendiente, que va con los chonis y las canis, está todo el rato con chicas. Claro porque si está con chicas, no está contigo. Que le gustan un montón, que se han liado veinte mil veces. Al final lo odias al chaval.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Intentas olvidarte de él para que no sigas pensando en él y no quererle.” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

“Nik uste desmaitemintzeko esfortzua egin behar dela. Lehenengo eta behin egin behar dira hobby ezberdinak pixkatxo bat ahazteko. Eta gero joan behar da beste mutil baten bila. Batzuetan badago...” (Leire, 12 urte, ikastola)

“Para desenamorarte, si sabes que no va a pasar nada, intentas desenamorarte, por ejemplo con el de un año menos, no me puede gustar siempre. No voy a poder salir con él nunca, así que me tengo que olvidar. No viéndole, siendo borde con él para que se enfade, nos dejamos de hablar o algo. Es lo que más funciona, porque si tú te llevas mal con una persona él se lleva mal contigo, tú le dejas de hablar y el te deja de hablar y punto.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Emozio-lan horiek, batzuetan, pelikuletatik hartutako pautak izan daitezke. Desamodioan zer egin behar den galdetzean, askok esaten dute Ingalaterrara urte batzuetan joatea, *Tres metros sobre el cielo* nerabeei zuzendutako maitasun pelikulan gertatzen den bezala. Era berean, emozio-lan horri laguntzeko lagunek fase horretan daukaten garrantzia azpimarratzen da.

3.2 Nerabeen maitemina ezbaian: helduzentrismoaren eragina egiazko maiteminaaren eraikuntzan

3.2.1 “Egiazko” maiteminaaren eraikuntza

Maiteminean adinak duen eragina aztertu da nerabeen narrazioetan. Hortik, egiazko maiteminaaren eraikuntza azpimarratu nahi da, eta, bide batez, emozioen eraketa helduzentrikoan sakondu. Izan ere, ohikoa da, neska gazteen artean batez ere, benetan maitemindu ote diren zalantza egitea. Esandakoa lotuta dago Mendebaldeko kulturaren maitemintzearen ideiarekin, gertaera bakar, kasik magiko eta natural bezala hartzen delako. Irakurketa esentzialista eta mistiko horiek balio handiegia ematen diote bizipen emozional horri. Sentimendu hori goraiatzeko da, gure jendaratean gizarte antolaketaren eta pertsonaren erdigunean daudelako bikote harremanak. Horrela, maitasun erromantikoaren ideologia zehatza mantentzen da eta erlazioen zein bizitzaren eraikuntza heteronormatiboa sostengatzen da (Esteban, 2011:55,71). Horregatik, nesken narrazioetan ziurgabetasunezko esperientzia gisa agertzen da, eta beti hertsiki lotuta berau goresten duten diskurtsoei:

“Me ha gustado gente, pero enamorada no creo que haya estado nunca de verdad. Yo creo que cuando estás enamorada te gusta alguien pero de una manera más fuerte, te gusta mucho más y te dura mucho más, mucho más en serio, que la típica tontería, es algo que a veces me da miedo.” (Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Segurtasun-gabezia areagotu egiten da esapideekin: esate baterako, “gure harremanak oraindik ez dira benetakoak”, “helduak garenean, gure harremanak normalizatuko dira” edo “etorkizunean gehiago maitemintzea espero dut, ezberdina izango da”. “Benetako” zirrara etorkizunean kokatzen dute. Era horretara, lehenagotik erakusten dute adin helduago baterako prestutasuna benetan maitemintzera iristeko.

Nerabeen diskurtsoetan, “benetan maitemindu” edo “egiazko maitasuna” bezalako terminoak azaltzen dira. Sentimendu horren benetako izaera baieztatzen dute gazteek; dena den, gizartearen gainerako sektoreetara orokortu daiteke sinesmen hori. Horrela,

maiteminaren gorespina indartzen dute aspektu fisiologikoak eta kognitiboak azpimarratzen dituzten baieztapenekin, “*sentir cosquillas en la tripa*” edo “*berarengan pentsatzen egoteagatik, ezin nuen ikasi*” bezalakoak.

Ikuspegi foucaultiar batetik, jakintza zehatza eta botere molde zehatzak sortzen dituen diskurtsoa da maiteminaren eta maitasunaren inguruan eraikitzen den egia hori. Izan ere, gizarte bakoitzak benetakotasunaren erregimen bat du. Ereku horretako diskurtsoek jakintza zehatza eratzen dute eta, era horretara, boterea sortzen. Foucaulten aburuz, egiak zein gezurrak botere-logika beraren ondorio dira, nahiz eta bietatik gezurra zigortzen den. Hartara, egiaren erregimen horren baitan maitemina modu zehatz batean irudikatzen da:

“La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero.” (Foucault, 1992:187)

Hortaz, esan daiteke aipatutako egiaren erregimenak sentimenduen eta maitasunaren esparru diskurtsiboa zeharkatzen duela. Alderdi hori nerabeen narrazioetan ikus daiteke modu ageriagoan; izan ere, euren esperientziak eta bizipenak urriagoak dira pertsona umoekin alderatuta. Horregatik, benetakotasunaren diskurtsoari heltzeko joera handiagoa dute, iritziak eta bizipenak justifikatzeko asmoz. Beraz, esan dezakegu helduen jakintzan oinarriturik tinkatu egiten dela amodioaren egiazko narrazioa.

Hartara, “egiaren erregimena” eta “emozioen erregimena” gurutzatzen dituzten gakoak daude nerabeen diskurtsoan. Jakina denez, Foucaultek adierazten du zientziak eta zenbait erakundek egiaren diskurtsoa eratzen dutela hainbat baieztapenen bitartez (Foucault, 1992:187). Zentzu horretan, Illouzek (2010) frogatzen du amodioaren narrazio terapeutikoak nola funtsatzen diren autoritatean eta diskurtso zientifikoan; horretarako, emakumeei zuzendutako aldizkarien artikuluen azterketan oinarritzen da.

Autorearen aburuz, maitasunaren inguruan zabaldu den diskurtso terapeutikoa ondorengo proposamenetan oinarritzen da: harreman “osasuntsuak” ala “gaixoak”; bi pertsonen arteko lotura aztertzeko eta ebaluatzeko xede bilakatzen da; subjektuek haien harremanak kontrolatzeko lanen eta estrategien jakintza eskuratzen dute; porrot erromantikoa lehendabiziko esperientziekin lotzen da; iraganeko harremanak ulertzea giltzarritzat jotzen da etorkizunean harreman osasuntsuak izateko; eta, harreman osasuntsuetan, autoezagutzan eta hori bizitzaren hainbat alderditan aplikatzeko gaitasunean oinarritzen da arrakasta (ibidem:264). Illouzek azpimarratzen du izaera zientifikoa ematen saiatzen direla agerkari horietan zabalduzako datuei; zientzia funtsezkoa izanik diskurtso erromantikoaren autoritate sinbolikoa berresteko (ibidem:264). Horrela, egilearen ustez, aldizkariak ez dute ikerketa zientifikoen deskribapen hutsa egiten, baizik eta diskurtso normatibo bat eratzen dute. Arau bezala agertzen dira adierazpenak, esate baterako, zein harreman diren osasuntsuak eta zeintzuk ez zehazten dutenean. Era horretara, zientzia erabiltzen dute egiaztapen moralak egiteko (ibidem:266).

Estrategia diskurtsibo horiek neska gazteei zuzendutako aldizkarietan ere errepikatzen dira. Aldizkari horiek, helduei zuzendutako antzera, aholkularitza psikologikorako atal zehatz bat izan ohi dute. Adibidez, neska gaztetxoei zuzendutako estatu mailako aldizkari batean, “Desahógate” izendun atalean, neskek adiskidetasunaren, familiaren edo bikoteen inguruko arazo eta zalantzak aitortzen dituzte; eta ondorengo aholkuak bezalakoak jasotzen dituzte:

“Te entiendo, Luci. Una relación tan absorbente como la que tienes con tu amiga, además de ser aburrida, no es sana para nada. ¡Con lo que mola salir en pandilla y hacer cosas fuera de casa! ¿Verdad? Habla con ella, puedes empezar la conversación diciéndole algo positivo (...)” (Revista Bravo, 2012:46).⁵⁶

“Sé sincera, pero ten mucho tacto. Cuéntaselo del mismo modo que a mí, es decir, dile que te encanta hacer el amor con él, pero que echas de menos otras cosas que solíais hacer antes. Y le puedes poner algún ejemplo: ir al cine, al parque, al centro comercial, etc. Hazle entender que todo es

⁵⁶ Nerabeei zuzendutako aldizkaria da, Estatu Espainiarrean argitaratzen da. Aipatutako alea ondorengoa da: (2012) BRAVO por ti N°424, Madrid: Bauer ediciones, 46.

compatible y que, por ejemplo, quedar con toda la peña del barrio puede ser igual de divertido. Además seguro que si os dosificáis un poco, los dos lo cogéis con más ganas” (ibídem:47)

“Laura, ¡menuda sorpresa te tuviste que llevar! ¡Seguro que te pillaste un enfado monumental! Entiendo que la situación no debió ser fácil, pero aunque parezca lo contrario, el hecho de que tu novio mire de vez en cuando revistas porno o eróticas no significa que te haya dejado de querer, ni que le gustes o le atraigas menos. Hay personas que consultan este tipo de revistas por curiosidad. Recuerda que para él significas algo más que todo eso, y la relación que tenéis juntos es especial en todos los sentidos. Si lo consideras necesario, puedes hablarlo con él para quedarte más tranquila.” (Revista Bravo, 2012: 48)⁵⁷

Psikologoaren aholku horiek zilegi egiten dituzte jarrera adituak, eta kontzepzio ideologiko zehatzetatik abiatzen dira: esate baterako, afektibitatea eta zaintza esplizituki azpimarratzen dira nesken profiletan, mutilei sexualitate ezberdina eta kontrolagaitza atxikitzen dieten bitartean, betiere marko heteronormatibo batean; edota harreman kaltegarritzat hartzen dira nesken arteko harreman estuegiak, eta bikote harreman estuegiak, aldiz, ez dira zalantzan jartzen.

Maitasunaren eta maitemina egia baieztatzen eta normatibizatzen den aldizkariaren beste atal bat horoskopoa da. Aipatutako aldizkarian, “Enamórate” izenburupean eta azpigitulu hauekin: *“El universo ha conspirado para que esta primavera ¡por fin te enamores! Besos tiernos, caricias, miradas cómplices y ¡un montón de momentos románticos! Averigua qué te espera en los próximos meses”* edo *“El amor es sentir cómo el latido de tu corazón se acelera”*; eta ondorengo galderei erantzuten zaie: *“¿Qué efectos tienes en un chico?”*, *“¿Dónde le encontrarás?”*, *“Consejos para ligar”* y *“Tu momento más bonito esta primavera”*. Ikus ditzagun normatibitate horren adibideak:

“ARIES. ¿Qué efecto tienes en los chicos? Irradias seguridad y confianza en ti misma. ¡Eso les gusta a los chicos! En cuanto te ven saben que contigo no se aburrirán ni un segundo. ¡Tendrán que esforzarse por seguirte el

⁵⁷ Aipatutako alea: (2012) BRAVO por ti N°425, Madrid: Bauer ediciones, 48.

ritmo o tendrán ninguna posibilidad contigo! ¿Dónde le encontrarás? Aprovechas las salidas con la pandi para poner en práctica tus estrategias de ligue. Por eso es muy probable que sea en una de estas donde conozcas al chico de tus sueños. De ti le llamará la atención que eres sociable y muy comunicativa. Las estrellas lo saben: tú darás el primer paso y te lanzarás a hablar con él. Consejos para ligar: Te gusta ir a saco a por un chico, pero a veces eso les asusta. Relájate y deja que se acerque, que tontee contigo, que luche por tenerte. No está mal que un chico se esfuerce tanto por ti ¿no? Tu momento más bonito esta primavera: Es de noche. Hace calor. Estás en una fiesta al aire libre con tu pandi. Tu fichaje y tú os alejáis del grupo y bajo el cielo estrellado él te besa como nunca. ¡Qué pasión! Te arden los labios.” (Revista Bravo, 2012:58)⁵⁸

Hortaz, nerabeen bizi-gidatzat har daiteke horoskopoa, maiteminaren irudikapenen inguruko egiak sortzen dituelako diskurtso zientifikoan eta terapeutikoan oinarrituz. Diskurtso horietaz neskak baliatzen dira batez ere bizi proiektzioak egiteko orduan, hala nola, bizitza gidatzeko. Gainera, horien aurrean nerabeek helduek baino jarrera zaurgarriagoa izaten dute, une horretan eraikitzen ari direlako oinarri kritikoak.

3.2.2 Egiazko maitasuna: nerabeen bizi-helburua eta etorkizunerako asmoa

Nerabeen narrazioetan antzeman daiteke maitasunaren egia mundu umoarekin lotuta dagoela. Alde batetik, ikusi dugunez, etorkizunean txertatzen dute zirrara hori “benetan” sentitzeko aukera, hau da, bizipen-emozionalerako abagunea helduaroan kokatzen dute. Gainera, beraien hitzetan eta adierazpenetan, helduzentrismoa nabarmentzen den bestelako arlo bat ere ikus daiteke: elkarriketetan zehar, behin baino gehiagotan aipatzen dira “*gau bateko rolloak edo ligeak*” pertsona nagusien aisialdiari lotutako hitzak barneratuta dituzten seinale. Izan ere, ikerketako gazteek arratsalde izaten dituzte erlazioak, gaueko hamarrak aldera etxean egon behar dute-eta.

⁵⁸ Alea: *BRAVO por ti* (2012) N°425, Madrid: Bauer ediciones, pp. 58.

Bestetik, maitemintzea bera hazteko eta umoagoa egiteko eragiletzat hartzen da. Aitortzen dute esperientzia emozional horrek bizitzaren eta harreman sozialen ikuspegia zabaltzeko aukera ematen duela:

“Enamorarte te hace más mayor, te hace comprender las cosas un poquito mejor. Te hace tener más experiencia, saber más... Nos podemos enamorar de cualquier persona, sea como sea... yo creo en lo del flechazo, tengo experiencia... Sin conocerle me he enamorado, el primer día del curso, le vi y como... ahora también. Ya paso el tiempo y se fue yendo, cuando conoces a una persona ya te das cuenta de que es una persona descerebrada.”
(Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Horrez gain, genero ezberdintasunak justifikatzeko tresna bihurtzen dute heldutasunaren eta amodioaren egiaren arteko lotura. Elkarrizketatutako neskek kexatu egiten dira beraien adineko mutilak benetan maitemintzeko oraindik haurrak izateaz:

“Yo creo que en cuestión de enamorarse las chicas y los chicos no es lo mismo. Los chicos son un poco más inmaduros, no piensan en enamorarse, no creo que vaya a pasarles hasta dentro de mucho tiempo. Las chicas ya lo pensamos. Igual nos ha pasado o no nos ha pasado, pero tenemos un poco de experiencia con ello. Con los chicos tenemos que esperar a que se mentalicen de que hay algo más que su camiseta de Pull and Bear y sus pantalones de marca.” (Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Maitasunaren ikusmolde helduzentrikoren ondorioz, frustrazio sentsazioa sumatu daiteke nerabeen artean. Beraiek betiko amodioan sinesten dute, eta euren edadean erlazio laburrak baino ez dituzte. Gazteek jakin badakite euren bikote harremanek ez dutela luzaroan iraungo, ez dute uste betierekoak izango direnik, epe motzera begira eraikitzen baitituzte. Alta, horrek ez du esan nahi maitasun praktikak umoen mundura hurbiltzeko bidea ez direnik.

“La gente se cree más madura, pero yo creo que no. Dicen ‘¡ay estoy enamorada, qué bonito!’, pero al final lo que va a pasar va a ser que te va a gustar y le vas a gustar y vas a salir con él y luego va a acabar mal, porque dudo mucho que vaya a acabar bien... porque no te vas a casar con esa persona. Yo no creo que sea eso hacerte más mayor, ¡qué va! todo lo

contrario. Yo creo que eso es de críos.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Maitasunaren egiak helduen praktikak ez direnak baztertzeko dituzte, eta harreman horiek kolokan jartzen dira haurtzaroan eta nerabezaroan. Sinesmen hori ez da soilik gazteen inguruan egindako interpretazioa, nerabeen artean ere sinesmen horiek errepikatzen dira-eta. Duarte (2006) ikerketa batean azaltzen duenez, Txileko hiriburuko lizeo batean, ikasleek gazteagoak diren ikasleak erasotzen dituzte modu sinboliko zein fisikoan, nagusi izateagatik eta pribilegio gehiago duten iruditeriaren ondorioz: gazteak barregarri uzten zituzten, haien balio intelektuala gutxiesten zuten eta osatugabetzat hartzen. Argudio horiek erabiltzen zituzten beraien burua balioesteko, nagusiek hobetzat, argiagotzat, azkarragotzat... hartzen baitzuten beraien burua (Duarte, 2006:16). Era horretara, adoleszenteek beraien bikote erlazioak bizi-zikloaren arabera eta modu linealean eraldatzen direlako ideiarekin bat egiten dute:

“El primer amor de verdad es... no se puede pensar en cualquier curso anterior a primero de la ESO, bueno, depende si eres muy madurito... Anterior a quinto, digamos que son amores de mentira, que solo te conformas con verla. Pero claro, si es importante para ti cuando has mantenido esa relación, depende qué hayáis hecho y luego si ha cortado contigo o has cortado tu, por qué... Es decir, anterior a primero de la ESO o anterior a quinto, el amor de verdad depende como vayas de madurez, porque ya sabes que ese tipo de parejas al final solo te conformas con verla, y eso no es una pareja de verdad, es solo, a ver... no sales ni con ella, solo te gusta con verla, no es amor de verdad, tu ya me entiendes. El amor de verdad empieza en primero de la ESO, porque enamorarte de una chica de verdad tiene que ver con... no te voy a decir por años, pero alcanzas esa madurez ya te enamoras de una chica y quieres estar con ella, pásártelo bien...” (Javier, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Amodio ekintzekin loturik dago maitasunaren ikuspegi helduzentrikoaren beste ezaugarri bat, izan ere, helduen bizitzetako aukerek erraztu egiten dute Illouzek (2010) “amodioaren utopia” deiturikoa gauzatzea. Mugatuak dira kapitalismoak erromantikotasunaren gainean ezarritako balioak eta arauak (hainbat irudi, sinbolo, tresna edota istorio, esate baterako), eta helduek soilik izan dituzte horretarako

baliabideak (ibidem:22). Kontsumoa maitasunerako bidea delako imaginarioa dago, non kontsumoaren bidez lotzen den bikotea lortzearen ideia erromantikoa objektu zehatzekin eta klima bereziekin (ibidem:170): hondartza huts batean ilunabarrak gozatzea edo kandelaz argitutako afaria, kasu. Illouzek azaldutako utopia hori gizarte kapitalistaren eta kontsumistaren logikan sartzen da, hain zuzen ere. Baina horrek ez du tokirik izango nerabeen praktiketan, horiek baliabide ekonomiko mugatuak dituztelako, nahiz eta goi-klaseko gazteak izan, beti baitaude gurasoen menpe. Hala ere, iruditegi erromantiko generizatu⁵⁹ hori guztiz barneratuta dago beraien narrazioetan:

“Yo iría con ella, la invitaría obviamente yo, la invitaría a comer o ir al cine, a dar un paseo o cualquier cosa, yo seguro que hay una pregunta luego de si has tenido novia y así, me gustaría entrar luego en más detalles, pero yo sé lo que haría, la invitaría a cenar, a comer un día, la invitaría al cine, haría planes con ella. (...) Yo me imagino más mayores, me gustaría cosas románticas como esas, estar sentados en una puesta de sol y de la mano, darte un beso, y hacer cosas habituales con amigos pero en plan, salidas con novia.” (Javier, 13 urtea, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Hemendik eta hamar urtetara ikasten egongo naiz edo amaitzen, kazetaritza, izan nahi dut reportera de las noticias edo de deportes, edo amaitzen nire karrera, con novio... si daukat novio nire etxean y con un perro... 20 urte barru para casarme...a no! ¿Cuantos años se casa ahora la gente? Oye, antes con dieciséis años, orduan pues para casarme o casada, ezkondu banaiz familiarekin, hiru seme-alabekin, baina que el mayor cuide al pequeño y así, porque sino. Etorkizunean mutil batekin ikusten naiz, atzerritar batekin izan daiteke, zergatik ez? Nire bizitza ideal como la de las Barbies, son muy guapas, su novio tiene un descapotable, tienen hijos muy guapos, perro, salen en la tele, tienen de todo, carroza...” (Maialen, 13 urte, ikastola)

⁵⁹Illouzek eta Bachenek egindako ikerketan, “Visions of romance: A cognitive approach to media effects” (1987), 8 eta 16 urte bitarteko 180 neska-mutil estatubatuarren lagina hautatu zuten ikerketa egiteko. Elkarrizketatuei “afari erromantiko bat” deskribatzeko eskatu zitzaizen, eta denek aukeratu zuten jatetxe dotore bat afarirako, nahiz eta parte hartu zuen inor ez zen inoiz egon horrelako eszenatoki batean. Horregatik, Illouzek eta Bachenek ondorioztatzen dute afariaren irudikapen bisuala jatetxe horretan egitea kognitiboki etxean afaltzea baino aurretikoa da eta, era berean, ordezkatu egiten duela, hau da, erromantzea eta kontsumoa elkarlotzea lehenesten da kontsumorik gabeko une erromantikoen irudikapenen gainetik (2010:175).

Erromantizismoaren eta kapitalismoaren loturak nabariak dira maitasun-gida bezala funtzionatzen duten nerabe-aldizkarietan ere. Horoskopoarekin jarraituz, ondorengo baieztapenak bezalakoak aurki daitezke:

“PISCIS. Tienes un corazón que no te cabe en el pecho y eres una de las personas más comprensivas del mundo. Te gusta soñar despierta y los que te conocen saben que contigo pueden viajar a mundos exóticos, tierras desconocidas, Les encantas, porque conocerte es toda una aventura (...) Tu momento más bonito de la primavera: Tu chico y tú habéis ido de excursión. Está sentado a tu lado contemplando la puesta de sol. Tú te apoyas contra él y te pasa su brazo por encima de los hombros. Parece un sueño, nunca habías imaginado una escena tan romántica. Os besáis y él te acaricia el pelo. ¡Es como el cine!” (Revista Bravo, 2012:60)⁶⁰

Hartara, agertoki erromantiko horiek bidaietan edo bestelakoetan oinarritzen dira, eta zaila da nerabeek horiek gauzatzea, gurasoen babespean daudelako eta muga ekonomikoa dutelako. Halaber, aldizkari horietako horoskopoek ere zenbait objekturen publizitatea egiten dute, esate baterako, azazkal-bernizak edota makillajea, eta produktu horiek maitatutako pertsona konkistatzeko baldintza bezala aurkezten dira. Espazio horietan, kontsumoa eta gorputzen hiperfeminizazioa hartzen dira maitasun harremanak gauzatzeko bidetzat.

Azken batean, maitasunaren egia helduzentrikoa bi ardatz nagusiren arabera eratzen dela esan genezake: batetik, benetakotasunaren erregimena eta, bestetik, adinak ezarritako araudia. Nerabeek parametro horietan edukitzen dituzte harremanak, non massmediak funtsezko papera jokatzen duten hainbat maitasun sinesmen eta konfigurazio ezarriz.

⁶⁰ Aldizkariaren alea: *BRAVO por ti* (2012) N°425, Madrid: Bauer ediciones, 60.

3.3 Laburbilduz

Maitemina maitasunaren alderdi irrazionaltzat hartzen denez, fenomeno natural eta bat-batekoa bezala definitzen dute ikerketako nerabeek. Era berean, maiteminaren irudikapen hori emakumezkotasunari atxikitzen diote, emakumeek gehiago eta sakonago maitemintzeko duten joera azpimarratuz. Gehiegizko sentiberatasun horrek zaugarri egiten ditu neska nerabeak hainbat egoeraren aurrean. Zaugarritasun emozional horren eraginez neskatilek indarkeriazko egoerak jasateko arrisku handiagoa dute, hala nola, nortasuna bikotearen arabera eraldatzekoa. Gehiegizko emozionalitatezko jarrerak eta irrazionalitatezko zantzuak mutilengan ere aurkitu dira, baina beste mota batzuetakoak: esate baterako, sexualitatearen aurrean burua galtzea edota desamodio prozesuetan erakutsi ohi dituzten haserrealdiak.

Halaber, nerabeen maiteminaren narrazioetan nabarmena da gorputzaren presentzia. Sentipen horren inguruan aritzeko hainbat aktibazio fisiologikotara jotzen dute eta gorputza tartean sartzen duten metaforak erabiltzen dituzte: *“tximeletak sabelean”*, *“urduritasuna”*... Horrela, maiteminaren errealitate somatikoa agerian jarri da. Baina gorputzasun horren aurrean, modu aktiboan jarduteko aukera aurreikusten dute nerabeek, batez ere, desamodio prozesuetan. Emozioak eta gorputza aktiboki kudeatzen dituzte zenbait estrategiaren bidez: pentsatzeari uztea, beste zaletasun batzuk aurkitzea...

Era berean, “benetako maiteminaren” inguruan aritu dira, etorkizunean biziko duten itzarobidea nagusitzen baita, helduen munduan txertatzen dutelako. Egiazko amodioaren kokapen helduzentrikoak gazteen harremanak ezbaian jartzen ditu, jolas hutsak direlakoan, hain zuzen. Era berean, ideologia erromantikoaren eta kapitalistaren arteko uztarketa dela-eta, gazte askok ezin dituzte maitasun erromantikoaren ekintza batzuk egin, dirurik ez dutelako. Halaber, beraien jomugan egoten jarraitzen dute berdin-berdin.

Alta, ikusmolde helduzentriko hori ez da umoek soilik bideratutakoa, nerabeen artean ere finkatuta baitago, eta beraiek ere izaten dute sarritan erlazioak zalantzan jartzeko joera. Maitasun bizipenekiko mesfidantza zabaltzen da eta, urteak pasa ahala, izandako harremanak zalantzan jartzen dituzte, amodioaren egiara hurbiltzen ari diren bitartean.

Eurek jartzen dituzte beraien erlazioak ezbaian, baita gazteagoen esperientziak dudan jarri ere. Horrela, belaunaldien arteko botere harremanak errepikatzen dituzte.

Amodioa umotasunari lotutako esperientziatzat jotzeak genero desberdintasunak eta botere harremanak kolokan jar ditzake. Mutilekin alderaturik, nesken sentimenduen trebakuntza ageriagoa da eta zuzenagoa, etengabe animatzen dituzte maitasunari arreta eskaintzera (pelikuletan, kantetan...). Horregatik, neskek euren burua nagusitzat hartzen dute eta zalantzan jartzen dituzte mutilen maitasun ekintzak, bai horien heldutasun faltagatik, bai horiek praktika sexualari ematen dioten garrantziagatik (nahiz eta ez duen zertan bat egiten praktikarekin).

Hainbat arlotan, ideologia erromantikoak genero bereizketa bultzatzen duela ikusi izan badugu ere, jarrera horrek bideratzen ditu 12-14 urteko neskek “benetako” maitasunaren botereaz jabetzera eta heldutasunerako gakoak lortzera. Horrez gain, heteronormatibitate erromantiko hegemonikoak patroi zehatzak errepikatzen ditu nerabezeroan, baina jendarteak gazteak zokoratzen dituen heinean, maitasun normatiboa hankaz gora jarri dezakete “egiazkotzat” jotzen ez diren praktika horien bitartez. Nahiz eta kapitulu honetan modu zuzenean ez den landu, ideia bat azpimarratu nahi dut amaitzeko: “nerabeen maitasuna” kategoriaz jabetzeak amodiozko narrazio eta praktika normatiboak iraultzeko bidean jartzen gaitu, edo, behintzat, normatiboarekiko bide kritikoagoa hartzera eramaten gaitu.

4. ADISKIDETASUNA ETA ISILPEKO MAITASUN-AFERAK: JARDUERA EZBERDINDUAK ETA HARREMANEN ANTOLAKETA

Nerabeen arteko adiskide harremanen artikulazioa aztertzea du helburu kapitulu honek. Izan ere, adiskidetasunari modu zuzenean erreparatzeko beharra sortu da, gaztetxoek bizipenen hainbat arlotan oso garrantzitsua delako (maitasunaren konfigurazioan, heteronormatibitatean...). Gaiari heltzeko ardatzak ondorengo biak izan dira: batetik, nerabeek adiskidetasuna ulertzeko eta bizitzeko dituzten ereduak, eta bestetik, erlazio afektiboen kudeaketa eta botere harremanak. Horretarako, toki berezia eskainiko zaie gaztetxoek artean oso ohikoak diren sekretuei, hau da, elkarri kontatzen dizkioten isilpekoei eta bizipen konfidentzialei, batik bat, maitasunaren ingurukoak izan ohi direlako eta, gainera, nerabeen arteko harremanak sendotzeko zein hausteko gaitasuna dutelako.

4.1 Adiskidetasuna: berdintasun harreman boluntarioak edo kuadrillak

Adiskidetasuna azterketaren erdigunean jartzeko hainbat arrazoi daude. Lehenik eta behin, adiskidetasuna maitasunaren konfigurazioan sartzeko hautua egin dugu. Izan ere, maitasuna eta laguntasuna bereizteko joera dago, harreman afektibo sexuarekin eta familia eremuekin lotzen delako gehienbat amodioa. Horregatik, bestelako loturatzat hartzen da adiskidetasuna. Robert Brain antropologoak, *Amis et amants* (1980) lanean, bereizketa horren konplexutasuna eta anbiguotasuna nabarmendu du. Mendebaldeko kulturaren maitasun erromantikoaren indarrak bultzatzen du harreman afektibo sexualak adiskideen arteko maitasunaren gainetik jartzea; baina adiskidetasuna beste lotura afektibo batzuk (guraso eta seme-alaben arteko harremanak, bikote harremanak...) bezain garrantzitsua dela dio autoreak.

Halaber, erronka antropologikoa da laguntasunaren azterketari ekiteko beste arrazoi bat. Sandra Bell-ek eta Simon Coleman-ek editatutako *The anthropology of friendship* (1999) laneko hitzaurrean, Raymond Firth antropologoak adierazi du adiskidetasunari buruz, modu batean edo bestean, idatzi izan dela hainbat diziplinan

(filosofian, erlijioan, psikologian...), eta ibilbide historiko luzea duen gaia dela. Literatura antropologikoan zeharka azaldu da eta ez du beste harreman batzuek (senidetasunak, ezkontzak...) izan duten tokia izan. Laguntasunaren azterketa antropologikoan aitzindarietako bat Robert Paine (1969) da, klase ertain estatubatuarraren inguruan egindako azterketarekin. Haren aburuz, nahiz eta historikoki antropologoek jatorrizko kulturetan adiskidetasunak eta senidetasunak antzeko garrantzia izan, idazkietan eta analisisetan ez da horrela islatu eta betiere senide-harremanak gailendu dira. Horren adibide da, esate baterako, tokian tokiko lana egiterakoan, sendi barruko harreman bezala definitu izana antropologoek lehengusu-lehengusinen harremana, eta lotura horren laguntasunari, ordea, erreparatu ez izana (ibidem:505). Paine-ren ustez, Mendebaldeko laguntasunaren ulerkeragatik gertatu da ikerketetako absentzia hori. Izan ere, testuinguru ekonomiko eta sozial zehatz batzuetan soilik gerta daiteke adiskidetasunaren konfigurazio hori, kulturalki aldagarria baita. Josepa Cucóren (1995) arabera, absentzia horren arrazoiak honakoak dira: alde batetik, pentsamendu antropologikoan instituzio formalek izan duten zentralitatea; eta, beste alde batetik, emozioen analisia bigarren mailan geratu izana.

Mendebaldeko gizartearen definizio modernoaren arabera, adiskidetasuna instituzionalizatu gabeko instituzioa da (Paine, 1969; Uhl, 1991), baina baita modu boluntarioan gertatzen den eta arrakastarekin lotu daitekeen harreman sozial informala ere (Beer, 2001). Horrez gain, Cucók gaineratu du boluntarioa, pertsonala eta berdintasunezko harremana dela; eta berdintasun harreman horiek bereizten dute bestelako harremanetatik: senidetasun harremanak, patroi-langile artekoak... (1991:30) Definizio horretarako Cucók bere egingo du Graham Allan-en (1989) berdintasunaren nozioaren ulerpena: laguntasunean hierarkiak eta autoritate harremanek tokirik ez dutela, hain zuzen ere. Era berean, elkarrekikotasuna azpimarratu du –adibidez, maila emozionalean zein zaintzan gertatzen dena–. Hain justu, elkarrekikotasun hori laguntasunaren oinarritzko ezaugarritzat hartzeagatik eta aspektu anti-instrumental hori beste gizarte batzuetara zabaltzeko nahiagatik, bestelako adiskidetasun ereduak kanpoan utzi dira azterketa antropologikoetan (Silver, 1989; in Cucó, 1991:28).

Ikerketa honetako nerabeen narrazioetan adiskidetasunaren definizio horren zantzuak aurkitu dira. Berdintasunaren ulerpenari dagokionez, gaztetxoek “*Hemen denak berdinak gara*” edota “*Hemen ez du inork agintzen*” bezalako baieztapenak egiten dituzte etengabe. Narrazio horiek kontrajarrian daude praktikan dituzten harremanekin,

horiek konplexuagoak baitira. Bestelako lotura afektiboetan bezala, botere harreman asimetrikoak gertatzen dira. Izan ere, berdintasun eza izan da ikerketako nerabeen arteko laguntasun harremanen adierazgarria. Ildo horretatik, Vered Amit-Talai antropologoak (1995) azaldu du nerabezaroaren inguruko azterketetan adiskidetasuna norbanakoaren garapenaren teoriekin lotu izan dela, baina, botere harremanak agerian jartze aldera, harremanen egiturari erreparatzeko beharra ere adierazi du (1995:145).

Izaera boluntarioari dagokionez, aspektu hori ere azpimarratu egiten da elkarrizketatuen diskurtsoetan, bestelako afektuzko harremanetatik bereiziz. Ikerketako nerabeek horrelako aipamenak egin dituzte: *“Lagunak dira zure lagunak, zuk aukeratzen dituzu”* edota *“Askapen unea da”*. Allanen ustez (1989; in Bell eta Coleman, 1999), autonomiaren eta askatasunaren nozio horiek testuingurutik kanpo gauzatzen dira. Izan ere, erlazio boluntariorat, informaltzat eta pertsonaltzat hartu arren, erabat baldintzatzen dute hori klasea, etnia, generoa, adina eta kokagune geografikoa bezalako aldagaiek. Horrela, nahiz eta norbanakoaren pertzepzioetik borondatezko harremantzat hartu, esan genezake aldagai sozialen arabera gauzatzen dela eta modu ezberdinetan uler daitekeela. Hori dela-eta, Cucók (1995) adiskidetasunaren azterketarako eredu analitikoa proposatu du, zenbait lanetan (Allan, 1989; Blieszner eta Adams, 1992) oinarrituta. Laguntasuna kulturalki modelatutako eraikuntza soziala denez, autoreak ondorioztatzen du aldagarria dela testuinguru sozial, kultural eta garai historikoen eta, nagusiki, lau faktoreen arabera: senidetasuna, generoa, bizitzaren zikloa eta mailaketa soziala. Era horretara, adiskidetasunak espazio soziala eratzen du, non norbanakoaren agentzia eta harremanak egokitzen diren (Cucó, 1995:24). Beraz, harreman askea eta boluntarioa da, baina betiere alde aurretik aldagai sozialak egituratuta.

Hartara, euskal gizarteari dagokionez, lagun taldeak “kuadrilla” izendatzen dira. Eugenia Ramirez Goicoechea antropologoaren (1991) ustez, kuadrilla instituzionalizatutako taldekidetza informala da, non kideen arteko harremanak diren oinarri. Batzuetan, haurtzaroan edota nerabezaroan sortutakoak dira, adin eta sexu berekoak, eta elkartzeko espazio komunagatik (eskola edota auzoa) eratzen dira. Horrela, antropologian “adiskidetasun errituak” izendatu dira, hots, denborak eta espazioak mugatzen dute lagunak aukeraketa (Esteban koord., 2013:162). Ramirez (1991) jarraiki, euskal gizartean, tradizionalki, gazteen soziabilitatea monosexuala izan da, gehienetan gizonez osatuta egon baitira kuadrillak, nahiz eta egun gizon eta emakumez osatzen diren:

*“La cuadrilla es el nombre del grupo de iguales por antonomasia en Euskadi. Su historia viene asociada a los procesos de transformación de la sociedad urbana moderna en conexión con algunas formas tradicionales de organización basadas en la separación entre los sexos, tales como las levas militares, que se hacían por cuarteles o cuadrillas (Arpal, s.f.:51-61), las cofradías profesionales, de artesanos y pescadores, las cofradías religiosas, o incluso los grupos de danza y hasta la reunión de trabajadores del mismo sexo en función de la división del trabajo. Se perfila así como una institución de la sociedad masculina, que cristaliza en el encuentro de la sociedad urbana industrial, sus ritmos y sus tiempos, con un sustrato tradicional que consagra la segregación entre los espacios masculino y femenino. Puede decirse que es con la especialización de un tiempo de ocio desvinculado del periodo de trabajo, en un momento de redimensionalización de lo público y lo privado, cuando aparece la cuadrilla como una forma de grupalidad específica. El nacimiento de otras formas de sociabilidad como las sociedades populares y gastronómicas (cf. *Infra*) se halla también ligado a estos procesos.”*(Ramírez, 1991:287)

Adin goiztiarretan kuadrillak neskez eta mutilez osatzen dira, baina, nagusitu ahala, genero bereizketa hori indartu egiten da, nesken kuadrillak eta mutilen kuadrillak bereiziz (Esteban koord., 2013:162). Denborak aurrera egin ahala, egiturazko egoerek (lana edukitzeak, bizilekuz aldatzeak...) kuadrillak handitzea edota zatitzea ekar dezakete (Ramirez, 1991:288). Ikerketa honetako gaztetxoek kasuan ere, oinarrizko lagun taldeak generoaren arabera banatuta egon dira, batez ere, jolas garaiko eta aisialdiko praktikek bultzatuta, nahiz eta jarduera konkretu batzuetarako neska-mutilen adiskide taldeak uztartzen diren (larunbat arratsaldeetako hitzorduak; sarritan, elkarrekin geratzen baitira).

4.1.1 Intimitate partekatze ikusezina eta ekintza partekatu publikoa

Generoa giltzarria da bai adiskidetzaren ulerpenerako, bai bere egituraketarako. Gizarte Antropologian, Uhlek (1991) kritikatu du ikerketa antropologikoak gizonezkoen praktikak izan dituela oinarri, eta gizonezkoen fenomenotzat definitu izan dutela

laguntasuna (ibidem:91). Ildo horretatik, Bellek eta Colemanek (1999) adierazi dute Mendebaldean adiskidetasunaren inguruan 70eko hamarkadatik aurrera egindako zenbait ikerketa sexu bereko lagun taldeen ezaugarrietan oinarritu direla, emakumeen arteko laguntasun eta gizonen arteko laguntasun ereduak bereiziz:

“A number of studies produced over the past twenty years have approached the issue of gender by focusing on the quality of same-sex friendships in West. They have reflected general agreement that men are inclined to share activities with their male friends whereas women prefer to share feelings with female friends (Davidson and Duberman, 1982; Allan, 1989)” (Bell eta Coleman, 1999: 13)

Ikerketa horien arabera, gizonezkoen adiskidetzan ekintza partekatutak nagusitzen dira, eta emakumeek, berriz, harremanekin loturiko edukiak eta emozioak partekatzen dituzte. Egun, euskal gaztetxoek kasuan, adiskidetasunaren banaketa ezberdindu hori mantendu egiten da (Rincón, 2001; Medrano, 2009; Fernández, 2009, 2010; Esteban koord., 2013; Esteban eta Díez, 2014). Halaber, genero banaketak berdintasunaren diskurtsoarekin batera artikulatzen dira. Rincónek, *Portaera maskulino eta femeninoen ereduak eta erreferenteak euskal gazterian* (2001) lanean, beste arlo batzuekin batera, gazteen arteko lagun harremanak aztertutak ditu. Bertan, kuadrillan zein lagun artean berdintasun harremanak dituztela diote gazteek. Era berean, kuadrilla barnean aukera eta zaletasunak bateragarriak izaten saiatzen dira. Hala ere, autorearen aburuz, berdintasun diskurtsiboa gaitututa, mutilen eta nesken komunikazio sistematan ezberdintasunak daude: besteak beste, aisialdiko jarduerak asko sexuaren arabera planifikatzen dituzte gazte horiek, hainbat aurreiritzi eta estereotipo sexista mantenduz. Beraz, nahiz eta gazteen artean berdintasunak direlako diskurtsoa hedaturik egon, esan genezake praktikan genero ezberdintasunak indarrean jarraitzen dutela laguntasunari dagokionez.

Genero ezberdintasunaren zantzu horiek gure ikerketako nerabeengan ere aurkitu dira. Neskek intimitatearen kudeaketa jarri dute adiskidetasunaren erdigunean, mutilek partekatutakotako ekintzez jarduten duten bitartean:

“Mi cuadrilla es de chicos. Pero no hacemos las mismas cosas. Los chicos igual estamos jugando al fútbol y luego las chicas van con nosotros también

pero se sientan en un banco a hablar de cosas mientras nosotros jugamos.”

(Igor, 13 urte, institutu publikoa)

“Los de las chicas ves los comentarios y son más de ‘te quiero cariño’, ‘gracias guapísima’ y así. Los de los chicos son más de ‘oye no sé qué día vamos a liarla no sé donde’... a hacer litros y así.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“De nuestra edad yo creo que todos somos iguales, todos piensan en lo mismo. Siempre piensan en los gustos. Toda la gente habla de lo mismo. Todas las chicas hablan de lo mismo. Luego los chicos del fútbol o de eso, eso es como lo más curioso como lo que más.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Aisialdiaren eta dibertimenduaren ulerpena ezberdindua da: mutilak gorputzaren erabilera aktiboagoa egiten dute, mugituz eta kirolekin jokatu; neskek, ordea, jarduera lasaigoak egiten dituzte, hitz egiten egon, esate baterako (Esteban eta Díez, 2014). Batetik, mutilen ekintza partekatuan gorputzaren erabilera aktiboaz gain, kanpo jarduera subertsiboak (zerbait apurtzea, lapurtzea...) goraiatzen dira. Izan ere, araua haustea ere bada maskulinitatea eratzen duen ezaugarrietako bat. Ikerketako mutilen ahotean ohikoa izan da *“Vamos a liarla”* bezalako esamoldeak entzutea. Horren adibide da, tokian tokiko lanean, goi klaseko mutil talde bati asteburuetako aisialdiari buruz galdetzerakoan *“Vamos a liarla”* erantzun izana, eta mutil batek harrotasunez eta ziurtasunez esan zuela *“Los que nunca la lían son...”*, batzuk atzamarrarekin seinalatuz, eta beste batzuek eskua altxatu zuten. Ausardia eta maskulinitatearen elkar lotzea agerian jarri zuten *“Los que tenemos huevos somos...”* bezalako esamoldeekin. Horregatik, esan daiteke baldarkeriak egitea ez dela soilik behe klaseetan gertatzen den zerbit, klase sozialaz gain, generoak zeresan handia baitu. Griffinek (1993) gazte eta nerabeen inguruan Britainia Handian egindako ikerketen analisian, gazteria eta delinkuentzia uztartzeko joera azpimarratu du. Horrela, gaztetasunaren iruditegia behe-klaseko mutil gazteekin eratu dela dio, nesken praktikak bigarren maila batean utzi diren bitartean. Ikerketa honetan ere delitua edo baldarkeriak egitea maskulinitatearen eta nerabezeroaren ezaugarri bezala agertzen da, baina klase sozial guztietan jazotzen da. Izan ere, delitua debekuarekin bateratzen dute, gurasoen zaintzatik kanpo lagun

artean aritzeko jarduera bezala. Horrela, mutilen aisialdiko ekintza horiek transgresioari lotuta daude:

“Con los amigos solemos estar dando vueltas, jugando a fútbol o liándola. Tocamos timbres... por ejemplo, una vez el tonto de Ignacio cogió un vaso puso un petardo y puso el vaso encima, saltó todo y toda la gente chillando. Lo que se nos ocurre. Los amigos son para pasarlo bien. Para hacer las cosas que con los padres no haces, lo haces con ellos. Yo por ejemplo no voy con mi padre tirando petardos.” (Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

“Delituarekin” edo baldarkeriekin batera, kirola da nerabe mutilen artean nagusitzen den ekintza, eta horrek, futbolak batez ere, bideratzen ditu mutilen arteko harremanak.⁶¹ Kirolen artean hierarkiak sortzen dira, eta futbola besteen gainera dago. Mutilek arrakastaren parametroetan ulertzen dituzte praktika horiek: futboleko jokalaririk onak izateak bizitzaren hainbat eremutan arrakasta izatearekin lotzen dute, behintzat, adin horri dagokionez. Institutu publikoaren kasuan, erabat markaturik dago futboleko aritzen direnen eta esku-pilotara aritzen direnen arteko banaketa. Mutil arrakastatsuek futboleko jokatzen dute, gainerakoek esku-pilotan. Noizbehinka futboleko aritzen direnak esku-pilotan ere ibiltzen dira, baina alderantziz inoiz ez. Itunpeko ikastetxe erlijiosoan jolastokiaren handitasunak beste kirol batzuetako espazioa eskaini arren, futbolak erdigune berezia hartzen du, batez ere eskolaz kanpoko jarduera bezala. Hockeyko jokalaririk gaztetxo baten aburuz, futboleko aritzea beste kirol batean ibiltzea baino arrakastatsua da. Gainerako nerabeek iritzi berbera partekatzen dute, eta neskek arrakasta izateko moduetatik bereizten dituzte:

“En algunas clases se conocen más a unas que a otras. Chicos los populares son los que juegan al fútbol, se les conoce más. Porque quizás uno que juegue a hockey, no se le conoce tanto. Los que juegan al fútbol, que tienen equipo. De chicas cada una está a los suyos y no hay mucho. Sí, a los chicos se les conocen más porque juegan al fútbol. Entre las chicas como siempre hablamos, no hay mucha diferencia. Salvo alguna que se queda atrás. No salen nunca y por eso no se les conoce mucho. Igual

⁶¹ Aipa dezadan, bide batez, tokian tokiko lanean ikusitakoa. Jolas-ordu guztietan futboleko aritzen zen ikastolako mutil taldea, eta behin baloia ahaztu zitzaientzen. Denak futbol zelaira begira eseri ziren, euren artean hitz egin gabe apenas, irudi adierazgarria.

alguna se le conoce más por salir más los sábados. Por ejemplo, si no salen los sábados, a ellas se les conoce solo del colegio, entonces se les conoce menos. Nosotras no intentamos ser populares, intentamos ser lo más normales posible. Cuanto más normales mejor.” (Sofía, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Bestetik, neskek ez nabarmentzeko joera dute, Sofiak dioenez. Uhlek (1991) azpimarraturiko emakumeen adiskidetasunaren konfigurazioaren ikusezintasunaren zantzuak azaltzen dira. Ikerketako nesken artean ere “*Guk ez dugu ezer egiten*” edo “*Gu aspertu egiten gara*” bezalako baieztapenak egiten dira, elkarrekin hitz egiten egotea nahikoa ez balitz bezala, eta beraien jarduera mutilen aisialdiko ekintzekin (futbolarekin, esku-pilotarekin...) alderatzearen ondorioa litzateke hori. Mutilek ere badute sinesmen hori, “*Las chicas no hacen nada, son unas aburridas*”, nesken arteko harremanak gutxietsiz. Neska eta mutilen arteko ezberdintasunak justifikatzeko erabiltzen dituzte argudio horiek:

“Los fines de semana salgo con las amigas que estamos en el recreo, las de clase. Solo somos chicas, los chicos a veces vienen. Pero ellos pasan de nosotras y nosotras de ellos. Hay algunos que vienen a veces, igual se aburren o algo así. Porque nosotras estamos hablando siempre de cosas de chicas, de ropa o de cosas así. Y a ellos no les interesa mucho, no les interesa la ropa de chicas. No les interesa que vayamos al centro comercial a comprarnos algo. También hablamos de chicos o de malos rollos, de por ahí. Si sale la conversación del telediario también, pero no mucho.”(Sofía, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Lagunak sailkatzeko modu konplexuagoa dutela onartzen dute ikerketako neskek. Uhl-ek (1991) Andaluziako kasuan planteatu duen bezala, adiskideak sailkatzerako unean gizonezkoen artean orokortzeko joera dago; horrela, gizonezkoek adiskidetzat jotzen dituzte esparru ezberdinetan dituzten harremanak (laneko lagunak, gaztetako lagunak...) eta horrek gizonezkoen lagun sarea zabalagoa izatea dakar (1991:94). Nesken laguntasunaren ulerpena zehatzagoa da. Adiskidetasunaren konfigurazio horrek emakumezkoen harremanen eremu murriztagoa dakar; ikerketako nesken arabera, laguntasunak elkarren ezagutza baino gehiago adierazten baitu:

“Las relaciones entre chicas y chicos no son iguales. Los chicos, si te llevas bien con ellos... las chicas somos más... tú apartas un poco, en plan esta es mi amiga, aunque ha esta la conozco... a los chicos les da igual, es: tú eres mi amigo y te conozco. Las chicas es: pero esta es mi amiga pero no le puedo contar ciertas cosas, a los chicos le da igual es su amigo o no es su amigo y ya está. No es su amiga, su mejor amiga, la otra para contarle cosas, la otra para jugar... Los chicos no tienen mejor amigo, si es su amigo le cuenta todo juega con él a fútbol, habla con él y queda con él. Si no son amigos pues ni les dirige la palabra, y yo por ejemplo con otras te ves por la calle y te saludas, no le cuentas nada, luego a tu mejor amiga le cuentas las cosas.” (Irati, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Oro har, nesken eta mutilen adiskidetasuna ulertzeko banaketa horrek antzekotasunak ditu espazio pribatu eta publikoarekin. Era berean, eremu pribatu eta publikoaren artikulazioa beste modu batean gertatzen dela esan daiteke, eremu pribatutzat jotzen da intimitatea, eta, ekintza, aldiz, espazio publikoaren erabilerari dago lotuta. Horrela, mutilak espazio publikoan egoteko eta mugitzeko trebatzen dira, eta, bidenabar, etorkizunean espazio horietan egoteko erosotasuna garatzen dute. Cucóren arabera, hainbat ikerketa antropologikotan, eremu publikoan gertatu direlako oinarritu izan dira laguntasun maskulinoan (1995:75). Publikotasun horrek antropologoek begi bistan jarri ditu mutilen arteko harremanak, eta komunitateen azterketetan toki gailena izatera eramane du. Antropologoek adiskidetasun maskulinoetan inplikatzeko eta ikertzeko erraztasunak izan dituztela esan daiteke, nahiz eta ikerketa honetan metodologikoki kontrakoa gertatu den⁶². Uhlen (1991) arabera, ikerketetan, emakumezkoen harremanak baztertu egin dira, bereziki, emakume helduei atxikitzen zaien emazte edo amaren paperagatik. Berak egindako ikerketan, elkarrizketatutako emakume andaluziarrek adiskide-harremanak izatea ukatu zuten, ama-emazte identitatea guztiz barneratuta baitzuten. Testuinguru horretan, baldintzarik gabeko prestutasundun eta sakrifikatu bezala eraikitzen da ama-emazte izaera hori. Horregatik, aisialdiaren eta espazio publikoarekin lotu ohi den adiskidetasuna ukatzen zuten emakumeek. Horren aurrean,

⁶² Metodologiako kapitulua azaldu denez, mutilen jarduerak kirolak eta ekintzek duten tokiagatik, behaketa parte hartzailea egitean antropologoaren lana oztopatua izan dela esan daiteke, haiekin hitz egiteko tarte urriengatik. Laguntasunei erreparatzeko orduan, marko egokiagoa eskaini dute nesken arteko harremanek. Nesken hizketaldiek laguntasunaren, maitasunaren eta beste gai batzuen inguruan aritzean, modu ageriagoan islatu dituzte euren arteko loturak eta gatazkak. Mutilei dagokienez, ordea, futboleko edo bestelako kirolekin aritzeak euren arteko sentimendu eta harremanetan sakontzea galarazi zuen.

Uhlek nabarmendu du errealitatean emakume horiek lagun loturak zituztela, baina etxeko eremu hurbilaren baitan (auzokideekin, zenbait seniderekin...), nahiz eta horiek ez zituzten horrela definitzen. Gainera, emakume helduen bizipenetan oinarrituz, ezkontzak haien lagun-harremanak eteteko duen joera azpimarratzen du autoreak, eta seme-alabak hazita daudela zenbaitek erlazio horiek berreskuratzeko ahaleginak egiten zituztela, gizonezkoen artean horrelako eten unerik gertatzen ez den bitartean.

Halaber, aipagarria da aisialdiaren espazio berriek azken urteetan jaso duten etxekotzea, eta adiskide-praktika asko etxean egitera bideratu ditu domestizazio horrek (Cucó, 1995:79). Ikerketako nerabe mutilen artean ohikoa da norbaiten etxean bideo-jokoetara jolastea. Aisialdiaren eraldaketek adiskidetasunaren birmoldaketa berriak dakartzate:

“Seguro que las chicas hacen cosas diferentes que los chicos, se quedan en sus casas a hablar de cosas de chicas. Yo, no sé, son cosas de chicas, porque yo tengo una hermana pero es pequeña está en quinto. Pero supongo que cosas de chicas serán los chicos, obviamente como cosas de chicos son las chicas, pues más belleza seguro, cotilleos sobre otras amigas, las cosas que hacen ellas que no sé muy bien cuáles son, pero hablarán de las cosas que hacen, pero más su tipo de cosas. El tipo de cosas que hacen son diferentes a las que hacemos los chicos, los chicos somos más de quedar y no hablar, hacer algo completamente diferente y no hablar, quedar comprar chuches y luego e ir a algún sitio, a casa de un amigo a jugar. En cambio las chicas son más de quedarse hablando con no sé quien, en un sofá, charlando, o cotilleando de otra persona. Son cosas diferentes.” (Javier, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Horrela, hainbat eremutan nagusitzen da nesken eta mutilen adiskidetasunaren ulerpen ezberdindua, genero identitate bereziak indartuz.

Adiskidetasunaren ulerkera ezberdinduagatik, nerabeek uste dute nesken arteko harremanak modu sinplean edo errazean gauzatzen dituztela; eta mutilenak, ordea, irekiagoak direla, eta modu demokratikoagoan gertatzen direla. Hori guztia lotuta dago Mendebaldeko adiskidetasuna eredu maskulinoarekin identifikatu izanarekin, hala nola, emakumeen arteko laguntasunaren inguruan eratutako gaitzespen mitoengatik. Horrela,

mutilen arteko adiskidetasuna gorai patzen da, ezaugarri demokratiko eta irekiak azpimarratuz, neskekin lotzen den laguntasun eredu gutxietsi egiten delarik.

Estebanek, Bullenek, Diezek, Hernandezek eta Imazek (2013) eginiko lanean, laguntasun ezberdindu hori estereotipo hutsei edo ideal kulturalari jarraiki eraikitzen dela adierazi dute. Ikerketa honetan ere, neskek euren burua mutilak baino konplexuagoak izatearekin arrazoitzen dute, eta adiskidetasunaren ideal demokratiko horretan sartzeko zailtasunak izatea onartzen dute:

“Gu gara tikismikisak lagunekin. Adibidez mutilak dira guztiak guztiakin. Neska gara... ez da apartatzea baina aukeratzeko ezberdina da. Ni ez noa lagunekin gauza batengatik, baina ere bai gara. Guri adibidez ez zaigu etorri neska berri bat ere ez. Adibidez etorri izan dira mutil berriak eta da “kaixo, benga! Etorri jolastera!” Nola da futbola, ez da izan behar ez pertsona ona ez, txarra, ez popularra ez ezer, nola futboleko hori ez denez ikusten, bakarrik da ondo jolastea. (...) Neskak bai egon ahal gara beraiekin, adibidez jantoki batzuetan ondo. Beste batzuetan da a fútbol eta ya está, nola sartuko zara hor? Jolasten sartzen zara eta ya está? Eta gainera gero entzun beharrekoak, “si no sirve para nada, es una...”. Hori ez. Gero beraiek gugana datozenean hitz egitera ere da apur bat... txarragoa” (Leire, 12 urte, ikastola)

Estebanek eta Diezek (2014) aipatu dutenez, honakoa izan daiteke adiskidetasunaren banaketa hori gertatzeko arrazoi bat: batetik, neskek komunikazioa harremanak eratzeko oinarri sendoa izanik, bizitzaren alderdi intimoak partekatzen dituzte, eta horiek harremanen sendotasunaren adierazle dira, baina baita zaurgarritasunarena ere. Bestetik, mutilen harremanak fisikoagoak dira, ekintzetan oinarritutakoak, eta ez dute hainbeste “hitz egiten” eta “sentitzen”. Elkarrekiko sentimenduen eta arazo berri ez izateagatik, haien arteko gatazkak beste ildo batzuetakoak dira. Aferak ez dira hain pertsonalak izaten, eta ekintzei lotuta egoten dira, hau da, arazoak azalekoak izan daitezke, eta horrek gatazkak errazago konpontzea ekar dezake (ibidem). Sinesmen horiengatik, nesken adiskidetasunaren inguruko estereotipoak nagusitzen dira gaztetxoaren artean. Gaiztoak, gatazkatsuak, lehiakorak eta bestelako ezaugarri ezkorak izatean leporatzen zaie, nesken arteko laguntasuna eragotziz, horren inguruko

Mendebaldeko mito eta estereotipoak eta gutxieteko joera ageria jarriz (Cucó, 1995:73):

“Siempre estaba en la clase en la que todo el mundo era falso y así, las chicas sobre todo. Por eso me he llevado mejor con los chicos que con las chicas. Los chicos son más de decir la verdad, no te miente... Las chicas son más de ‘oye que esta me ha dicho esto... ¿Luego le pegamos?’ Son mucho de hablar de vamos a pegar a esta, pero luego no hacen nada.”
(Esther, 14 urte, institutu publikoa)

Horrek guztiak ez du esan nahi mutilen artean gatazkarik ez denik, konponbidea ezberdina dela baizik: *“Mutilek ostikada batekin konpontzen dituzte gauzak, guk ez; gu azkarragoak gara eta min eman nahi badiogu pertsona bati beste modu bat erabiltzen dugu”* (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa). Mutilen arteko adiskidetasuna “osasuntsuagoa” den sinesmena dago, eta uste da nesken arteko gatazkek, aldiz, denbora gehiago irauten dutela, harremanen kudeaketa modu zehatzagoan gauzatzen delako: negoziazioa dago mutilei atxikitzen zaien ukaldi borrokekin alderaturik. Nesken artean intimitatearen eta maitasunaren negoziazioa ageriagoa den heinean, adiskidetasunaren kontzeptualizazio konplexuagoa dutela esan daiteke. Nesken lagun artean eskaera maila handiagoa da eta itxarobide zehatzak daude jokatzeko moduei begira. Horrela, nesken artean, lagun arteko fideltasuna eta konpromisoa azpimarratzen dituzte:

“Quedo más con mis amigas que con mi novio. Para que ellas no se sientan solas y digan que la he abandonado. Pero a él tampoco le voy a dejar solo. Empecé a quedar un poquito más pero casi nada, y se enfadaron conmigo y tuve que dejar de quedar con él, si es que nunca puedo quedar con él. Por ejemplo a la hora de comer siempre estaba con él al principio y después de comer. Y ellas se enfadaron conmigo y yo, como diciendo, si vosotras me decís que esté con él... Y pensé pues me estoy con él un ratillo pequeño y luego voy con estas.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“La última vez fue el año pasado por Navidad; nos dividimos porque Mainer estaba mucho con los chicos. Entonces como estaba más con los chicos que con las chicas pues nos picamos, entonces empezamos a decir cosas que no deberíamos haber dicho, como que es un poco puta, como que

tiene la nariz rara, que tiene la cara tipo ratón. Eso lo dijo mi hermano y yo lo conté. Y Maider se enfadó con nosotras. Pero nosotras estábamos enfadadas por eso. Pero luego al de una semana estaba normal. Pasa el tiempo y ya te hablas normal, porque necesitas algo de esa persona o esa persona necesita algo de ti.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Zaintza, leialtasuna, konpromisoa, fideltasuna eta elkarrekikotasuna adiskidetasunerako giltzarritzat hartzen dituzte, eta parametro horietatik ihes eginez gero, bazterketarako arriskua dute. Irainak, zurrumurrak, haserreak... piztu daitezke lagun batek behar bezala jokatzeko ez badu. Ikerketako neska batek bere ikasturteko nesken bazterketa jasan zuen, jolas-ordu batzuetan beste ikas-maila batzuetako neskekin egoten zelako. Bere gelako nesken arabera, eurekin joaterakoan “*akoplatu*” egiten zen, horrela lagun talde horretatik kanporatu egin zuten traizioaren eta leialtasun faltagatik.

Laguntasunaren aurrean nahi ezberdinak dituzte neskek eta mutilek, eta horrek oztupoak dakartza batzuetan elkarren adiskideak izateko, itzarobide ezberdinak dituztelako. Esate baterako, neskek laguntasuna ulertzeko dituzten moduak modu zehatzean ahalbidetzen ditu harremanak, eta zenbait mutil kanpoan geratzen dira. Nesken arteko hizketaldietan intimitatea, gorputz-irudia eta maitasunarekin loturiko gaiak nagusitzen dira, sarritan mutilen aldetik gutxietsi egiten direnak, eta emozioen espezializazioaren irudia indartzen da emakumeengan.

“Adibidez mutilek lotsa gutxiago daukate eta neskei arrankatzea gehiago kostatzen zaie. Adibidez beste pertsona batekin hitz egiteko mutilak, ez guztiak batzuk lotsatiak direlako, adibidez esaten dute ‘echamos un partido’ eta listo, guri kostatzen zaigu gehiago.” (Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

“Neskak hitz egiten dugu gauza batzuez, ez dakit gai serioak edo guretzat serioak diren gaiez. Gero mutilek entzuten badute barre egiten dute. Adibidez hilekoaren inguruan hitz egitean lehen barre egiten zuten. Oso arraroak dira mutilak. Hitz egiteko gaiak ezberdinak dira. Gure gaiak beti dira kotilleo moduan, asteburu batean bat egoten da edo liatu dela eta guk kontatzen dugu. Mutilak ez dakit, normalean futbola edo eskupilotari buruz aritzen dira.” (Esti, 14 urte, institutu publikoa)

“Adibidez mutilekin lagunak izatea niretzako da imposible, bai hitz egin ahal dut baina amigo best forever imposible. Adibidez Maialenek dauka lagun bat eta da para todo con él, como si fuera una chica. Sartzen da berarekin txiza egitera eta dena. Kontatzen dio dena, mutil bat gustatzen bazaio... Tu tato, tu hermano, que no le quieres como... que quieres tenera tu lado a un chico guapo, pero sin ser tu novio por si viene otro.”(Leire, 12 urte ikastola)

Banaketa horrek, maila batean, trabak jartzen dizkio neska eta mutilen arteko adiskidetasunari, baina horrekin ez da ukatu nahi lagun talde mistorik egotea. Izan ere, nahiz eta joera dikotomiko horiek indarrean egon, ez dago laguntasunaren eredu hertsirik. Horren adibide da, esate baterako, nesken taldean ibiltzen den mutilaren kasua edota mutil taldean aritzen den neskarena. Ohikoena izaten da talde horietako kodeak barneratzea eta maneiatzea:

“¿Amigos? Pues son como mis hermanos para mí, en los que puedo confiar y les puedo contar cosas, con los que me puedo reír, los que puedo llorar, con los que puedo hacer de todo. Esta para los momentos buenos y para los momentos malos, para las risas, para todo, para apoyarnos los unos a los otros y para no estar solos. Yo lo veo así, porque vivir en este mundo amargado y solo, y así como que no. (...) Con las chicas hay que estar como más formal, y con los chicos como más juguetón, como más bruto, lo veo así. Yo cuando estoy con los chicos, soy un poco así. Bruto soy siempre, pero con las chicas me cuido más, soy más formal, guardo más las formas.”
(Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

“Nik jolasketetan egoten naiz futbolean jolasten edo bestela ikasi. Neska eta mutilen artean banaketa dagoela ikusten dut, Leire eta hauek egoten dira hemen eta besteak futbolean jolasten, ni mutilekin futbolean jolasten. Neskak beti daude que si los exámenes, que si no sé qué. Niri gehiago gustatzen zait futbola, futbolagatik neskak futbolean jolasten egongo balira nik ere jolasten egongo nintzateke. (...) Harremanak nesken eta mutilen artean batzuetan berdinak izaten dira. Baina ez dute gauza berdinez hitz egiten. Ze mutilak hitz egiten dute de las chicas eta besteak de los chicos. Ni mutilekin nagoenean neskei buruz hitz egiten dute. Neskak gehiago hitz

egiten dute aurpegiari buruz eta mutilek titien eta aurpegiaren inguruan. (...) Sekretuak daude gure artean, normalean adibidez de insultos eta de peleas, baina nireak ez, de otras personas borrokatu direnak, eta ezer gehiago. De amor ninguna, horrelakorik ez, horrelakoen inguruan ez dut hitz egiten. Ez zait gustatzen, ez daukat hori buruan. Normalean jendearen sekretuak izaten dira gauza berdinen inguruan. Mutilen sekretuak eta nesken sekretuak ez dira izaten gauza berdinen inguruan. Neskenak dira me gusta este eta mutilenak berdinak baina neskekin. (eta zu zer zara?) Ez dakit. Ez zait gustatzen hori esatea.” (Itziar, 12 urte, ikastola)

Era horretara, laguntasun moldeak imitatu eta errepikatu egiten direla esan daiteke, generoa bezala.

4.2 Sekretuak: isilpeko maitasun-afetak eta harremanen antolaketa

Sekretuak garrantzitsuak dira nerabegaroko adiskidetzan, non konfiantza, leialtasuna eta intimitatea partekatzea gakoa den harremanen garapenean. Hartara, oso ohikoa da isilpekoak edukitzea adin tarte horretako nerabeek eta, batez ere, neskek. Sarritan, ezkutu horiek, helduen ikuspuntutik begiratuta, hutsaltzat jotzen diren arren, gaztetxoek harremanen sorreran eta antolaketan eragin nabarmena izaten dute. Claude Giraud soziologoak, *Acerca del secreto* (2007) lanean, sekretuaren eginkizuna aztertu du hainbat erakundetan, esate baterako, burokrazian edota mugimendu sozialetan. Autorearen aburuz, isilpekoaren erabilera ordenu sozialen arabera aldatzen da (ibidem:54), harremanak sekretuen inguruan artikulatzen direlako. Giraudi jarraiki, maila sozialean debekatu den horixe irudikatzen dute, modu irekian esan ezin dena, alegia. Gizartearen onarpenaren mugak agerian jartzen ditu, zilegi denaren eta ez denaren artean. Hortaz, esan daiteke isilpekoa konplexutasunean eratzen den praktika soziala dela:

“El secreto no se comprende sólo como un discurso indirecto o una palabra retenida sino como una práctica social, es decir, como una variedad de usos sociales que tienen su estética. Estos usos resultan de la palabra y del silencio, de la mentira y del travestismo, de la norma política y de la

estrategia, de la identidad social, de la iniciación, del desvío, etc.”

(ibidem:53)

Edukiak ez ezik, sekretuaren agertoki soziala ere gakoa da; izan ere, transmisio horrek biltzen duen konplexutasuna aintzat hartu beharra dago. Batetik, debekua dela-eta, misterioa sortzen da, eta horregatik da erakargarria; eta, bidenabar, partaide izatearen sentimendua bultzatzen du, lotura sentsazioa sortzen baitu ezagutza partekatzen dutenen artean, batzuen bazterketa bideratzen duen bitartean (Giraud, 2007:18). Hartara, ezkutuaren berezitasuna ez da edukia soilik, baizik eta isilpekoak egiten duen ibilbidea bera (ibidem:20). Horrek guztiak gaztetxoek laguntasun harremanak antolatu eta hierarkizatzen ditu, Beatriz Medranok egindako *Nesken arteko adiskidetasuna, sartzetaz baxtertzeko prozesuak, boterea eta genero aginduak* (2009) lanean erakutsi zuen bezala, non 12-13 urteko nesken adiskidetasuna aztertzen duen genero araei erreparatuz.

4.2.1 Isilpeko gaiak: gorputz bizipenak eta genero kontuak

“*Te tengo que contar*”, “*Ez dakizu zer gertatu den*” edo “*Hitz egin behar dugu*” bezalako esamoldeekin hasten dira ikerketako nerabeen sekretuak. Kontakizun horiek aitorten forma hartzen dute, aitortza-kristauak bezala: ekintza indibiduala izan arren, funtzio soziala du kristau komunitatearen baitan (Giraud, 2007:26). Gaztetxoek kasuan, kristautasunaren eredutik urrundu egiten da aitorten horien eraketa, maila batean; ez baitago aitortza hori doitzen duen figura zuzenik -apaizak duena esaterako-. Alta, praktikan antzerako aspektuak errepikatzen dira. Izan ere, Mendebaldeko gizartean, aitortza hainbat modutan dago hedaturik subjektibotasun modernoaren baitan. Foucaultek (2009) ere sexualitate diskurtsoetan aitortzak izandako kokalekua aztertu du eta, haren arabera, norbanakoak bere burua agerian jartzeko beharra sentitzen du, norberaren askapen une bat bezala (ibidem:63).

“(…) la confesión se convirtió en Occidente, en una de las técnicas altamente valoradas para producir lo verdadero. Desde entonces hemos llegado a ser una sociedad singularmente confesante. La confesión difundió hasta muy lejos sus efectos de justicia, en la medicina, en la pedagogía, en

las relaciones familiares, en las relaciones amorosas, en el orden de lo más cotidiano, en las más solemnes; se confiesan las enfermedades y las miserias; la gente se esfuerza en decir con la mayor exactitud lo más difícil de decir, y se confiesa en público y en privado, a padres, educadores, médicos, seres amados; y, en el placer a la pena, uno se hace a sí mismo confesiones imposibles de hacer a otro, y con ellas escribe libros.”
(Foucault, 2009:62)

Esan bezala, ohikoa da nerabeek adiskideen artean aitoren egitea, batez ere, gorputzari eta intimitateari loturikoak, nesken artean. Adiskidetasunaren konfigurazio ezberdinduagatik eta intimitatearen eta emozioen kudeaketak duen garrantziagatik, nesken helburua lagunekin egotean barrenak hustea eta lasaitzea izaten da: *“Lagunak desahogatzeko daude”* (Mireia, 13 urte, institutu publikoa). Horregatik, mutilen diskurtsoekin alderaturik, isilpekoak izatea praktika ohikoagoa da nesken artean. Gustu afektibo-sexualei, maitemintzei, sexualitateari eta bestelako gaii buruzko konfidentziak direnez, eta jadanik azaldu den emozioen espezializazioa dela-eta, neskak daude sekretuen zirkulazioaren erdigunean:

“Mutilek adibidez neskak baino askoz sekretu gutxiago dakite. Adibidez gai batzuk soilik nesken artean aipatzen ditut. Adibidez, hilerokoa edo mutilak.”
(Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

“Mis amigas saben gran parte de mi vida sobretodo. Pues por ejemplo que me ha salido no sé que ahí, o algo que a mi amiga le ha bajado la regla hace poco pues me pregunto a ver que tenía que hacer y esas cosas. Es que como estaba sola en casa y su madre nunca suele coger el móvil, pues me llamo a mí, y yo le dije que tranquila pues haz esto y lo otro. U otros secretos suelen ser cosas que me ha dicho mi novio y así, o cosas del chico que le gusta a ella. De novios y amor.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Yo con las chicas les puedo contar más cosas y a los chicos no porque no les pasa las mismas cosas que a mí. Por ejemplo, los cambios en el cuerpo. Por ejemplo si me gusta un chico los chicos enseguida se lo van a decir a él. Porque como son sus amigos... Por ejemplo Borja es una excepción, él no se lo dice a nadie.” (Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

Gorputz aldaketak, maitasuna eta sexualitatea errepikatzen diren gaiak dira, eta, horien artean, hilekoa eta mutilen inguruko gustuak nagusitzen dira gehienbat nesken narrazioetan. Girauden arabera, adin horretan bizi dituzten hainbat aldaketa sekretu bihurtzen dituzte; horiek isilpean izatea gorputza maneiatzeko saiakerak baitira, haurtzarora uzteko erresistentzia txikiak finean (2007:55). Halaber, gai horiek ezkutuan izatea gizarte ereduaren adierazlea da, sozialki isilarazi nahi dena baita. Konfidentzia horiek oso lotuta daude nerabetasunaren iruditegiarekin: sexualitatea eta maitasuna helduen praktikatzat hartzen direnez adin horretan, gai horiek isilarazita daude. Horrela, Foucaulti jarraiki, gizarte modernoan, haur zein nerabeen sexualitatea ez da ukatu, izan ere, diskurtso horiek sekretu bilakatu dira (2009:36).

Isilarazitako bizitzaren aspektu horiek ere hertsiki lotuta daude genero identitatearen eraikuntzarekin; izan ere, gorputza, maitasuna, hilekoa edota sexualitatea emakume bihurtzeko ezaugarriak dira. Nesken artean, sekretuak intimitatea konpartitzeko bitartekariak dira. Esan bezala, isilpeko nagusietako bat hilekoa da, mutilei kontatzeko erresistentzia handienak dituen. Izan ere, nesken hilekoa ulertzeko dituzten moduak lotuta daude emakumeen gorputzeko tabuei, zein higienezaren ulerkerari ere (Merskin, 1999), eta, horregatik, sekretu bihurtzen dira horiek. Mutilei ez kontatzeko aitzakia gisa, haien ulerpen eza eta sekretua lau haizetara zabaltzeko arriskua nabarmentzen dituzte. Hartara, nesken praktikatzat hartzen da isilpeko mandatuak izatea, eta “nesken gauzeekin” lotzen da hori. Horrek ez du esan nahi mutilen arteko sekreturik ez dagoenik. Mutilen artean ere badira intimitaterako uneak, baina beste molde batzuk dituztenak:

“No lo sé si tenemos secretos. Normalmente suelen ser de quién te gusta, que son unos cabrones todos, que se lo dices a uno y se acaban enterando todos. Yo solo se lo suelo decir a Ignacio, y él a mí. Pero los otros los cuentan. Entre nosotros Ugarte igual se entera de más cosas, como suele estar con las tías, sabe más de las tías que de nosotros. Sabe más pero le matan... (Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Yo no tengo secretos, lo de gustar y eso no es un secreto porque sabemos quién le gusta a cada uno, pero todos saben quién me gusta. Lo saben todos de mi cuadrilla, es secreto de cuadrilla (...) No hay secretos pero solo sabemos los de la cuadrilla quien le gusta a quien. Las chicas no saben quién me gusta, solo si alguien ha dicho algo de la cuadrilla. Estamos en

cuadrilla y decimos venga quien te gusta a ti a ti y a ti. Hacemos una ronda. A veces nos sorprendemos con las que gustan. Igual porque es un coco, porque es muy fea pero le puede gustar. O igual porque la chavala es mala. Borja sabe muchos secretos, le cuentan todo. Yo también sé algunos pero no tantos. Los secretos son más de chicas pero si te lo cuenta a ti, el secreto de la chica lo tienes tú también, entonces... las chicas cuentan más secretos, los chicos contamos menos. Yo no les cuento secretos a ellas. Igual hay gente que sí, pero no creo.” (Iker, 13 urte, institutu publikoa)

Mutilen arteko narrazio horiek, batez ere, taldean kontatzen dira eta sexualitateak toki nabarmenagoa izaten du. Nahiz eta mutilek adierazten duten kuxeluak “nesken gauzak” direla, onartu egiten dute badaudela kontakizun edo konfidentzia batzuk zenbait lagun hurbilekin baino partekatzen ez dituztenak. Horrela, ohikoa da mutilek ere maitasun-aferrak neskekin konpartitzea, alderdi emozionaletan “espezialistatzat” hartzen dituztelako neskak:

“Estoy formulando con mis amigas cómo les gusta a las chicas, cómo harían una primera cita buena, cómo pedirle salir a una chica, cómo ser romántico, qué cosas no hay que hacer... De eso me informo con mis amigas, tengo un montón de amigas chicas. Con todas esas confío un montón en ellas, y se lo pregunto y ellas me lo dicen. Irene me aconsejó que le pidiera salir en la playa, que en la arena haría un corazoncito, y que sí quería salir conmigo, en plan romántico. Otra chica me dijo que si en el verano no la iba a ver mucho que esperase a segundo de la ESO para verla todos los días, otra me dijo que no hiciese porque sino la iba a perder como amiga y me iba a ver de otra forma. Me han dado un montón de opiniones distintas (...) Es diferente, no le vas a preguntar a un chico un consejo de cómo pedirle a una chica, yo le pediré a una chica el consejo de que le gustaría, a una chica. Cómo le gustaría a ella que le pidieran salir. Pero en plan un poco general no específicamente por ella, a los chicos además... te digo yo que a mis amigos el romanticismo... nada. El amor no saben lo que es. Se ve que no están interesados en las chicas, no hablan con ellas, no intentan ligar, les preguntan si tienen novia y no quieren saber nada de eso.” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Arestian esan bezala, “emozioen espezializazio” horrek genero desabantaila egoeretara bideratzen ditu neskak, gehiegizko emozionalitatearen zaugarritasunaren bidez. Halaber, sekretuen eta ezagutza horien kudeaketari dagokionez, espezializazio horrek gune pribilegiatuan uzten ditu neskak, maitasunaren aditu bezala jokatzeko baitute, sarritan, mutilen ezjakintasunaren aurrean.

4.2.2 Zirkulazio bideak: ahozko eta idatzizko sekretuak

Erving Goffmanen (1973) ideiek gidaturik, Giraudek sekretuen elkarrekintza aztertu du; izan ere, isilpekoen transmisioa agertoki sozialean gauzatzen da, non harremanen materializazioa, sinbolizazioa zein artikulazioa gertatzen diren (Giraud, 2007:27). Horrela, bizitza soziala hainbat ezker hutsalen bidez artikulatzen da, eta pertsonak dira horien zirkulazioaren aktoreak; eta kuxeluen eszenifikazioa aktoreen eta harreman partikularren taularatzea litzateke, Goffmanen teoriari jarraiki (in Giraud, 2007:155). Nerabeen eta, batez ere, nesken kasuan, sekretuak transmititzeko prozesua errepikakorra izaten da, eta bi bide nagusi atzeman dira: ahozkoa eta idatzizkoa.

Batetik, ahozko prozedurari dagokionez, prozesua ondorengo da: gaztetxo bat beste bati “*Hitz egin behar dugu*” esanez hurbiltzen zaio eta, horrela, talde handitik aldenu egiten dira. Medranok (2009) ere prozesu bera atzeman zuen bere ikerlanean. Une horretan beste lagun bat ere hurbildu daiteke, beti baimena eskatuz, “*¿Puedo estar?*” edo antzerakoak esanez. Sekretua kontatuko duenak erabakiko du hirugarren pertsona hori egon daitekeen ala ez. Taldetxo horiek bi edo hiru pertsonak eratzen dituzte, eta gainerako nerabeei hurbiltzea ukatzen diete, zilegi eginez debeku hori “*Están hablando*” bezalako baieztapenekin. Esamolde horrek argi uzten du pertsona horiek kuxeluak partekatzen ari direla eta besteen presentzia tokiz kanpo dagoela:

“Algunas veces porque tú puedes tener un secreto, y te dicen en el momento e igual estamos unas cinco y vienen otra corriendo y nos dice ‘¡ay chicas que os tengo que contar un secreto a Izaskun y Natalia!’ y las otras se quedan como... que las demás también estamos aquí no lo puedes contar en otro momento. Tú te sientes mal porque se lo están contando a otras y a

ti no, es como...” (Irati, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoko nesken eztabaida taldean)

Idatziz da ezkutuak transmititzeko beste modua. Bide hori eskola orduetan erabiltzen dute; neskek, batez ere, elkarri mezuak edo gutunak bidaltzen dizkiote paper zatietan idatzirik. Hala ere, mezuak lapurtzeko arriskuagatik, idatzitako sekretuek intimitate maila txikiago izan ohi dute. Neskek ohartxo horiek lapurtzeko arriskua hautematen dute eta, babes bezala, ohartxoetan isilpe hutsalak idazten dituzte. Garrantzitsuak direnak kontatzeko ez dute idatzizko bidea aukeratzen. Adierazgarria da nola kontatu duen Asier 13 urteko behe-klaseko mutilak, harrotasun puntu batekin, nesken estutxeetatik ohartxoak lapurtzen dituztela. Horrela, neskek dituzten isilpeak ezagutzen dituztela dio, eta neskak ez direla horretaz jabetzen, gero berriz ere ohartxoak bertan uzten dituztelako. Era horretara, mutilek egiten duten informazio lapurreta aldeaz aurretik baldintzatuta dago, neskek hartzen dituzten babes neurriengatik. Gutunen eta sekretuen zabalpena jolas bezala interpretatu daitekeen arren, Medranok (2009) bere lanean nesken intimitatearen kontrako erasotzat hartu du. Nesken kuxeluak “nesken gauzak” izateagatik gutxietsi egiten dira, eta mutilek nesken intimitaterako espazioa okupatuz, neskak lotsarazten saiatzen dira horien ustezko ahulezia agerian uzte aldera (ibidem:49). Badirudi eraso txiki horien bitartez, mutilek gizon identitatea eraikitzen dutela.

Isilpekoak idatziz partekatzeke nagusitzen den beste bide bat sare sozialak dira, batik bat, Tuentiko txat pribatuko elkarrizketen bitartez. Idatzizko elkarrizketak aurrez aurre ez izatea abantaila da beraientzat, lotsa gutxiago dutelako horrela. Sekretuen transmisiorako bide hori, besteekin alderaturik, ikusteko zailena eta diskretuena da eta, horregatik, bide hori da mutilen artean gehien erabiltzen dena. Izan ere, “nesken gauzak” direnetatik aldentzeko eta bereizteko estrategia da era ez-ikusgarrian gauzatzea:

“Las chicas tienen secretos. Los chicos no vamos a decirle a nadie a la oreja ‘no sé qué no sé cuantos’. Las chicas dicen ‘ven, ven’, y los chicos no hacemos eso. Los secretos suelen ser de te han pedido salir no sé quien, de que tienen novios...Nosotros hablamos por Tuenti o yo qué sé. Sin más. Pero cuando quedas también hablas con ellos, pero pueden estar ellas delante también. Al final todo el mundo se entera. Por ejemplo, igual una chica me dice por Tuenti: ‘¿Qué me cuentas? ¿Sabes que no sé quien le ha

pedido salir a no sé quién?'.” (Adrian, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Algunos secretos los comentamos por el Tuenti, ahí no está mirando nadie, es más fácil.” (Mikel, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Euren maskulinitateari uko ez egiteko eta, bide batez, feminitatetik bereizteko erabiltzen dituzte estrategia horiek. Horrela, esan daiteke mutilek ere haien intimitatea partekatzen dutela maila batean, baina modu sotilagoan eta garrantzia handirik eman gabe.

4.2.3 Sekretuak adiskide harremanen antolaketan: konfiantza eta konfiantzarik gabeko zirkuluak

Sekretuen hedapena mugatua da, horixe baita isilpeko aferen funtsa. Girauden arabera, liluragarritasun kontua litzateke: zenbait ezagutzaren zirkulazioa mugatzen eta kontrolatzen delako, eta nahitaez zenbaiti informazio hori partekatzearen ukapena dakar. Zirkulua mugatuz, isilpekoaren alderdi misteriotsua eta erakargarritasuna indartzen dira (2007:24). Hartara, heterogeneoa eta konplexua da sekretuen zirkulazioa. Izan ere, esperientzia horren parte dira ez soilik edukia dakitenak, baizik eta ezkutuaren jabe izan nahi dutenak, eta izan nahi ez dutenak (Giraud, 2007:117):

“La experiencia del secreto es indisociable de la relación con los otros, los que están dentro del secreto, los que querrían formar parte de él, los que estarán involucrados por su recorrido, los que se querría que no estén, los que querrían simplemente comprender por qué no comprenden, los que denuncian lo que piensan que es un secreto” (ibidem)

Horrela, konfidentzien esperientzian nerabe gehienak inplikaturik daude modu batean edo bestean, maila batean edo beste batean. Horrek guztiak adiskideen arteko botere harremanak modu agerian antolatzea dakar:

“El secreto estructura las relaciones sociales y crea un orden local en el cual cada protagonista dispone de señalamientos de acción ignorando cabalmente la dinámica de la relación pero siendo confrontado por a esa

incertidumbre y a los efectos inducidos. Si ello es así es porque el secreto participa de las relaciones de poder y de confianza, de indiferencia y de deseo, y porque es creador de situaciones singulares en el curso de las cuales la manipulación contribuye a la dificultad de indicar lo que es dicho, lo que es omitido, lo que es ocultado, lo que es travestido.” (Giraud, 2007:54).

Harremanak isilpeko ezagutza horien bitartez antolatzen dira, eta hierarkizazioak sortzen dira. Foucaulten (2009) aburuz, diskurtsoaren botere harremanek eraturako errituala da aitortza: konfesioan entzulearen beharra dago, solaskide hutsa ez litzatekeena, izan ere, aitortza inposatu, balioetsi eta eragin ahal du: epaitzeko, zigortzeko, barkatzeko... Beraz, nagusitasuna ez legoke hitz egiten duenaren alde, baizik eta sekretua entzun eta isilik mantentzen denaren alde (ibidem:63). Zantzu horiek nerabeen adiskidetasun aitortzetan ere ageri dira, entzule den lagunak toki berezia baitu. Nahiz eta erakunde formaletako erritu-egitura ez izan (kristautasunean apaizaren kasuan, esate baterako), lagun entzulearen iritzia edota aholkua da isilpearen berriemaileak espero duena. *“Lagunek beraien iritzia ematen dizute”* argudioa errepikatzen dute gaztetxoek. Horrez gain, autoritate harremana dakar sekretua dakienaren aldetik, botere posizioan baitago, eta horrek lotura hertsia du lidergoarekin, nahiz eta sarritan nerabeak liderra dagoela ukatu (Medrano, 2009:44). Horren adibide argia da institutu publikoko neska-mutilen eztabaida taldean gertatutakoa, gaztetxoek honakoa aitortu zuten-eta: *“Hay un círculo de personas que saben todos los secretos y, como los demás no los saben, estos tiene prioridad, a estos porque no lo saben, entonces así, se va haciendo una escala”*. Ainara 13 urteko neskari leporatzen zioten isilpeko gehien jakitea, besteen aburuz: *“Ainara liderra delako dakizki sekretuak”*. Aipagarria da Medranoren ikerketako neskek liderraren figura ukatu izana, eta mutilak izatea botere harreman horiek salatzen dituztenak (2009:61). Gure ikerketako beste lagun talde batean ere berdina gertatzen dela atzeman da:

“Nire inguruan sekretuekin gehien enteratzen dena Maialen eta Iratxe dira. Nola dira como las más guays, denek esaten diete guztia. Guk ez diogu ezer kontatzen, baina klaseko ia guztiek kontatzen dizkiete gauzak. Neskak batez ere. Baina adibidez Leirek ia inoiz ez dauka sekreturik. Inoiz ez diot ikusi esaten etorri hona eta ez dakit zer. Jende guztiak egiten du etorri hona esan

behar dizudala gauza bat, esateko gauza bat jende guztiak egiten du hori, etortzeko esan.” (Karlos, 12 urte, ikastola)

Isilpeko ugari jakiteko, lehendabizi, sekretu horiek eratu behar dira. Beste gai batzuekin batera, bikote harreman afektibo sexualak izateak pisu handia du isilpekoen eraketan, eta harreman horien protagonistaz gain, esan bezala, konfesio horien entzuleak paper bereizgarria izango du harremanetan. Institutu publikoko Ainarak bere burua zuritzen zuen berari Olatzek kuxeluak kontatzen zizkiola esanez, bera baita bikote harreman afektibo sexualetan gehienbat ibiltzen dena. Kasu horretan, Olatzek sortzen zuen transmisioa, berak bere mutil lagunarekin izandako bizipenen berri emanez.

Halaber, sekretuaren zirkulazioa konfiantzaren eta fusioaren bidetik gauzatzen da, batez ere, autoritatea duen liderraren inguruan biltzen diren kasuetan (ibidem:166). Konfiantzak norbanakoak lasaiago egotera bultzatzen ditu, eta, elkarrekikotasun eta konfiantza horien ondorioz, erabaki demokratikotzat hartzea dakar (ibidem). Horrela, isilpekoak konfiantza sentimendua indartzen du eta “besteen” identifikazioa bultzatzen (etsai, guraso...), beste mundu ulerpena izateagatik, zirkulu horretatik kanpo geratzen dira-eta (ibidem:167). Ikerketako neskek isilpe konfidentzialenak konfiantzazko lagunekin soilik partekatzen dituzte, Medranok (2009) bere ikerketan ikusi zuen bezala. Hala ere, institutu publikoko eztabaida taldean, Marina ere bazegoen, Olatzen lagunik onena; baina Marinak tristeki adierazi zuen, azkeneko boladan, Ainarari isilpeko gehiago kontatzen zizkiola Olatzek. Gainera, sekretuak ez zekizkitenek haserre adierazten zuten aisialdi uneetan, Olatz eta bere inguruko lagunak kuxeluak kontatzen egotearen ondorioz, sarritan, alde egin edota urrundu egin behar izaten zutela lagun taldetik. Marinak tonu tristez aipatu zuen hurrengoa: *“Askotan igual imajinatu, sekretu bat dago, eta daude hizketan horretaz eta orduan, besteak etortzen dira eta esaten digute joateko.”*

Hala ere, ez da betidanik horrela izan. Nerabe horien ustez, sekretuen praktikan aldaketak izan dituzte, lehendik ere isilpekoak sortzen baziren, baina, orain, horien transmisioa gero eta itxiagoa zela adierazten zuten: *“Es que antes igual teníamos un secreto y contábamos ese secreto y estábamos todos juntos, pero ahora los que tienen el secreto ya son más guays entonces los demás no les hacen nada”* (Erlantz, 12 urte, institutu publikoa). Zentzu horretan, mutilak dira gehienbat kexatzen direnak, ez baitute gustuko informazio zirkulazio horretatik kanpo egotea:

“Normalmente las chicas tienen prioridad las chicas a la hora de contar los secretos, y siempre se lo cuentan a las chicas pero los chicos también tienen derecho a saberlo. Por ejemplo estás un día que están de secretos y te marginan con otro tío, pues te vas y empiezas a hablar...” (Erlantz, 12 urte, institutu publikoa)

Horrela, konfiantza eta konfiantza gabeko zirkuluak eratzen dira, isilpekoa partekatzen dutenekin eta ez dutenekin (Medrano, 2009). Haatik, esan daiteke sekretuek partaidetza estrategia bultzatzen dutela, talde izaera indartzen dutelako (Giraud, 2007:40). Nerabeei dagokienez, badaude automatikoki isilpetik kanpo geratzen direnak –esan denez, mutilen gehiengoa eta neska batzuen kasuan–, eta, bestetik, kuxeluaren arauak hausten dituztenak. Hierarkia horiek bideratuta, talde batasuna eta mugak zehazten dira:

“Primero se enteran las tías y luego algunos tíos. Yo soy de los chicos de los que me entero de los primeros. Las de A son las chicas que más saben, me llevo bien con casi todas. No tengo mucha relación pero me caen bien. A Ignacio le cuento los secretos porque sé que no los va a contar. Si lo cuenta le pego. Cuando nos enfadamos nos pegamos, no en serio. Cuando nos enfadamos, nos pegamos unas collejas y luego se olvida. No creo que las chicas hagan eso.” (Gorka, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Mutilei buruz hitz egiten dugu, edo arazoren bat baldin badago. Edo notei buruz, edo zer egingo dugun. Edo kotileoak. Nik sekretuak nire lagun onenari kontatzen dizkiot. Badaude sekretu asko ahal diedala kontatu guztiei, ez gara asko eta bueno. Baina badaude gauza batzuk sekretuagoak direnak eta hori bakarrik nire lagun hoberenari. Mutilen inguruan, gustatzen zaizula pertsona bat, horren inguruan izaten dira sekretuak. Las makarras o así. Euretariko bat dena jakiten du, ez dakit nola egiten duen. Bera DBHko gela guztietan egon da, eta gauza batzuetan guk ditugun arazoak DBH4koekin zerikusia daukate. Adibidez, laugarren mailako batzuk ateratzen dira gu gauden koadrilarekin. Arazo bat badago neska horri kontatzen diote. Nik ere kontatzen diot baina besteei kontatzen dizkiedan gauzak. Ez sekretu, sekretuak. Nire lagun hoberenarengan konfiantzen dudalako eta uste dut ez duela ezer esango.” (Enara, 14 urte, ikastola)

“Al principio las que no se enteran de los secretos se quedan marginadas, pero luego siempre se enteran. Cuando viene una diciendo, a mí no me los has contado. Y si sabes que es amiga de una buena amiga, pues se lo acabas contando pero al principio, siempre le cuentas a las que más, que suele ser dos o así.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Girauden arabera, harremanak sortu eta hausten dituzte isilpekoek (ibidem:54). Horrela, lagun taldean sartzeko aukera ematen dute; sarbiderako prozesua egituratzailea baita, isilpekoaren bitartez, kidea frogan jartzeko modua izaki. Adibide bezala, Giraudek masonen kasua aipatzen du, sekretu masonikoa sinbologia masonikoa jabetzearekin gauzatzen delako, leialtasuna frogatze aldera (ibidem:61). Lagunen artean ere isilpeko mandatua gordez frogatzen dira fideltasuna eta lotura, horrek aipatu konfiantza bermatzen baitu. Mutil gehienak isilpeen kudeaketan bigarren mailan badaude ere, mutil batzuk salbuespentzat hartzen dira. Horiek ezkutuko en zuzuletzat jotzen dira, eta sekretuak gordetzen dakitenek “konfiantzazko mutil” izendatzen dituzte, besteetatik bereiziz:

“Mutilek adibidez neskek baino askoz gutxiago dakite. Adibidez gai batzuk soilik nesken artean aipatzen ditut. Adibidez, hilerokoa edo mutilak. Gero mutilen artean dago Borja dela neska bat bezala, kontatzen diozu edozein gauza eta bera beti dago prest laguntzeko. Mutilei normalean zerbait kontatzen diezu eta hurrengo egunean igual institutu guztiak daki, baina Borja ez. Bera enteratzen da eta ez du kontatzen. Hori poztekoa da, daukazula pertsona bat gehiago konfiantza izateko.” (Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

4.2.4 Bazterketarako bideak: isiltasunaz eta salatariez

Aipatutako hierarkia horiek ez dira modu harmoniatsuan gauzatzen, isilpekoa baztertzaila delako. Isiltasuna da bazterketarako estrategia nagusia, izan ere, jakin nahi dutenek isiltasunarekin edota gezurrarekin egin dezakete topo. Baina isiltasun hori ez da mututasun hutsala, mugimendu, jarrera eta sentsazio ezberdinek eragiten baitute:

“El silencio de unos y otros en torno al secreto da lugar a una experiencia singular en la medida que el silencio es un zumbido de signos. Las miradas, los evitamientos físicos, los apartados, los sobreentendidos, son interpretados por los protagonistas y estas interpretaciones refuerzan el ruido alrededor del silencio” (Giraud, 2007:137)

Hartara, isiltasuna da sekretuaren marka, ezkutukoa dakitenen artean konplizitatea sortzen du eta taldeko batasunaren faktoreetako bat da (ibidem:166). Nerabeen artean, isiltasuna kuxelua gordetzeko mekanismoa da eta, adibidez, ahozkoetan oso agerikoa da:

“Esa es a la que todo el mundo la echan y nadie quiere que esté. Dicen que es tonta y que no les cae bien, no suelen estar con ella nada. Hay veces que se acopla, como tiene piano, viene. Entonces cuando termina estamos por ahí y viene, y como soy yo la que menos vergüenza tiene, me dicen que la eche yo. Entonces el marrón para mí, una vez la eché pero no lo he vuelto a hacer. Porque luego me he muerto de pena, porque luego se queda sentada. Y luego siempre voy yo, y me dice, ‘me echas y ahora vienes’, y yo ‘que me han dicho...’ Las que siempre me dicen son las otras, me dicen que la eche que es tonta. Y yo, pero si es una persona, déjala. Para echarla siempre es la excusa de Javier, le decimos a Javier, que venga y que nos llame. Nos dice Natalia ‘¿podéis venir chicas que os tengo que contar una cosa?’, y nos dice los nombres y no dice su nombre. Entonces viene y entonces le digo yo, ‘a ver no te ha dicho’, y me dice ‘a ya’ y le digo ‘pues entonces vete’, y me dicen ‘es que si no me quedo sola’ y yo le digo que da igual que adiós. Ella bueno... pues me lo decís bien. ¡Ay pobrecita!”(Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

“Igual triste nagoenean izaten da, egunaren arabera. Edo denek dakite sekretu bat eta tienen que hablar. Igual gaude eta joaten dira bi hortik hitz egin behar dutelako. Ez dakit zertan aritzen diren. Ez dakit inoiz. Ez naute abisatzen.” (Enara, 14 urte, ikastola)

Horrela, isilpekoak ez dakizkitenak ere maila emozionalean inplikaturik daude, bazterketak mindurik, hain zuzen ere. Sekretuaren jabe direnek, ordea, isiltzeko betebeharra dute, mututasunerako konpromisoak euskarri emozionala duelako:

“Sekretuak dira pertsona bat barrutik sentitzen duena eta kontatzen duena. Eta suposatzen da pertsona batek sekretu bat badaki, ezin du kontatu, ez da pertsona bat gaizki sentituko dela. Hori ere bai, baina bera ere txarto sentituko da sekretu hori kontatzean, ez da bere gauza bat. Bera gauza bat bada kontatu ahal du, baina beste pertsona batean bada barrutik txarto sentituko da. Nik uste dut sekretuak ezin direla kontatu. Baina pertsona batzuek ez dute kontatu.” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

Taldeari batasuna ematen dion heinean, Medranoren (2009) arabera, isilpekoen arauak ez jarraitzeak batasun hori hautsi dezake. Izan ere, zirkulazioa ez bada era harmoniatsuan gauzatzen, gatazkarako iturburua izan daiteke. Ezkutukoa gehiegi zabaltzen bada edota onartu gabe kontatzen bada, haserrealdiak sortu daitezke. Behaketa parte-hartzailean ikusle nintzela, goi-klaseko gaztetxoaren artean, ustez sekretua gorde ez zuen neska baten kontrako epaiketa soziala bizi izan nuen. Neska batek beste bati isilpekoa gorde ez izana leporatzen zion, baina inguruko adiskide eta ikaskideak ere eztabaidan sartuta zeuden, eta epaile bezala jokatzeko zuten: neskari galdetzen zioten ea berak kontatu ote zuen ala ez zuen kontatu. Neskak, hasiera batean ukatu egin bazuen ere, berak egin zuela onartu zuen azkenik. Iskanbila amaitzerakoan, berarengana hurbildu nintzen eta aitortu zidan berak ez zuela egin, baina lagunaren presioagatik baietz esatera beharturik sentitu zuela bere burua.

Isilpekoa gordetzen ez duena “salatari” izendatu ohi dute gaztetxoek. Sekretuen kudeaketaren normatibizazioa indartu egiten du izendapen horrek, bazterketarako mehatxua sinbolizatzen baitu. Esate baterako, Maitane 13 urteko neska salatari izendatu zuten, bere mutil-lagun ohi batek zabaldu zuten zurrumurruagatik. Haren arabera, lagunek edaten zutela esan omen zion Maitanek gurasoei, eta neska lagun taldetik aldentzea ekarri zuen horrek:

“Orduan ni hor nago eta batzuk mozketzen dira eta beste batzuk trago batzuk eta listo. Nik hitz egiten egoten naiz besteekin, en plan ‘este se va a liar con no sé quien’. Ematen du marjinatuta nagoela ez naizelako rollo

horietan sartzen. Ematen du ez baduzu edaten ez dizkizutela gauzak kontatzen. Adibidez nik denboraldi bat izan dut etxera negarrez joaten nintzela, denek esaten zidatelako nik etxean txibatzen nuela edaten zutela.”(Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

Lagun talde batean sekretu bat zabaltzen bada, berau baztertuz zigortzen da salataria. Horrela deitzeak Maitanerengan sortu zuen egonezinagatik, amari kontatzea erabaki zuen, eta une horretan gurasoak istilu guztiaz jabetu ziren. Amak, gatazkaren aurrean, eskolara deitu zuen, alabari gertatzen ari zitzaion bazterketaren berri emateko. Deiaren amaieran amak irakasleari konfidentzialtasuna eskatu zion alaba berriz ere “salatari” ez izendatzeko, kontziente baitzen nerabeen gatazketan sartzen ari zela dei horren bitartez. Denborarekin, istilua konpondu egin zen. Izan ere, isilpeen zirkulazioaren abiadurak nerabeen arteko harremanen abiaduraren antzeko erritmoa duela esan daiteke: haserreak, loturak, hausturak... Harremanak hauskorrak bezain sendoak izanik, ez du esan nahi horrelako gatazkek harremanak betiko hausten dituztenik, eta, horregatik, harremanak berriz ere eratu daitezke:

“Se arregló todo y ella sabe que yo no fui, ya está. Hubo un malentendido, y ella pensaba que sí y el otro largó mucho. Dijo que fui yo, pero luego se enteró que no fui yo. Me pidió disculpas por no haber confiado. Se supone que yo conté a ese chico que a mi amiga le gustaba, como que hubiera dicho un secreto. Pero está todo arreglado, porque ella sabe que yo no fui. Nos enfadamos en el patio. Duró dos semanas el enfado. En tema se acabó en dos días, pero luego ella se marchaba por miedo que yo le dijera que era mentira y que le estaría todo el rato dando la tabarra. Se iba de nuestro grupo y le dijimos que se estaba marginando y que volviera y tal. Y dijo que vale. Es que ella pensaba que nosotras le íbamos a decir algo por ese malentendido, pero nosotras no podemos estar sin ella. La cuadrilla es una y se les echa en falta. Yo no puede estar sin alguna de ellas, somos de primero todas, nos llevamos tan bien. Aunque venga una chica igual la aceptamos porque nos cae bien, pero nosotras vamos a estar siempre juntas.” (Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Horrelako gatazkek, sekretua gorde ez izanagatik sortutakoek, laguntasun harremanak banatu eta bideratzen dituzte. Ikusi denez, bi lagun arteko arazoak lagun talde osoa

inplikatu dezake. Kideak alde edo kontra jartzen ditu, adiskidetasun harremanak artikulatuz. Gainerakoek gertakizunaren protagonistak epaitu ditzakete, aldeko zein kontrakoen jarrera agertuz. Adibidez, goi klaseko eskolan azaldutako gertakizun horretan, kuxelua gorde omen ez zuenaren alde jarri zirenak beste neskaren gorputza gaitzesteko argudioak erabiltzen hasi ziren aurka egiteko, *“porque tiene unas tetas enormes, además lleva camiseta de tirantes y se le marca todo el escote. El otro día iba enseñando el tirante del sujetador, ¿pero qué sentido tiene?”*. Feminitate eta sexualitate “egokiaren” mugak gainditzearekin argudiatu zuten neska horren gorputzaren gaitzespena.

4.2.4.1 Heldutasuna eta nerabeen sekretuen bateraezintasuna

Isilpekoen zirkulaziotik kanpo, zenbait gaztetxozen gain, pertsona helduek paper garrantzitsua dute: gurasoak zein irakasleak kanpoan geratzen baitira nerabeen sekretuen zirkulaziotik. Izan ere, gaztetxoek isilpekoen garrantzia kentzekoa izaten da helduen joera, eta, horregatik, zirkulaziotik kanpo uzten dituzte helduak, bereziki, gurasoak. Beraien argudioetan, gurasoak ezin dira lagunak bezalakoak izan. Haatik, gurasoei oso gutxitan transmititzen dizkiete maitasun edo sexualitatearen inguruko gertakizunak, eta egiten dutenean oso neurturik izaten da, nahiz eta gurasoek seme-alaben bizipenen jakinaren gainean egon nahi duten. Hori dela-eta, nerabeek mugak jartzen dizkiete: beraiek erabakitzen dute zer esan nahi dieten eta zer ez, zein gai diren “egokiak” eta zeintzuk ez. Natalia 13 urteko neska amarekin gatazka izan zuen, amak ezkutukoak jakin nahi zituelako:

“Con mi madre me llevo mejor que con mi hermana. Pero de contar más cosas con mi hermana. A mí me da cosa contarle a mi madre, porque es mi madre. Tampoco puede ser tu mejor amiga tu madre, o amiga, amiga. Eso es muy raro. No le vas a decir ‘oye mami que hoy en clase me han pedido salir’. ¡No, por favor! Yo eso no le puedo contar a mi madre... me muero ahí mismo. Un día de repente me encierra en la cocina y me dice, vamos a hablar de mujer a mujer. No le conté nada, me quería salir por las paredes, estuve a punto de darme un golpe en la cabeza. Ella me decía que le habían

contado y a ver porque no le contaba que tenía relaciones. Y yo... por favor... y ella me decía que también lo quería saber. Y yo 'a ver, si no te ha contado mi hermana sus cosas que es mayor, no te lo voy a contar yo'. Ella me decía que 'sí'. Pero no me siento segura, como es mi madre. Es que vivir con mi madre y que sepa lo que me está pasando, ¡no, no! A mi hermana se lo cuento porque es mi hermana y ella ha pasado por lo mismo que yo. A mi madre ya..." (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

Nerabeek bizi izandako zenbait esperientziarengatik gertatzen da gurasoak sekretuetatik kanpo uzteko joera. Konfesioen aurrean gurasoek edukitzen dituzten jarrerak seme-alabak neurriak hartzera eramaten ditu:

"Porque es familia no les cuento. Yo les cuento qué tal el día y así. Cómo llevo el día, no les cuento los chicos que me gusten. No les puedo contar eso porque estarían todo el rato '¿y quién es ese? ¿Y ya estás con él?' Y me agobiarían mucho. Ya alguna vez me han pillado que me gustaba alguno. En primero de primaria hicimos una carta de amor para un chaval entre tres amigas porque nos gustaba a las tres. Entonces hicimos una carta de amor, pero no se la dimos, estuvimos a punto de dársela pero no se la dimos. Entonces la guardé yo. Era para Iker antes era muy mono pero ahora no. Ahora es horrible. Y la guardé yo. Y un día mi madre, hace un montón de tiempo, en quinto o así... Rebuscó entre la ropa y así, la empezó a leer y ¡qué horror! Me invadieron con preguntas, de ¿quién es éste? ¿Por qué? Con qué Iker eee. Fue muy duro." (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

"No les cuento todo. Les cuento las cosas básicas del colegio. 'Mama que hay examen', tales cosas, excursión, hoy alguien ha dicho tal, y que nos hemos reído mucho. No les cuento si he tenido alguna vez un novio, si... No tengo confianza para contárselo. Y cuando intento hablar de eso mi hermana siempre sale, y hace una broma. Si hablo de un chico, porque tiene que ser del sexo chico, tiene que llamarse Pepito mi hermana ya dice a ver si es el que me gusta. Yo le digo que solamente es un tío, mencionado por un chiste que ha hecho que hace mucha gracia y que intento contarte."

No puedo hablar de eso en la cena con mi madre, no tengo confianza. No puedo hablar de chicos.” (Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Gurasoekin bueno, konfianza... dena ez diet kontatzen. Egun batean nagoela ahazten bazaizkit etxeko lanak, nire amari ez diot esaten, jartzen didate negatibo bat. Gutxitan ahazten zaizkit jartzen didate negatibo bat eta listo. Bestelako gauzak kontatzen dizkiot, baina nobia badut ez diot kontatzen. Hori ez, ze beti daude guztiei esaten. Lehen bosgarren mailan gustatzen zitzaidan Maialen eta joan ginenean udan nire aitak kontatu zien guztiei eta ni nintzen el hazme reir. Nire familia guztiari kontatu zioten. Eta esaten zizkidaten gauza batzuk... Karlos, ¿para cuando la boda? eta horrelako gauzak esaten zizkidaten. Nire lehengusuak ere bai. Ni joaten nintzen. Gorri jarri eta alde egiten nuen.” (Karlos, 12 urte, ikastola)

Ohikoa da gurasoek hutsaltzat jotzea seme-alaben kontakizunak. Txantxa eta barre artean hartzen dituzte seme-alaben maitasun konfesioak. Heldutasunaren eta maitasunaren normatibitatearen ondorioa da bizipen horiek hutsaltzat hartzea. Horrek nerabeen praktikak bideratzen ditu, gurasoei berriz ere gai horien inguruan ezer gehiago kontatzea dakarrelako. Maitasun eta sexualitatea bezalako gaiekin, batik bat, guraso eta seme-alaben arteko mugak sendotzen dira jokoan daudelako hainbat alderdi (maitasunaren ikuspegi helduzentrista, haur eta gaztetxoaren sexualitatearen ukazioa, lotsak, tabuak...). Hala ere, badaude salbuespenak ere. Izan ere, horrek ez du esan nahi, gurasoak ez diren beste heldu batzuekin konfesorik egiten ez dutenik. Beste figura batzuen aurrean, Nataliak hitz egiteko aukera ikusten du:

“A mi padre tampoco le cuento nada, a la novia de mi padre, sí. Como sé que no es de mi familia, y como es más joven. Como es más... a veces se ríe porque le hace gracia... ella se calla. Mi padre tampoco es, no le importa.”(Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Konfidentzia horien aurrean Nataliaren aitaren bikotekideak bestelako jarrera du. Alde batetik, familiarik kanpoko figura dela azpimarratzen du Nataliak, eta horregatik egiten zaio errazagoa sexualitateaz eta maitasunaz hitz egitea. Bestetik, barre egiteko aukera ikusten du, baina betiere errespetutik abiatuta, hau da, minik ematen ez duen barrea da.

Gainera, sekretuen transmisioan garrantzitsuena isiltzea izanik, aitaren bikotekidearen jarrerak konfiantza sortzen du Nataliarengan.

Halaber, gurasoei egiten zaien ukapenagatik, Giraudek (2007) ikusi du autoritatearekin kontradependentzia eratzeko aukera dagoela, hots, haurren artean sekretuak sortzen direnean, gurasoen kontroletik ihes egiteko nahia islatzen dela. Nerabeen espazio komuna eta autonomoaren esperientzia bihurtzen da jarduera hori, unibertso berri bat eratuz (ibidem:47). Isilpekoen zirkulazioaren bitartez, gaztetxoek maitasun eta sexualitate diskurtsoak dira helduen begietara ezkututzen direnak.⁶³

Azkenik, metodologian adierazi denez, antropologoaren esperientzia ere aipatzekoa da ezkutuko zirkulazio horietan. Nerabeen maitasuna aztertzean, kuxeluen transmisioaren garrantziaz jabetzen nintzen bitartean, zirkulazio horren parte izatera iritsi nintzela ohartu nintzen. Behaketa parte-hartzailea egiterakoan, jolastokian sartzerakoan, neskek “*Te tenemos que contar*” bezalakoak esanez hurbiltzea ohiko gertakizuna zen. Horrek nire figuraren inguruan hausnartzera eramanez ninduen. Nik antropologo gaztea naizen heinean, nerabeen begietara ez nuen gurasoen ezta irakasleen figura irudikatzen (hau da, ez familia, ez eskola bera), eta isilpekoen sarean sartzeko funtsezkoa izan zen hori. Gainera, ikerketan subjektuen anonimotasuna eta konfidentzia gordetzeak bat egiten du sekretuen zirkulazioaren logikarekin. Antropologo bezala, lagunen antzera, isildu egiten bainintzen.

4.3 Laburbilduz, adiskidetasunaren antolaketa eta isilpekoen ezagutza

Ikerturiko nerabeek bizi duten adiskidetasunaren konplexutasuna azpimarratzen ahalegindu gara kapitulu honetan. Laguntasuna testuinguru kultural eta sozialaren arabera baldintzaturik egonda, harreman eredu zehatzak erreproduzitzen dira adinaren, klase sozialaren eta generoaren arabera. Atzeman denez, neskek duten laguntasun ulerkeran intimitatea erdigunean egotearen ondorioz, arlo afektiboa ageriago dago,

⁶³ Tuenti sare sozialaren erabileran ere aurki daitezke helduak zenbait ezagutzetatik kanpo uzteko nahia. Tuenti gaztetxoek soilik erabiltzen dute, eta “nerabeentzako espazio eksklusibo” bezala bizi dute. Horregatik, askok ez diete beraien gurasoei beraien Tuenti kontua erakusten. Horrelakoetan, tentsioak sortzen dira: nerabeek espazio hori babesten duten bitartean, gurasoek euren seme-alabenganako kontrola ezarri nahi dute beraien seme-alaben web-orrietan sartuz.

mutilen artean mugimenduzko ekintza partekatua nagusitzen den bitartean. Adiskidetasunaren artikulazio horrek maitasunez hitz egitera, pentsatzera eta hausnartzera eramaten ditu neskek, horren inguruan modu aktiboan espezializatzen, hain zuzen ere. Era horretara, esan daiteke maitasunaren trebakuntza prozesua nesken artean gauzatzen dela nagusiki. Maitasunaren inguruko narrazio edo elkarrizketa horiek maitasunaren inguruko ezagutza bultzatzen dute neska nerabeen artean.

Ezagutza hori mugatua dela esan daiteke, izan ere, mugaketa hori sekretuen zirkulazioarekin bat dator, gaztetxoek zenbait gorputz eta maitasun bizipen isilarazteko eta ezkutuan mantentzeko joera dagoelako, batez ere, zenbait nesken, mutilen eta helduen aurrean. Horrela, adiskidetasunaren eta konfiantzaren adierazle da isilpekoen zirkulazioa. Kuxeluak jakiteak taldearen parte izatea ekartzen du, loturak indartzen dituelako. Halaber, zirkulazio mugatu horrek beste nerabe batzuk taldetik baztertzen ditu: isilpekoak dakizkitenen eta ez dakizkitenen artean banaketa gauzatzen da, baita hierarkiazko harremanak sortu ere. Horren aurrean, zirkulazio horietatik kanpo daudenak bazterketa jasateagatik kexu dira.

Azkenik, hierarkia horiek oso lotuta daude esandako maitasunaren ezagutzarekin. Izan ere, sekretuak maitasun narrazioen ingurukoak izaten direnez, harreman afektibo sexualetan trebatuago dauden eta horien konfidenteen artean eratzen dira. Gehienbat, hierarkia horiek. Gertakizun horiek agerian jartzen dute adin horretan harreman afektibo sexuak duten garrantzia, nahiz eta maitasunaren konfigurazioan harreman mota horiek, euren adinean, garrantzitsuak ez direla baieztatzen duten nerabeek, eta adiskidetasuna gailendu.

5. MAITASUNA AISIALDIKO DENBORA/ESPAZIOAREN ANTOLAKETAN

Kapitulu honetan, nerabeek amodioarekin lotzen dituzten espazioak eta denborak aztertuko dira, batik bat, harreman afektibo sexualei eta adiskidetasunari dagokienez. Izan ere, ikerketako gaztetxoek hiriaren baitan izaten dituzte erlazioak, eta hiria (gure kasuan, Bilbo) giza harremanen baldintzatzailatzat hartu izan bada, maitasun harremanak ez baitaude horietatik salbu.⁶⁴ Hartara, aztertutako gaztetxoek hiriaz eta aisialdiaz egiten duten erabileraren zertzelada batzuk emango dira, bertan dituzten erlazio afektiboen artikulazioa aztertze aldera.

5.1 Aisialdia, maitasunerako garaia

Hiriaren egituran murgilduta egoteaz gain, maitasuna denbora zehatzekin lotzen da. Illouzen (2010) ustez, arestian aipatu denez, bizi dugun kapitalismo berantiarrean maitasunaren utopiaren iruditegia kontsumoarekin eta aisialdiarekin lotzen da; esate baterako, bikotekidearekin paseatzea, jatetxe batean afaltzea, hustutako hondartzan ilunabarraz gozatzea... Irudi horiek guztiak aisialdiarekin daude lotuta, egun aisialdian kokatzen delako utopia erromantikorako abagunea. Nerabeen narrazioetan, maitasuna denbora librearekin lotzen da, eta udan edota oporraldietan maitemintzen direla diote:

“Larunbat eta igandetan gehiago pentsatzen dut maitasunari buruz, denbora librea dudanean. Hemen bestela ikasketetan.” (Leire, 12 urte, ikastola)

“Udan, bai, pentsatzen dut maitasunean, seguro que me llevo a alguna este verano. Udan gehiago pentsatzen da, ikasketekin no se piensa nada. Udan bai, te buscas a una, yo ya tengo una elegida, la del pueblo.” (Kerman, 14 urte, ikastola)

⁶⁴ Hiri-eremua eta maitasunaren arteko harremana aztergai izatera bultzatu nau ikerlan honetako zenbait aurkezpenetan herri-eremuko hainbat gazte nire baieztapenekin identifikatuta sentitu ez izanak. Herrietan, txikietan, batez ere, praktikak bestelakoak izatea onartzen zuten.

“Nik uste dut gehiago ligatzen dela udan. Udan ateratzen zara gehiago eta denbora gehiago egon ahal zara kalean. Ni udan goizean eta arratsaldetan kalean egoten zara. Nik uste dut neguan ez dela ligatzen. Ni ez naiz asko ateratzen neguan, agian esan ahal diet lagunei etxera etortzeko pelikula bat ikustera, baina gehienetan ez naiz ateratzen. Gehienetan etxean egoten gara.” (Joseba, 14 urte, ikastola)

Beraz, aisialdian, asteburuetan eta eskola garaitik kanpo, batik bat, sortzen dira maitasunerako uneak nerabeen ustez. Euretariako askok adiskideekin batera igarotzen dituzte aste bukaerak, ostiral eta larunbat arratsaldeak, batez ere. Tarte horietan, lagunekin ibiltzen dira auzotik, adiskidetasun loturak eta harreman afektibo sexualak sortuz. Asteburuak “ligatzeko” unetzat hartzen dituzte. Hala ere, aisialdiko denbora-kudeaketa haien autonomiaren eta gurasoek ezarritako arauen arabera (etxera iristeko ordutegiak, asteburuak igarotzeko tokien aukeraketa...) dago baldintzatuta; izan ere, gurasoen arabera, autonomia maila ezberdinak daude. Adibidez, kontsumoarekin edota bidaiekin lotzen den kapitalismoaren aisialdi ereduari, nerabeek hainbat oztopo dituzte gurasoen menpe direlako, batik bat:

“Nik uste dut gure adinean ez dela maitatzen bikotekidea. Nagusiagoa bazara aukera gehiago dituzu ikusteko, ikusi nahi baduzu ez dakit zein egunetan, baina gure adinean ikasketak ditugu, etxeko lanak ditugu, adibidez extraeskolarretara bazoaz, nondik ateratzen duzu denbora? Gero ezagutzen baduzu ez dakit zein tokitan eta bera bizi bada beste toki batean ezin duzu hartu autoa eta joan, edo bakarrik joan autobusean, depende uzten badizute. Esan behar diozu aitari eramateko ez dakit nora nire nobioa ikusteko, badaki orduan nobioa daukazula.” (Leire, 12 urte, ikastola)

Ikusi dugunez, zenbait oztopo gurutzatzen dira: batetik, adin horretan gurasoekin maitasunaz hitz egiteko dauden mugak, hau da, harreman horiek isilean gordetzeko joera, eta, bestetik, hiritik mugitzeko eta denboraren kudeaketarako autonomia eza. Hartara, aisialdiko denboraren kudeaketak modu eta maila ezberdinak ditu, eta horren arabera, multzokatzen dira:

“Nerabe guztiak ez gara berdinak. Las de mi clase no sé si son adolescentes o lo que son... pero... son unas empollonas que no hacen nada. No salen, se

encierran en casa y su libro es su amigo. Solo estudian, porque otra cosa (...) Jolasketan ezberdintasuna dago neska eta mutilen artean, mutila dira futbol futbol futbol, beste batzuk estudiar estudiar estudiar eta Iratxe eta ni diskoteka, kalea eta litroak...” (Maialen, 13 urte, ikastola)

“Nerabe guztiak ez gara berdinak. Batzuei gustatzen zaizkie gauza batzuk eta besteei beste gauza batzuk, gustuen arabera, adibidez denbora librean egiten duzunaren arabera. Adibidez daude los enpoiones, los futboleros eta los que se creen guais.” (Itziar, 12 urte, ikastola)

Aisialdiko denboran gertatutakoa jolas-orduetara eramaten dute, hitz egiteko gai bihurtuz. Horrela, nerabeen arteko mugak indartzen dira, gertakizun horietan egon direnen eta egon ez direnen artean. Horregatik, denboraren kudeaketan autonomia gutxiago dutenak, zeintzuk gurasoekin egotera behartuta dauden edo gurasoen diziplina zorrotzak jarraitzera behartuta dauden, ezkor agertzen dira maitasunarekin uztartzen den aisialdiaren aurrean. Ikerketako zenbait neskari aisialdiari buruz galdetzean, honakoa erantzun zuten: *“Gu aspertu egiten gara”*, *“Guk ez dugu zure ikerketarako balio”* edo *“Gu ez gara oso adibide ona”*. Esapide horiek oso lotuta daude harreman afektibo sexualak ez izatearekin edo lagunekin aisialdian ez egotearekin. Eskolaz kanpoko jardueren eta ikastetxeko etxerako lanen lan karga andana dela-eta, horietako batzuek *“gure bizitza oso aspergarria da”* bezalakoak aitortzen zituzten, denbora libre gutxi izateaz atsekabetuz. Neska horien kasuan, gainerako lagunekin egoteko mementorik ez zutela onartzen zuten, eta horrek ikaskideengandik urrundu ditu. Batzuek gabezia bezala bizi dute, adibidez, itunpeko ikastetxe erlijiosoko tokian tokiko lanean, asteburuko eginkizunen inguruan galdetu nienean, neska batzuk burumakur eta lotsaturik lurrera begira jarri ziren, soilik gurasoekin ateratzen zirelako eta gainerako denbora etxeko lanak egiten jarduten zutelako. Horrez gain, denbora horiek elkarrekin ez partekatzeak jolasketetan alboratuta sentitzera ere eramaten ditu; behinola, mutil batek ateratzen ez den lagunari esan zion *“Amargada, porque no sales”*.

Eskolako jardueren oposizio bezala bizi dituztelako da garrantzitsua aisialdiko praktika. Willisek (1988) horren inguruan ere badihardu lanean, izan ere, familia langileetako ikasleek eskolako instituzioaren aurrean eraten duten kontrakultura aztertu du, klase sozialen erreproduktzioarako. Egilearen aburuz, gazteek alkohola edatea helduen munduarekin bat egiteko eta eskolaren aurkako jarduera izango litzateke (1988:33).

Zentzu horretan, aisialdiko praktikak eta, bereziki, maitasun praktikak eskolako jarduerarekin haustearekin dute zerikusia. Horrez gain, mailaketa sozialari ere hertsiki lotuta dago denbora librearen kudeaketa. Illouzek (2010) azpimarratzen du aisialdiko jarduerak klase sozialaren arabera ezberdintzen direla, baita maitasunerako gune ezberdinak bultzatu ere, eta, horrek erreprodukzio soziala bermatzen du:

“(…) a medida que transcurría el siglo XX, el amor se iba entrelazando cada vez más con las nuevas formas de ‘distinción social’: por un lado, la disponibilidad de ingresos y tiempo libre para invertir en actividades recreativas y, por otro lado, el conocimiento y la práctica de las normas de cortesía adecuadas para cada tipo de actividad consumida en el marco de clase la clase media-alta (o sea, lo que Bourdieu denomina ‘el capital cultural’). En ese sentido, el amor romántico acaba por asociarse estrechamente con el consumo del ocio, pero también con otras formas de consumo ‘posicional’, destinadas a denotar una determinada posición en el sistema de estratificación social.” (Illouz, 2010:112)

5.2 Hiria, maitasunerako tokiak

Hiriaren egiturak, nerabeen autonomia mailak, baita mailaketa sozialak ere, baldintzatzen dute espazioen erabilera. Izan ere, hiria ez da espazio neutroa, zeharkatzeko eta bizitzeko moduak eragiten dutelako hainbat aldagaik. Horien artean, adinak pisu handia du gaztetxoan ibilbideetan:

“Son numerosos los estudios realizados sobre la relación de la juventud con el espacio público urbano destacando la relevancia que tiene la calle para la gente joven, como lugar de autonomía, de construcción de identidades personales y colectivas (Gough y Franch, 2005), de desarrollo de sus amistades (Bunnell et al., 2012); o también como lugar donde afrontar las imposiciones reguladoras de los adultos (Mattews, Taylor, Percy-Smith y Limb, 2000). El espacio público resulta ser un espacio de no supervisión y de libertad que permite el encuentro con otras personas de forma no

controlada, o por lo menos no al mismo nivel que dentro del hogar.” (Ortiz, Prats eta Baylina, 2014:39)

Hartara, nerabearoa trantsizio fase moduan definitzeak ere baldintzatzen du hiriarekiko duten lotura: ez dira haurrak, ez eta helduak ere, eta, horregatik, gurasoek zein tutoreek ezarritako baldintzapeko askatasuna dute. Izan ere, gure eremu urbanoan, espazio publikoaren erabileraren negoziazioa hasten da adin horretan, hain zuzen, baita erabileraren ikasketa ere. Fenomeno hori *“kaleko alfabetizazioa”* izendatu izan da (Cahill, 2000 in Baylina, Ortiz eta Prats, 2014: 140):

“La misma autora [Cahill] crea el concepto de “alfabetización de calle” que privilegia los conocimientos locales informales que se basan en las experiencias personales en el espacio público urbano. Según la autora, el entorno, y la calle en particular, es un contexto significativo para aprender a fin de explorar las relaciones de la juventud con el barrio. Y en este contexto, los y las adolescentes tienen mucho conocimiento de los protocolos del entorno y adquieren competencias ambientales de negociación a escala de barrio (Cahill, 2000)” (Ibidem)

Ikerketako Bilboko nerabeak adin horretan espresuki kalera ateratzen hasi dira modu autonomoagoan, bakarrik edota lagunekin. Askoren muga auzoa da, ikerketako nerabe gazteenek (hamabi urtekoek, batez ere) haien auzoa dute modu autonomoan ibiltzeko askatasun-eremua. Horrela, ikastetxerako bideak, senideei egindako bisitek edota adiskideekin egoteak aukera ematen die auzoa modu autonomoagoan bizitzeko, alabaina, betiere, gurasoek baldintzatutako mugen barnean ibiltzen dira (Prats, Baylina eta Ortiz, 2012:119). Halaber, nerabeen narrazioetan, gurasoen kontrol horretatik ihes egiteko, aisialdirako hainbat espazio agertzen dira, batik bat, gurasoek edo senideek igarotzen ez dituztenak (Baylina, Ortiz eta Prats, 2014:142). Aitzitik, helduen zaintzatik urruntzeko abaguneak eta askatasunerako guneak bilatzen badituzte ere, kaleak erabiltzeko orduan baldintzatuta daude; askatasunaz aritzeak talka egiten duelako espazio publikoaren adultifikazioa deritzonarekin, hau da, hiri-egitura helduentzako eraiki izanarekin (Ortiz, Prats eta Baylina, 2014:39). Haatik, esan daiteke hiriko baldintza sozialen menpe daudela:

“La calle es un espacio donde la gente joven encuentra libertad y es un lugar de gran relevancia en un momento de construcción de la identidad y de necesidad de encontrar espacios fuera de la mirada adulta (Gough y Franch, 2005). Pero a pesar de esto, el espacio público está adultificado, está construido por y para las personas adultas y está producido como un espacio adulto. Dada esta hegemonía espacial (Valentine, 1996) la gente joven está excluida de un espacio que se entiende como cívico y supervisado por la presencia de las personas adultas, que lo definen y controlan (Collins y Kearns 2001; Driskell et al., 2008; Chiu, 2009)” (Rodo de Zarate eta Baylina, 2014:211)

Espazio publikoak garrantzia handia du haien bizitzetan, bertan askatasunerako lekuak eratzen baitituzte, ohikoa duten helduen begiradatik at. Hori dela-eta, nerabeentzat sozializaziorako eta harreman sozialen trebakuntzarako gune ere bada hiria. Ereku zehatzetan elkartzen dira harremanak izateko. Bartzelonan Prats, Baylina eta Ortizek adiskidetasuna garatzeko espazioak antzeman dituzte beraien ikerketan:

“El Instituto, el centro comercial Diagonal Mar, el Parque Diagonal Mar, la playa y el Forum (espacio cultural y de ocio multifuncional) son los lugares de amistad, los espacios intermedios, según Vanderstede (2011), más o menos públicos, caracterizados por una ambigüedad que tiene su paralelo en ellos/as mismos/as. Si el Instituto es el principal lugar donde forjan las amistades, es en estos otros lugares donde se reconocen a sí mismos/as y a los/as demás, se asumen roles reconocibles por el resto y expresan su identidad a través de procesos de inclusión y exclusión, de formación de estereotipos y de estigmatización (Mcilwaine y Datta, 2004).”(Prats, Baylina eta Ortiz, 2012:119)

Gure ikerketan, lagun taldeak eskola inguruan mugitzen dira. Tokian tokiko lanean aurrera egin ahala, ohartu nintzen ikerketako nerabeak hiri berekoak izan arren, espazio gutxi partekatzen zituztela⁶⁵. Bilboko erdigunean bizi zirenak inguru horietan mugitzen ziren eta gainerakoak haien auzoetan. Leku gutxi batzuk dira mistoak, hau da, azterturiko hiru ikastetxeetakoek igarotzen dituztenak: merkataritza zentroa edo

⁶⁵ Erabat deigarria egin zitzaidan goi-klasekoek ikerketako beste bi zentroak ezagutu ez izana, ez izenez ezta tokiz ere. Horrek esan nahi du ez dutela beste gune horietako nerabeekin topo egin. Gainerako nerabeek, berriz, itunpeko ikastetxe erlijiosoa ezagutzen zuten.

ibaiertzeko pasalekua. Gune mistoak deituriko horiek oso lotuta daude Bilboko gentrifikazioarekin. Antzeman denez, klase sozial ezberdinetako nerabeak arkitektura postmodernoko gune horiek okupatzen hasi dira. Fenomeno hori adinarekin arrazoitzen da, nerabeen inguruan egindako zenbait ikerketetan joera berbera nabari da-eta:

“Los adolescentes del barrio utilizan frecuentemente durante su tiempo libre espacios de nueva creación favoreciendo así su uso cotidiano. De alguna forma la utilización de estos espacios subvierte los discursos de algunos profesionales que consideran la operación de Diagonal Mar y la zona Forum como “metáfora de los vicios del capitalismo urbano” donde ‘se juntan la segregación espacial, la especialización funcional, la mala gestualidad arquitectónica, la miseria cultural y la ruptura de la continuidad ciudadana’ (Borja, 2008: 214). Si bien en algunos aspectos esto puede ser cierto, también debe considerarse que son espacios usados, apropiados por un grupo de población que los reivindica como parte de su barrio, que los disfruta integrándolos en su cotidianidad como marco de su sociabilidad y sus redes de amistad, entonces las críticas deben ser matizadas.”(Prats, Baylina eta Ortiz, 2012:123)

Bilboko kasuan, gentrifikazioa gertatu den guneetan gauza bera jazo da. Halaber, espazio horiek kenduta, mailaketa sozialak baldintzatzen du nerabeek egiten duten hiriaren erabilera. Izan ere, Bourdieuri jarraiki, banaketa hori espazio sozialak eragindakoa da klase sozialaren arabera; ez ezarpenez, baizik eta ekintza sozial bezala (Bourdieu, 2008:35). Espazio sozialean hurbil dauden pertsonen espazio geografikoan elkarrengandik gertu egoteko joera dute (Bourdieu, 2003:102). Kokapen sozial horrek espazio sinboliko gisa funtzionatzen du, bizi estiloen eta estatus bereko taldeen espazioa baita (2003:110). Horrela, kapital soziala eratzen da adiskidetasunaren eta klase sozialaren arteko artikulazioarekin (Cucó, 1995:132). Horrez gain, Cucóren ustez, klase kokapenak ez du soilik adiskidetasunaren mailaketa soziala indartzen, laguntasun eredu zehatzak ere bideratzen ditu, baita egoera pribilegiatuak mantendu ere:

“En suma, todo lo que estos estudios evidencian es que la posición de clase no solo tiende a delimitar el espacio social de la amistad, sino que también ayuda a precipitar unos modelos amicales que articulan con relativa congruencia los significados y realizaciones de la amistad, y contribuyen

con eficacia al mantenimiento de situaciones privilegiadas.” (Cucó, 1995:112)

Horrela, gaztetxoek haien adiskide-harremanak ikastetxetan eratzen dituzte. Esan bezala, ikastetxeak dimentsio sozial eta ekonomikoak batzen dituen heinean, erreprodukzio sozialaren tresna da, baita klase sozialen barnean kapital soziala eratzeko gunea ere. Mekanismo konplexuen bitartez, eskola-instituzioak kapital kulturalaren banaketaren erreprodukzioan laguntzen du, baina espazio sozialaren egituraren erreprodukzioan ere bai. Nerabeak haien gertuko ikaskideekin sortzen dituzte lagun harremanak. Adierazgarria da goi klaseko nerabeen harreman-sarea Bilboko erdigunean zabaltzea eta gainerakoak haien auzo langileetan, horrela kapital soziala eratuz eta indartuz. Gainera, ikusi izan denez, goi klasekoen kasuan, sarritan haien gurasoak adiskideak izategatik sortzen dira lagun taldeak, *“Nuestros padres son amigos desde el colegio”* esaten dute zenbait ikaslek. Hartara, esan daiteke laguntasun harremanak ikastetxetik kanpoko hiriko espazioan sendotzen hasten direla eta, bide batez, nerabe batzuk hirian trebatzen direla harreman afektibo-sexualetan.

Hiria afekturako espazio bihurtzen dute. Distantzia sozial horiek gorputzetan txertaturik daude, egitura sozialak baldintzatuta (Bourdieu, 2003:104), habitus-a eratuz, hain zuzen. Illouzen ustez, Bourdieuk egiten duen planteamenduan oinarrituz, habitusaren funtzionamendua ageriagokoa da maitasun-praktiketan, beste praktika batzuetan baino. Izan ere, maitasuna bat-bateko emozio aske bezala sentitzen da, baina, era berean, maitasunak kokapen eta ibilbide sozialaren arabera eratzen ditu bikote bateragarriak:

“En una economía donde los estilos de vida y la competencia cultural son marcas distintivas de estratificación social, la noción de que el amor nace de la comunicación de los gustos, ideas y los sentimientos en común sirve para incorporar, bajo la apariencia de un modelo ideal de intimidad, la concepción de que la pareja requiere la compatibilidad lingüística, cultural y educativa.”(Illouz, 2010:315)

Bestalde, Illouzek (2010) Michel Lamont-ek (1992) Bourdieuri egindako kritika hartzen du aintzat, haren aburuz, bikotekidearen aukeraketa ez delako soilik kapital kulturalera mugatzen, izan ere, muga sinbolikoak ere badaude: muga-moralak, sozioekonomikoak eta kulturalak. Lamonten ustez, aberastasunaz eta gustu kulturalaz gain, muga moralak

(esate baterako, zintzotasuna edota eskuzabaltasuna) elementu gakoak izaten dira adiskidetasun sareetan eta bikote harremanetan (Illouz, 2010:293). Horrela, modu inkontzientean, bikotea eratzeko aukera objektiboekin gurutzatzen dira norbanakoaren desira erromantikoak (ibidem:286):

“En el análisis que realiza durante su juventud sobre las estrategias matrimoniales en la sociedad en la sociedad Béarn, región rural del sudoeste de Francia, plantea como conclusión que la antinomia entre sentimiento y el deber, o entre las estrategias individuales y las estrategias de parentesco, se resuelve de manera invisible gracias a la incorporación del habitus (Bourdieu, 1972). En sus obras posteriores, sin embargo, parece adoptar una posición más extrema respecto de las emociones, pues considera que éstas encubren la reproducción del sistema de clases, es decir, que dicho sistema no se reproduce a pesar de ellas sino justamente gracias a una emoción tan ‘ciega’ e ‘irracional’ como el amor.” (Illouz, 2010:324)

Bikotekidearen aukeraketan hainbat faktorek dute eragina Bourdieu eta Illouzen planteamenduek Frantzia eta Estatu Batuetako pertsona helduen praktikei erantzuten diete. Ikerketako nerabeen narrazioei erreparatuz gero, antzeko joerak antzeman daitezke, nahiz eta adinagatik aldeak dauden. Izan ere, gure gizarteko helduzentrimoaren ondorioz ez dituzte erabat gorpuzten kapital kultural zein kapital ekonomikoen ondorioak. Alde batetik, nerabeek ez dute autonomia ekonomikorik, gurasoek ezartzen dizkieten aste-sariak baino ez baitituzte kudeatzen; familiaren menpe daude, gurasoen bizi-mailari eta moduei ohituta. Bestetik, kultur kontsumoa ez da oso ezberdindua, nahiz eta aipatu beharra dagoen erdigunean bizi diren ikerketako nerabeek aukera gehiago dituztela (kontsumorako gune gehiago baitago bertan). Gainera, nerabeen bikote harremanak era biziagoan eta azkarragoan sortu eta hausten dira, adin horretan ez baitituzte bizi-osorako bikotekideak bilatzen. Munduan duten eta izango duten tokia aurkitzen eta barneratzen ari direla esan daiteke, habitusa gorpuzten ari direlako. Horren arabera, afekturako espazio zehatzak eraikitzen dituzte nerabeek, eta, bertan, adiskide harremanek zein harreman afektibo sexuak dute tokia.

Horrela, aipatu denez, gehienbat ikastetxe eta auzo bereko nerabeekin eratzen dituzte maitasunerako espazio eta une horiek. Aitzitik, eremu horietan harremanak nagusitzen

badira ere, joera horien aurrean, nerabeen narrazioetan, barne-muga sozialak antzeman daitezke: eskola barnekoak zein auzo mailakoak.

5.2.1 Ikastetxeko eta auzoko barne-mugak

Tokian tokiko lehendabiziko behaketetan, neska talde batek aitortu zidan asteburuan mutilak futboleko ikustera joaten zirela; baina beraien ikaskideak ote ziren galdetzerakoan honakoa erantzun zuten irmo: *“Ez, klaseko mutilak ez daude modan”*. Haien ustez, lehen hezkuntzan gazteagoak zirenean, klaseko mutilak ziren haien jomuga; orain, aldiz, gelatik kanpoko mutil-lagunak bilatzen dituzte, *“gustuak aldatu zaizkigu”* argudiopean. Beste hainbat kasutan errepikatu da gertakizun hori:

“Ni klasekoekin ez naiz maitemintzen, no han madurado todavía.”(Maialen, 13 urte, ikastola)

“Gelakoekin ezingo naiz maitemindu, ez ditut inoiz begi horiekin ikusiko. Beti egon naiz beraiekin.”(Enara, 14 urte, ikastola)

“Las parejas suelen estar los viernes y los sábados juntas, luego en el colegio pues en los recreos y así, siempre sueles salir con la gente que no es de tu clase. Si es de tu clase, pues no quedas con él porque sabes que te ves en clase, sabe mucho de ti si sales poco. Si te preguntan algo y no lo sabes te da vergüenza, si es de otra clase pues no lo sabe y te sientes mejor.”
(Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Alta, harreman afektibo-sexualak izateko ikasgelako ikaskideak aintzat hartzen ez dituzten arren, ikastetxeko gainerako ikasleei arreta eskaintzen diete, neskentzat helduagoak direnak eta mutilentzat gazteagoak, batez ere. Horrela, jolasgaraian edota eskolako korridoreetan begiradak gurutzatzen dira:

“Institutuan, igual pasillotik zoaz eta ala! Sarriko ere bai... Normalean izaten dira tokiak jende asko egoten dena. Jende gutxi badago ezin dituzu

ezberdindu batak eta besteak jende asko badago bai.” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

Tokian tokiko koadernoan honelaxe daukat apuntatuta: Jolas garaiko une batean, Mireiak Erikari esan dio ‘*¿a que no sabes a quien he visto antes por las escaleras?*’, eta Erikak erantzun: ‘*¿Al rubio?*’. Mireiak irribarretsu dio: ‘*Bai! Te iba a avisar pero como ibas para adelante no he podido. Está muy bueno, es más mayor.*’ (...) Hortik eta minutu batzuetara, Mireiak Erikari esan dio: ‘*Está ahí David*’; eta niri begira: ‘*Es el que le gusta a Erika*’. Erikak niri begiratu eta gorri-gorri jarri da (...) Gero esan didate mutil horiek DBH4koak direla.” (Tokiko laneko koadernoko oharra, institutu publikoko behaketa).

Auzo barnean ere atzeman dira soziabilitaterako mugak, batik bat, itunpeko ikastetxe erlijiosoko nerabeen narrazioetan agertutakoak. Nahiz eta gaztetxo horiek hiriko erdigunean ibili (beste itunpeko ikastetxe erlijioso⁶⁶ batzuetakoekin, batez ere), badira beste ikastetxe batzuetakoekin partekatzen dituzten lekuak. Goi klasekoen narrazioetan, argi dute beraiek erdigunekoekin ibiltzen direla eta ikastetxe publikokoak zirikatzeke hautagaiak izan daitezkeela:

“El sábado pasado fuimos a la plaza Euskadi que es la que está al lado del Centro comercial y fuimos a vacilar a unas. Entonces nos encontramos a una que era amiga de mi amiga, entonces dijimos que no les íbamos a vacilar. Nos aburríamos. No había nadie en la plaza de Euskadi, y nos habían dicho que estaban todos ahí. Fuimos y como no había nadie pues le empezamos a vacilar. Pues empezamos dando besos al aire, hacer mua mua. Hacer de pijas totales. Y luego empezar a acoplarte. Están todos en la cuadrilla y estar tú así. Como escuchar las conversaciones y si alguien dice algo malo de ti le dices: ‘¡ay no sé qué, pero de qué vas!’ El otro día una niña empezó a decir que mi amiga había hecho eso a los chicos y le dijo ella ‘tú niña, ¿por qué cuentas que hago eso?’ ‘porque quiero’, y mi amiga le dijo ‘¿cómo te llamas?’, ‘Irati’ y en el collar ponía Andrea. Y nosotras dijimos ‘uy que mala’. Y se fue porque le llamaron. Empezaron sus amigas, ‘Andrea que vengas’. Dijimos ya está se llama Andrea, y luego mi amiga le

⁶⁶ Historikoki ikerketako ikastetxe erlijiosoa mutilen hezkuntzari zuzenduta egon bada, aipatutako beste ikastetxe hori nesken hezkuntzari zuzenduta egon da, nahiz eta egun biak aritu hezkuntza mistoan.

dijo 'como te vuelvas a meter conmigo te las vas a ver'. (Janire, 14 urte, ikastetxe erlijioso)

Horrela, hiri-erdiguneko nerabeek aldameneko auzo langileko gaztetxoak bereizten dituzte, ikaskide dituztenak zein kalean aurkitzen dituztenak, eta horrelaxe azaltzen da beraien narrazioetan. Janirek aitortzen du berak eta bere lagunek auzo-langileko Maria ikaskidea zirikatu egiten zutela, eta arazoak izan zituztela:

“En el colegio no hay muchos que anden por Rekalde⁶⁷, solamente los que son de Rekalde. María justo es de Rekalde y nos mandó su hermana, como se le ha muerto una hermana, su otra hermana la defiende un montón, entonces nos mandó a gente y nos empezó “a ver tú, niñata de mierda, como te vuelvas a meter con mi hermana voy a ir a ahí y te lo voy a explicar con tus padres delante”. Y yo se lo conté a mis padres porque no me parecía normal y estuvimos a punto de contestar pero pensamos que no nos íbamos a rebajar. Mi hermano le iba a mandar un mensaje a ella, de cómo se volviera a meter conmigo... Pero no nos íbamos a rebajar a su nivel y pasábamos. No le mandamos nada, y yo no le hable. Hasta que un día hace poco un mes o así, me habló y me dijo a ver si íbamos a ser amigas y le dije que vale. Ella había solucionado todo con todas. En cuanto les mandó el mensaje, todas fueron todas ‘ay María, perdón’, yo no le iba pedir perdón por una cosa que no he hecho. Ella me dijo que si íbamos a ser amigas y yo no le tuve que pedir perdón.” (Janire, 14 urte, ikastetxe erlijioso)

Janireren gurasoen jarrerak, “makurtzeko” prest ez egoteak, alegia, agerian jartzen ditu habitusaren transmisioa eta klase sozialen arteko harremanak. Izan ere, auzo langileko Mariaren familiaren erantzunari klase sozial bezala erantzun diote: “rebajar” delakoarekin maila jaistea adierazten dute, behe-mailako klaseen harreman kodeak gutxietsiz. Halaber, auzo barneko muga horiek ez dira soilik adiskidetasunari dagokionez ezartzen, bikote harremanak izaterakoan ere kontuan izaten dituzte:

“Que para que te guste ese... bueno hay a chicas que les ha gustado, es bajito y lleva cresta. Muy macarra, de Rekalde (...) el de Rekalde por ejemplo que lleva pendiente, que va con los chonis y las canis, está todo el

⁶⁷ Bilbon dagoen langile auzoa.

rato con chicas. Claro porque si está con chicas, no está contigo. Que le gustan un montón, que se han liado veinte mil veces.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Beraz, ikastetxeak eta auzoak mailaketa soziala errepikatzen laguntzen dute, baina barne-mugak horiek kontuan hartu beharrekoak dira: bada, ikastetxe eta auzo berdinen barnean artikulazio zehatzak daude.

5.3 Nerabeen maitasun-ibilbideak

Genaro Aguirre Aguilarek, *Texturas del amor contemporaneo. Imaginarios juveniles y practicas amorosas urbanas* (2008) ikerlanean, Mexikoko Veracruz lurraldeko gazteen maitasun-ibilbideak aztertu ditu hiriaren baitakoak, eta, bertan, espazialitatea eta afektibitatea uztartzen dira. Egilearen aburuz, hiria bezain ikusgarriak dira amodiozko esperientziak, espazioek modelatzen baitituzte biografia sentimentalak. Izan ere, badaude bizitza emozionalarekin, sexualitatearekin eta maitasunaren kontzepzio eta irudikapenekin lotutako ibilbide zehatzak. Hori dela-eta, hiri-maitasuna izendatzen du Aguirrek hiri faktoreek eta agenteek nerabeen amodioaren irudikapen, diskurtso eta praktiketan duten eragina (Aguirre, 2008:206):

“Así, hablar de una matriz del amor urbano, es indagar, es imaginar, es articular un entramado que materializa lo que a través de los discursos y las observaciones realizadas pudimos obtener para comprender ese lugar desde donde la experiencia amorosa se van construyendo. Para ello, conceptos o representaciones fueron ámbitos cognitivos por donde pudimos navegar para hacernos de información y dibujar la cartografía de lo amoroso, pues al contrastar los relatos, las ideas, las impresiones de nuestros sujetos de estudio con lo que recogimos en el terreno de observación, confirmábamos pero no pocas veces nos sorprendíamos de la forma en que los jóvenes la objetivaban, materializando en los espacios urbanos la vivencia de una relación de pareja. Por supuesto, que existe una dimensión simbólica de lo que la ciudad y sus rincones ofrece a las jóvenes

parejas, pues el acto de apropiación y resignificación de los lugares empleados para la producción de sus relaciones, es la ocasión para inscribir en la ciudad las maneras en que día con día estos sujetos van dando visibilidad al sentimiento.”(Aguirre, 2008:396)

Nerabeen maitasun ibilbideak hiriaren egiturarekin gurutzatzen dira, hiriak gaztetxoan esperientziak zeharkatzen baititu. Alicia Lindon soziologoaren (2009) ustez, emozioen eta gorputzaren bidez, hiriaren eraikuntza soziala ulertzen da, subjektuak gorputz eta zirraren bitartez bizi direlako (2009:6). Lindonen aburuz, espazio guztiak daude sentimenduz eta afektuz josita; izan ere, afektibitatea ez dago soilik praktikarekin lotuta, baita praktikaren espazialitatearekin ere. Horrela, jarduerak toki zehatz batean gauzatzeak afektuak eta emozioak bidera ditzake hainbat arrazoirengatik (oroitzapenak, bizipenak...). Espazioek sentimenduak bultzatzeaz gain, sarritan emozioek bultzatzen dituzte espazio horiek erabiltzera (ibidem:12). Alta, gure ikerketari dagokionez, esan daiteke nerabeen harreman eta afektibotasunaren artikulazioa hiriaren baitan gertatzen dela, beste aldagai batzuekin batera, adinaren, generoaren eta klase sozialaren eraginpean. Beraz, afekturako espazio zehatzak eraikitzen dituzte nerabeek, non adiskide harremanek zein harreman afektibo sexualek tokia duten. Aguirrek (2008) gazteen maitasunaren kartografia hiriaren baitan eratu du. Egileari jarraiki, gune batzuk emozioekin lotzen dituzte gazteek, eta amodiozko esperientziak bertan gertatzen dira maila indibidualean zein kolektiboan:

“Rincones, callejones, avenidas, parques, cafés, centros comerciales, espacios escolares, salas de cine, espacios público o privados, devienen lugares practicados en los que hay un sentido de apropiación, de territorialización, de significación a la hora de materializar presencias, emociones, sensualidades. Son espacios urbanos lugares practicados diariamente que terminan por ser auténticas porosidades urbanas, en virtud de las resignificación que de los espacios urbanos realizan las jóvenes parejas durante el proceso de objetivación de su experiencia amorosa y caracterizada por el lugar que ocupa los usos del cuerpo como dispositivo capaz de expresar lo erótico, emocional, sensual, estético e imaginario en los encuentros de pareja. Sin duda alguna, geografías que posibilitan mapas, itinerarios para indagar en uno de los aspectos visibles del amor urbano: el mismo que se narra en las caricias, las miradas; cuerpos

capaces de expresar, de desdoblar un sentimiento que emerge de la psique, pero que tiene su trayectoria en las historias colectivas y las trayectorias individuales de jóvenes, para mostrar los alcances no únicamente materiales sino también simbólicos de algo profundamente humano, significativamente cultural, espacialmente urbano, temporalmente cotidiano y vivencialmente juvenil: el amor urbano.” (Aguirre, 2008:210)

Hartara, maitasunaren denbora eta espazioak txertaturik daude nerabeen bizipenetan, une eta gune horiek igarotzen dituzte-eta. Pasarte honetan, amodioaren geografia hori irudikatzeko ahalegina egingo da, Aguirreren (2008) lanean eta ikerketako nerabeen narrazioetatik abiatuz. Geografia horren baitan, gaztetxoek dinamismoa islatzeko maitasun-ibilbideak izendatu ditugu, gaztetxoek maitasun-espazio eta denbora zehatzei erreparatzeko. Izan ere, ikerketako nerabeen esperientzietan ere, Bilboko gune erreferenteak aurki daitezke, aisialdian igarotzen dituzten espazioak, gehienbat. Horrela, esan daiteke gune zehatzak okupatzen dituztela euren maitasun, adiskide zein harreman afektibo sexualak eratzeko. Haien narrazioetan oinarrituz, gune horiek identifikatu dira, gaztetxoek maitasun ibilbidea agerian jartzeko. Espazio horietatik egindako igarobideak aldagarriak dira nerabeen jatorri sozialagatik, hau da, klase sozialaren eraginagatik. Hortaz, ondoren gune erreferente horien erabilera aztertuko da: merkataritza zentroa eta ibaiertzeko pasealekua, Urkidi parkea, hiri-erdiguneko jolastokiak eta plazak, eskolako egunetako txangoak, diskotekak, Bilbaina gala, begira egoteko lekuak eta “nire herria”.

a) Merkataritza zentroa eta ibaiertzeko pasealekua:

Gentrifikazioa nagusi izan den zonaldean daude Bilbo hiriko merkataritza zentro handiena eta pasealekua; ibaiertzean garai bateko burdinolak zeuden tokian, hain zuzen. Merkataritza zentro hori lau solairudun diseinuzko eraikin berria da, eta bertan arropa dendak, kafetegiak, zenbait multinazionalen jatetxeak, zinema, gozoki dendak, bideo-joko dendak, kirol dendak eta bestelako komertzioak aurki daitezke. Kanpoaldean, berriz, espaloi zabalak eta gune berdeak daude, Bilboko eraldaketa arkitektonikoa bultzatu duten eraikinez inguratuz (Guggenheim museoa, Euskalduna jauregia, Iberdrola dorrea, Dominen hotela...).

Arkitektura deigarritz apainduta, merkataritza zentro hori kokatzen den ibaiertzeko pasealekua nerabeen topaleku da. Paisaia hori baliatuz, argazkiak ateratzen dituzte, gerora Tuenti sare sozialera igotzeko. Bertako merkataritza zentroa ere nerabeen bilgunea da, beste hiri batzuetan egindako ikerketetan bezala:

“El centro comercial es el lugar de encuentro por excelencia: donde van, miran, tocan y a veces consumen. Les gusta porque encuentran diversas distracciones (tiendas, bares, bolera, cines) y hay gente conocida de su edad. Allí las chicas miran más las tiendas de ropa y los chicos se fijan más en las tiendas de deportes, los videojuegos y todos/as pasan el rato. Localizar sus cuerpos en estos lugares creados y pensados para adultos representa una exploración física, una representación de su identidad y una forma de transgredir un espacio esencialmente adulto.” (Baylina, Ortiz eta Prats, 2014: 143)

Nahiz eta merkataritza zentroak helduen kontsumorako eginda dauden, nerabeek espazio publikoan autonomia garatzeko tokia ere badira. Izan ere, hor egotean gurasoak lasaitzen direla diote, jakin badakitelako gune segurua dela, bideokamerak eta zinpeko guardiak daudelako; horregatik, gurasoek onartu egiten dute aisialdi gune hori. Orobat, Baylina, Ortiz eta Prats (2014) aipatzen duten bezala, genero-aldaerak daude merkataritza zentroaren erabilpenean: neskek interes handiagoa erakusten dute arropa dendekiko, eta mutilek bideo-joko edota ordenagailu dendekiko, nik ere frogatu ahal izan nuen bezala.

Gainera, gune horretan nerabeen zirkulazioa izugarria da, batzuk dendatan, beste batzuk zineman, eta besteak zentroa paseatzen dute, jende berria ezagutzeko xedearekin. Nerabeek sozializatzeko eta ligatzeko erabiltzen dute zentroa. Ikastolako DBH1eko ikasleek aipatu zidaten Tuentiko helbideak eskatzera joaten zirela asteburuetan Bilboko merkataritza zentrorra. Bertan, beste nerabe batzuekin topo egitean, horiek gustukoak izanez gero, zuzenean “*¿Me das tu Tuenti?*” esaten diote. Horrela, beste gaztetxoek helbideak hartzen dituzte, gero eremu birtualean elkarrekin hitz egiteko. Alor horretan ere genero aldaerak daude, neskek prestutasun handiagoa baitute bertan era daitezkeen harremanetan. Merkataritza zentroan egindako behaketan, institutuko hiru mutil aurkitu nituen bideo-jokoen dendatik ateratzen, paseatzera joan ziren eta, bide batez, eskuko telefonoko materiala erostera. Beraiek argi utzi didate, “*Ez gatoz ligatzera, soilik*

begiratzera”. Andere eta Rocio ikaskideekin aurkitzean, zuzenean esan zidaten “*Hemos venido a ligar*”. Izkina batean eserita zeuden, sarrera baten ondoan, atetik sartzen zirenei begira.

Horrela, merkataritza zentroa eta pasealekua ikerketako nerabeek zeharkatzen dituzten espazioak dira, eta horrelakoak egiten ikus daitezke bertan: kanpoaldean argazkiak ateratzen, eta barruan, kontsumitzen (zinemara joaten, jaten...) edota paseatzen. Nerabeen narrazioetan, gune hori topaleku bezala bizi dute, eta bestelako harremanak izateko aukera azpimarratzen dute. Ikusitakoaren arabera, gune horretan kapital sozialak nahasten dira, erdiguneko gaztetxoak zein kanpoaldeko auzoetakoak batzen dira-eta.

b) Urkidi parkea

Urkidi deitu dugun parkea institutu publikotik gertu dago. Astegunetan egonaldi lasaiak egiteko tokia bada ere, larunbat arratsaldeetan nerabeen elkargune bihurtzen da. Gehienak alkohola edaten egoten dira; nerabeen aburuz, horrek lotsa kendu eta jende berria ezagutzeko aukera ematen die:

“Parkean edanda gaudenean ez dugu lotsarik eta orduan egiten dugu, joaten gara eta hitz egiten hasten gara. Baina mozkortuta ez gaudenean ez dakit. Nire lagun batek asko hitz egiten duenez, jendearekin, ba jende asko hitz egiten du eta berari esker lagunak egiten ditugu.”(Asier, 14 urte, institutu publikoa)

“Lagunekin gaudenean Urkidin egoten gara edaten. Jendea ezagutzen dugu. Joaten gara eta edaten dugu bakoitza bere bolara, igual lagun batek ezagutzen du beste lagun bat eta aurkezten dizu. Pasan cosas asi.”(Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Nerabeak elkar ezagutzeko gunea izateaz gain, asteburuetakoko tarte horiek ere ligatzeko erabiltzen dituzte. Parkean egiten dituzten egonaldi horietan harreman afektibo sexualak izateko aukera aurreikusten dute:

“Noiz astean zehar? Hemen ez. Urkidin ligatzen dugu. Jende berria etortzen da orduan hasten zara batekin hitz egiten eta gero bestearekin eta azkenean lagun berriak egiten dira, batzuk beste batzuk baino goapoagoak, eta azkenean Tuentian hasten zara elkarrizketak izaten eta gero eta gehiago eta tiriritiriri eta azkenean [txalo].” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

“Urkidin nik uste dut ligatzen dela. Nola gauden denak batera, si un amigo le conoce al otro, que el otro le conoce a tal, azkenean ezagutzen gara denak. Hori guai dago.”(Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Parke horretan behaketa egitean, nerabez josita zegoen eta deigarriak iruditu zitzaizkidan hainbat aspektu. Batetik, adierazgarriena janzkera izan zen. Ikastetxera joateko arroparekin ohituta, eraldaketa nabarmena atzeman nuen, nesken artean batez ere. Askoz jantziago zihoazen, takoidun zapatak eta orrazkera oso zainduak. Bestetik, genero aldaerak gailentzen ziren. Aldamenean mutilen lagun talde bat zegoen, kamiseta kenduta flexioak eginez, kronometroaren denboraren pean. Parean, horma batean igota, neska batzuk dantzalekuetako dantzarien antzera ari ziren dantzan, eskuko telefonoek jarritako doinuei jarraiki. Euretariko asko alkoholaren eraginpean zeudela ematen zuten. Mutilek edariak zituzten: whiskya, rona... denak kristalezko botiletatik edaten ari ziren graduazio altuko alkohola. Neskak, berriz, alkohola freskagarriekin nahasitako botiletatik edaten ari ziren. Praktika ezberdinu horiek genero identitatearen eraikuntzari lotuta daude: maskulinitatearen gorputz sendotasuna erakusteko eta neskek liraintasuna, batik bat.

Horrez gain, harreman sexualak izateko toki aproposa omen da parkea, asteburuetan batez ere. Esate baterako, behaketa egun batean, institutuko hiru bikote arratsaldean parkera musukatzera joateko gelditu ziren, astean zehar jende askok zeharkatzen ez dutelako. Asteburuei dagokienez, Urkidi parkera joateko arrazoia jende berria ezagutu eta ligatzea omen da. Halaber, genero desberdintasunak harremana afektibo sexualak eratzerakoan ere nabaritzen dira:

“Ezberdintasuna dago nesken eta mutilen ligatzeko eran, mutilak se hacen los malos, que si no sé qué, igual empiezan a hablarte cariñoso edo horrelako gauzak. Neskek ligatzeko... Nire inguruan neskak ligatzeko, depende el día. Ligatzen dugunean a rollos, sin más. Si con ese tío te liaste,

pues sin más egoten zara berarekin a rollos, en el parque. Normalean ligatzen dugu hor edo beste toki batzuetan jaira goazela.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Helduen begiradatik kanpo harreman sexualak izateko estrategiak dituzte, parkeko komun publikoa erabiliz, besteak beste. Institutu publikoko lagunek aipatu zidatenez, harreman sexualak izateko erabiltzen dute komun hori, bertan elkar masturbatuz:

“Sexualitatea nire edadean muxuak, jendeak gehiago egiten du. Yo he estado alguna vez en Urkidi e igual gente que se va y que le hace la chica al chico alguna paja, y al revés, pero tampoco es muy normal eso, he visto muy pocas veces. Se van a eso, y se sabe. Algunos del insti. Luego las cosas de ahí se quedan ahí. Yo luego las noto igual, no dicen nada de eso.” (Iker, 14 urte, institutu publikoa)

Horrenbestez, esan daiteke Urkidi parkean institutuko nerabeen eta inguruko zenbait ikastetxetako ikasleen aisialdiko lekua dela, baina erdiguneko gaztetxoek ezagutzen ez duten espazioa ere badela. Institutu publikokoek erabiltzen dute jende berria ezagutzeko eta harreman afektibo sexualetan zein sexualitatean ere trebatzeko. Hartara, maitasunaren eta sexualitatearen kontzepzioak bertan eraikitzen dituztela esan daiteke, eta sexualitatean trebatzeko aukera izatean, praktika horiekin guztiekin, goi klase sozialen ikuspegi kontserbatzailetik urruntzen direla.

c) Jolastokia eta hiri-erdiguneko plazak

Haien ikastetxeko jolastokia eta hiri-erdiguneko hainbat plaza goi-klaseetako nerabeen adiskidetasun eta maitasun harremanetarako garrantzitsuak dira. Izan ere, itunpeko ikastetxe erlijiosoak jolastokiko ateak irekita uzten ditu ostiral arratsaldetan, kirol eskaintza ugariagatik (kirolean jarduten direnak gerturatzen dira, baita horien ikaskideak ere). Beraz, gaztetxoek asteburuetakoa aisialdi gune bihurtu da jolastokia. Nahiz eta beste ikastetxe batzuetakoek sartzeko aukera duten, bertan biltzen diren nerabe gehienak bertako ikasleak izaten dira. Horrela, ikastetxeko gazteenek eta helduenek harremanak

izateko aukerak dituzte. Gainera, harremanetarako gunea izateaz gain, harreman afektibo sexualak eratzeko gunek ere badira:

“Cuando salimos ya tenemos que en la cabeza si tenemos que ir a un sitio o a otro. Por ejemplo, al principio siempre vamos al patio. Pero hasta las seis y media no llega nadie. Hasta que no llega la gente... a las seis y media estamos ya ahí. Cuando es de día estamos todos jugando; entonces no nos hacemos caso ni tú a ellos, ni ellos a ti. Cuando se hace más de noche y la gente para de jugar, vas al baño y te los encuentras, y no paras de hablar. Dices la excusa, a la fuente o al baño, siempre. Siempre te quedas ahí hablando y ya está, te los encuentras.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Es que es un sitio que todo el mundo va, estamos ahí, y sabemos que ahí va a haber gente. Vienen de otras clases y de otros colegios, porque por ejemplo los viernes por la tarde después del baloncesto, hay muchísima gente viendo de otros colegios. Porque los demás colegios suele cerrar los patios, y este es un sitio donde puedes estar. Si llueve te puedes meter en un pabellón.” (Izaskun, 12 urte, ikastetxe erlijioso)

Nesken narrazioetan agertzen da, batez ere, harreman afektibo-sexualak hasteko toki aproposa bezala. Jolastokian arreta handiz egoten dira, gustuko duten mutilaren esperoan. Haien aisialdiko jarduerak mutilekin egoteko antolatzen dituzte. Horrek mugatzen ditu hainbat arlotan:

“Con las amigas estamos jugando a ‘rondo’. Siempre pedimos el balón y jugamos a ‘rondo’, te lo pasas bien. Pero si de repente ves que entra el chico que te gusta, vas y te sientas. Porque si te sientas te ve, si te estás moviendo no te ve. Cuando estás corriendo siempre hay un listo que si el chico que te gusta está a la derecha va algún listo a coger la pelota hacia allí. Entonces yo me siento en el medio o en cualquier lado y punto. Y siempre hacemos lo mismo.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Horrela, gorputza geldiarazi egiten dute eta mugimendu neurtuak egiten dituzte, mutilen begirada erakartzeko. Maitasunak euren elkarrekintzan duen zentralitateagatik, aisialdia baldintzaturik dute Nataliak eta bere lagunek:

“Y siempre hacemos lo mismo. Pero depende si no está en el patio, hay veces que nos quedamos en el pabellón. Depende donde esté pues hacemos una cosa. Hay veces que estamos esperando a que llegue. (...) En los patios siempre hablamos, siempre hablamos sobre la gente que te gusta. Siempre nos movemos porque está no sé quién y así... Hay un lío, porque a mí me gusta uno que va en la misma cuadrilla que el que le gusta a Edurne, y el de Irati va a otra cuadrilla, y Izaskun como no le gusta nadie, es una sosa, pues va con Irati a otra zona, y yo voy con Edurne a otra. Así que estamos dando vueltas al campo para verles. E igual dice que está a la derecha y el mío está a la izquierda, luego ya... o igual te empieza a hablar. (...) Edurne siempre se enfada conmigo, y me dice a ver por qué me tengo que ir al pueblo. Que le iba a hablar este viernes al chico. Porque los viernes siempre está en el que le gusta en el patio, el mío no, siempre estamos en el patio porque está el que le gusta. Y siempre me dice que esta vez se iba a atrever a hablarle. Este viernes le voy a hablar yo y Edurne va a estar delante, me ha convencido, no sé que ha hecho.” (Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Normalean gustuko dituzten mutilak ikastetxeakoak izaten dira, maila berekoak zein beste maila batekoak. Haien gustuen arabera igarotzeko lekuak eta ibilbideak aukeratzen dituzte, mutil horiekin bikote harremanak izateko itxaropenarekin. Horrela, adin horretan, ikasleek euren artean harreman afektibo sexualak izateak goi-klasearen barneko harremanak sendotzen ditu. Horrez gain, harreman afektibo sexualak erdigunean izateak beste neska batzuekin dituzten laguntasun harremanak oztopa ditzake, izan ere, beste talde batzuetako neskek ez dute gustuko mutilen atzetik jarraika ibiltzea:

“Pues igual nos dicen que el chico que le gusta a una está en el patio, entonces algunas van y otras no. Por eso nos cansamos. El chico que le gustaba a Natalia igual estaba en el patio y yo le acompañaba, y Natalia a mí, pero estas pasaban de eso, por eso nos hemos cansado de ellas, porque no hacen nada. A nosotros nos gusta más eso, porque sino no tiene gracia... algunas veces empieza a hablar de las puntas abiertas y del calcio de las uñas.” (Irati, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Izan ere, neska guztiak ez daude prest haien aisialdia mutilen arabera mugatzeko. Horrek lagun artean banaketak dakartza. Larunbatetan, berriz, jolastokia hustu eta ikastetxe horretako ikasleak (batez ere, DBHko lehen ziklokoak) aldameneko plazan biltzen dira, gehienbat (helduagoek bestelako aisialdi guneak bilatzen dituzte). Enparantza horretan, hiri-erdiguneko beste ikastetxe erlijioso bateko gazteekin batzen dira:

“Luego a Etxezuri, que es una plaza que está al lado de las torres de Etxezuri. Ahí igual también vamos pero pocas veces, porque hay mucha gente y a mí no me gusta el ambiente que hay. Hay mucho gamberro. El otro día les pusieron como una especie de petardo en uno de los portales y estalló el cristal. Y en Halloween les echaron huevos al portal entero y caían casquetes. Eran de bachiller pero también hay de mi curso. Eran más chicos pero había alguna chica también.” (Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Hartara, asteburuetan hiri erdiguneko plazak eta itunpeko ikastetxeko jolastokia erabiltzeak goi-klasekoen arteko harremanak sendotzeko aukera ematen du, egungo eta etorkizuneko kapital soziala eratuz.

d) Eskolak antolatutako zenbait egunetako txangoak

Ikerketako nerabeek harremanak eta bikote harremanak izan ditzaten beste guneetako bat dira ikastetxeek antolatu ohi dituzten zenbait egunetako txangoak. Ikastetxeek DBHko lehen zikloan egunak igarotzeko egonaldiak egiten dituzte, sarritan hezkuntza proiektu zehatzekin loturik daudenak (genero indarkeriarekin, kultur-aniztasunarekin...). Bilboko nerabeei dagokienez, ikastolako eta institutu publikoko ikasleak Errioxako herri berean egon ziren astebete, garai ezberdinetan. Egonaldi horietan adierazgarria da, batik bat, gure ikergaiarekin harremana duelako, azken gauean egin ohi den dantzaldia, beste ikastetxe batzuetakoekin batera izan ohi dena. Neskek, batez ere, etengabe izaten dute gogoan saio hori. Joan baino lehenagoko

egunetan, zein arropa eramango duten adosten eta hitz egiten aritu ziren, dantzaldia ligatzeko unetzat hartzen dutelako:

“Briñasera goazenean... baina esaten dute mierda bat dela. Areto nagusia bezalakoa dela, ez dakit zer izango den... Nik hasieran gona bat eramane behar nuen, baina gero praka bakeroak eta kamiseta bat eramango dut. Gona bat arropa berezi bezala eta gero makilatuko gara apur bat, nik depende igual ikusten badut hortik mutil bereziren bat gustatzen zaidana dagoela, ba agian makilatuko naiz. Bestela ba ez. Solo si veo a alguien. Porque para ligar con los nuestros pues no. Ondo eramaten naiz, pero como amiga. Por eso no... Ez zaizkit gustatzen. Oso infantilak dira...”
(Maitane, 12 urte, institutu publikoa)

Horrela, arropa aintzat hartuta, dantzaldiak beste ikastetxe batzuetakoekin harremanak izateko baliatzen dira:

“Pero por ejemplo cuando fuimos a Briñas me dijo Paula a ver si me parecía guapo ese chico, y le dije, bueno no está mal. Y me dice, vale pues le voy a pedir el Tuenti de tu parte, y van y le pidieron el Tuenti entre todas. Y yo me quede como vale... y no tenía Tuenti, y me dicen que no tiene Tuenti, y yo que me da igual, y me dicen pues le vamos a pedir el número de teléfono y se lo dieron. Y ahora un día justo después de Briñas, el chico se ha hecho Tuenti.” (Maitane, 12 urte, institutu publikoa)

Hori dela-eta, une horietan beste ikastetxe batzuetakoekin egoteko aukera dute, baina bertan eratzen diren harremanek iraupen laburra izaten dute, sarritan herri eta hiri ezberdinetakoak direlako. Horrela, esan daiteke bikote harremanak izateko unetzat hartzen dituztela.

e) Diskotekak

Bilboko erdigunean daude nerabeentzako dantza-toki nagusiak. Diskoteka horiek nerabeei zuzendutako saioak egiten dituzte larunbat arratsaldeetan, eta ordutegi horretan

ez da alkoholik saltzen. Horrela, bertara gerturatzen dira Bilbo erdiguneko eta beste zonalde batzuetako nerabeak.

“Esan diet Zona Zerora noala, ezberdintasuna da bat oso txikia dela eta bestea dela oso handia eta da handientzako, hamasei urtekoentzat baina ez dizute karnetik eskatzen. Ezin da alkoholik eskatu barruan, da zero zero, da hamasei eta hamalau urte bitartekoentzat. Hor edaten dugu granadina con red bull, edo pitufo, ez dakidala zer den, edo beste gauza bat kiwiarekin eta gero beste gauza bat, eta koka-kola, kas....” (Maialen, 13 urte, ikastola)

Dantzaleku horretan gertatutakoak, hurrengo egunetako jolas-orduetako hizketa gaiak izaten dira. Maialenek zera dio: *“Yo baile con éste, y luego con otro”*. Haren arabera, neska gehienek berdin dantzatzen dute, *“Perreamos, las chicas todas bailamos igual, y los chicos también”*, mutilek aldaka mugitzen dute eta neskek ipurdiarekin hankaren mutila inguratzen dute. Era berean, diskotekara joatea helduen aisialdi ereduarekin lotzen dute, horregatik, eurentariko askok gurasoen debekua dute:

“Como te he dicho uno de mis mejores amigos es muy raro. Suele pensar mucho en video juegos y en estar en casa, yo estoy un poco adelantado, estoy todo el día pensando en chicas, me gusta mucho quedar con mis amigos y me gustaría todo el rato, quedarme hasta tarde. Ir a una discoteca con mis amigos. Me gustaría hacerlo pero mis padres no me dejan salir hasta tan tarde. De casa no me dejan...” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Beraz, diskotekara joateagatik, haien adinari dagozkion arauak hausten dituztela uste dute. Halaber, horrelako espazioak ez dituzte ikerketako nerabe guztiek erabiltzen. Ikastetxe erlijiosoko eta ikastolako nerabeen artean agertzen da, batez ere, diskoteka aisialdirako gune bezala, nabariagoa da institutu publikoko ikasleentzat baino, horiek nahiago izaten baitute parkean egon.

f) La Bilbaina gala

“Sociedad Bilbaina” Bilboko elkarteak “La Bilbaina” gala antolatzen du gazteentzat, gabonak aldera. Elkarte edo klub sozial hori XIX. mendeko gizon entzutetsu batzuek eratu zuten, eta helburu nagusia irakurketarako eta aisialdirako gunea sortzea izan zen. Elkarte itxia da, eta bertan sartzeko baldintzak daude: batetik, gizona izatea, eta, bestetik, dagoeneko kide baten gonbidapena izatea da, gerora onarpen batzordeak ere onartu behar du sarbidea. Klub sozial horrek kideen seme-alabentzako dantzaldia antolatzen du gabonetan, eta, bertan, hainbat DJ ezagunen emanaldiak izaten dira. Sarrerek 45 euro balio dute, lau edariren truke (betiere alkoholik gabekoak), eta kide baten bitartez soilik lortu daitezke. Halaber, dantzaldian parte hartzeko nahitaezkoa da trajea eta takoiak eramatea.

Horren aurrean, itunpeko ikastetxe erlijiosoko neskek jakin badakite urtebete barru gala horretan parte hartuko dutela. Horregatik, Sofiak eta bere lagunak jadanik hasi dira takoiak erabiltzen ikasten eta oinak ohitzeko saiakerak egiten, “*Voy a ir con Isabel a ensayar con los tacones a unos soportales, hasta el año que viene porque vamos a tener que estar con ellos tres horas*”. Sofiak argi dauka jantzi luzea eta takoidun zapatak eramango dituela, gaueko hamaiketatik ordu bietara utzi diotela, eta horregatik, hiru orduz takoi altuekin egon beharko dela. Gala hori hamabost urte dutenentzat egiten da, eta jendea ezagutzeko toki aparta dela dio, batez ere, “*chicos con traje*”, Sofiaren aburuz, “*Porque pasamos de los chicos macarras, nos gustan los chicos con traje porque los chicos de traje son buenos y no son macarras*”. Hitz horiek klase sozialen zenbait aspektu utzi dituzte agerian, besteak beste, dotoretasunaren garrantzia klase markarekin nahastea. Aipatutako maitasun-ibilbide guztietatik, dantzaldi hori da klase banaketa argiena erakusten duena: sarbide murrizta du, Bilboko goi-klasekoen kapital sozialari mugatutakoa. Hartara, bertan goi-klaseko gazteen artean loturak sortzen dira, adiskidetasunerako zein bikote harremanak izateko.

g) Begira egoteko lekuak

Toki zehatza izan ez arren, genero aldaerak nabarmenki eragin du “begira egoteko lekuak” deitu dituguneren hautaketan. Izan ere, neskek mutilei begira egoteko tokiak bilatzen dituzte: altueradun tokiak, harresiaren beste alde, edo leihoak, mutilak eta haien jarduerak ikusteko nesken kokaleku izaten dira.

Esate baterako, institutuko neskek dantza entseguak gela batean egiterakoan, leihoak irekitzen zituzten kanpoko mutilen jarduerak begiratzeko eta tartean hitz eta oihuren bat gurutzatzeko. Kasu batzuetan, leihoko parajea atsegin ez zutenean, “*Nada interesante*” esaten zuten. Beste batzuetan, aldiz, begirada ezkutatzeko leiho-sareta erdi jaitsita zutela, mutil nagusiak begiratzen zituzten, “*Dani, el de tercero, está super bueno*”. Sarritan, mutilak begiratzeak mugikortasuna eskatzen du, atzetik jarraitzeraino. Horrela, ikastetxe erlijiosoko hiru neskek aitortu zidaten, gustuko mutilak jolasketako iturrian egonez gero, beraiek ere hara joaten zirela, “*Porque están más buenos y son más guapos*” argudiatuz. Gainera, neska-ikusleen mugikortasunak eskola ordua gainditzen du. Ziortza hamalau urteko institutuko neskak lagunei proposatu zien euren auzoko ikastolako mutilen entrenamendua ikustera joatea, bertan gustukoa duen mutila dagoelako. Bere lagunek baietz esan zioten egitasmoari, eta batek honakoa argudiatzen zuen: “*Vamos porque están buenos*”. Leku aldatze horiek nesken aisialdi guneak baldintza ditzakete. Esate baterako, Ziortza Urkidi parkera joaten hasi zen, gustuko mutila bertara joaten zelako. Tokiz aldatzea oso ohikoa da, eta, sarritan, mutilen kirol jarduerak izaten dira aitzakia:

“Orain ostiral eta larunbatetan nire lagun gehienak Deustura jaisten dira mutil batzuekin egotera. Hauek gure mutilen futbol taldekoak dira, pero están más buenos que los nuestros, orduan Deustura jaisten dira neskak beraiekin egotera, ez dira egoten gure mutilekin soilik beraien taldekoekin. Beraien edade berdina daukate, baina están más buenos. Nobedadea denez, jaitsi egiten dira.” (Maitane, 12 urte, institutu publikoa)

Adin horretako neska askok aitortzen dute gustuko duten mutilaren arabera aukeratzen dituztela aisialdiko tokiak, baina betiere ibili ohi diren tokietara mugatuz:

“Kalean nagoenean saiatzen naiz gustuko dudan mutila ikusten. Igual enteratzen banaiz egun batean bera ez dela ateratzen ba etxeko lanak egiten geratzen naiz eta bihar bera ateratzen bada, orduan ateratzen naiz. Mireiak deitzen nau eta esaten dit: ‘Maitane atera, mutil hori aterako dela’, orduan bai ateratzen naizela. (...) niri gertatu zait dagoela mutil bat asko gustatzen zaidana eta joan nahi dut bera dagoen tokira nik bera ikusteko eta berak ni ikusteko, baina nire lagunak ez badute nahi ez naiz ni joango ni bakarrik. Joaten gara guztiok edo ezer.” (Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

“Geunden dantzako klasean eta a las cuatro y cuarenta y cinco, mutila zegoen beste lagun batekin geratu ziren futbol proba batzuk egiteko eta ni nengoen en calcetines, con las mallas cortas y la camiseta de tirantes eta esan nuen nik ikusi behar nuela eta orduan esan nion andereñoari, mesedez, atera ahal naiz nire ama dagoela eta ez dakit zer... eta berak baietz esan zidan ateratzeko... atera nintzen kalera euria egiten, mallak eta hori guztiarekin ea ikusten nuen. Baina azkenean lagunak esan zidan ailegatu zirela hamar minutu beranduago eta ez nuen ikusi.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Begira egoteko tokiak bilatzea maitasunak nesken bizitzetan duen garrantziaren ondorioa da, mutilen pertzepziotik bereiziz. Lehendabiziko kapituluan ikusi denez, diskurtsiboki garrantzia kentzeko joera badago ere, amodioari eskainitako arreta nesken praktikak baldintzatzen ditu. Nahiz eta oso ohikoak den begira egoteko tokiak bilatzea nesken artean, badaude nesken jarrera horien aurrean oso kritiko agertzen direnak:

“Algunas siempre están detrás de los chicos. Natalia no lo quiere admitir, pero está siempre detrás de los chicos. Se le ve y todo el mundo lo sabe. Pero nadie se atreve a decirlo, para no dañarle. Un día que yo estaba hasta ahí, le dije: ‘oye, Natalia, deja de ir detrás de los tíos’. Va detrás de todos, de cualquiera que se le ponga por delante, igual del más feo, te lo juro. Al más feo que se le ponga por delante y le diga ‘ay Natalia, no sé que...’ Se le cambia el chip. Le gustan muchísimo los chicos. Les da muchísima importancia. Los pone por encima de sus amigas y eso no mola. A mí no me cae bien Natalia, no me cae bien. Siempre que quedamos, siempre hay una segunda razón que es porque el chico que le gusta está ahí o porque los

conoce, o hay alguno que le gusta de ahí. Siempre si aparecen los chicos va a hablar con ellos y deja a las chicas tiradas o lo que sea. Además se ha vuelto muy falsa y muy pija estos últimos años, a mí ya no me cae tan bien como antes. Antes era de mi clase de siempre.” (Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Mutilen atzetik ibiltzea ez da neska guztien gustukoa eta, horregatik, batzuek gai horri ematen dieten garrantzia gaitzesten dute. Hala ere, hazi ahala izan dituzten aldaketak nabaritzen dituzte: bikote harremana izateak urteekin garrantzia hartu duela diote.

h) “Nire herria”

Aipagarria da nerabeen narrazioetan zein agerpen izaten duten oporretako herriek. Arestian aipatu dugunez, nerabeen narrazioetan uda da bikotekidea izateko unerik onena. Udan askatasun gehiago dutela nabaritzen dute, eta maitemintzea edota harreman afektibo sexualak izatea errazagoa dela diote. Horregatik, hainbat maitasun istorio edota zenbait arau hausteko gunetzat hartzen dituzte uda igarotzen duten herriak. Sarritan izaten dute gogoan oporraldietan igarotakoa, eta ausardia erakusteko erabiltzen dituzte bizipen horiek gainerako lagunen aurrean. Herriko gertakizunekin lagunak liluratzen ahalegintzen da Maialen, hunkituta hitz egiten du herriari buruz, bertan hirian baino askatasun handiagoa duelako, *“es que tengo ejemplos para todo, tú cuéntame que yo te digo que en mi pueblo...”*.

5.4 Maitasunaren espazio/denboran egotea: gorputz lana eta trebakuntza

Bilboko nerabeen maitasunaren geografia irudikatzeko orduan, giltzarriak izan dira nerabeen gorputzak; gune eta une horietan gorputzen bitartez kokatzen direlako eta gorputza eraldatzen dutelako. Bilakaera horiei esker identifikatu izan dira maitasunerako lekuak, esate baterako, zenbait egunetako txangoetara joateko neskek zer

arropa, makillaje eta orrazteko gailu eramán adosten zutenean. Gorputz eraldaketa hori “gorputz-lana” izendatu da, hirugarren kapituluan ikusi izan denari hertsiki loturik, Wacquant-en (1995) lanean oinarrituz eta Estebanek (2004) egiten duen kontzeptuaren berrikuspenari jarraiki. Esan bezala, WacquanteK Chicagoko boxeolariei buruzko etnografia egiten du eta bertan boxeolariek egiten duten gorputz entrenamendua eta ikasketari erreferentzia egiteko erabiltzen du kontzeptua:

“Una intensiva manipulación del organismo, regulada con precisión, cuyo objetivo es imprimir en el esquema corporal de púgil series de posturas, rutinas de movimientos y estudios subjetivos emocional-cognitivos que le convierten en un practicante dialogante de la “dulce ciencia de golpear”. Es una forma de “trabajo práctico” en el sentido que implica el ejercicio de una inteligencia que se realiza en comunicación con las realidades concretas y actuales de su entorno natural y su objeto (Bittner, 1983, p.153) Y reorganiza de forma práctica el campo corporal entero del púgil, haciendo resaltar ciertos órganos y capacidades, y haciendo retroceder otros, transformando, el mundo a su alrededor” (Wacquant, 1995:73 in Esteban, 2004:121)

Estebanek modeloen azterketan aplikatu du kontzeptua. Izan ere, egilearen arabera, boxeolariek zein modeloek gorputza dute lanbidearen erdigune eta, horregatik, laneko zein aisialdiko jardueretan zenbait gorputz-teknikaren ikasketa eta praktika barneratzen dituzte, modu ikusgarrian (2004:122). Nerabeei dagokienez, nabarmendutako gorputz eraldaketak maitasunerako espazio/denbora horiekin daude loturik. Izan ere, espazio eta denbora horiei ematen dieten esanahiak bultzatuta, gorputzak prestatzen dituzte, eta horixe da espazio horien berezitasunaren seinale. Urkidi parkean egindako behaketan, neskengan, batez ere, itxura aldaketa izugarria nabaritu nuen, eskolako ohiko janzkerarekin alderaturik.

Atzeman denez, gorputz-lan horiek lotuta daude heldutasuna irudikatzearekin eta genero-identitatea sendotzearekin. Batetik, heldutasunera iristeko ahaleginak direla-eta, espazio horietan, gorputzaren bitartez heldu bezala jokatzeko ahalegintzen dira neskak, eta hurren jolastzat jotzen duten oro baztertzeko saiatzeko dira. Horrela, dantzatzea edo harrapaketa aritzea lotsatzeko arrazoi bihurtzen dira, eta elkar mugatzen dute “*No hagas eso que me da vergüenza*” bezalakoekin. Helduen gorputz-teknikak eta janzkerak

hartzan dituzte umotasuna erakutsi nahian. Izan ere, gorputz-lanarekin lotzen dute, batik bat, heldutasuna, eta ez horrenbeste nerabezaroan etengabe errepikatzen den gorputz-biologikoaren aldaketa horrekin; haurra edo heldua izatea ez baita biologiara mugatzen:

“Nire gelako neska bat dirudi neska txiki bat beti da oso infantila. Beti daramatza kamisetas de Bambi edo Mickey Mouse.” (Miren, 14 urte, ikastola)

“Hay gente que hace esfuerzos especiales por ligar como cambiar el tipo de ropa, o hacerse más chulito, o más duro. Lo de ropa no sé, pero lo de hacerse más duro, sí. Como hablar con más... por ejemplo Aritz. Urteekin izan da aldaketa. No es que le cambie la voz, es por la forma de hablar. Yo creo que ha sido por las novias. Yo creo que ha sido empezar a salir con gente y empezar a cambiar. Al final cambias un poco. Igual cuando habla contigo, igual, está igual, pero cuando habla contigo e igual está la persona que le gusta a lado habla un poco diferente para que se le note más.” (Borja, 13 urte, institutu publikoa)

Nerabezaroan heldua izatea ez da “ahotsa aldatzea”, bularrak hazita izatea edota altuera batera iristea, aitzitik, heldutasuna gorputzaren erabilpenari dago lotuta, umoen gorputz-teknikak eta estetika barneratzearekin. Horregatik, haurren janzkera eramatea (Micky Mousen kamiseta, esate baterako) heldutasun ezaren adierazlea da. Aitzitik, janzkera helduagoa izatea, askotan erakargarritasuna bilatzeko, helduen praktikekin lotzen da:

“Maialen tiene casi un año más que nosotras y sabe mucho más, es más lista de cabeza. Por ejemplo, nosotras no, no pensamos en tener un novio. Pero si salimos a un sitio y nos juntamos con otra ikastola, yo sé que los chicos no se van a fijar en nosotras. Se van a fijar en ellas, porque igual va Maialen y les dice ‘Hola, ¿qué tal?, Dos besos.’. Por ejemplo, fuimos a hacer una cosa de eskupilota con otros colegios (...) y nos preguntaban ‘¿Oye conocéis a esa tal Maialen? Le podéis decir a ver si luego puede hablar conmigo’. Chico con el que hablabas, el tema que sacaba era Maialen. Porque Maialen iba a propósito, con una camiseta así, enseñando media teta.” (Leire, 12 urte, ikastola)

“Orduan adibidez Ibilaldira bagoaz asteburu honetan litroak, esan digute bigarren mailakoak ez joateko de muy pijitas, bestela nos la vamos a cagar guztiak borrokak direlako. Ez joateko de Adidas eta horrela de las más chonis. Esan digute joateko normal, praka laburrekin eta tirantedun kamisetarekin eta listo (...) Es que si voy a la zona no voy a ir como vengo a clase en chandal. Normalean joaten naiz con faldas de tubo, pantalones cortos, y así. Hori ez dut egiten para ligar, jo es un sábado no voy a ir en chandal.” (Maialen, 13 urte, ikastola)

Maialenek gazteen arropak eramaten ditu, eta ez haurrenak. Gorputzaren estetikari garrantzia ematen dio, eta badaki zenbait espazioetara egokitzen. Nahiz eta aipuan Maialenek ukatu egin duen, gorputzaren eraldaketak ligatzeko helburua duela sinesten dute askok. Bada, nerabeen gorputz-lanak arrakasta eta harreman afektibo sexualak izatea du xede:

“Ella para ligar se hizo un piercing. Ella no dice que es para ligar. Se hizo un piercing porque se lleva mucho, porque ahora tener un piercing es lo más guay. Todo el mundo quiere tener un piercing. Los chicos para ligar se cortan el pelo así, se cortan todo por aquí, se dejan como cresta. Por ejemplo Miguel tiene así cortado. A la gente le gusta. Luego, las chicas, María, la de Rekalde, todos los viernes salen a la calle con vestiditos super cortos, por aquí. Con super escote y con tacones. (...) Yo creo que sí, porque, a veces, si te gusta alguien tú quieres que esa persona te vea bien. Si te arreglas, igual le gustas” (Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Todo el mundo los viernes se viste mejor, más conjuntadito, para que se fije en ti, porque sino no te hacen ni caso. Lo hace todo el mundo, también lo hacen los chicos, el de mi clase me dice: ‘mira este viernes quiero estar mi novia, quiero ir súper guapo’.”(Natalia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Ni adibidez hor herria ez da toki bat apaintzeko, ba apaintzen naiz, bera ez da el típico chulito eta beharbada apaintzen naiz eta berari gehiago

gustatzen zaio apaindu gabe, baina ni apaintzen naiz.”(Leire, 12 urte, ikastola)

“Klaro, bera ikusiko duzunean ez zara joango orraztu gabe, no vas a ir con una coleta. Nik ilea solte uzten dut, más bonito. Te pones más guapa. Arropa ere aldatzen da. Normalean arropa berdina jartzen dut, una persona que te guste normalean ikusten duzu larunbatetan eta larunbatetan jendea hobeto janzten da. Arropa batzuk larunbatetarako eta beste batzuk eskolara joateko erabiltzen dut. Edo batzuetan konbinatzen ditut eskolara joateko arropa batzuk larunbatetako beste batzuekin.” (Enara, 14 urte, ikastola)

Kasu horietan lagun artean zein harreman afektibo sexualetan arrakasta izateko gauzatzen da gorputz-lana: askok uste baitute gorputzaren eraldaketa hori giltza dela gustukoa duten pertsona horrengana iristeko. Haatik, bestetik, genero identitateen eraikuntza ere bideratzen dute gorputz eraldaketa horiek. Izan ere, harreman afektibo sexualekin lotzen denez, adin horretan nagusitzen den heteronormatibitatearen indarrak gorputzaren moldaketa dakar, neskak “neskago” eta mutilak “mutilago” bihurtuz. Horrela, neskek zein mutilek gauzatzen duten gorputz-lana, genero performatibitatearekin dago hertsiki lotuta. Azken batean, gorputz-aldaketak feminitaterako edo maskulinitaterako trebakuntzak dira. Halaber, bikotea lortuz gero, ez da gorputz-zaintza albo batean uzten:

“Bikotea izatean aldatzen da igual janzkera, iba más guapa. Me arreglaba más berarekin egoten nintzenean.”(Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

“Bikotea izaterakoa ezberdin janzten zara... asteburuetan praka laburrak... más provocativa eta mutil lagunarekin geratzean ere arropa hori janzten duzu.” (Maialen, 13 urte, ikastola)

“Aldatzen dute izaera, zeren Karlos atera zen Maialenekin eta aldatu zen, una pasada. Dena. Janzkera, ja ez zen etortzen normal, etortzen zen elegante. Markadun arroparekin, baita zen nola hitz egiten zuen. Kreitzen zuen más popular. Kopiatzen du dena, ‘¿qué tal, chaval?’ eta horrela.”(Xabier, 12 urte, ikastola)

Hartara, gorputz-lan horiek maitasun espazio/denboretara begira gauzatzen dira. Eraldaketa nesken gorputzetan nabarmenagoa da (makillajea, orrazkera, modako arropa...). Neskek, euren diskurtsoetan, garrantzia handiagoa ematen diote; esate baterako, lagunekin elkartzerakoan denbora nahikotxo ematen dute gorputza aldatzen:

“Nik preparatzen gutxi tardatzen dut, igual arropa ipini, orraztu eta hori dena berrogeita bost minutu edo. Dutzatu ere bai. Nire lagunak gehiago tardatzen dute, nire lagun batek bi ordu egoten da. Gero ez zaio nabaritzen.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

Euretariko batzuek bi eta hiru ordu artean aritzen zirela aitortu zuten. Merkataritza zentroan aurkitutako institutuko neska batek aitortu zidan hiru orduz egon zela kalera ateratzeko prestatzen: dutxatu, orraztu, arropa aukeratu, makilatu... Neskek mutilek baino denbora gehiago ematen dute. Gainera, sarritan, lan hori taldeko gorputz-lana bihurtzen dute; oso ohikoa baita neska taldeak etxe batean elkartzea elkar orratzeko, elkar makillatzeko, elkarri arropa uzteko... Urkidi parkean ikusitako gorputz aldaketa dela-eta, neskek kontatu zidaten kalera atera baino lehen baten etxean biltzen zirela elkar orratzeko. Estebanek koordinatutako lanean (2013) antzeko praktikak ikusi dituzte neska helduagoen artean. Autoreek jarduera horiek “neskei dagozkien” jakintzen eta jarrera zehatzen erabilpena haien onurarako egiten dute; horrela, asteburuetan taldeka prestatzeak dakar: dibertimendurako espazio eta denbora sortzea, gai ezberdinen inguruko komunikazioa eta haien identitatea indartzeko partekatutako espazioa. Baina, aldi berean, kritika sozialerako eta autokritikarako gunea ere bada (2013:99). Hartara, taldeko gorputz lan horiek soziabilitatean eta berdinen taldean sartzeko errituala izan daiteke (ibidem).

Baina, generoa ez ezik, mailaketa sozialak ere eragina du tokian tokiko gorputz trebakuntzan. Horregatik, zenbaitetan entsegu horiek helburu zehatzei begira egiten dira:

“Voy a ir con Carmen a ensayar con los tacones a unos soportales, hasta el año que viene porque vamos a tener que estar con ellos tres horas” (Sofia, 13 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Sofia Bilbaina Galaz ari da. Adinagatik hurrengo ikasturtean izango dute bertaratzeko aukera; baina, entsegu horien bidez, maitasun-espazio horretarako trebatzen hasi dira

jada. Bertan parte hartuko duela aurreikusten du ziurtasunez, argi du jantzi luzea eta takoidun zapatak eramango dituela eta ordu biak arteko baimena emango diotela. Goi klaseetan, batez ere, janzkeraren eta itxuraren zaintza berezitua nabarmendu da, eta horrek euren arteko identifikazioa ahalbidetzen du harremanak sortzean. Bourdieuk, *La distinción* (1999) lanean, horrela jasotzen du:

“El sentido social encuentra sus puntos de referencia en el sistema de signos indefinidamente redundantes unos con respecto a otros que cada cuerpo lleva consigo –vestido, pronunciación, porte, forma de andar, maneras- y que, registrados de forma inconsciente, constituyen el fundamento de las “antipatías” o de las “simpatías”: las “afinidades electivas” más inmediatas en apariencia se fundamentan siempre, por una parte, en el desciframiento inconsciente de características expresivas de las que cada una de ellas solo toma su sentido y su valor en el interior del sistema de sus variaciones según las clases (basta con pensar en las formas de reír o de sonreír que recoge el lenguaje común). El gusto es lo que empareja y une cosas y personas que van bien juntas, que se convienen mutuamente.” (1999:282)

Horrela, gorputzaren bitartez, nerabeek maitasun espazioetan egoterakoan klase identifikazioa gauzatzeko aukerak edukitzen dituzte, baita harremanei mugak jartzeko abagunea ere. Nerabe horien artean markadun arrokek garrantzia handiago dute beste ikastetxe zentroetan baino. Bada, irudiak garrantzia du, baina estatus sozialarekin lotuta:

“Yo no creo que la gente se vista diferente, pero seguro que intentas estar más guapo, aun así, yo todos los días al colegio intento, me pongo delante del espejo, me peino, intento ponerme ropa bonita para llevar y estar guapo, pero aunque no le guste a nadie, para quedar bien. Intento ponerme guapo siempre. Sí pero seguro que todo el mundo se preocupa mucho por su imagen.”(Javier, 12 urte, ikastetxe erlijioso)

Horrez gain, gorputz-lana heteronormatibitatearekin lotuta dagoen heinean, sexualitatea bizitzeko moduek ere eragina dute, eta, horregatik, goi-klaseetan gorputz-lanak berezitasunak ditu. Sexualitatearen pertzepzioari jarraiki, goi-klaseko nerabeek

gorputzaren eraldaketa ligatzeko dela gaitzesten dute, sexualitatea modu kontserbadoreagoan bizi dutelako:

“Hay las que ligan descaradamente, porque llevan unos escotes que les llegan a los tobillos, puede que su shorts parezcan bragas vaqueras. Y luego están las que ligan así o a las que ligan porque a esa persona le gusta de verdad mucho y les gustaría tener alguna oportunidad con esa persona. Tengo varias amigas así, y eso. Las que no ligan pues... las que no ligan pues se parecen más a los que no ligan descaradamente. Puede ser que los que no ligan están aquí, un poco más al lado están los que ligan normalito, un poquito, y luego los que ligan descaradamente están ocho pueblos más allá. Ligan más muchísimo, descaradamente, cualquier cosa que tenga... Su vida la relacionan más con ligar.”(Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“A que se hacen los malotes, a pintarse la raya no. Bueno si te la pintas así pues igual si. Bueno ahora hay un montón, todo el mundo se está haciendo choni. Hay de otros colegios que alguna va ¡dios mío! Unos pantalones así, con un vestido por aquí. Pintadas un montón... que es en plan tapate un poco. En el cole se intentan hacer, pero no llegan a ser. Lo intentan hacer para hacerse los guays. Es lo que creo.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“A mis padres les parece bien que salga, no deciden mi tiempo libre. Igual me dicen que no vaya al parque de los patos, porque no te conviene, porque está muy lejos o porque hay gente que no. Yo les hago caso. O igual les digo que me voy a comprar ropa y me dicen que me compro cosas no adecuadas, en plan camisetas de palabra de honor. Igual otras madres sí que se lo permiten a sus hijas pero a mí mi madre no me lo permite. Y yo le hago caso, porque si no me lo confisca o lo tengo que devolver, y para eso...”(Sofia, 13 urte, ikastetxe erlijioso)

Gorputz-lana modu sotilean egitea onesten dute, diskrezioz eta era zainduan, goi-klaseetan bezala. Gainera, gehiegizko makillajea edo eskoteak beste auzo batzuetako nerabeekin lotzen dituzte, behe-klasekoekin azken batean. Horren adibide, itunpeko

ikastetxe erlijiosoko Izaskun eta Miriam lagunekin batu ziren bere etxean eta takoiak jantzi, arropa “polita” jantzi eta makillatu egin ziren argazkiak ateratzeko. Etxean argazkiak atera eta Tuentin eskegi zituzten, etxetik esparru birtualera eramanez gorputz-entsegua. Haien ikaskide mutilek gogor epaitu zituzten, batzuek “*son unas putas*” esan zieten Izaskuni eta lagunei. Beraiek atsekabe handia hartu zuten, eta haserretu egin ziren mutilekin. Nolabait, gorputz eraldaketa horietan gertatzen den genero identitatea gehiegizkotzat jotzeagatik zigortu zituzten mutilek neskek, nesken gorputzen gaineko boterea ezarriz. Nesken kontrako indarkeria dela esan genezake.

Gorputz-teknika horietan gurasoen papera ere funtsezkoa da, horien bitartez barneratzeko baitute habitusaren gorputz eredua, “egokiak” eta “ez-egokiak” direnak zehaztuz. Hala ere, neska nerabeek estrategiak bilatzen dituzte gurasoek jarritako mugak hausteko:

“Se cambian en el baño, salen de casa con una ropa y se cambian en el baño del colegio. Por eso mucha gente viene los viernes y los sábados al patio y se cambian en el baño. Por ejemplo en Etxezuri también, yo vi a una niña que se quitaba los zapatos y se ponía los de tacón. Pero eso son más las de segundo de la ESO. Por ejemplo una rubita, que a veces lleva gafas para clase. No sé.”(Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Amaia y Alazne van. Han venido con los tacones en la mano. Diciendo ooo. Van con tacones. Sus padres son un poco irresponsables porque no saben que su hija va a ir con unos taconazos así. Porque Alazne le dice a su madre ‘Ama me voy a la Rock’, y ella contesta ‘vale, llévate dinero’. Luego dice Alazne ‘me llevo unos tacones tuyos’ y dice la madre ‘vale’. Y lleva unos taconazos impresionantes, y es como que a mí no me gustaría que mi hija de trece años llevara eso a la calle. Amaia por ejemplo se los guardaba en la mochila porque no le dejaban salir con tacones pero sí ir de fiesta y se cambiaba en el ascensor. Y luego los otros zapatos se los metía en la mochila.” (Janire, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Horregatik, oro har, gurasoek zeresan handia dute nerabeen janzkerari buruz, askotan saiatzen dira nerabeen gorputz-lanei mugak jartzen, praktika horiek adin horietarako egokiak ez direlakoan. Neskek izan ohi dituzte gatazkak: takoiak erabiltzeagatik,

minigona laburregiak janzteagatik, gehiegi makillatzeagatik... gorputza gehiegi sexualizatzearen beldurragatik, azken batean. Halaber, nerabeek beraien estrategiak dituzte euren gorputzen gaineko autonomia garatzeko, baina denek ez dute ontzat ematen.

5.5 Laburbilduz

Pasarte honetan, nerabeen amodio bizipenak eta praktikak hiriaren geografiaren baitan kokatu dira, adina, generoa eta klase sozialaren aldagaiak ahaztu gabe. Gaztetxoek maitasunerako espazioak bilatzen eta sorrarazten dituzte, helduen begiradatik aldentzen diren nerabeen bilguneak sortzen dituzte, betiere, euren bizilekutik zeharo urrundu gabe. Gainera, aisialdia eta maitasuna uztartzea kapitalismo berantiarraren ezaugarri orokorra den heinean, nerabeen narrazioetan ere horrela ikus daiteke. Helduekin gertatzen den bezala, aisialdiko espazioen aukeraketa zenbait aldagai sozialen ondorioa da, eta nerabeengan ere mailaketa sozialaren eragina ikuskatu daiteke. Horregatik, gaztetxoek afektibitatea garatzeko dituzten Bilboko zenbait gune identifikatu dira, harremanak, espazioak eta denborak uztartzeko asmoz. Izan ere, igarobide horietan laguntasun harremanak eta harreman afektibo sexualak eratzen dituzte, praktika sozialek baldintzatuta.

Maitasunaren espazio/denbora delakoan gorputzaren bitartez daude, eta gorputza erdigune bihurtzen dute. Gune horietan egoteko gorputz-lan zehatzak gauzatzen dituzte, heldutasuna erakusteko gorputz-teknikak, genero eta klase sozial harremanak agerian jartzen dituzten bitartean. Horrela, nerabeek gorputza eraldatzen dute feminitatea edo maskulinitatea indartuz. Neskek eraldaketari garrantzia handiagoa ematen diote, tarte luzeagoa eskainiz. Halaber, klase sozialaren arabera feminitatearen eta maskulinitatearen eraikuntza bestelakoa den heinean, klase sozialaren arabera ere nerabeen gorputz-lanak ezberdinak direla esan daiteke. Itxura ezberdindu horrek klaseen arteko identifikazioa ahalbidetzen du, berdinen arteko harremanak sortzea erraztuz.

6. MAITASUN-IRUDITEGIAREN ERAIKUNTZA ETA TREBAKUNTZA: HEZKUNTZA, FIKZIOEN KONTSUMOA ETA FANTASIAK

Kapitulu honetan, nerabeen amodioaren iruditegia eta horren barneratze prozesua aztertuko dira, gaztetxoek maitasun-ikasketaren arlo batzuk agerian jarri. Bereziki adin horretako ikasketa emozionalean eragiten duten zenbait alderdiri erreparatuko zaie. Izan ere, amodioaren trebakuntza bizi-osoan zehar gauzatzen da, modu anitzean; Lagarderen (2005) arabera, emozio-ikasketa bizitzan osoan zehar gertatzen da, sarritan, era sotilean; bizi-ibilbidean, amodioa, arau-emozionalak eta sentipenak bizitzeko moduak barneratzen baititu norbanakoak:

“Este conjunto de experiencias –sentido del amor, necesidades amorosas, deberes, prohibiciones y límites del amor– son piezas sustantivas de nuestra educación constante, de una educación que en antropología llamamos educación para la vida. Se trata de una educación informal. Porque no se nos dice: te voy a explicar lo que es el amor, sino que, con palabras o sin palabras, nos van enseñando lo que es el amor. Después, aprendemos que la poética amorosa de todos los tiempos, los poetas y las poetisas, han tratado de ponerle nombre a lo innombrable, a aquello que cada una de nosotras aprendió asociado al amor, una experiencia fundamental de la vida que está centrada en el cuerpo.” (Lagarde, 2005:350)

Bizi-hezkuntza deritzona eskoletako hormetatik harago doa. Baina kapitulu honetan, hasteko, begirada arina emango zaio ikerketako nerabeen hezkuntza formalari, genero eta emozioen heziketaren inguruko isiltasuna deigarria izan delako ikerketan zehar. Hutsune horren ondorioz, maitasunaren ikasketarako gakotzat jo da haien fikzio erromantikoaren kontsumoa. Fikziozko narrazio horiek eragina dute, batik bat, gaztetxoek amodiozko fantasietan, eta, horregatik, horiek izan dira azterketarako ildo nagusia. Sentimendu horren fantasiak oso anitzak izan daitezke, baina, sarritan, fikzioak izaten dira horien iturri, eta eguneroko bizitzarekin kontraesanak eragiten dizkiete: nerabeei gertatzea gustatuko litzaiekeena eta gertatzen zaiena aurrez aurre jartzen dira, maitasun ideala eta erreal, hain zuzen ere. Lagarderen (2005) ustez, honakoak dira fantasiak: testuinguru zehatz batean imajinatutako pertsonaia nagusi baten irudizko

gertakizunak. Kontakizun horiek ondoz ondo osatzen dute bizi-istorioa, eta bizi-aroen arabera eraldatzen dira, haurtzaroan, nerabezaroan, helduaroan zein zahartzaroan ezberdinak izanik. Hartara, sentitzeko bideetako bat da irudimena; imajinazioaren bitartez, amodioa sentitzeko abagunea suertatzen da, iraganetik etorkizuna aurreikusteraino:

“El amor esta en los cuerpos. Y esta también en la imaginación, en el imaginario de cada persona. Cada persona lleva en su imaginación a seres a quienes ama y a quienes amó. Y como en el imaginario el tiempo tiene otra dimensión, muchas mujeres tienen en su imaginario no sólo a seres del pasado sino a seres que vendrán en el futuro y a quienes amaré. Así, nuestro imaginario permanece poblado por seres del amor de ayer, de hoy, de mañana.” (Lagarde, 2005:350)

Bizitzan zehar fantasiak eraldatu arren, oro har fikzio erromantikoa deritzonetik oso gertu daude, eta horren sustatzaile nagusietako bat da industria kulturala. Eva Illouzi (2010) jarraiki, XX. mende hasieran kultur-empresariak eta industria tradizionalak maitasunaren definizio zehatzak hasi ziren erabiltzen euren interes ekonomikoak asetzeko; geroztik, kontsumoaren eta emozio erromantikoen arteko uztarketak indarra hartu du (2010:31). Hori dela eta, esan daiteke kultur-industriaren erdigunean dagoela amodioa. Aitzitik, erromantikotasuna ez da soilik kultura garaikidearen gaietako bat, hots, berez osatzen den kultur saila da: ekonomikoki autonomoa da eta berezko heroi, genero, teoria eta objektuak ditu (ibidem:33). Nolabait esan genezake amodioaren industria sortu egin dela, eta fikzio erromantikoak eta bestelako kontsumoak bultzatzen dituela.

Haatik, industria kulturalaren kontsumoak nerabeengan duen eraginagatik, amodioaren arlo hori aztertzea funtsezkoa izan da ikerketa honetan. Izan ere, nerabeei zuzendutako pelikulak, musika, aldizkariak, eleberriak... hainbat dira. Gogoan dut ikerketan hasiberria nintzela, neska batek esan zidala: *“¿Estudias nuestras relaciones de amor? Si no conoces Tres metros sobre el cielo, estás muy perdida”*. *Tres metros sobre el cielo*⁶⁸

⁶⁸ “Tres metros sobre cielo” pelikula espainiarra Federico Moccia idazle italiarraren liburuan oinarritu da. 2010eko abenduan iritsi zen zinemetara. Fernando Gonzalez Molinak zuzendu du eta Mario Casas eta Maria Valverde aktoreak dira pertsonai nagusiak. *“En Barcelona, dos jóvenes que pertenecen a mundos opuestos se conocen. Ella, la dulce Babi (María Valverde), es una chica de clase alta que vive en un entorno tan protegido como poco excitante. Él, Hugo (Mario Casas), conocido como el duro "H", es un*

pelikula gaztetxoei zuzendutako maitasun pelikula arrakastatsua da, nesken artean batez ere, eta estreinaldiak ikerketaren hasierarekin bat egin zuen. Klase sozial ezberdinetako bi gazteren ezinezko harremana irudikatzen du pelikulak, amodiozko fantasiarako beste ekarpen bat da, finean.

6.1 Maitasunaren isiltasuna eta sexualitatearen beldurra: begirada arina hezkuntzari

Maitasunak bizi-antolaketan duen garrantzia ikusita, ikerketako ikastetxeetan amodioaren lanketa zuzena hutsala izan da, isiltasuna nagusitu da-eta. Pasarte honetan, azterketa sakona egin ez arren, hezkuntzaren inguruko zertzelada batzuk emango dira, ikerlanean agertutakoetan eta nerabeen narrazioetan oinarrituz. Aitzitik, isiltasun horrek ez du esan nahi amodioaren, sexualitatearen zein generoaren heziketarik egiten ez denik. Michel Foucaulten lanean argi azaltzen da isiltasun hori ez dela sexu-hezkuntza ukatzeko bidea eta horren adibidea da honakoa: garai biktoriarrean sexuari buruz hitz egin ezin arren, toki guztietan zegoen baieztapena (Mogarde, 2011:9). Nahiz eta eskolan sexualitateari (eta gaineratuko ditut maitasunari edo generoari) zuzenean ez heldu, horien inguruko ikasketa gauzatzen da modu informalean.⁶⁹ Horien artean, sexualitatearen hezkuntzari ematen zaio garrantzia gehien, ikastetxeetan zenbait irakasgaitan lantzen baita. Adibidez, Natur Zientzietan biomedikuntzaren begiradatik azaltzen dira nerabezaroan gertatzen diren aldaketa biologikoak, hau da, horrek dakarren sexu-banaketa bitarra indartzen da. Etikan, Hiritartasunean, Tutoretzan edo Erljioan, aldiz, sexu-hezkuntzaren alde sozialagoa eta morala lantzen dira, eta batzuetan ikuspegi horien arteko kontraesanak nabarmentzen zituzten ikasleek:

“A mi edad no hay mucha sexualidad, besos o a ver todo el mundo en clase se hace el guay, diciendo hoy voy a perder la virginidad con no sé quién... chorradas, pero son verbales. ¿En el colegio? Sí ,bueno en las tutorías hemos tenido tres horas para preguntas de sexualidad y todo, otras horas

chico impulsivo e irresponsable, aficionado a las peleas y a las carreras ilegales de motos. Esta es la crónica de un amor inicialmente imposible que arrastrará a ambos a un frenético viaje iniciático a través del cual descubrirán el amor.”(<http://www.filmaffinity.com/es/film738760.html>).

⁶⁹ Alderdi hori “ezkutuko curriculum” bezala izendatu ohi da pedagogian.

de ciencias naturales para la sexualidad anatómicamente, pero eso es más lo del aparato sexual y todo eso. Luego también en religión de una forma más vista desde el punto de vista religioso, eso yo no lo entendía. Yo me aprendí la lección saqué buena nota en el examen y ya está. Pero era algo raro, no sé, no decía nada específico, no decía nada sobre la sexualidad en verdad. Era muy raro, hablaba de la sexualidad como... no sé cómo explicarte, te traería el libro de religión, pero no te decía nada claro. Te decía que la sexualidad era algo muy importante y que la sexualidad jugaba un papel muy importante en la vida de cada persona, en la forma de ser, pero cosas... incluso eso no es lío, pero te decía otras cosas que eran muy lío. Nada importante.” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan).

Sexualitatearen inguruko jarrerak generoaren arabera daude baldintzatuta, eta ikastetxeetan egin diren lanketek horiek indartzen dituzte. Ikastetxe erlijiosoan sexualitatearen gaia jorratu zuten garaian, nesken kasuan, hauxe zen arduraren bakarra: sexua lantzerakoan hartu beharreko jarrera, hain zuzen. Jakin bazekiten gaiaz aritzean mutilek barre egingo zutela, “*Nos van a contagiar. Nosotras también nos tenemos que reír porque sino nos quedamos serias y piensan que nos interesa*”. Izan ere, nerabe horien aburuz, goizegi baitzen gai horiek lantzeko, oraindik ez baitzuten horrelako praktikarik, “*No, ahora no, no es normal que lo hagan en primero, en tercero bueno pero ahora no tenemos... (barreak) Bueno, algunos por lo menos...*”. Sexualitateko klaseari dagokionez, neskek zera zioten: “*(...) Nos han dicho que vamos a tener que contestar un test y nos van a preguntar con quien hablamos de sexo. Yo les voy a decir que entre nosotras hablamos de sexo, pero cuando nos hacen hablar o nos sacan el tema*”. Sexuari buruz hitz eginarazten dietenak mutilak direla diote, eta mutilek, berriz, aditutzat hartzen dute euren burua:

“De sexualidad solemos hablar, solemos decir, me la quiero llevar a la cama me la quiero follar. Follamos... si se puede sí, pero no hemos follado. Pero lo intentamos, no follamos porque la chica no está preparada o no quiere. Nosotros lo intentamos. Yo creo que los que tienen novia lo han intentado.” (Mikel, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoan)

Mutilen narrazioetan sexu-praktikei buruz aritzeko askatasuna nabaritzen da, adin horretan, neskek baino trebatuago egotearen itxura egiten dute, nahiz eta praktikan ez

duen zertan horrela izan. Alta, nesken narrazioetan, sexualitateaz aritzerakoan beldurra da nagusitzen den sentimendua, sexu-osasunari buruzko hezkuntzan gaixotasunei eta bestelako arriskuei eman zaien erdiguneagatik. Graciela Morgadek (2011) bere lanean jasotzen duenez, ikuspegi hori erlijioari dago hertsiki loturik:

“Tal como las investigaciones relevadas permitieron anticipar, la ‘voluntad de saber’ (Foucault, 1984) se enfrenta con los discursos vigentes en los programas específicos y en los planes de estudio de algunas materias centrales (biología-salud, historia formación ética, etc.) que remiten, básicamente, al modelo médico-biologicista (centrado en la prevención de la enfermedades de transmisión sexual y de embarazo), orientado, con frecuencia, por algunas formas seculares inspiradas en el modelo represivo religioso: la sexualidad como amenaza del orden o como peligro para la vida social. En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo.” (Morgade, 2011:53)

Baina irakurketa hori, generoaren arabera, ezberdindua da; izan ere, Canadian eginiko ikerketa batean oinarrituta, Morgadek dio neska heterosexualei zuzentzen zaiela gehienbat sexu-hezkuntza, eta erantzukizun handiagoa eskatzen zaiela:

“M. Fine en Canadá identifica diferentes discursos acerca de la sexualidad femenina que coexisten en la escuela: a) la sexualidad como violencia: que supone que existe una relación causal entre el silencio oficial sobre sexualidad y una disminución de la actividad sexual; b) la sexualidad como victimización: que busca infundir en las jóvenes la confianza para “defenderse” de predadores varones (o más recientemente, de otra mujeres); c) la sexualidad como moralidad individual: que plantea la educación sexual desde el lenguaje del autocontrol y desde una escala de valores usualmente tradicionales.” (Morgade, 2011:59)

Ikasleen narrazioetan islatzen da hezkuntza horren eragina. Nesken sexualitatearen gainean kontrol sozial handiagoa dago, eta horregatik, euren narrazioetan etengabe errepikatzen da “prest egotearen” beharra:

“Pero las chicas de tercero no creo, porque yo creo que las chicas son más que la primera vez sea especial. Pero los chicos no, los chicos se pierden

por perder la virginidad. (...) Yo le dije que no y él insistía. Y le dije que no estaba preparada y me dice, bueno pues cuando lo estés pues ya si eso... No estoy preparada para hacerlo, porque yo ahora me veo muy joven. Tengo que estar preparada para ser más mayor, porque si pasa algo prefiero tener la ESO sacada, para que luego no tenga problemas. Por si me quedo embarazada, tengo miedo a quedarme embarazada tan joven.”
(Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Sexualitateari begira, nire adinean muxuak ematen ditugu, zein zentzutan? Morreatzen gara, algunas veces hacemos algo más. Mi amiga que se ha follado a uno, y el otro que está saliendo con mi amiga para follársela, la gente folla. Ni ez. Nire inguruan esaten da lo de ‘no estoy preparada’, a mí me da miedo, yo no quiero sangrar del juju, me da miedo por sangrar y la tela esa, que asco [...con la regla también sangras] pero no te rompe una tela un pene. [¿Miedo a quedarse embarazada?] Es que ahora hay tantas cosas para no quedarse embarazada, que tampoco tengo miedo. Mi amiga dice que ella quiere follar pero tiene miedo a que sus amigos le pinchen el condón, y yo le digo: ‘Estas gilipollas, ¿cómo te van a pinchar el condón unos amigos? Pues menudos amigos’. Mi amiga no folla, pero quiere follar con uno, que le ha dicho no sé qué para quedar. Berak beldurrak du eta esaten dit, beldurra dauka haurdun geratzeari. Nik ez daukat horrekin beldurrik, ahora hay tantas cosas para que no pasen esas cosas, condones, las pastilla de después, la pastilla de no sé qué, de todo, entonces... ni lasai nago. Las personas que follan no creo que follan con rollos, follan con novios.” (Maialen, 13 urte, ikastola)

Prest egoteko beharra oso orokortuta dago nesken narrazioetan, beldurraren seinale. Zentzu horretan, gurasoek ere arreta handiagoa eskaintzen diete neskei:

“Mi madre sabe que tengo novio. Ahora le da miedo, ahora me habla más veces de que me puedo quedar embarazada y así. Tiene miedo. Ahora es ya, no llegues tarde, desde que estoy con él. Por ejemplo digo que voy a salir con él y me dice que no llegue tarde, como si fuera a hacer algo. De él no se fía, pero de mí sí. Le ha visto por las fotos y así, y un día le dije ‘Mira ama que estoy saliendo con él’ y me dijo ‘No me fío de la cara’, pero a simple

vista de la cara y así le cae bien. No se fía solo.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

Sexualitate hezkuntza erabat ezberdindua da generoaren arabera. Neskek mutilekin lotzen dute sexualitatea, horien sexu-grina azpimarratuz, eta mutilek, aldiz, arreta gehiegi eskaintzen diete sexu-praktikei eta sexu-gogoari, adin horretan dituzten praktikak ikusita. Horrela, esan genezake eskolan sexualitatea lantzeko moduek nerabeen narrazioetan eragiten dutela. Alta, amodioari dagokionez, isiltasuna nagusitzen da⁷⁰. Hutsune nabarmen horrek bestelako emozio hezkuntza jasotzera bideratzen ditu gaztetxoak, eskolako eredu erreferenteak albo batean utzirik; hau da, hedabideek, lagunek zein familiak ematen dieten maitasun hezkuntzaren eraginpean daude.

6.2 Maitasunaren iruditegia: amodiozko fikzioen eta bizipenen arteko auzia

Hezkuntza formalean maitasunaren isiltasuna eta absentzia adierazgarria izan arren, amodioak toki oparoa du nerabeei, neskei batez ere, zuzentzen zaizkien hedabideetan. Emozio horren inguruko narrazioek ikus-entzunezkoetan hartu duten toki nabarmenagatik, horiek dira gaztetxoen hainbat arlotako ikasketa-iturri, eta, noski, baita amodioarenak ere. Illouzen (2010) arabera, garai batean, gizarte estatubatuarrean, erromantikotasunaren hedabide nagusiak antzerkia eta poesia izan baziren ere, XX. mendean gai horren inguruko narrazioak eta ikus-entzunezkoak nagusitu ziren: publizitateak edo zinema bezalako hedabide masiboek zorientasunaren, maitasunaren eta kontsumoaren irudiak uztartuta bultzatu zituzten, fantasiaren ikuspegi errealista baten bidez, horrela, istorio erromantikoak ikuskizun bihurtuz (Illouz, 2010:72). Horregatik, egile horren ustez, filmek eta ikus-entzunezkoek ordezkatu dituzte amodiozko eleberriak, eta, bidenabar, baita horiek eragindako fantasiak eta ilusioak ere. Gainera, egun, fikziozko amodioaren hedatzaile nagusiak dira ikus-entzunezkoak, baita gure kulturaren ere. Marko horretan, erromantikoaren irudikapen obsesiboagatik, fikzioak esperientzia erromantiko errealak gainditzen dituen sinesmena orokortu da (2010:208),

⁷⁰ Ikastetxe erlijiosoan izan ezik, ez dago maitasunaren lanketa zuzenik. Ikastetxe erlijiosoan erlijioiko irakasgaietan jorratzen zen gaia: jainkoa eta lagun hurkoa maitatzearen beharrezana, besterik ez.

hots, fikzioak maitasun egoera errealak bideratzen dituen ustea⁷¹. Hori dela-eta, Illouzen aburuz, hainbat ikerketatan, lan erromantikoen eraginak benetako emozioetan duen eragina aztertu izan da, hau da, fikzioak emozioak moldatzeko duen gaitasuna aztertu izan da. Tradizio horren arabera, mugak daude erromantikoaren ikuspegi idealistaren eta errealistaren artean. Alta, Illouzek begirada tradizional hori ezbaian jarri du, ikusentzunezko irudiak imitatzeke joera hori kolokan jarriz. Izan ere, ikuspegi idealistak fantasiak eratzen ditu eta erabateko maitasuna onartzen du; aitzitik, ikuspegi errealistak ukatu egiten ditu irudizko eraikuntza horiek, baina ez sentimenduetan duten eragina (ibidem:209):

“Mientras la visión idealista presenta gran afinidad con la capacidad de crear fantasías y reafirma las demandas absolutas del amor y la pasión, la visión realista rechaza esas construcciones ‘imaginarias’ y las concibe como efectos de una mente sobreexcitada o, lo que es aún peor, meros artificios inventados por poetas y novelistas.” (ibidem)

Maitasun errearekin eta idealistarekin bezala, errealitatea eta fikzio erromantikoa aurrez aurre jartzen dira, eta zenbaitetan kontakizun horien arteko talka egoten da:

“En el marco de la cultura contemporánea, el amor se sitúa en una conciencia dividida entre la utopía de la autorrealización creativa y el desencanto de saber que nuestra vida es la pálida sombra de las fantasías poderosas que crea la maquinaria del consumo. (...) Si bien el posmodernismo ha adoptado la idea de que los textos narrativos constituyen los cimientos de nuestra identidad, dicha corriente rechaza por completo la noción de que el yo se basa en los grandes relatos (del amor u otros), que le aportan unidad al ofrecerle una dirección y una continuidad. Para el posmodernismo, la autobiografía no posee “centro” alguno de acción o decisión, sino que se compone de una intersección de distintas capas textuales que fragmentan constantemente la “unidad narrativa de la

⁷¹ Illouzek horren adibide gisa jarri du La Rochefoucauld-ek esandakoa: *“Hay personas que jamás se hubieran enamorado si no hubieran oído hablar del amor”*. Baina eredu posmoderno aintzat hartu ondoren, egile horrek honela jarraitzen du: *“En lugar de pensar que ‘hay personas que jamás se habrían enamorado si no hubieran oído hablar del amor’, la condición romántica posmoderna nos invita a suponer que muchas personas dudan de estar enamoradas precisamente porque han oído hablar demasiado del amor” (2010:242).*

búsqueda humana” y, por lo tanto, la unidad narrativa de la búsqueda romántica” (Illouz, 2010:210)

Hartara, ezinezko edo bat-bateko amodioa edota eszena zehatzak pelikuletan ikusitako egoerak izaten dira. Horiek nerabeen ametsetan txertatzen dira, nahiz eta jakin badakiten errealitatea bestelakoa izan daitekeela.

Ikuspegi feministatik, Lagarderen (2005) ustez, izaera kulturala eta sozialagatik gertatzen dira fantasia eta errealitatearen arteko gatazkak. Izan ere, gizarteak etengabe sustatzen du amodio-mitologia emakumeen artean. Hori dela-eta, emakumeek maitasunaren iruditegi idealista izaten dute, mitoetan oinarritutakoa; eta, egilearen arabera, amodioa bizitzerakoan, edo bizi gabe, imajinazioan edota desiretan, mitoak barneratuta daude oso, emakumeen artean, eta, sarritan, mito horien arabera bideratzen dute bikotekidea aurkitzearen desira (ibidem:425). Halaber, Lagardek idatzi du mitoen eta errealitatearen arteko aldeak frustrazioa bultzatzen duela, desioak eta bizipenak aurrez aurre jartzen baititu. Bi plano horietan gertatzen dira kontraesanak, fikzioak errealitatearekin talka egiten duenean. Hainbat irudiren aurrean kritikotasuna azaldu arren, maitasun mitoak mantendu egiten dira. Badakite pelikuletan agertzen direnak ez zaizkiela gertatuko, baina gerta daitezkeela uste dute:

“Ni fijatzen naiz harremanetan. Pelikuletan bai... Igual badakizu la peli ‘A tres metros sobre el cielo’, ba en plan, mutila en la moto eta neska en el coche y el dice ‘fea’. Es como... mira... pienso si me pasara eso. Si hay cariño... le conocía de pequeña, todo malote... bestela beste harremanik ez. Pelikuletako gauzak errealitatean ez dira gertatzen, no pasa ni pa atrás, pelikula bat da, es ficción. Pelikuletan agertzen da zuk ikusi nahi duzuna, bizitza ez da gertatzen zuk nahi duzuna.” (Ziortza, 14 urte, institutu publikoa)

“Bikote harreman zehatz bat... es que adibidez ‘Tres metros sobre el cielo’, no es muy guay que vayas en el coche y vayas con alguien que te esté gritando fea. Baina harremana... pelikula gustatzen zait pila bat, está muy bueno. Bikote harreman polita izango zen, que me líe y luego salgamos. Ez da oso erreal ‘Tres metros sobre el cielo’, justo uno te grita y justo esa

noche te encuentras en una fiesta con él. No es casualidad.” (Maialen, 13 urte, ikastola)

“Me gustan por ejemplo la de las películas, como la de ‘Crepúsculo’⁷² me gusta, la de ‘Tres metros sobre el cielo’ como no acaban juntos pues no. Pero también quiero ver la segunda película. Es que un poco es ficción pero puede pasar. Si. Lo de un vampiro es ficción. Pero yo creo que sí puede haber una relación, que uno no pueda estar con uno por un problema.” (Izaskun, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Denbora guztiak adieraztea maite direla eta denbora guztian egotea musuak ematen. Eta nik ere bai nahi dut. Pelikuletan. Adibidez ‘A tres metros sobre el cielo’, me encantaría que me pasara eso. Nik uste dut errealitatean gertatu ahal dela baina izan al da, baina ez hain horrela, gertatu daiteke eskapatzea, baina ez gau bat elkarrekin pasatzera. Gertatu ahal da...” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

Hortaz, diskurtso bikoitza dagoela esan daiteke: batetik, badakite horiek fikzioak direla eta errealitatean zaila dela hori gertatzea; baina, bestetik, ez diote uko egiten gertakizun horiek bizitzeko aukerari, horiekin amesten baitute.

6.2.1 Maitasun-fikzioen kontsumoa, baita genero trebakuntza ere

Nesken amodiozko narrazioetan handiagoa da fikziozko kontakizunei heltzeko joera. Horren arrazoia da maitasunaren industria delakoa neska nerabeei zuzentzen zaiela batez ere. Sentipen horri buruzko kantak, pelikulak edota aldizkariak neskei bideratuta daude. Horregatik, neska gazteen artean arrakasta izateko giltzarria da fikzioetako

⁷² *Crepúsculo* nerabeei zuzendutako filmea da: “*La joven Bella Swan (Kristen Stewart) siempre fue una chica muy diferente ya en sus años de niña en Phoenix. Cuando su madre se volvió a casar, la mandó a vivir con su padre, a la pequeña y lluviosa ciudad de Forks, Washington, una población sin ningún aliciente para Bella. Pero entonces conoce en el instituo al misterioso y atractivo Edward Cullen (Robert Pattinson), un joven distinto a los demás que esconde un secreto...*”. <<http://www.filmaffinity.com/es/film146914.html>> Bertan, neska gazte baten eta mutil/banpiro baten maitasun istorio kontatzen da. Interesgarria da horren harira, Amaia Zufiak eginiko *La promesa de amor eterno: análisis de los ideales amorosos en el siglo XXI a partir de la saga de ficción Crepúsculo* (2013) izeneko Master Amaierako lana.

protagonistak neska gazteak izatea, baita, adin horretan heteronormatibitateak duen indarragatik, mutil gazte eta eder bat agertzea ere. Horrela, fikziozko amodio-narrazio horiek hainbat gako izaten dituzte nerabeak identifikatuta senti daitezen:

“‘El barco’⁷³ amodiozkoa da eta asko gustatzen zait. Gainera dago Mario Casas eta oso guapoa da. Ekain hasi zen ikusten eta gomendatu zuen eta hasi nintzen ikusten eta orain asko gustatzen zait. Gainera ematen dutenean gero hurrengo egunean komentatzen dugu gertatutakoa. Lehen ‘Física o química’⁷⁴ ikusten nuen, hor Max Iglesias zegoen eta oso guapoa da ere bai. Gainera serie horretan institutuan daude eta pertsona horiei gertatzen zaiena da. Ematen ez duen arren, nik gauza asko ikasi ditut. Adibidez, pertsona bati gaizki hitz egiten badiozu, egin ahal diozu mina. Seriean ikusten nuen zer gertatuko zen. Mutil bati gaizki hitz egiten zioten, haserretzen zen eta zoro bihurtu zen, eskopeta bat hartu zuen eta kartzelara sartu zuten. Hori ere kontutan izan behar da, nahiz eta zu ez konturatu beste pertsona hori mina sentitzen ari da. Gauzak ikasten ditut baina ez asko. Haurdun geratzeko prebentzioa hartu behar direla eta adina kontuan izan behar dela, bestela txarto pasatu ahal duzu. Adibidez mutilak bakarrik utzi ahal zaitu, eta zuk abortatzen duzu eta gaizki pasatzen duzu. Adina kontuan hartu behar da. Identifikatuta sentitzen naiz. Serietatik, gehien gustatzen zaidana ‘El Barco’, ikusten dudanean baditu puntu batzuk direla tristeak eta ikusten ditudanean negarrez hasten naiz. Gero beste batzuk amodiozkoak dira eta asko gustatzen zait. Adibidez Ainhoa eta Ulisesen arteko harremana. Ezin dira elkarrekin egon. Ainhoa maltzur batekin

⁷³ El Barco nerabeei zuzendutako teleaia da: “Una catástrofe mundial provoca un cataclismo que lleva a la desaparición de la tierra firme. Con el planeta inundado de agua, la tripulación y los jóvenes alumnos de un buque escuela parecen ser los únicos supervivientes... Aislados del resto de un mundo que ni siquiera saben si ya existe, los principales responsables de que la nave llegue a puerto son el capitán (Juanjo Artero) y la científica del buque (Irene Montalá). Además de los alumnos está Ulises (Mario Casas), un polizón rebelde y con madera de héroe, y Ainhoa (Blanca Suárez), la hija adolescente del capitán, que se ha embarcado junto a su hermana pequeña Valeria (Patricia Arbués), a raíz del reciente fallecimiento de su madre.” <<http://www.filmaffinity.com/es/film498102.html>>

⁷⁴ Física o química nerabeei zuzendutako teleaia da: “Narra los problemas de cuatro profesores que acceden a su primer trabajo en un instituto de Enseñanza Secundaria donde descubrirán todo un universo de conflictos, amores, desamores e ilusiones de un grupo de adolescentes para los que han de servir de guía. En el primer episodio, a comienzo de septiembre una joven de 26 años conoce a un chico a la salida de una discoteca. Él es bastante joven, 19 años, dice, pero, a pesar de la diferencia de edad, pronto surge una atracción y acaban acostándose. A los dos días, la joven empieza en su nuevo trabajo como profesora y allí descubre que el chico con el que se acostó es uno de sus alumnos... y que es menor de edad.” <<http://www.filmaffinity.com/es/film794561.html>>

dagoelako eta Ulises medikuarekin dago, baina azkenean uzten dute eta bateratu egiten dira. Badaude momentu maltzurak eta misteriozkoak ere bai. Dena dago nahastuta eta asko gustatzen zait.” (Mireia, 13 urte, institutu publikoa)

“Direlako gu baino apur bat nagusiagoak diren pertsonen bizitzak azaltzen dira serie horietan. Gainera eskola batean daude. Identifikatuta sentitzen gara. Gehien gustatzen zaidan seriea ‘Física o química’ da. Gero pelikuletatik, ‘Tres metros sobre el cielo’. Pelikula horretan dago mutil bat dela makarra bat eta neska bat dela oso pija. Neska maitemintzen da mutilarekin eta oso polita da. Hasieran, mutil hori festa batetara joan zen eta dena apurtu zuten. Neskak ikusi zuen, eta mutila salatzekotan egon zen. Baina neskaren laguna maitemintzen da mutilaren beste lagun batekin. Egun batean neska joaten da bere lagun minaren bila eta mutil makarrak esaten dio ‘Te vas a enamorar tanto de mí que no vas a decir mi nombre a la policía’. Azkenean hori gertatzen da. Polita iruditzen zait izena ez esatea eta maiteminduta egotea. Lagunekin, baina neskekin, ikusten ditut horrelako pelikulak.” (Enara, 14 urte, ikastola)

Fikzioetako kontakizunen kontsumoa ezberdindua da generoaren arabera. Neskek narrazio horietatik arlo batzuk balioesten dituzte: mutil guapoa egotea, amodiozko harremanak, antzeko adina izatea... Nolabait, ezaugarri horietatik abiatuta, generoaren arabera aukeratzen dute fikzioaren kontsumoa, indar heteronormatiboen ondorioz. Horrela, “neskentzako pelikulak” eta “mutilentzako pelikulak” bereizten dituzte:

“Crepúsculo es muy de adolescente, de niña. ¿Una historia de vampiros y un hombre lobo? Pues no, ya está. No me atrae. Para las chicas estará muy bien pero para mí no. Si te das cuenta todas las que ven ‘Crepúsculo’ son casi todas niñas. Es una saga que está pensada para chicas adolescentes, no para chicos adolescentes. Es una saga de un hombre lobo y un vampiro guapo, de su amor prohibido, pues no. Para chicos tendría que ser más de aventuras, no te digo que en plan de violencia y acción y así, menos cosas de chicas, menos amor, más una historia que te enganche, más una

aventura, un objetivo, pero no todo lo que tiene Crepúsculo... A mí crepúsculo me parece que hay mucho amor, y mucho lío, no me interesa, yo he leído sobre él y esa saga no me interesa.” (Javier, 12 urte, ikastetxe erlijiosoa)

Mutilek filmarekiko ez-identifikazioa sentitzen dute amodioa erdigunean badago. Elisak, itunpeko ikastetxe erlijiosoko hamahiru urteko neska batek, honakoa kontatu zuen *“Los juegos del hambre”*⁷⁵ pelikula ikustean, zineman, neska zein mutil ugari zegoela, hainbat osagai dituelako pelikulak: *“Los chicos lo ven por la violencia y las chicas lo vemos por el romance, así nos gusta a todos”*. Neskek pelikulak hautatzen dituztenean gakoa da maitasuna egotea, eta *“me gusta más, porque es más de romance”* argudioa erabiltzen dute. Horrelakoetan, mutilek uko egiten diote identifikatuta sentitzeko aukerari, eta pelikulei begiratzeko modua bestelakoa izaten da, jakin badakitelako fikzio erromantikoaren kontsumoa neskei zuzenduta dagoela:

“Telebista ikusten du barre egiteko telesaioa. ‘El barco’ eta horiek ez, niri beldurra eta amodioa fuera. Pelikula horiek de amor, fuera, ez zaizkit batere gustatzen.” (Karlos, 12 urte, ikastola)

“Antes también veía ‘El Barco’, porque lo vi y me gustó. Me gustaba cómo se pegaban algunos y las chicas, que estaban buenisimas. La historia de amor a mí eso me da igual. A mí eso me da igual, ya se me ha olvidado. A mí las historias de amor me dan igual. A mí lo de misterio, lo que empiezan a pelear y todo eso sí. Me gustan las guerras y eso.” (Mikel, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

Mutilek maitasunaren industrien kontsumoa ukatzen duten bitartean, industria pornografikoen kontsumoa egitea aldarrikatzen dute. Arestian azaldu den bezala, mutilnerabeak harropuztu egiten dira sexu-harremenez aritzean, eta, neskekin alderatuta,

⁷⁵ Trilogia baten lehen zatia da. *“Lo que en el pasado fueron los Estados Unidos, ahora es una nación llamada Panem; un imponente Capitolio ejerce un control riguroso sobre los 12 distritos que lo rodean y que están aislados entre sí. Cada distrito se ve obligado a enviar anualmente un chico y una chica entre los doce y los dieciocho años para que participen en los Hunger Games, unos juegos que son transmitidos en directo por la televisión. Se trata de una lucha a muerte, en la que sólo puede haber un superviviente. Katniss Everdeen, una joven de dieciséis años, decide sustituir a su hermana en los juegos; pero para ella, que ya ha visto la muerte de cerca, la lucha por la supervivencia es su segunda naturaleza.”*<<http://www.filmaffinity.com/es/film520063.html>>

lotsarik gabe heltzen diote gaiari. Horregatik, nerabeen artean pornoa mutilentzat delako sinesmena nagusitzen da:

“Porno ikusten dugu, interneten, nik batzuetan ikusten dut. Ez dakit neskek ikusten duten pornoa edo ez, tú sabrás. Yo qué sé, nik uste dut que alguna vez han visto. Baina ez dut uste ikusten duten mutilek ikusten duten bezala, más por curiosidad.” (Borja, 13 urte, institutu publikoa)

“Todos los tíos. Es una cosa de tíos. Aunque la mayoría de chicas dicen que no ven porno y sí lo ven. Los tíos ven el porno juntos, son de ‘yo me hago pajas y soy guay’ y las chicas ‘yo no me hago dedos’ y soy guay, porque hacerme dedos es de desesperada. Pero los tíos lo dicen como algo normal. Por ejemplo en mi grupo de tecno, me tocó con chicos y se pusieron ‘ay el otro día me hice una paja’. Y yo en plan córtate que estoy delante. Ellos lo ven como algo normal.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Porno mutilek ikusten dute, encima te dicen, sí pues ayer me hice una paja, mutilak ya con los ocho años ya tienen la mano aquí, y nosotras que estamos en primero no nos hemos...” (Maialen, 13 urte, ikastola)

Hala ere, erlaxatzen direnean, emakumeei zuzenduta dagoen maitasun industria hori ez dute erabat ukatzen kasu guztietan, mutilek ere fantasiak baitituzte, diskurtsiboki ezeztatu arren. Horrela, beraien narrazioetan erreferentetzat hartu dituzten pelikulen aipuak daude, eta sentimendu horretan pentsatzen dutenean filmen eragina azpimarratzen dute:

“Pelis a veces, cuando voy al cine, me gusta las que, por ejemplo, las que te llegan al corazón. Por ejemplo la del ‘Intocable’⁷⁶, las de amor no tanto. (...) Me gustan esas típicas películas que son como sentimentales que te llegan al corazón, más o menos de pena, son más bonitas las que luego te hace reflexionar mucho.” (Ekain, 13 urte, institutu publikoa)

⁷⁶ *Intocable* filmearen argudioa honakoa da: “Philippe, un aristócrata millonario que se ha quedado tetrapléjico a causa de un accidente de parapente, contrata como cuidador a domicilio a Driss, un inmigrante de un barrio marginal recién salido de la cárcel. Aunque, a primera vista, no parece la persona más indicada, los dos acaban logrando que convivan Vivaldi y Earth Wind and Fire, la elocuencia y la hilaridad, los trajes de etiqueta y el chándal. Dos mundos enfrentados que, poco a poco, congenian hasta forjar una amistad tan disparatada, divertida y sólida como inesperada, una relación única en su especie de la que saltan chispas.” <<http://www.filmaffinity.com/es/film217719.html>>

“Adibidez, “¡ay te quiero, porque eres guapo!” y luego es gilipollas perdido. Adibidez hori, baina gero dago el verdadero amor zure bikote ideala aurkitzen duzula. Como en ‘Fuga de Cerebros’⁷⁷, gero dago el que te quiero porque eres listo... El amor por ser listo. (...) Maitemindu gintezke edonorrekin, hori esaten dizut por ‘Fuga de Cerebros’. Edozeinekin, amor a primera vista, existitzen da.” (Kerman, 14 urte, ikastola)

“Sí sí tengo en la cabeza que diga ojalá que me pase... Yo no veo películas de amor, pero cuando veo alguna así, pues a veces sí que pienso ojalá que me pasara eso. Porque es un momento feliz. Pero no tengo en la mente ninguna. No, no. Pelikula horietatik momento batzuk errealak izan daitezke eta beste batzuk ez. Hay veces que tú piensas algo y tu pareja piensa otra cosa, y tú quieres hacer algo y la otra persona no quiere. A veces en la tele parece que tienen telepatía o algo. (...) A veces sí pienso en el amor, cuando estoy viendo algo que me recuerda... Cada vez que veo películas, que son pocas. Pero hay veces que las veo. Si hay veces que pienso en el amor, pero no pienso en el amor como algo de ahora, pienso como más a futuro, que me pasen unas cosas o otras... si me gusta una persona proyecto el futuro con esa persona, pero también relacionado con otras personas, viendo a esa persona conmigo, pero también a todos mis amigos. Pienso desde ir al cine hasta la familia.” (Borja, 13 urte, institutu publikoa)

“De situaciones, es que a veces es muy fantástico, pero a veces me gusta cómo se comporta el personaje ante situaciones adversas, como imagínate que le van a pegar en el colegio, pues cómo lo hace en la ‘Historia interminable’⁷⁸, por ejemplo, huye a la librería de sus compañeros que le

⁷⁷ *Fuga de Cerebros* filmeak ondorengo kontaketa du: “Emilio (Mario Casas), un chico tímido y mediocre en los estudios, tiene una sola obsesión: su compañera Natalia (Amaia Salamanca), la chica más guapa y más lista de la clase, de la que lleva toda su vida enamorado. Cuando el último día del curso se decide, por fin, a declararse, se entera de que a Natalia le han concedido una beca para estudiar Medicina en Oxford. Todo parece perdido para Emilio, pero sus colegas marginados del instituto lo convencen para que no se rinda. Así, después de falsificar expedientes y becas, acaba yendo él también a Oxford.” <<http://www.filmaffinity.com/es/film736154.html>>

⁷⁸ *La historia interminable* 80ko hamarkadako filme alemaniarra da, bertan azaltzen da ondorengo: “Escondido en el desván de su colegio, Bastian devora durante las horas de clase un libro enigmático, ‘La historia interminable’, que relata la paulatina destrucción del Reino de Fantasía. Una especie de ‘Nada’ misteriosa destruye el país y a las criaturas que lo habitan. A medida que avanza en la lectura, Bastian se da cuenta de que la salvación de Fantasía depende de él; de que consiga entrar dentro del libro.” <<http://www.filmaffinity.com/es/film575958.html>>

quieren pegar del colegio. Aprendo cosas de las situaciones, me gusta. No me acuerdo de todo, pero seguro que alguna habré imitado alguna vez.”

(Javier, 12 urte, ikastetxe erlijiosoa)

Ikus-entzunezko irudiez gain, neskek egiten duten fikzio erromantikoaren kontsumoa aldizkariaren bitartez ere gauzatzen da. Espainiar Estatuan neska nerabeei zuzendutako hainbat aldizkari dago: Bravo, Super pop... Horietan guztietan maitasunari zein gorputzari buruzko aholkuak dituzte, eta tartean pelikula zein telesail arrakastatsuetako mutilen irudiak jartzen dituzte. Horrela, gazteek zenbait loturak eratzen dituzte pelikulekin:

“Batzuetan, aldizkariak irakurtzen ditugu. ‘Line touch’, famatuaren aldizkari bat. Bertan Mario Casas, Brad Pitt... ateratzen da guztia. ‘Bravo’ ya ez dugu irakurtzen hori, ja ez zaigu gustatzen, hori txikitan. ‘Bravo’ nik irakurtzen nuen bosgarren mailatik bera, orain ez dut irakurtzen ez zaidalako gustatzen. Lehen irakurtzen nuen Disney Channel ikusten nuelako. ‘Bravo’ n agertzen da asko Disney Channeleko kontuak eta ‘Line touch’ agertzen dira asko Antena 3 eta horrela. Nik ja nola ez dudan ikusten Disney Channel ez zait inporta zer jartzen duen aldizkarian. Baina orain Line Touch gustatzen zait.” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

Aldizkari horiek maitasunaren zein generoaren gida bezala funtzionatzen dute. Nesken artean ohikoa da horiek erosi eta lagun artean irakurtzea. Amodio aholkuak eta horoskopoa elkarrekin irakurtzen dituzte, baita testak egin ere. Gainera, lagun artean mintzagai izaten dituzte agertzen diren gaiak, horregatik, haietako batzuentzat oso garrantzitsua da aldizkari horiek irakurtzea. Ikastetxe erlijiosoko neska batek aitortu zidan behin aitak uko egin ziola aldizkaria erosteari, eta esan ziola: *“Si no me compras la Bravo pierdo la reputación”*. Neskarentzat garrantzitsua da aldizkaria izatea, lagun arteko loturak sendotzeko. Izan ere, aldizkari horiek irakurtzea taldeko lana da:

“Mireiak eta Erikak batzuetan kalean izaten dituzte eta irakurtzen egoten dira. Orain uste dut ez dituztela erosten, baina lehen adibidez igual kalean zeuden aldizkariak irakurtzen eta nik ere erosten nuen eta beraiekin irakurtzen nuen. Txisteak irakurtzen genituen, famatuaren komikiak, los pasadizos. Hor jartzen dizute: ‘Si eres una chica... no sé qué... vete a la

casilla...’, eta horrela gero argazki bat jartzen zuten famatu batena bere antza zenuela esan nahi zuen. Testak egiten genituen, galderak eta hiru aukera. ‘Te gustan los chicos, no sé qué...’ eta zu markatzen joan behar zinen eta gero erantzun batzuk zeuden eta hor jartzen dizu “eres una chica atrevida”, “eres una chica simpática”... Testak mutilen, lagunen eta familiaren inguruan izaten dira eta famatuen inguruan ea nor gustatzen zaizun gehiago.” (Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

Aldizkari horietan ere nabarmena da heterosexualitatearen indarra, narrazio guztiak daude neskei zuzenduta, eta beti erabiltzen dituzte parametro heterosexualak harreman afektibo-sexualez aritzeko. Horrek guztiak mutilak baztertzea dakar, mutilek “nesken gauzatat” jotzen baitituzte aldizkariak:

“Revistas no leo. [¿Y ‘La Bravo’?] ¡¡¡Eso no!!!! ¡Los que lo leen eso son maricones! Sí, hay uno en tercero que lo lee, es más maricón. En nuestro curso no hay... de uno dicen que es maricón. Que tiene el pelo como de maricón... en tercero hay dos que siempre andan con las chicas. En nuestros cursos creo que ninguno, y creo que hay uno en cuarto, uno que va con un bolso. Sí sabemos quiénes son los maricones. En primero, creo, sí, hay uno que siempre anda con chicas.” (Mikel, 14 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Hartara, esan daiteke sentipen horren fikzioa zabaltzen duten hedabideak neskei zuzenduta daudela, eta derrigorrezko heterosexualitateaz baliatzen dutela. Neskek aldizkariak, pelikulak eta beste medio batzuk kontsumitzen dituzte, eta amodioan trebatzen dira. Mutil askok aldizkari zein film horiek gutxietsi egiten dituzte, “nesken gauza” bezala hartzen dituztelako. Hala ere, horrek ez du esan nahi mutilek inongo arretarik eskaintzen ez dietenik azaltzen diren maitasun mezuei.

6.22 Maitasun trebakuntza: mapa kognitiboak, ikasketa moralak eta identifikazioak

Illouzen (2010) aburuz, medioek hedatzen duten mundu ikuskera edo kosmobisioa aztertu ohi dituzte ikertzaileek. Baina autoreak gehitzen du baztertu egin ohi dituztela hedabideen eta kontakizun autobiografikoaren arteko loturak, hau da, ahaztu egiten direla narrazio autobiografikoak, istorio mediatikoak eta kultura kontsumistaren arteko harremanak. Horregatik, bere lanean, aspektu horiek guztiak bereganatuz, iruditegiaren gaiari heldu dio norbanakoen eguneroko praktikak aztertzeke. Izan ere, egun, maitasun bizipen bakarrak edo bereziak bilatzen dira, norbanakoaren biografiarekin lotutakoak, industriaren kontakizun handi horietatik urrunduz. Esate baterako, Illouzek ikuskatu du pertsona helduek euren amodio bizipenak kontatzean, fikzioetako topikoetara eta erritualetara jotzen dutela, hau da, haien bizipenen narrazioak filmetako egitura hartzen dutela (2010:227). Hala ere, egileak baieztatzen du esperientziak ezin direla fikziozko maitasunaren imitazio hutsak izan, baizik eta pelikulak ere errealtatea imitatu dezaketela, hots, eragina elkarrekikoa dela; horregatik, bizitzaren eta testuen arteko marra lausoa aztertzearen beharra azpimarratzen du, sentimendu horren azterketa postmodernoa egin nahi bada (ibidem:228). Amodio erromantikoaren narrazio nagusiari heltzea baino, zatikatutako hainbat kontakizunez osatutako kontua litzateke:

“Como plantea el filósofo Alasdair MacIntyre (1984), ‘soñamos narrativamente, ensoñamos narrativamente, recordamos, anticipamos, esperamos, desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, chismeamos, aprendemos, odiamos y amamos bajo formas narrativas’. Las emociones se implantan en diversas estructuras narrativas de distinto alcance, formato y tamaño. Así, el amor romántico con frecuencia se inserta en un relato o “historia de vida” de orden superior, que vincula el pasado, el presente y el futuro en una visión totalizadora del yo” (Illouz, 2010:210)

Begirada horri heltzeko ahalegina egin da nerabeen narrazioei erreparatzeko orduan. Nerabeen bizi-kontakizuna laburra da, eta maitasun esperientziak oso lotuta daude adinak jartzen dizkien mugei, esate baterako, autonomia eza izateari edo muga

ekonomikoak izateari. Horrela, norbanakoaren esperientzia urriarekin, fantasia ugarirekin eta hainbat lagunen bizipenekin osatzen dira euren amodiozko narrazioak. Egindako ikerketa batean oinarrituz, medioek gaztetxoengan duten eragina azpimarratzen du Illouzek. 1933. urtean Herbert Blumer soziologoak pelikulek nerabeengan izandako eragina aztertu zuen dimentsio handiko *Payne Fund Studies* ikerketaren baitan. Horretarako, haiei galdetu zien ea pelikuletatik zeozer ikasten ote zuten, eta haien kontakizun autobiografikoei erreparatuta, egileak ondorioztatu zuen maitasun harremanak ikusarazteak gazteen iruditegi erromantikoan eragin handia zuela (Blumer, 1933; in Illouz, 2010:75). Gure ikerketako gaztetxoaren narrazioetan ere fikziozko maitasunaren zantzuak daude, baina, betiere, fantasiako eremuari lotuta. Pelikuletako amodiozko istorioek bideratzen dituzte nerabeak amestera, baina ez egunerokotasunean hori imitatzerara. Desira, amets eta fantasien gidari dira irudi horiek, nahiz eta onartzen duten bestelako errealitate bat bizi dutela:

“Yo no me fijo en las relaciones de amor, porque no tiene por qué ser justo igual. En las series si te enganchas dices qué guay, sueñas con que te pase lo mismo en el fondo, es como es y punto, a veces es peor, o a veces es más especial (...) Mi pareja tendría que ser perfecta. Que se preocupe conmigo, que me haga caso, que no se porte mal. Que sea majo, con mis amigas también, porque no quiero que vaya por ahí... que sus amigos también sean majos, que piense... que no sea el típico pasota que pasa de todo, más como el príncipe azul, yo siempre pienso en eso. Irati lo ve más como el chico de tu vida que llega y se va ya. Yo pienso más en el príncipe azul, como si fuera a estar con él toda la vida. Irati es más de que puede que estés y luego con otro, bueno yo algunas veces también lo pienso. Pero suelo pensar en otra cosa que sea más bonita. En el fondo puede que llegue pero se va a ir. En el fondo igual sí. A veces pienso en fantasías, por ejemplo yo veo una película y luego me imagino. Me acuerdo que una vez mi prima estuvo viendo un capítulo de ‘Bob esponja’⁷⁹, Bob esponja conoció a una medusita chica, y no se podían tocar por lo del tic. Está chulo... es como imagínate... me imaginaba que era yo la medusita, pero en chica y un chico y tal, y no podíamos estar juntos y tal. Imagínate que un día te hace daño y pun... te

⁷⁹ *Bob Esponja* haurrentzako marrazki bizidunak dira, bertan itsasoan bizi den belaki baten istorioa kontatzen da.

tienes que dar cuenta de que no es perfecto. Que se parezca más a ti, porque en ese momento la medusa y Bob esponja pues... no eran iguales (...) A mí me gustaría que me pasara la relación que tienen los de 'Los protegidos'⁸⁰. La de Sandra y Culebra, que no se pueden tocar, porque uno tiene el poder de calambre y no se pueden tocar. Se quieren y así... no es real. Pero imagínate que una persona te gusta, os gustáis, te miente y te puede hacer mucho daño, o no le vuelves a hablar le tengo que olvidar, pero siempre hay alguna manera de arreglarlo porque si te gusta de verdad le perdonas. Si no le perdonas no te puede gustar mucho, porque te tiene que querer igual. Es muy diferente las películas de la realidad, porque lo de las pelis está hecho para que te guste, para que te llame la atención, sabes que no te va a pasar. A veces son raras pero están chulas.” (Natalia, 13 urte, ikastetxe erlijioso)

“Harreman politak dira las típicas de cuento. Adibidez, unibertsitatean, ez zaudela gelakoekin bakarrik, beste ikastola batzuetakoekin aurkitzen zarela, hor te chocas con los libros, eta geratzen zara begira begietara. Hori bai. Ikusi dut pelikuletan. Nire lagun bateri, herrikoa, berari gertatzen zaio hori eta gainera mutil batekin, ¡qué está de la leche! Eta esaten duzu: ¡joe qué bonito! Niri hori gertatzea gustatuko litzaidake, baina ya esatea ya nobioak izango gara... ez dut ikusi. Nola ez dut ikusi irudi hori, ba pentsatzen dut nolakoa izango den... Pelikuletan gertatzen da baina gertatzen da igual begiratzen direla begietara eta musu bat. Ez en plan aterako garela... Nola egiten diren bikote, eta nola adosten duten ez da agertzen. Ez dut oraindik ikusi.” (Leire, 12 urte, ikastola)

⁸⁰ Los Protegidos espainiar teleaioa horrela laburbiltzen da: “Mario descubre atónito que su hijo Carlos tiene el poder de mover objetos con la mente. Jimena se levanta sobresaltada en mitad de la noche mientras su hija Blanca es secuestrada por unos hombres que se la llevan en un coche negro. Lo más extraño es que la pequeña ya había predicho que eso iba a ocurrir. Los dos, tratando de encontrar respuestas, se unen y forman una falsa familia que vive en una casa de las afueras. Otros miembros de esta peculiar grupo son: Culebra, un atractivo caradura de 17 años que malvive en las calles y que tiene el poder de hacerse invisible a voluntad y Sandra, una bella joven que transmite descargas eléctricas cuando los nervios se apoderan de ella. Este heterogéneo grupo tendrá que mantener las apariencias para no despertar sospechas en su nuevo barrio, llevar una vida normal para que nadie averigüe que no son una familia y que los niños tienen unos peculiares poderes.” <<http://www.filmaffinity.com/es/film599998.html>>

“Tengo la fantasía de que está lloviendo y estamos sin paraguas y me da un beso. La típica película que están en un parque y empieza a llover.”

(Esther, 14 urte, institutu publikoa)

Jakin badakite kontakizun erromantiko horiek gertatzea zaila dela, baina haien fantasiak horien arabera egituratzen dituzte. Izan ere, fikziozko maitasunaren kontakizun horiek eratzen dituzte nerabeengan praktika erromantikorako mapa kognitiboak. Horrela, pelikuletako narrazio errealisten eta irudi bisualen konbinazioak sortzen ditu fantasiarako eta amets-irudietarako argudioak, baita zenbait balio moral bultzatu ere:

“[Blummeren lanari buruz] La omnipresencia de las imágenes no sólo intensificaba el fantaseo, sino que a la vez ayudaba a los adolescentes a orientarse en la moral cambiante de las primeras décadas del siglo XX, ofreciendo mapas cognitivos sobre el comportamiento romántico (por ejemplo, sobre los besos). En efecto, los estudios de Blummer demuestran que un porcentaje muy elevado de los adolescentes de la época copiaban de las películas las conductas, las peculiaridades y las aptitudes relacionadas con el amor romántico (...)” (Illouz, 2010:76)

Horregatik, Illouzek ondorioztatu du gazteek filmetako irudietatik ikasitakoa hau izaten dela: zeintzuk diren maitasun praktika egokiak eta zeintzuk ez. Balio moralak daude filmetako mezuen atzean, eta ikasketa imitazio hutsetik harago doa, nerabeek fikzio horietan identifikazioak bilatzen dituztelako. Esate baterako, ikus-entzunezkoen protagonistek ikusleen adin bera izateak enpatiazko jarrerak sortzen ditu, pelikulako bilbean euren burua imajinatuz eta pertsonaien tokian jarritz.

Identifikazio hori aldakorra da kontsumo motaren arabera, hau da, ezberdina da amodiozko pelikulak ikustea edo kantak entzutea. Nesken narrazioek agerian uzten dute liburu edo abestietako kontakizunekin identifikatzen direla pelikuletako narrazioekin baino gehiago. Izan ere, irudirik gabeko maitasun narrazioek bide zuzenagoan irekitzen dizkiote ateak imajinazioari, alegia, identifikatuta sentitzeko abaguneari:

“Nik beti berdina entzuten dut. Maitasun kantak entzuten ditut. Batzuetan identifikatuta sentitzen naiz. ‘Como tú no hay dos’. De como la chica que quiere no hay dos. Batzuetan mutil lagunarekin entzuten dut eta kantatzen diogu elkarri. Kantak ere erabiltzen ditugu maitasuna adierazteko. Ez diot

bakarrik esaten kantarekin. Ahoz ere esaten diot.” (Esti, 13 urte, institutu publikoa)

“Abestiekin askotan identifikatuta sentitzen naiz. Adibidez maitasun abestiekin. Igual entzuten dut eta esaten dut ‘¡Uy! ¡mira esa soy yo!’”. Adibidez vas detrás de un chico, se entera, pero le dices que no... Horrelako gauzak.”(Maitane, 12 urte, institutu publikoa)

“Los libros me gustan porque me siento identificada, a cada personaje le busco una personalidad, la protagonista no la veía como yo, pero yo me veía a mí como a una amiga suya. Y a Paula como a una prima mía. Yo me veía porque tenía el mismo pelo y los mismos ojos, luego pues no sé... las cosas que hacía, le gustaba bailar, luego tenía... Es que yo vivía lo que ella vivía. Tenía un lío con su hermano. Yo también me llevo fatal con mi hermano. Luego tenía rollos con sus amigas. Siempre hay rollos entre amigas, de que se han enfadado. Y las chica, esta que se llamaba Diana, cuando estaban enfadada hacía lo mismo. Le contaba las cosas a otra amiga, hacíamos lo mismo. Si tenían novios, eran de diecisiete o dieciocho años, también me sentía identificada ahí. Una salía con uno, y a una amiga suya le gustaba su novio, y cosas así. A mí era la que me gustaba, el novio de la otra. Eso me ha pasado eso, ya no. Había una amiga mía que se llamaba Ane que estuvo saliendo con el chico que me gusta. Pero ya no.” (Irati, 13 urte, ikastetxe erlijioso)

“Revistas me gustan, La Cuore, por ejemplo hay cotilleos, o la Bravo, a mí me gustan por los test que luego vienen. Me divierten, lees y dices, esa soy yo. O te dicen que eres no sé qué y no sé cuál. A veces me siento identificada. En las series, bueno... con las canciones me siento identificada. De memoria, de memoria no sé ninguna, sé cachos. Hay algunas que van sobre amor o amistad, e igual hay una de amistad y digo como Irati y yo que nos enfadamos un día y otro no sé qué... porque por ejemplo es diferente que con las pelis. Las pelis no me siento tanto identificada porque ves el personaje, y dices, es ese y punto, pero si lo lees te puede imaginar que eres tú. Con las series sí que me siento identificada, cuando veo ‘Los protegidos’ digo que yo también quiero, quiero tener de

eso. Yo solo veo 'El Barco' porque está Mario Casas en la serie y es muy guapo.” (Natalia, 13 urte, ikastetxe erlijioso)

Nahiz eta, esan bezala, maitasun-fikzioak imitatze ahalegina hutsala izan, fikziozko kontakizunetatik gako zehatzak hartzen dituzte, horiek imitatze eta barneratzeko. Adierazgarria izan da *Tres metros sobre el cielo* pelikula telebistan eman zuten lehendabiziko aldian, ikerketako nesken Tuenti sare sozialak nola bete ziren pelikulako esaldiekin: “*Porque una letra sin sonido te puede hacer pensar en muchas cosas...*”; “*Se a muerto Pollo... k lloreraaaaaah!!!!*”; “*-Esta noches estás guapísima. +Esta noche? -Siempre.*”; “*Y de repente aparece alguien que te dice que aflojes, y cuando aflojas, te das cuenta de las cosas*”; “*3MSc, No hagas lo que no te gusta que te hagan*”; “*toodoo loo kkee eempiiiezzaa aakkaabaa*”; “*Cuando aflojas es cuando te das cuenta de las cosas, Viendo 3MSC (:,tengo ganas de ti...*”... Esaldi horiek guztiak fikzioaren eta errealitatearen arteko zubiak dira. Maitasun industrian eratutako narrazioak Tuentira eramaten dituzte:

“Ia kanta guztiak maitasun kantak dira. Orain modan dago “Yo te esperaré”, hori tuentian dago, eta jende asko bere estadoan jartzen du.”
(Enara, hamalau urte, ikastola)

Horrez gain, badaude fikziozko zenbait nozio errealitateara ekartzen dituztenak, adibidez, pelikuletako zenbait kode imitatzen dituztenean. Institutu publikoan, *Tres metros sobre el cielo* pelikulako pertsonaia nagusiaren ezizena zuen mutil batek, neska bati “*Tú y yo, a 3MSC*”⁸¹ margoketa egin zion auzoan:

“Pues haciendo como un dibujo en una pared. El dibujo lo hicimos mis amigos y yo. Le pusimos ‘Tú y yo a tres metros sobre el cielo’. Yo no he visto la peli pero me lo han contado que el Mario Casas ese y otra chica que se llamaba Ana. A mí me gustaba Ana y un día estábamos hablando de quien nos gustaba, estábamos chicos y chicas, estábamos los de segundo. No solemos hablar mucho de eso, y yo dije Ana y estaba delante, y ella no dijo nada. Luego no sé de qué estábamos hablando y dijeron lo de la película esa y lo pusimos en la pared.” (Igor, 14 urte, institutu publikoa)

⁸¹ Pelikulan Hache pertsonaiak, Mario Casas aktoreak gorpuztu duenak, maitasuna adierazteko egiten dio margoketa hori bere bikotekideari. Horixe da pelikulari izena ematen diona. Bilboko hainbat hormatan ere margoketa hori ikusi izan dut.

Horrela, esan genezake nerabeen aldetik ez dagoela fikzio erromantikoen errepikapen automatikorik, izan ere, mapa kognitiboak zein balio moralak jasotzen dituzte eta horiek eragina dute haien fantasietan. Mutilek kontsumo erromantikoa era nabarmenean ezeztatu arren, ukapena ez da erabatekoa. Sarritan, maskulinitate hegemonikoari loturiko ezaugarriak hartzen dituzte aintzat. Ikusitako Igorren kasuan, margoketa egitea, maitasun ekimenen artean baino, mutilen adiskide taldeek egin ohi dituzten ekintza subertsiboetan kokatuko nuke.

6.3 Maitasunaren fantasiak: emozio-lanak eta krisi emozionalak

Maitasun fikzioek gidatutako fantasiak errealitatetik ihes egiteko erabiltzen dituzte gaztetxoek. Nerabeen kasuan, esan dugun bezala, harreman afektibo sexualetan duten esperientzia urriagatik, amodio-fantasiak esanguratsuak dira haien narrazioak eratzeko orduan. Amodioa bizitzeko beste modu bat da imajinazioa, eta ondorioak ditu errealitatean. Ikusitakoaren arabera, neskek tristuraren edo une txarren aurrean fantasiak eta fikzioak erabiltzen dituzte zenbait egoera emozionali aurre egiteko. Fenomeno horri buruz hitz egin du Lagardek (2005). Antropologoaren aburuz, hainbat emakumek krisiak gainditzeko maitasun imajinarioak erabiltzen dituzte (2005:351). Horrela, euren emozioak kudeatzeko erabiltzen dituzte pelikulak, abestiak eta telebista-istorio-erromantikoak. Gogo-aldartearen arabera, bata edo bestea aukeratzen dute:

“Mientras en la mente y en la imaginación experimentan el amor, en la vida cotidiana no realizan esta experiencia con las personas con las que conviven. Muchas mujeres sobrevivimos a crisis muy grandes gracias a esos seres imaginarios del amor: como todavía no existe la persona concreta que me ame como yo quiero ser amada, me la imagino y eso me hace feliz. Resulta fascinante este fenómeno, tan común en la conciencia subjetiva de las mujeres.” (Lagarde, 2005:351)

Elkarrizketatutako neskek ere maitasun fantasiak erabiltzen dituzte haien onurarako; bada, emozioen kontrola eta manipulazioa egiten dute norbanakoaren ongizaterako. Aurreko kapituluetan aipatuenez, Hochschildek (1983) “emozio lana” deritzo lan

arloan gauzatzen den emozioen kudeaketari, hots, instituzio baten baitako arauen ondorioz egiten den sentipenen planifikazioari eta horien kontrolari, pertsonen arteko harremanetan. Halaber, nerabeek egiten duten emozioen kontrol horrek haien ongizatea du helburu: barne-krisiak kudeatzen dituzte, fantasiaren bidez, eta beste egoera emozional batzuk eraikitzen dituzte. Hori dela-eta, nesken narrazioetan, krisiei aurre egiteko unean giltzarria da musika. Abestietako kontakizunek fantasiak bideratzen dituzte, eta gaztetxoek gogo-aldarteak eraldatzeko erabiltzen dituzte:

“Yo creo que influye en el día a día, igual oyes más canciones de amor. Estás más a tu bola, estás todo el día pensando. Yo te lo juro, una vez que me colgué de alguien más o menos estaba todo el rato pensando y pensando, más o menos. Yo sigo muchísimo la música y cuando estaba triste oía música muy bonita, muy sentimental, no sé cómo diría, muy suave muy tal... cuando estoy triste... canciones de amor, por ejemplo. O cuando tengo que ir rápido al colegio pongo la canción más rápida. Necesito la música no puedo vivir sin eso, es como un diccionario pequeño. Me encanta la primera vez que me regalaron un equipo de música...” (Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

“Música sí oigo, depende el día de cómo esté. Porque si estoy mal pongo las alegres, siempre pongo las alegres, no pongo el chunta chunta pero pongo alguna que sea de amor o así, pero en inglés, de Rihanna y Lady Gaga...” (Ekain, 14 urte, institutu publikoa)

“Adibidez musika bai, kaletik bazoaz... gainera niri asko gustatzen zait. Adibidez haserretzen banaiz musikarekin jadanik ez nago haserretuta. Musikarekin sentimenduak adierazten ikasten dut. Ez da adieraztea, baina ni igual sentitzen banaiz apur bat horrela, dantzatzen dut eta hobeto sentitzen naiz.” (Leire, 12 urte, ikastola)

“Identifikatuta sentitzen naiz kantekin eta horregatik entzuten dut musika hori, batzuetan penazkoak, baina hori ja ez dut entzuten negarrez hasten naizelako eta ezin naizelako geratu. Ez dut nahi hori gogoratu eta kantarekin gogoratzen naiz, eta negarrez hasten naiz. Orduan ez dut nahi

berriro gertatzea gauzak horrela, orain entzuten dut poztasunezkoak, pop eta horrela behintzat ahazteko.” (Iratxe, 13 urte, ikastola)

Musikaren eragina erabatekoa da gorputz-sentsazioak eraldatzeko. Kantak fantasiak izateko baliabide bezala erabiltzen dituzte, eta, era berean, gorputzean eragiteko. Spurlocken eta Magistroren hitzak jasoz, Estebanek (2011) dio musika barnera, gorputz sentsazioetara, begiratzeko bidea dela:

“Esta cultura emocional moderna en la que vivimos nos adiestra en un determinado entendimiento de nosotras/os mismas/os a través de las emociones. Emociones, que este caso provoca la música. Y la música nos devuelve sensorialidad. La música nos devuelve el cuerpo.” (Esteban, 2011:91).

Emozioen kudeaketa bidera dezake musikak, baita maitasun-fikzioen bestelako eragileek ere, fantasien eraikuntzan duten eraginagatik. Halaber, fikzioak ez dira fantasiak sortzen dituzten bakarrak.

6.4 Errealitateak fantasia gorpuzten duenean

Nerabeen narrazioak aztergai izanik, esan dezakegu maitasun fantasiak ez direla soilik fikzio erromantikoetatik eratzen. Zenbait amodiozko kontakizun (lagunen artekoak eta familiako gertakizunak, esate baterako) edo kaleko irudiak (bikote bat kaletik ikustea, adibidez) fantasien iturri ere izaten dira. Egunerokotasunean ikusitakoan eta entzundakoetan oinarriz ere amesten dute nerabeek. Batzuetan, beraien ezagunen eta lagunen bizipenek gaztetxoek imajinazioa sustatzen dute, eta besteei gertatutakoak euren jomugan daude:

“Me fijo, por curiosidad, nunca había pensado lo de aprender que dices tú, pero sí igual, me fijo para ver qué hacen. Por curiosidad o... No tengo ninguna relación que diga que ojalá me pase. En las piscinas de Amurrio dos amigos míos que son novios, se tiraron de la mano y luego se dieron un beso en la piscina, dije: ‘¡Qué bonito! ¡Qué bien, ojalá sigan así siempre!’”

Eso por ejemplo no me importaría que me pasase.” (Javier, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijiosoa)

“Ni fijatzen naiz en la tele y en mis amigas. Yo pienso que ojala me pase... es que ves a la gente en los bancos... la gente de la calle me hace pensar en el amor. Yo siempre estoy con Aiala, diciendo ‘¡qué hijos de puta! ¡ vamos a sentarnos en medio!’ eta ia beti direnez lagunak joaten gara eta esaten dugu ‘¡hombre, qué buen día hace!’ eta molestatzera joaten gara. Esaten digute ‘¡qué cabronas, iros para allá!’.” (Maialen, 13 urte, ikastola)

“Me imagino cosas... Yo veo a mis amigas que les viene un chico y les dice que les quiere mucho o les dan una notita o así, a mí sí que me gustaría. Que el chico que me gusta me dé una notita, o que esté en el balcón y me tire algo. Cosas así.” (Maitane, 13 urte, institutu publikoa)

Bikote harreman horien errealitateari erreparatu gabe, hau da, bikote horrek izan ditzakeen gorabeherak ezagutu gabe, jarduera zehatzak aintzat hartzen dituzte, gerora euren maitasun fantasien proiektzioa egiteko, alegia, besteen irudi zein kontakizunak hartzen dituzte barne-desirak pizteko. Lagunen narrazioak ez ezik, familia ere funtsezkoa da zentzu horretan, eredu erreferentea baita nerabeentzat. Gurasoen bizipenak edo familia barnekoen harreman afektibo-sexualak balioesten dituzte:

“Nire amak bere txikitako gauzak kontatzen dizkit. De que tenía un novio, pero se fue por mal camino y que luego conoció a mi padre. Y el otro estaba todo el rato en la puerta de su casa con el coche y le traía ramos y mi madre no quería porque se había ido por un mal camino.” (Maitane, 13 urte, ikastola)

“Pues la que más me acuerdo es de cómo actuó mi madre con un novio. Mi madre también me habla de sus historias de amor. Mi madre tuvo un novio que a ella le dejó de gustar y ella le dijo a la cara que le había dejado de gustar que no sentía lo mismo. Entonces el chico le dijo que si le dejaba se suicidaba. Y mi madre le dijo que no se suicidara, luego al final el chico no le dijo que se iba a suicidar ni nada y al día siguiente se enteró que el chaval estaba en el hospital porque se había tirado por la ventana de su cuarto. Luego la madre del chico le decía a mi madre que no fuera a verlo y

mi madre estuvo muy mal. El chico estuvo a punto de quedarse en silla de ruedas, y mi madre me dijo que si se hubiera quedado en silla de ruedas no se lo hubiera perdonado y que estaría con él.” (Esther, 14 urte, institutu publikoa)

“Algunas amigas cuando hablan de relaciones ideales nombran un Romeo y Julieta, pero yo no quiero acabar muerta. No tengo ninguna en mente. Bueno, como mis padres, que se conocieron en unas fiestas, y desde entonces mi madre no ha salido con ninguna otra persona, y mi padre no ha salido con ninguna otra persona, siempre han estado juntos, juntos, juntos, juntos, y siguen estando juntos, a mí me encanta esa cosa. Se siguen queriendo no sé cómo al cabo de tantos años, por ejemplo, mis abuelos tuvieron cinco hijos, eran tiempos de guerra, de epidemias, de cosas, siguieron juntos y juntos y juntos hasta ahora. Si alguno de los dos moriría la otra persona se quedaría destrozadísima, a mí esa relación me gusta mucho.”(Carmen, 12 urte, itunpeko ikastetxe erlijioso)

Nerabeentzako eredu diren familiako kideen kontakizun horiek maitasun erromantikoaren zertzelada nabarmenak dituzte. Illouzek azaltzen duen bezala, eta arestian esan dugunez, helduek, euren bizitzaren amodiozko narrazioak eratzekoan, fikzio erromantikoaren ardatzak jarraitzen dituzte, hau da, fikzioetako topiko eta erritualetara jotzen dute: jarduera zehatz batzuk azpimarratzen dituzte, beste batzuk albo batean uzten dituzten bitartean (2010:227). Halaber, ezagunen zein inguruko kontakizunetatik harago doaz nerabeen fantasia iturriak. Sarritan, kaleko ezezagunen jarduerak maitasunean pentsarazten die. Narrazioa baino, irudiak dira erromantikotasunerako ardatzak:

“Idoia eta Jose, bigarren mailakoak, harreman politenatarikoa daukate. Daramate bost hilabete edo horrela nik jantokian eta batera esertzen dira. Eskua elkarri ematen diete eta lelokeriak egiten dituzte. Nik pentsatzen dut barrutik ‘¡Ay, ya me gustaría tener a mí esa relación!’. Es que son... Idoia Arangoitikoa da. Urte bat gehiago dauka eta txikitatik ezagutzen dut. Gero Jose ere da Arangoitikoa baina beste ikastetxe batetara joaten zen. Orduan ez neukan harremanik berarekin. Gainera oso ondo pegatzen dute, biak dira morenoak. Harremana oso polita izan behar du ikusten ditudalako. Ikusten

dituzu institututik eta irakasleen aurrean ematen dira eskua eta besarkadak. Ez dute lotsarik. Oso polita.” (Mireia, 12 urte, institutu publikoa)

“Aitona-amonak ikusten dituzunean kaletik maitasunean pentsatzen dut, baina ez dut imajinatu nahi, ez dut iritsi nahi al punto ese. Oso polita da, beraiek ahal badute guztiok ahal dugu.” (Leire, 12 urte, ikastola)

Fantasia horiek guztiak imajinarioa erromantikoa indartzen dute, eta eragina dute nerabeengan. Gertakizun horiek fikzioak gainditzen dituzte, eta errealitateko maitasuntzat hartzen dituzte. Horrela, fikzio erromantikoak eta narrazio errealak gurutzatzen dira gaztetxoek imajinarioan. Halaber, errealitatearen mugak gainditzen dituen fantasiarik ere bada. Izan ere, nerabeek fantasia eta amets horiek gorpuztu ahal dituzte. Horren adibide da Ekain institutu publikoko hamalau urtekoari jazotakoa. Egun batetik bestera, Ekainek maiteminduta zegoela aitortu zidan, bikote harreman afektibo sexual batean hasiberria baitzen. Neskaren argazkiak erakutsi zizkidan, eta bere Tuentian ere harremanaren ikurrak ikus zitezkeen: *“NyE para siempre”*, *“Natalia te kiero”* eta *“Natalia y Ekain”*, bihotz batez inguratuz, idatzitako grafitien argazkiak eskegi zituen; bertan *“2/03/2012”* data jarri eta *“Te quiero”* idatzi zuen; Tuentiko egoera pertsonalean, *“Te kiero gordi, tu eres la razon de mi sonrisa”* eta *“Natalia tekieropatodalavida”* idatzi du. Ekainek asko maite zuela esan zuela esan zidan. Neskak urtebete gehiago zuen. Etxekoei ere argazkiak erakutsi zizkien eta beraiek helduagoa ematen zuela esan zioten; orduan, berak esan zuen *“Pues la tendrán que aceptar porque sino me voy de casa”*. Bi egunetara, Ekainek aitortu zidan Nataliarekin krisian zegoela, berarekin ez baita oraindik gelditu, neskari lotsa ematen omen ziolako. Baina egun batzuen buruan, berriz ere, harremanaren inguruan Ekaini galdetzerakoan, Natalia ez zela existitzen atsekabetu zen, engainatu egin zutela. Kontua da asmatutako Tuenti-kontu bat sortu zutela auzo bereko ikastetxe erlijiosoko ikasleek eta berarekin ligatzen saiatu zirela. Ustezko neskarekin geratu zen egunean neska ez zen agertu, eta orduan jakin zuen dena broma bat izan zela. Oso minduta zegoen. Ekainek fikziozko pertsona batekin bizi zuen maitasun istorioa. Maitemina sentitu zuen barne-fantasiek ahalbidetuta, hau da, fantasia gorpuztu zuen. Errealitatearen mugak gainditu zituen imajinazioak.

6.5 Laburbilduz

Kapitulu honetan, maitasunaren iruditegiaren eraikuntza eta horren trebakuntza prozesuaren alderdietako batzuk azaldu dira. Izan ere, hainbat faktoreren eraginez eta egitura konplexu baten baitan gauzatzen da sentipen horren ikasketa. Gaiari heltzeko, nerabeen narrazioetatik abiatu gara, haien aipu eta kontakizunak erabiliz trebakuntza prozesua irudikatzen. Horrela, hasteko, begirada arina eman zaio hezkuntzari, amodioaren inguruan dagoen isiltasuna deigarria izan delako adin horretan erakunde horrek zein sentimendu horrek duten garrantzia kontuan izanda. Bertan, sentimenduak baino gehiago, sexu-hezkuntzak hartzen du arreta osoa. Sexualitateari buruzko formakuntza, parametro bitarretan gauzatzean eta sexu-arriskuak nabarmenki lantzean, neskei erantzukizun handiagoa atxikitzen die, baita horien artean beldurra bultzatu ere.

Gabezia horien aurrean, nerabeen maitasunaren ikasketa beste eragile batzuen esku geratzen da. Horien artean dago kultur-industriaren eragina. XX. mendean, industria hori maitasunaz baliatu zen, interes ekonomikoak asetzeko. Horrela, amodioa, zorientasuna eta kontsumoa uztartzen zituzten irudi eta narrazioak zabaltzen hasi ziren: pelikulak, abestiak, aldizkariak... Ekoizpen kultural horien bitartez, sentimendu horren fikzioak hedatu ziren eta hedatzen dira, eta, egun, gaztetxoak dira horien kontsumitzaileak.

Erromantikotasunaren industria horrek genero bereizketa argia egiten du ekoizpenetan. Neskei zein emakumeei zuzentzen zaie maitasunarekin harremana duen oro. Horretarako, identifikazio sistemak erabiltzen dituzte: emakumeak protagonistak izatea, adin tartea berdina izatea eta, heteronormatibitatearen indarrak baliatuta, mutil zein gizon erakargarriak azaltzea. Horrela, nerabeek ere jakin badakite zeintzuk diren neskei zuzendutako pelikulak eta abestiak, eta zeintzuk diren mutilentzat.

Hala eta guztiz ere, ekoizpen kultural horietako fikzio erromantikoek ez dute erabat eragiten nerabeen bizipenetan. Izan ere, bereizketa egiten baitute horietan agertzen den maitasun idealaren eta euren bizipenetako sentimendu errearen artean. Narrazio idealista horiek fantasiak sustatzen dituzte haiengan, eta arlo horretan ikus daiteke diskurtso erromantikoaren kutsu nabarmena. Horrez gain, fikziozko mezuen bitartez, gaztetxoek mapa-kognitiboak eratzen dituzte, fikzioak gidari izanda, eta horiek ere

amodioaren nolakotasuna adierazten dute, aholku moralak sortuz. Testuinguru horretan, amodiozko fantasiek indarra hartzen dute; are gehiago nerabeen kasuan, oraindik esperientzia urriak izan dituztelako maitasunean. Fantasia eta amets horiek ez dute soilik erromantikotasunaren diskurtso hegemonikoa errepikatzen, aitzitik, sarritan, krisiak gainditzeko erabiltzen dituzte neskek. Horrela, triste sentitzen direnean, fikziozko maitasunaren kontsumoaren bidez egiten diote aurre krisiari.

Baina fantasia horiek ez dira fikziozko narrazioen ondorioz bakarrik sortzen, izan ere, bitzta errealean aurkitzen dituzten irudi eta narrazioek ere fantasia eredu horiek indartzen dituzte: lagunaren kontakizunek, familia barneko harreman afektibo-sexualen esperientziak, kaletik ikusten dituzten maitasun harremanek... Horiek guztiak imajinazioaren bidez txertatzen dituzte amodiozko iruditegian, besteen harreman horiek eredugarriak direlakoan, sarritan, harremanak ezagutu gabe. Horrek ere amodio erromantikoaren sinesmena indartzen du nerabeen fantasietan.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN: NOTAS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo nos disponemos a realizar, a modo de conclusión del estudio, algunas reflexiones generales sobre las vivencias amorosas de las y los adolescentes bilbaínos. Subrayaremos los aspectos más significativos de la investigación, intercalándolos con las hipótesis planteadas.

En primer lugar, comenzaremos resaltando algunos aspectos metodológicos y las aportaciones del trabajo etnográfico a nuestro estudio. Posteriormente, se retomará el objeto de estudio y sus variables de análisis (género, clase social y edad), en aras de destacar los resultados más significativos. Igualmente, revisaremos algunos de los principales resultados para lo que miraremos específicamente a la organización de las relaciones (incluyendo la heteronormatividad) y a la corporalidad vinculada al aprendizaje amoroso. Posteriormente, expondremos una de las principales conclusiones del estudio: las paradojas del amor adolescente. Y, finalmente, concluiremos matizando algunas cuestiones y mirando al futuro.

La experiencia etnográfica como fundamento de nuestra investigación

Esta investigación ha tenido como objetivo analizar las vivencias amorosas de las y los adolescentes de Bilbao, teniendo en cuenta factores sociales como el género y la clase social pero, por supuesto, también la edad. La etnografía se ha basado principalmente en estancias en tres centros educativos, un contexto etnográfico que ha facilitado llegar a las experiencias de adolescentes de distintas procedencias socioeconómicas. Sin embargo, mediante el trabajo de campo en esos tres espacios, se ha podido trascender, ir más allá de las paredes de los centros educativos. Ese contexto escolar, que ha dado pie a un tiempo y espacio para la etnografía, ha sido un escenario complejo donde las emociones y los sentimientos que se van generando se articulan con las relaciones de género y las relaciones de clase social.

La metodología etnográfica ha sido clave para la investigación. A pesar de que en los diferentes capítulos se ha optado por dar prioridad a los fragmentos de las entrevistas, el tiempo compartido con las y los adolescentes durante el trabajo de campo en los patios ha sido sustancial para el análisis; un tiempo que se ha complementado con algunas

incursiones parciales en algunos espacios de ocio. Las relaciones establecidas, además de las observaciones y conversaciones informales, en esos tiempos han sido los cimientos de esta investigación, sin los que jamás hubiera llegado a este punto. Por ello, esas experiencias en el campo así como la dimensión emocional de mi tarea como investigadora han condicionado toda la investigación; al fin y al cabo, son las que me han movido y me han suscitado inquietudes, y me han llevado a ver la investigación y vivir la antropología de una manera más compleja: aprender a mirar a los demás, pero también aprender a mirarme a mí misma dentro de la investigación de otra manera.

Así, experiencias como el miedo y el nerviosismo a la hora de contactar con los progenitores del centro educativo religioso, o mis dudas a la hora de construir el propio objeto de estudio, promovida por aquellos comentarios de personas conocidas que subrayaban que el amor en la adolescencia solamente era un juego, que no era “de verdad”, me obligaron a reflexionar sobre dos aspectos que han sido fundamentales en el estudio: la influencia de la clase social en mi objeto de estudio, el “sentir a las clases altas” y, por otro lado, la concepción adultocéntrica del amor. Además, la estancia en el campo (los patios, en este caso) me ha facilitado crear vínculos de confianza con ellas y ellos, lo que ha sido fundamental para poder llegar a compartir sus vivencias en torno al amor.

Las vivencias amorosas a estudio: el género, la clase social y la edad como factores de análisis

El análisis de las vivencias amorosas de las y los adolescentes, objetivo principal de la investigación, se ha llevado a cabo poniendo en relación tanto las ideas, narraciones y conceptualizaciones como las prácticas y las experiencias amorosas, superando así posibles dicotomías, para poder acercarnos a las formas de vivir el amor. Asimismo, se ha realizado una aproximación al amor y al género teniendo en cuenta también otras dos variables fundamentales también en el estudio, como son la edad y la clase social, todo ello dentro del actual contexto social y cultural de la sociedad vasca.

Debido a que la perspectiva de género atraviesa todo el análisis, me gustaría subrayar algunas ideas específicas en torno a cómo las/os adolescentes entienden la comprensión genérica del amor enlazada con el discurso de la (falsa) igualdad imperante entre las y los adolescentes vascos. A pesar de que las y los integrantes del estudio tienden a

afirmar que las chicas y chicos son iguales, opinan que existen diferencias, e incluso desigualdades en lo que a amor se refiere. Las chicas se definen, y son definidas por los chicos, no solo como “especialistas emocionales”, sino como sujetos vulnerables. Todas ellas y ellos deducen de esa creencia de “hiper-emocionalidad” de las mujeres que las chicas se enamoran más, por lo que también sufren más. Esa convicción les hace más vulnerables ante las situaciones de malos tratos en la pareja. Ellas comprenden el amor ligado al sufrimiento, por lo que el sufrimiento se naturaliza y se normaliza dentro de los vínculos amorosos. En consecuencia, podríamos decir que esa vulnerabilidad emocional se constituye a través de la conformación de una determinada identidad de género.

En cuanto a la clase social, al comenzar la investigación, la elección de diversos contextos socioeconómicos tenía como objetivo una visión más amplia sobre las vivencias amorosas, pero el marco conceptual empleado ha sido más débil que el relacionado con el género. Esa falta de herramientas conceptuales al inicio de la investigación ha sido un obstáculo a la hora de profundizar en torno a esa materia. Sin embargo, las diferencias de clase social han ido emergiendo durante el proceso de investigación, por lo que se ha incorporado al análisis, sobre todo en lo que tiene que ver con las particularidades del centro religioso frente a los otros dos. Destacaría dos aspectos de esas disimilitudes: por un lado, a la hora de realizar la conceptualización del amor entre las y los adolescentes de clase más altas, se ha evidenciado la ausencia de referencias en torno al cuidado, es decir, no definen el amor como una relación de reciprocidad amor-cuidado hacia sus progenitores, a diferencia del resto; y por otro lado, la semejanza en el uso de los espacios para el ocio y el amor, es decir, las distintas trayectorias por los espacios de sociabilidad dependiendo del centro educativo. Así esas discrepancias, en la manera de entender el amor y en la elección de otros espacios de ocio para el amor, animan e incitan a las y los adolescentes a tener relaciones afectivo sexuales con los de su misma clase social con los que comprenden el amor de manera semejante, así como con quienes transcurren los mismos lugares de ocio. En una hipótesis inicial planteábamos que la diversidad en el uso de los espacios y tiempos para el amor era una consecuencia de la autonomía que las madres y padres proporcionan a sus hijas e hijos. A pesar de que no la podemos negar rotundamente, afirmamos ahora que esa diversidad está más relacionada con la clase social y el papel

que tienen las y los hijos en esas familias, que con la autonomía proporcionada por los progenitores.

Además del género y la clase social, la edad es fundamental para comprender y vivir el amor desde una posición determinada e, incluso, de una manera desigual. La visión del amor de las y los adolescentes está empañada por una incertidumbre generalizada: constantemente dudan de si han sentido amor de verdad, o si se han enamorado en serio. No obstante, creen que van a poder sentir ese amor categorizado como “el de verdad” en el futuro. Este escepticismo se debería al adulcentrismo en el que se consolida la forma de entender el amor. Ejemplo de ello es la utopía romántica a la que aspiran, un ideal romántico basado en prácticas y experiencias de personas adultas, relacionadas con el consumo (viajes románticos, cenas en restaurantes...), pero también con la autonomía (gestión propia del tiempo...). Las y los adolescentes difícilmente podrían alcanzar esos niveles de consumo y autonomía, porque dependen de sus progenitores. Igualmente, muchos de los mitos románticos, como el “amor para siempre”, no tienen cabida en las relaciones entre adolescentes, debido a que las relaciones afectivo sexuales establecidas a esta edad suelen ser de corta duración. Sin embargo, esto no es obstáculo para que conceptualicen el amor de esa manera, estando seguros de que en el futuro será así.

El amor como percepción vital: la organización de las relaciones y la corporalidad del aprendizaje amoroso

Distintos factores sociales influyen en las formas de entender y vivir el amor, pero, asimismo, el amor crea unas percepciones vitales concretas: formas de entender el mundo y estar en él, organización y vivencia de las relaciones, la amistad, la heterosexualidad, las prácticas corporales...

La estructuración de las relaciones está sujeta a la clasificación del amor, y vinculada a su vez a la organización social. Las y los adolescentes clasifican el amor, tal y como apuntábamos en las hipótesis, del mismo modo que lo hace el resto de nuestra sociedad diferenciando: familia, pareja y amistad. La diferencia que se percibe a esta edad respecto a otros grupos consiste en la forma de jerarquizar esos vínculos afectivos. La familia es considerada la relación amorosa más importante, además, en esta edad esa afectividad se sostiene mediante afirmaciones románticas como “amor para siempre” o

“amor incondicional”. Las amistades tienen también mucha importancia; mientras que a las relaciones afectivo-sexuales tienden a quitarles peso.

A pesar de que, tomando como justificación la edad, las y los adolescentes nieguen la importancia de las relaciones afectivo sexuales, en la práctica este tipo de relaciones tienen mayor peso del que admiten. Como anticipábamos en las hipótesis, diferentes mecanismos vinculados a la pareja tienen un papel fundamental en el establecimiento de las relaciones de poder entre las y los adolescentes. Un aspecto clave de ello ha sido el de las confidencias sobre las prácticas amorosas y sexuales, llamadas también “secretos”. Mediante los secretos, muchas de las narraciones sobre las vivencias amorosas se separan de las conversaciones comunes y abiertas entre las y los adolescentes, llegando solamente algunas y algunos “privilegiados” a la circulación de esos secretos. La razón para llegar a esa circulación es porque muchas y muchos de ellos viven en carne propia, lo que a posteriori será un secreto, o son la mejor amiga o amigo que escucharán de las confidencias de sus amistades. Por lo tanto, vivir y conocer las relaciones afectivo sexuales es clave para entrar en su circulación. De tal manera que se crean límites relacionales entre los que lo saben y los que no, muchas veces llegando hasta la exclusión.

Otro aspecto de las relaciones amorosas que se ha demostrado fundamental tiene que ver con la heteronormatividad o la “heterosexualidad obligatoria”. Pese a que la heteronormatividad tienda a ligarse con la sexualidad, a la edad de las y los participantes de nuestra investigación, se presenta más vinculada a la afectividad. Ejemplo de ello son las similitudes que existen en esa etapa vital entre las relaciones de amistad (entre mejores amigas) y las relaciones afectivo sexuales. Esas relaciones las hemos denominado como “relaciones exclusivas”, con el fin de clasificarlas conjuntamente. Uno de los aspectos que subrayan, para diferenciar y clasificar ese tipo de vínculos, es la sexualidad; afirman que con la pareja se pueden tener relaciones sexuales y con las mejores amigas no. Sin embargo, las prácticas sexuales con la pareja a esa edad son más bien escasas; mientras que con las mejores amigas tienen más prácticas sexuales, entendidas de una forma amplia: abrazos, besos, caricias... Como intuíamos en una de las hipótesis, las relaciones entre chicas o entre chicos se vinculan siempre con las relaciones de amistad, mientras que las que se dan entre chicas y chicos se suelen proyectar como relaciones de pareja, imperando la heterosexualidad.

Podríamos decir que a esa edad la heteronormatividad se sustenta claramente en una determinada forma de entender y practicar la afectividad.

Sin embargo, las relaciones entre las “mejores amigas” se formulan también en términos románticos, muchas veces sin ningún límite; límites como los que las adolescentes proyectan en el amor de pareja, donde a esta edad cuestionan algunos mitos románticos (como el amor para siempre o el amor incondicional). Las chicas adolescentes se muestran más críticas ante el romanticismo en las relaciones afectivo sexuales que en las relaciones de mejores amigas. Por ello, algunos de los riesgos asociados al amor romántico, como la dependencia o la sumisión, se podrían dar también entre las mejores amigas. El amor romántico en las relaciones de “mejores amigas” es un asunto interesante para la reflexión desde un punto de vista feminista, porque sirve para cuestionar cómo se constituye esa exclusividad, así como el rechazo hacia las/os demás y las posibles relaciones de dependencia entre amigas.

Pero, además de estructurar las relaciones, el amor configura la corporalidad de las/os adolescentes, mediante el aprendizaje de las sensaciones, de moldear y presentar el cuerpo, de las emociones y sentimientos. Por un lado, las y los adolescentes entienden el enamoramiento, tal y como se hace en nuestra cultura, como una vivencia natural, única y casi mágica, y para explicar esa vivencia emocional las y los adolescentes, al igual que los adultos, apelan a activaciones fisiológicas y a metáforas corporales: cosquilleos en la tripa, nerviosismo incontrolado, mariposas en el estómago... De esa manera, mediante metáforas se somatiza el enamoramiento. Sin embargo, a pesar de que naturalicen el enamoramiento, señalan la posibilidad de trabajar las emociones. Esos trabajos emocionales destacan sobre todo en los procesos de desamor, que no se tienden a comprender de manera tan natural como el enamoramiento. Para ello, apuntan algunas de las prácticas posibles para llevar a cabo ese trabajo emocional: intentar no pensar en la persona, buscarse otras aficiones...

Por otro lado, algunas de las representaciones de amor las realizan mediante la estilización del cuerpo o modelación corporal. Las chicas (sobre todo) representan sus relaciones afectivas, tanto de mejores amigas como de novios, empleando marcas corporales. Como hemos visto, iniciales o palabras escritas con bolígrafos de colores, en las manos, en la tripa, en el calzado, u otras partes del cuerpo, son la forma en la que expresan y hacen públicos sus sentimientos. En ocasiones, esas inscripciones no están

hechas de tinta, sino mediante heridas en la piel; heridas que encarnan el amor sentido. De la misma manera, emplean pulseras u otro tipo de accesorios (colgantes, anillos, tobilleras...) para simbolizar el vínculo afectivo con sus mejores amigas. Tanto las inscripciones a tinta, como las heridas o los accesorios son una forma de representar el amor, pero esas prácticas corporales son características de las chicas, por lo que al mismo tiempo son modelaciones de género, es decir, cambios corporales que constituyen el género.

Esos cambios corporales de género surgen también cuando habitan los espacios y tiempos para el amor. Estar en esos espacios les incita a realizar una forma concreta de trabajo corporal con fines amorosos o de seducción. Esos lugares son vividos como espacios para el amor, donde además de conocer a otras y otros adolescentes, pueden iniciarse en relaciones afectivas y/o sexuales. Las chicas (sobre todo) dan más importancia también al cultivo de la apariencia, dedicándoles más tiempo: elegir la ropa, peinarse, maquillarse... Arreglarse más o cambiar la forma de vestir muchas veces depende de la persona amada. Ellas, más que ellos, se transforman con el fin de agradar y encajar con la persona deseada; cuestión que visibiliza la diferente importancia que le dan al amor. De todas formas, pese a que los chicos a priori nieguen darle importancia, afirman que piensan en la ropa, el calzado e, incluso, los olores corporales (colonias, desodorantes...). Por tanto, ese cuidado diferencial de la imagen los moldea y los convierte en “mujeres” y “hombres”, es decir, impulsa y fortalece sus identidades de género en direcciones determinadas.

Pero el trabajo corporal de género no siempre se efectúa de manera similar, ya que varía dependiendo de la clase social. Entre las y los adolescentes de clase más alta, la estética, en general, y la ropa, en particular, son elementos claves para habitar esos espacios. Sobre todo la ropa de marca, pero también trajes y tacones para ocasiones especiales, son atributos que mencionan las y los alumnos del colegio religioso; mientras que rechazan los escotes, las crestas, demasiado maquillaje o pendientes para los chicos, que atribuyen a comportamientos del barrio obrero colindante con el centro de la ciudad. Por tanto, además, de las distintas trayectorias que puedan realizar dependiendo de la clase social por los que hemos llamado los espacios amorosos, la estética da pie a la identificación de clase social, como a las relaciones entre iguales. Afirmaríamos así que esas transformaciones corporales son formas de potenciar la feminidad o la masculinidad, así como, la pertenencia y la identificación de clase social.

El amor entendido como un proceso de aprendizaje y vitalmente variable, implica también una remodelación genérica. La industria cultural del amor, junto con las narraciones de experiencias vitales de personas cercanas, son una vía fundamental para iniciarse en el amor sexo-afectivo. Tal y como recogíamos en las hipótesis, las chicas son las principales consumidoras de la industria cultural romántica. Canciones de amor, películas de amor o las series sobre adolescentes son parte del día a día de muchas chicas, ya que están dirigidas muchas veces a ellas mediante estrategias de identificación de género y heteronormativas: poniendo protagonistas a chicas coetáneas, junto con chicos jóvenes de buen aspecto... Esos componentes junto con ingredientes de una historia de amor se entienden como productos “para chicas”. Así, ellas y ellos diferencian qué series, canciones o películas son para las chicas y cuáles son para los chicos, dependiendo del tema. Cabe destacar que el aprendizaje a través de la industria cultural romántica no influye directamente en las experiencias de las y los adolescentes, porque distinguen las experiencias amorosas reales de los ideales de las ficciones románticas. No obstante, esas ficciones las enmarcan dentro de sus fantasías y deseos, y dudan que puedan hacerse realidad, a pesar de que lo anhelan. Por ello, diríamos que los discursos del amor romántico impregnan la imaginación de las y los adolescentes lo que, al fin y al cabo, es otra manera de vivir el amor.

Paradojas del amor adolescente: vulnerabilidad vs empoderamiento

Algunas de las formas de estar en el mundo consecuentes a las concepciones amorosas pueden hacer que las chicas adolescentes sean sujetos más vulnerables, tal y como apuntábamos anteriormente, como el hecho de identificar a las chicas, y a las mujeres, como sujetos emocionales o sujetas a las emociones, lo que luego será infravalorado respecto al uso de la razón, asociado con los chicos. Sin embargo, en cuanto a los chicos, se oculta esa “hiper-emocionalidad”, pero, como hemos podido comprobar, esa “emocionalidad incontrolable” surge también, por ejemplo, a la hora de hablar de sexualidad o en los enfados (agresivos) durante los procesos de desamor. La diferencia sería que las chicas son vistas como “seres en relación” y los chicos, como “seres para sí”. Por lo que, vivir y dejar fluir a la emocionalidad de manera distinta entre chicas y chicos les guía hacia unas relaciones de desigualdad.

A pesar de todo, las vivencias amorosas no condicionan siempre de manera negativa las formas de entender y estar en el mundo, también pueden ser una vía para el

empoderamiento personal. Otra de las hipótesis de la que partíamos la investigación es que las vivencias amorosas condicionan las formas de entender el mundo, y la manera de estar en él. Como hemos comentado durante la investigación, las chicas adolescentes están más expuestas a los mensajes de la industria romántica, y también están más dispuestas a hablar, pensar y reflexionar sobre el amor. Ejemplo de ello es la manera que tienen de concebir la amistad, donde compartir la intimidad y las vivencias, sobre todo las afectivas, les resulta clave; en tanto que los chicos comprenden la amistad más como vínculos para actuar y moverse más activamente. El hecho de pensar, reflexionar, verbalizar o debatir en torno al amor hace que las chicas se especialicen de manera activa en algunos aspectos que son y serán claves para la vida y las relaciones actuales y futuras. La centralidad (no solamente discursiva, sino práctica) que tiene el amor para las chicas, las lleva a desarrollar habilidades y aptitudes para las relaciones y a valorar las relaciones y el cuidado entre personas. Incluso, las fantasías basadas en el romanticismo, no solo reproducen el discurso hegemónico, sino que son útiles para las chicas para superar las crisis que viven.

Igualmente, a esa edad asocian el amor con las prácticas adultas, debido a la concepción adultocéntrica del amor. Las chicas que, como decíamos, se exponen a un aprendizaje del amor más activo, se ven a sí mismas como más maduras en esas cuestiones, y lamentan la inmadurez de los chicos y, en consecuencia, su incapacidad para enamorarse de “verdad”. El pensamiento en torno al “verdadero amor” hace que ellas se sientan más formadas y capaces de llegar al amor, un área donde se empoderan. A pesar del peso de lo normativo y de las desigualdades que otros aspectos de la ideología romántica del amor puedan originarles, desde esta postura de apropiación del poder del amor verdadero, pueden adquirir claves para su conocimiento.

Asimismo, pese a que en la adolescencia se puedan reproducir y se reproduzcan patrones hegemónicos de heteronormatividad romántica, el hecho de estar situadas/os al margen de la sociedad puede permitirles, al mismo tiempo, la subversión del amor normativo establecido: al establecerse relaciones afectivas fugaces, entender el amor de forma más dinámica que los adultos... Aunque en la investigación no se ha analizado directamente este aspecto, quisiera resaltar la posibilidad de reapropiación de la categoría de “amor adolescente”, para poder dar lugar a narrativas y prácticas amorosas fuera, o al menos, críticas con lo normativo. Este era el caso de las mujeres feministas en la treintena que me pedían que las introdujera en mi estudio, así como, el caso del

término de “adolestreinta” donde personas solteras de treinta años hacen elogio de su situación vital, auto definiéndose como “solteros y perturbados” . Vivir el amor de manera adolescente en la adultez implica, mayor o menormente, cuestionar la normatividad amorosa.

Por lo tanto, estaríamos ante una paradoja del amor adolescentes, por un lado, reproduce las relaciones desiguales y, por otro, surgen en el mismo oportunidades para el empoderamiento, que podrían ser aprovechadas en la educación amorosa.

Breve comentario final: el silencio en torno al amor en la institución educativa

Teniendo en cuenta el lugar central del amor en nuestra cultura y, por tanto, en la socialización de las/los adolescentes, llama la atención, al menos en mi estudio, el silencio absoluto en el interior de la institución escolar en lo que concierne a las emociones y el amor. En ocasiones, en algunos centros se crean algunas iniciativas y dinámicas que no siempre tienen objetivos muy claros y que suelen estar mayoritariamente ligadas al campo de la salud sexual y/o reproductiva. De forma que una de las conclusiones de mi investigación es que la educación formal debería tener en cuenta la importancia del amor en la socialización de las/os adolescentes y ejercer un papel fundamental en el fomento de una visión crítica del amor en una edad en la que se están aprendiendo valores fundamentales sobre la vida y configurando las relaciones desiguales de género y de clase social, que van a tener una influencia inevitable en su experiencia actual o futura.

Cuestiones a profundizar y líneas de investigación futuras

Para finalizar quisiera apuntar que estudiar el amor entre adolescentes implica cambiar la mirada hacia otras relaciones afectivas. La importancia que se le da a la amistad a esta edad nos hace replantearnos o pensar de otra manera, por ejemplo, la centralidad de la pareja afectivo sexual a otras edades. Así, estudiar las relaciones de las y los adolescentes nos puede dar claves para analizar otros grupos y cuestionar elementos que tenemos incorporados nosotras mismas, como personas, o como investigadoras.

Mirar hacia atrás nos obliga mirar hacia el futuro de manera distinta. Metodológicamente, hubiera sido interesante para esta investigación realizar un mayor número de observaciones participantes en otros espacios, como pueden ser los lugares

de ocio (que solo han sido analizados puntualmente) o, incluso, en el día a día familiar. Unos aspectos que ahora solamente los puedo dejar para el futuro. También hubiera sido interesante reflexionar más específicamente sobre las cuestiones metodológicas surgidas en el trabajo con adolescentes, y los rasgos adultocéntricos en los que (también) se fundamenta la antropología. De la misma manera, durante el proceso de investigación, se ha intentado responder a unas cuestiones, que han derivado en otras preguntas, dudas y nuevas inquietudes. Uno de los temas interesantes para analizar sería la variabilidad del amor durante el proceso vital: estudiar cómo se transforma la jerarquización de la clasificación del amor de la adolescencia a la adultez, es decir, investigar cómo la pareja afectivo sexual adquiere importancia y centralidad en las experiencias vitales, y los conflictos que se puedan dar en esa transformación.

Otra de las inquietudes que me ha surgido durante la investigación, ha sido todo lo relativo al campo de los estudios de clases altas y élites sociales. Algunos aspectos que he podido evidenciar en relación con el amor y la jerarquización social me han suscitado interés por indagar en otros áreas de la experiencia en estos contextos, y sobre todo en lo que al contexto vasco se refiere, ya que es un tema poco estudiado en nuestra cultura, y además, como apuntan investigadores de esa materia, nos permite transformar la mirada tradicional de la antropología.

Pensar en el amor adolescente implica transcender la mirada al amor, conlleva cuestionar algunos fundamentos de las vidas adultas, un ejercicio ineludiblemente incómodo, pero también estimulante. Un viaje al pasado, a nuestros recuerdos, que problematiza el presente.

BIBLIOGRAFIA

- Abu-lughod, Lila (1986) *Veiled Sentiments*. Berkeley: University of California Press,
- Aguirre Aguilar, Genaro (2008) *Texturas del amor contemporaneo. Imaginarios juveniles y practicas amorosas urbanas*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Ahmed, Sara (2004) *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, Sara (2010) *The promise of happiness*. Durham: Duke University Press.
- Allan, Graham (1989) *Friendship: Developing a Sociological Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Altable, Charo (1991) *Penélope o las trampas del amor*. Madrid: Mare nostrum.
- Alvarez, Antonio (1996) “El constructivismo estructuralista: La teoría de clases de Pierre Bourdieu”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75/96. 145-172.
- Amantze, Sabina (2010) “Análisis genético para la identificación de niños apropiados: construcción política y científica de la ‘naturaleza’ y el parentesco”, *Estudios Feministas, Florianópolis*, 18 (1):288, janeiro-abril.
- Amit-Talai, Vered (1995) *Youth cultures: a cross-cultural perspective*. London: Routledge.
- Amurrio, M.; Larrinaga, A. ; Usategi, E.; Del Valle, A. (2008) *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Leioa: UPV/EHU.
- Amurrio, Milagros (2003) *Genero, nazio eta nazio hezkuntza: ikastoletako irakasleria*. Doktore tesia. Leioa: UPV/EHU.
- Arpal, Jesús (1991):“Prólogo” in Ramírez Goicoechea, Eugenia: *De jóvenes y sus identidades*. Madrid: CIS.

- Ayestaran, Sabino (1987) “Afectividad y sexualidad” en Elzo, J. (dir.) *Juventud vasca 1986 : informe sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores de la juventud vasca actual*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Badinter, Elisabeth (1981) *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal: Siglos XVII al XX*. Bartzelona: Paidós.
- Balleta, Javier (2003) *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*. Madrid: CCS.
- Basurto, Nieves (1990) “Los ensanches y la arquitectura de una burguesía emergente”. In Gonzalez Cembellin, J.M & Ortega, A.R. (1990) *Bilbo, arte eta historia II*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia.
- Bauman, Zygmunt (2005) *Amor líquido*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Baylina, Mireia; Ortiz, Anna; Prats, María (2014) “Cotidianidades urbanas de la infancia y la adolescencia en el espacio público” in Garcia, Dolors; Ortiz, Anna; Prats, María (2014) *Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas*. Bartzelona: Icaria.
- Beascochea Gangoitzi, Jose María (2007) “Indautxu y el segundo ensanche de Bilbao (1900-1935)”, in Perez Perez, Jose Antonio (coord.) (2007) *Bilbao y sus barrios: una mirada desde la historia (Vol. 2)*, Bilbo: Bilboko Udala.
- Beck, Ulrich eta Beck-Gernsheim (2001) *El normal caos del amor: las nuevas formas de la relación amorosa*. Bartzelona: Paidós.
- Beer, B. (2001) “Anthropology of friendship” in Smelser, N. & Baltes, P. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier.
- Bell Hooks (2000) *Todo sobre el amor*. Buenos Aires: Editor Javier Vergara.
- Bell, Sandra; Coleman, Simon (1999) *The anthropology of friendship*. Oxford: Berg.
- Benedict, Ruth (1938) “Continuities and discontinuities in Cultural Conditioning”, *Psychiatric*, Vol. I.161-167

- Benhabib, Seyla (1990) *Teoría feminista y teoría crítica: ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío*. Valentzia: Edicions Alfons El Magnànim.
- Berger, P.L. Eta Luckmann, T. (2006) *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Bikandi-Mejias, A. (2007). *Bilb@o. Dialogo espacial*. Castellón: Ellago Ediciones.
- Bilbao, Miren (koord.) (2012) *Juventud Vasca 2012*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco.
- Blieszner, R.; Adams, R. (1992) *Adult Friendship*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (1966) “Condition de classe et position de classe”, Archives Européenes de Sociologie, tomo VII, núm. 2.
- Bourdieu, Pierre (1984) *Homo academicus*. París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1996) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1999) *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2003) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1996) *La reproducción*. Mexico D.F.: Fontamara.
- Bozon, M. (1992) “Le choix du conjoint” en De Singly, F. (dir.) *La famille. L'état des saviors*. París: La Découverte.

- Brain, Robert (1980) *Amis et amants*. Paris: Stock.
- Buchbinder, Howard; Burstyn, Varda (vv.aa.)(1987) *Who's on top? The politic of heterosexuality*. Toronto:Network Basics Series.
- Bucholtz, Mary (2002) "Youth and cultural practice", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 31 , 525-552.
- Burbank, Victoria K. (1995) "Passion as Politics: Romantic Love in an Australian Aboriginal Community" en Jankowiak, William (1995) *Romantic passion: a universal experience?* New York: Columbia University Press.
- Burgos, Elvira (2005) "¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Subversión de la diferencia sexual" en *Debate sobre las Antropologías*. Themata. Num. 35, 113-124.
- Butler, Judith (2002) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2010) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cantó, Ramón eta Ruiz, Luis Miguel (2005) "Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar". *Revista internacional de ciencia del deporte*. 1. zbaki. Urría.
- Casado Martín, Lina Cristina (2011) *Los discursos del cuerpo y la experiencia del padecimiento. Acciones autolesivas corporales en jóvenes*. Tesis Doctoral, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Castrillo Bustamante, María Concepción (2015) *Amor, género y clase social. La experiencia de los adultos jóvenes en la ciudad de Madrid*. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Comas d'Argemir, D. (1993) "Sobre el apoyo y el cuidado. División del trabajo, género y parentesco", en X. Rougé (coord.), *Perspectiva en el estudio del parentesco y la familia*, VI Congreso de Antropología, FAAEE/Asociación Canaria de Antropología, Tenerife, 65-82.

- Connell, R.W. (1987) *Gender and power. Society, the person and sexual politics*.
Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (1997) “La organización social de la masculinidad”, in T. Valdés; J. Olavarría (eds.): *Masculinidades. Poder y crisis*, Santiago de Chile, Isis Internacional. 31-48.
- Connell, R.W. (1997) *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Coontz, Stephanie (2005) *Historia del matrimonio*. Barcelona: Gedisa editorial. .
- Coria, Clara (1987) *El sexo oculto del dinero*. Barcelona: Argot.
- Coria, Clara (1989) *El dinero en la pareja. Algunas desnudeces sobre el poder*. Buenos Aires: Grupo editor latinoamericano.
- Coria, Clara (2005) *El amor no es como nos lo contaron...Ni como lo inventamos*. Lanús: Paidós.
- Cuco, Josefa (1995) *La amistad: perspectiva antropológica*. Barcelona: Icaria.
- Cucó, Josefa (2004) *Antropología urbana*. Barcelona: Ariel.
- Davis, Douglas A. & Davis, Susan S. (1995) “Possessed by love: Gender and Romance in Morocco” en Jankowiak, William (1995) *Romantic passion: a universal experience?* New York: Columbia University Press.
- De Beauvoir, Simone (2005) *El segundo sexo*. Madrid: Anaya.
- De Lauretis, Teresa (1994) *The practice of love: lesbian sexuality and perverse desire*.
Bloomington: Indiana University.
- De Miguel, Ana (2008) “Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias” *Revista de Estudios de Juventud*, nº83.
- Del Valle, Teresa (koord.) (2002) *Modelos emergentes*. Madrid: Narcea.
- Del Valle, Teresa. (2002) “Contrastes en la percepción de la edad” in Maquieira, Virginia (2002) *Mujeres mayores en el siglo XXI*. Imsero. Madrid. 44-57
- Delgado, Manuel (2005) “La construcción social de la adolescencia. El adolescente como operador simbólico” in *Libro de ponencias del Congreso ‘Ser adolescente hoy’*. Madrid: Ancares.

- Díaz, Diego (2012) “El país de la Euskal Hiria. De la posguerra a la posmodernidad”, in Larrea, Andeka (coord.) (2012) *Euskal Hiria*. Bilbao: ex]-.
- Diez, Carmen (2003) “Deporte, socialización y género”, en F.X. Medina y R. Sánchez (eds.) *Culturas en juego*, Barcelona: Icaria.159-180
- Duarte, Klaudio (2006) *Discursos de resistencia juveniles en sociedades adultocéntricas*, DEI, San José.
- Duarte, Klaudio (2012) “Sociedades adultocéntricas: sus orígenes y reproducción” en *Última Década* N°36, CiDPA Valparaíso, julio 2012,99-126.
- Durand, Gilbert (1982) *Las estructuras antropológicas de lo imaginario: introducción a la arquetipología general*. Madril: Taurus.
- Durand, Gilbert (2000) *Lo imaginario*. Bartzelona: Ediciones del Bronce.
- Eichenbaum, L., Orbach, S. (1990) *Qué quieren las mujeres*, Madril: Ed. Revolución.
- Elizalde, Silvia (2006) “El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles”, *Última Década*, núm. 25, diciembre, 91-110.
- Elzo, Javier (2008) *La voz de los adolescentes*. Madril: PPC.
- Elzo, Javier (dir.) (2009) *La transmisión de valores a menores: informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Elzo, Javier (dir.)(1990) *Jóvenes vascos 1990*. Bilbo: Gobierno Vasco-Deiker Universidad de Deusto.
- Elzo, Javier (et al.)(2000) *Las culturas de las drogas en los jóvenes: ritos y fiestas*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Emakunde (2008) *E.A.E.ko nerabeak. Hurbilketa ahalduntzetik abiatuta*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Estalella, Adolfo (2011a) *Ensamblajes de Esperanza. Un estudio antropológico del bloggear apasionado*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Estalella, Adolfo (2011b) “Hacia la ética de la investigación como un espacio epistémico. Una oportunidad para innovar en sus formas institucionales”, en *Ankulegi* 15, 91-101.
- Esteban, Mari Luz (2004) *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bartzelona: Bellaterra.
- Esteban, Mari Luz (2007) “Algunas ideas para una antropología del amor” *Ankulegi Revista de Antropología Social* 11, 71-85.
- Esteban, Mari Luz (2008) “Amor romántico dentro y fuera de occidente: determinismos, paradojas y visiones alternativas.” en Suarez, Liliana; Martin, Emma & Hernández, Rosalba (Koord.) *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas criticas*.157-172
- Esteban, Mari Luz (2009) “Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor: Los cuerpos como agentes” en *Política y Sociedad*. Vol. 46. Num. 1 y 2. 27-41.
- Esteban, Mari Luz (2011) *Pensamiento amoroso*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Esteban, Mari Luz (2012) “Emakume eta gizonen arteko berdintasunaren mugak: feminismoa, maitasuna eta maitemintzearen arteko tentsioak gazteen bizipenetan” XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible, Donostia: Eusko Ikaskuntza. 249-257.
- Esteban, Mari Luz (2013) “El desamor como conocimiento: narrativa, corporalidad y cambio” in Martinez-Hernaéz, Angel; Iasana, Lina; DiGiacomo, Susan (2013) *Evidencias y narrativas en la atención sanitaria: Una perspectiva antropológica*. 409-424.
- Esteban, Mari Luz; Bullen, Margaret; Diez, Carmen; Imaz, Elixabete (2013) *Continuidades, conflictos y rupturas frente a la desigualdad: relaciones de género y prácticas corporales y emocionales en las/os jóvenes vascos*. Donostia: UPV/EHU.

- Esteban, Mari Luz; Diez, Carmen (2014) “Relaciones afectivas y cambios en desigualdades de género en jóvenes vascas/os”. Argitaratu gabea. Autoreek utzitakoa.
- Esteban, Mari Luz; Medina, Rosa & Távora, Ana (2005). ¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género. En C. Díez Mintegui & C. Gregorio Gil (koord.), *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual* (207-223orr). X Congreso de Antropología. Sevilla: FAAEE-Fundación El Monte-ASANA.
- Esteban, Mari Luz; Tavora, Ana (2008) “El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas” Anuario de Psicología 2008, vol. 39, nº 1, 59-73orr. Bartzelona.
- Estébanez, Janire; Vázquez, Norma (2013) *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*, Bilbao: Modulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio.
- Estébanez, Janire; Vázquez, Norma; Cantera, Itziar (2009) *Violencia contra las mujeres jóvenes: violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Bilbao: Modulo Psicosocial de Deusto-San Ignacio.
- Fausto-Sterling, Anne (2006) *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Bartzelona: Melusina.
- Feixa C.; Nilan P. (2009) “¿Una joventut global? Identitats híbrides, móns plurals”. *Revista d'Educació Social*, Barcelona: Fundació Pere Tarres, 43: 73-87.
- Feixa, Carles (1996) “Antropología de las edades”, J. Prats & A. Martínez (eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Bartzelona: Editorial Ariel.319-335.
- Feixa, Carles (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*. Bartzelona: Ariel.
- Feixa, Carles (1999) “Introducción. Edades y culturas”, VII Congreso de Antropología. Santiago de Compostela: Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.
- Feixa, Carles (2005) “La habitación de los adolescentes”, Papeles del CEIC, 16, mayo 2005. En <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/16.pdf>

- Feixa, Carles (2006) “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, 2. Zenbk.
- Feixa, Carles eta Porzio, Laura (2004) “Los estudios sobre las culturas juveniles en España (1960-2003)”, *Estudios de Juventud*, 64 zenbk.
- Fernández, Irantzu (2009) *Maitasuna nerabeen genero sozializazio prozesuetan*. Trabajo de investigación. Máster en Estudios Feministas y de Género (Curso 2008-2009). Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Fernández, Irantzu (2010) “Maitasuna, genero eta nerabearoa: ikerketa baten emaitzak”. *Ankulegi*, 14:105-115.
- Firestone, Shulamit (1976) *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Kaidos.
- Fisher, Helen (2004) *¿Por qué amamos?* Madrid: Taurus.
- Flores, Juan Antonio (2010) “Trabajo de campo etnográfico y gestión emocional: notas epistemológicas y metodológicas” en *Ankulegi* 14, 11-23.
- Flores, Valeria (2008) “El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza”, ponencia presentada en las IX Jornadas de Historia de las Mujeres y el IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, realizado en Rosario, Argentina.
- Foucault, M. (1992) “Verdad y poder” Entrevista con M. Fontana en *Rev. L’Arc*, nº 70 especial, en Foucault, M., *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (2009) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Freeman, Derek (1984) *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of anthropological myth*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Freeman, Derek (1984) *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of anthropological myth*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Freud, Anna (1948) *Ego and mechanism of defense*. London: Hogarth Press.

- Gamarra, Garikoitz, (2012) “Las ciudades de Euskadi. La urbanización en la CAPV” in Larrea, Andeka (coord.) (2012) *Euskal Hiria*. Bilbao: ex]-.
- García-Mina, Ana (2002) “La influencia de la edad en la percepción de los estereotipos del rol de género”, in Ortega López, Margarita eta Pérez Cantó, María Pilar (ed.) (2002) *Las edades de las mujeres*. Madril: Instituto Universitario de los Estudios de la mujer.
- Gateward, Frances eta Pomerance Murray (ed.) (2002) *Sugar, spice and everything nice: cinemas of girlhood*. Detroit: Wayne State University Press.
- Generelo, Jesús; Pichardo, José Ignacio (2006) *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Comisión de educación de COGAM.
- Gennep, Arnold van (1986) *Los ritos de paso*. Madril: Taurus.
- Gessaghi, Victoria (2011) “La experiencia etnográfica y la clase alta”, *Boletín de Antropología y Educación*, Año 2 - Nº 03. Diciembre, 2011. 17-26.
- Giddens, Anthony (1998) *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Giraud, Claude (2007) *Acerca del secreto*. Buenos Aires: Biblos.
- Goffman, Erving (1973) *La Mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*. Paris: Minuit.
- González Cembellín, J.M. (ed.) (1990) *Bilbo, arte eta historia*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia.
- González Portilla, Manuel (dir.)(1995) *Bilbao en la formación del País Vasco Contemporáneo: economía, población y ciudad*. Bilbo: Fundación BBV.
- González Portilla, Manuel (Ed.) (2009) *La consolidación de la metrópoli de la ría de Bilbao. Volumen I. Segunda industrialización, inmigración y capital humano*. Bilbo: Fundación BBVA.

- González Portilla, Manuel (Ed.) (2009) *La consolidación de la metrópoli de la ría de Bilbao. Volumen II. Infraestructuras, espacio y recursos*. Bilbo: Fundación BBVA.
- Griffin, Christine (1993) *Representations of youth. The study of youth and adolescence in Britain*. Cambridge: Polity Press.
- Guasch, Oscar eta Viñuales, Olga (eds) (2003) *Sexualidades: diversidad y control social*. Bartzelona: Bellaterra.
- Gutiérrez, Francisco Javier (koord.) (2000) *Juventud vasca 2000*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzza/Gobierno Vasco.
- Gutiérrez, Francisco Javier (koord.) (2004) *Juventud vasca 2004*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzza/Gobierno Vasco.
- Hall, Stanley G. (1904) *Adolescence. Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education (Vols. I & II)*. New York: D. Appleton Co.
- Hammersley, Martyn eta Atkinson, Paul (1994) *Etnografía: métodos de investigación*. Bartzelona: Paidos.
- Hammersley, Martyn eta Atkinson, Paul (1994) *Etnografía: métodos de investigación*. Bartzelona: Paídos.
- Haraway, Dona (1989) *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- Harris, Anita (2004) *Future Girls: Young women in the twenty-first century*, New York: Routledge.
- Harris, Helen (1995) "Rethinking heterosexual relationships in Polynesia" en Jankowiak, William (1995) *Romantic passion: a universal experience?* New York: Columbia University Press.
- Hernández, J.M. (2005). *Gaztetxoak, hizkuntzak eta identitateen adierazpenak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako argitalpen zerbitzua.

- Herrera, Coral (2010) *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Editorial fundamentos.
- Hochschild, Ariel R. (1983) *The managed of heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, Ariel R. (2008) *La mercantilización de la vida íntima*. Madrid: Katz.
- Illouz, Eva (2007) *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Illouz, Eva (2010) *El consumo de la utopía romántica*. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Illouz, Eva (2012) *Por qué duele el amor*. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Illouz, Eva (2014) *Erotismo de autoayuda: “Cincuenta sombras de Grey” y el nuevo orden romántico*. Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Iza, Iban (2010) *Ikastolen mugimendua. Dabilen Herria*, Bilbo: Erein.
- Jankowiak, William (1995) *Romantic passion: a universal experience?* New York: Columbia University Press.
- Jónasdóttir, A. (2003). *El poder del amor ¿le importa el sexo a la democracia?*. Madrid: Cátedra.
- Juliano, Dolores (1992) *El juego de las astucias: mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y Horas.
- Juliano, Dolores (1993) *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Karlsson-Minganti, Pia (2011) “‘Love’ in negotiations over young muslims’ future” en Strid, S. & Jónasdóttir, A. (2011) GEXcel Work in Progress Report Volume IX: Proceeding from GEXcel Theme 10: Love in our time: A question for Feminism. Conference of workshops 2-4 December 2010.
- Kropff, Laura (2004) “‘Mapurbe’: jóvenes mapuche urbanos”, Kairós, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, 8. urtea. 14. zenbakia.

- Kuban, Kaila Gabrielle (2010) *That which is not what it seems: Queer youth, rurality, class and the architecture of assistance*. Amherst: University of Massachusetts.
- Lagarde, Marcela (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: Horas y horas.
- Lahire, Bernard (2006) *El espíritu sociológico*. Manantial, Buenos Aires.
- Lamont, Michel (1992) *Money, morals and manners: The culture of French and American middle class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamphere, Louise; Ragoné, Helena & Zavella, Patricia (1997) *Situated lives: gender and cultura in everyday life*. New York: Routledge.
- Laqueur, Thomas (1994) *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Larrea, Andeka eta Gamarra, Garikoitz, (2007) *Bilbao y su doble*. Bilbo: Gatazka.
- Larrea, Andeka, (2012) “La cuestión urbana vasca” in Larrea, Andeka (coord.) (2012) *Euskal Hiria*. Bilbo: ex]-.
- Le Breton, David (2009) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leonardo Aurtenetxe, Jon (1990) “Segunda industrialización, urbanismo y crisis. El Bilbao de los años 1960-1980” en Gonzalez Cembellín, J.M & Ortega, A.R. (eds.) *Bilbao, Arte e Historia II*, Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia.
- Leonardo, Jon Joseba (1990) “Segunda industrialización, urbanismo y crisis”, in Gonzalez Cembellin, J.M & Ortega, A.R. (1990) *Bilbo, arte eta historia II*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia.
- Lesthaeghe, Ron (1994) *Demografía y políticas públicas*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Levinton, Nora (2000). *El superyó femenino. La moral en las mujeres*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lindón, Alicia (2009) “La construcción socio-espacial de la ciudad. Desde la perspectiva del sujeto-cuerpo y el sujeto sentimiento.” In XXVII Congreso de la

Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Llera, Francisco José (1987) *Los problemas de la sociedad vasca actual*. Leioa: UPV/EHU.

Lorenzo Espinosa, Jose María (1989) *Dictadura y dividendo: el discreto negocio de la burguesía vasca, 1937-1950*. Bilbo: Universidad de Deusto.

Luhmann, Niklas.(1985) *El amor como pasión*. Madrid: Península.

Lutz, Catherine (1988) *Unnatural emotions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lutz, Catherine A. eta Abu-Lughod, Lila (eds.) (1990) *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press.

Lutz, Catherine; White, Georges M. (1986) “The anthropology of emotions”, *Annual Review of Anthropology*, 15: 405-436.

Martin Serrano, Manuel (2005) “Adolescencia producida y adolescencia vivida. Las contradicciones de la socialización” in *Libro de ponencias del Congreso ‘Ser adolescente hoy’*. Madril: Ancares.

Martinez Ten, Pilar (1993) *Adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto de la Mujer.

Masa, Marce (2009) *Adolescentes en Euskadi. Una aproximación desde el empoderamiento*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

Mateos, Txoli (2000) *Euskal nazionalismoa eta hezkuntza publikoa: ikastolen publikazioa*. Doktoretza tesia. Leioa: UPV/EHU.

Mauss, Marcel (1979) “Técnicas y movimientos corporales”, *Sociología y antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.

Mayoral, D. , Samper, L. (2006) “Cambio social y homogamia educativa”. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 64, nº43:35-67.

McRobbie, Angela (1991) *Feminism and Youth Culture*. London: Macmillan.

- McRobbie, Angela (2010) “¿Las chicas arriba? Las mujeres jóvenes y el contrato sexual posfeminista”, *Debate Feminista*, 21, (41): 113-135.
- Mead, Margaret (1972) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Bartzelona: Editorial laia.
- Medrano, Beatriz (2009) *Nesken arteko adiskidetasuna, sartzte-baztertze prozesuak, boterea eta genero aginduak*. Trabajo de investigación. Master en Estudios Feministas y de Género (Curso 2008-2009). Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Merskin, Debra (1999) “Adolescence, advertising, and the Ideology of menstruation” in *Sex Roles*, vol. 40. Nos. 11/12. 941-957.
- Millet, Kate. (1970) *Política sexual*. Mexiko: Aguilar.
- Montero, Manuel (1990) “La industrialización y la nueva burguesía bilbaina”, in Gonzalez Cembellin, J.M & Ortega, A.R. (1990) *Bilbo, arte eta historia II*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia.
- Morgade, Graciela (1999) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Moscoso, Javier (2015) “Historia de las emociones, ¿de qué es historia?”, *Vínculos de Historia*, 4. zenbk. 15-27.
- Muuss, Rolf (1966) *Teorías de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Neugarten, B. L. eta Datan, N. (1999) “Perspectivas sociológicas del ciclo vital” en Neugarten, B. (1999) *Los significados de la edad*. Bartzelona: Herder.
- Neugarten, Bernice L. (1999) *Los significados de la edad*. Bartzelona: Herder.
- Observatorio vasco de Juventud (1996) *Retratos de la juventud vasca 96* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco/ Eusko Jaurlaritzia.
- Observatorio vasco de Juventud (1997) *Retratos de juventud 1997*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco/ Eusko Jaurlaritzia.

- Observatorio vasco de Juventud (1999) *Retratos de la juventud vasca 1998/1999*
Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco/ Eusko Jaurlaritza.
- Ortega Berruguete, Arturo Rafael (1990) "Inmigración y muerte. El impacto de la industrialización sobre la población bilbaína" en Gonzalez Cembellín, J.M & Ortega, A.R. (eds.) *Bilbao, Arte e Historia II*, Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia.
- Ortega López, Margarita eta Pérez Cantó, María Pilar (ed.) (2002) *Las edades de las mujeres*. Madrid: Instituto Universitario de los Estudios de la mujer.
- Ortiz, Anna; Prats, María; Baylina, Mireia (2014) "Procesos de apropiación adolescentes del espacio público: otra cara de la renovación urbanística en Barcelona" in Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles Nº65, 37-65.
- Ouellette, Fraçoise-Romaine (1998) "Les Usages Contemporains De L'adoption" in Fine, Agnès (Org.) *Adoptions: Ethnologie Des Parentés Choisies*. Paris: Éditions De La Maison Des Sciences De L'homme. 153-176.
- Paine, Robert (1969) "In search of friendship: an exploratory analysis in middle class culture", *Man* 4 (4): 505-24.
- Perez de la Peña Oleaga, Gorka (2001) *Bilbo. Zabalguneak. Bizkaiko hiribilduetan zehar*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia.
- Perez, Jose Antonio & Urrutia, Francisco Javier (2009) "El Barrio de Arangoiti y la Asociación de Vecinos en la transición democrática", in Alonso Olea, Eduardo J. (coord.) *Bilbao y sus barrios: una mirada desde la historia (Vol.4)*, Bilbo: Bilboko Udala.
- Prats, María; Baylina, Mireia; Ortiz, Anna (2012) "Los lugares de la amistad y la vida cotidiana de chicas y chicos adolescentes en un barrio de Barcelona", *Revista Latino-Americana de Geografía e Género, Ponta Grossa*, 3 (2), 116-124
- Preciado, Beatriz (2005) "Devenir bollo-lobo o cómo hacerse un cuerpo queer a partir de *El pensamiento heterosexual*" en Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P. (2005) *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Madrid: Egales.
- Pujadas Muñoz, Juan José (koord.) (2010) *Etnografía*. Barcelona: UOC.

- Ramírez Goicoechea, Eugenia (1991) *De jóvenes y sus identidades: Socioantropología de la etnicidad en Euskadi*, Madrid: Siglo XIX
- Rampton, Ben (1995) *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Reddy, William M. (1997) “¿Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions?”. *Current Anthropology*, 38:327-351
- Reddy, William M. (2001) *Navigation of feeling: a framework for the history of emotions*, Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Rich, Adrienne (1983) *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona: Icaria.
- Rincon, Ana (2001) *Portaera maskulinoen eta femeninoen ereduak eta erreferentek euskal gazterian*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Roca, Jordi (2010) “Las entrevistas” en Pujadas Muñoz, Juan José (koord.) (2010) *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Rockwell, E. (2009) “Como observar la reproducción” en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodo de Zarate, María; Baylina, Mireia (2014) “Juventud y heteronormatividad en el espacio público desde una perspectiva interseccional” in Garcia, Dolors; Ortiz, Anna; Prats, María (2014) *Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas*. Barcelona: Icaria.
- Rosaldo, M. Z. (1984) “Toward an anthropology of self and feeling”, En. Shweder, R.A y Levine, R.A. (eds.). *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. (pp 137-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosaldo, Michelle Z. (1980) *Knowledge and Passion: Illongot Notions of Self*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rougémont, Denis de (1978) *El amor y Occidente*. Barcelona: Kairos.
- Rougémont, Denis de (1999) *Los mitos del amor*. Barcelona: Kairos.

- Rubin, Gaybe (1975) "The traffic in Women: Notes on the Political Economy of sex".
Reiter, R. *Toward an Anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 157-210.
- Rubin, Gaybe (1989) "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad" en Vance, Carole (comp.) (1989) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Revolución. 113-190.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbo: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, Jose Ignacio (1989) *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbo: Universidad de Deusto.
- Saltzman, Janet (1992) *Equidad y género*. Madrid: Cátedra.
- Sanchis, Rosa (2006) *¿Todo por amor? Una experiencia educativa contra la violencia contra la mujer*. Bartzelona: Octaedro.
- Sanz, Fina (1997) *Los vínculos amorosos*. Bartzelona: Kairos.
- Scheper-Hughes, Nancy (1997) *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Bartzelona: Ariel.
- Schneider, David (1984) *A Critique Of The Study Of Kinship*. Ann Arbor: University Of Michigan Press.
- Segalen, Martine (2006) *Sociologie De La Famille*. 6. Ed. Paris: Armand Colin.
- Serrano Abad, Susana (2009) "La Peña en la memoria histórica del Bilbao contemporáneo", in Alonso Olea, Eduardo J. (coord.) *Bilbao y sus barrios: una mirada desde la historia (Vol.4)*, Bilbo: Bilboko Udala.
- Shorter, Edward (1977) *El nacimiento de la familia moderna*. Buenos Aires: Editorial Crea.
- Slama, Martin (2010) "The agency of the heart: internet chatting as youth culture in Indonesia" *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 18, 3, 316–330.

- Solomon, Robert. C. (1977) "Emotions and Anthropology: The Logic of Emotional WorldViews", *Inquiry*, 21, 181-199.
- Soziolinguistika Klusterra (2011) *Nerabeak, Interneteko sare sozialak eta euskara*. Andoain.
- Spencer, P. (ed.) (1990) *Anthropology and the Riddle of the Sphinx. Paradoxes of change in the Life Course*. London: Routledge.
- Stacey, Judith (1988) "Can there be a feminist ethnography?", *Women's Studies Int Forum*, Vol 11, No 1, 21-27.
- Stearns, P.N.; Stearns, C.Z. (1985) Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards? *The American Historical Review* 90 (4):813-836.
- Steinberg, L. eta R. M. Lerner (2004) "The Scientific Study of Adolescence: A Brief History" in *Journal of Early Adolescence* 24(1).
- Stolcke, Verena (2003) "La mujer es puro cuento: la cultura del género" *Quaderns del'Institut Catalá d'Antropologia*, 19:69-95
- Tausiet, María; Amelang, James (ed.) (2009) *Accidentes del alma: las emociones en la edad moderna*. Madrid: Abada.
- Tcherkézoff, Serge (2001) *Le mythe occidental de la sexualité polynésienne, 1928-1999. Margaret Mead, Derek Freeman et Samoa*, Paris: PUF.
- Tennov, Dorothy (1979) *Love and Limerence: The expensive of Being in Love*. New York: Stein and Day.
- Tomasini, Alejandro (2003) *Estudios sobre la filosofía de Wittgenstein*. México: Plaza y Valdes.
- Touraine, Alain (2007) *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- Tubert, Silvia (2003) *Del sexo al género: los equívocos del concepto*. Madrid: Cátedra.
- Turner, Victor (1980) (1999) *La selva de los símbolos: aspectos del ritual ndembu*. Madrid: Siglo XXI.

- Ubillos, Silvia; Pizarro, Maribel (1994) *El proceso de socialización en los/las jóvenes de Euskadi*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Uhl, Sarah (1991) "Forbidden Friends: Cultural Veils of Female Friendship in Andalusia", *American Ethnologist*, vol. 18, No 1 (Feb., 1991), 90-105.
- Urruzola, M. J. (1996): *Aprendiendo a amar desde el aula: Educación Secundaria*, Bilbao: Maite Canal.
- Urruzola, M. J. (1999): *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora: Educación Secundaria*. Bilbao: Maite Canal.
- Velasco, Honorio eta Diaz de Rada, Angel (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- VVAA, (2009) *Nerabe eta gazte lesbiana, gay, transexual eta bisexualak: trabak eta gaitzespenak beren garapen perstonalean, harremanetan eta sozializazioan*. Foro de Reflexión y Participación Ciudadana (5., 2005, Bilbao), Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Wacquant, Loic J. D. (1995) "Pug at work: Bodily capital and bodily labour among professional boxers", *Body & Society*, vol. 1, nº1, marzo, 65-93.
- Willis, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal Universitaria.
- Wittig, Monique (2010) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.
- Yela García, Carlos (2000) *El amor desde la psicología social: ni tan libres, ni tan racionales*. Madril: Pirámide.
- Ziegler, Sandra (2012) *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*. Tesis Doctoral. Buenos Aires: FLACSO.
- Zuazua, Bakarne (koord.)(2008) *Juventud Vasca 2008*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco.

Zulaika, Joseba (1997) *Crónica de una seducción: el Museo Guggenheim Bilbao*.
Madrid: Nerea.

Zulaika, Joseba (2003) *Guggenheim Bilbao Museoa. Museums, Architecture and City
Renewal*, Reno: Center for Basque Studies.

Zulaika, Joseba (2007) “Bilbao Deseada: el malestar de la «krensificación» del museo”,
in Guash, Anna Maria & Zulaika, Joseba (ed.) *Aprendiendo del Guggenheim
Bilbao*, Madrid: Ediciones Akal.

I. ERANSKINA: Elkarrizketa sakonetarako gidoia

GIDOIA- elkarrizketa sakona

NORBERAREN AURKEZPENA/ PRESENTACIÓN PERSONAL

- Nor zara? Non ikasten duzu? Adina?Nongoa zara?.../ *¿Quién eres? ¿Dónde estudias? ¿Qué edad tienes? ¿De dónde eres?*
- Eskolaz kanpo zein ekintza egiten duzu? Non egiten duzu?/ *¿Qué actividades haces fuera de la escuela? ¿Dónde las haces?*

EGUNEROKOTASUNA/ EL DÍA A DÍA

- Zer gustatzen zaizu egitea? / *¿Qué te gusta hacer?*
- Egin zure denboraren sailkapena./ *Haz una clasificación del tu tiempo.*
- Aste batean zein nolako ekintzak egiten dituzu normalean?Norekin?/ *En una semana ¿qué actividades realizas normalmente? ¿Con quién?*
- Astegunetan zer egiten duzu?Norekin?/ *¿Entre semana que sueles hacer? ¿Con quién?*
- Aste buruetan?Norekin?/ *¿Y los fines de semana?*
- Zer egiten duzu oporretan? Nora joaten zara?/ *¿Qué sueles hacer en vacaciones? ¿Con quién vas de vacaciones?*
- Sare sozialak erabiltzen dituzu? Zein? Noiz? Zenbat denbora? Zertarako? Gurasoen baimenarekin?/ *¿Utilizas las redes sociales? ¿Cuál? ¿Cuándo? ¿Cuánto tiempo? ¿Para qué? ¿Tienes permiso de tus padres?*

ESKOLA/ ESCUELA

- Eskolan nolako harremanak izaten dituzu ikaskideekin?/ *¿Qué tipo de relación tienes con tus compañeros y compañeras de clase?*
- Deskribatu zure ikaskideak eta bertan dauden lagun taldeak./ *Describe a tus compañeros/ras e indica los grupos de amistades.*
- Beste adinetako ikasleekin zein harremana duzu? / *¿Qué tipo de relación tienes con el alumnado de otras edades?*
- Irakasleekin zein harremana duzu? Ikasle guztiak harreman berdinak dituzu irakasleekin?/ *¿Que relación tienes con los profesores? ¿Todos los alumnos y alumnas tenéis la misma relación?*

- Jolasketetan zer egiten duzu? Eta bestee? Neska eta mutilen arteko banaketarik al dago? / *¿Qué haces en el patio? ¿Y las demás personas? ¿Hay divisiones entre las chicas y los chicos?*
- Harremanak berdinak al dira neska eta mutilekin? / *¿Son iguales las relaciones entre chicas y chicos?*
- Denak berdinak zarete? / *¿Sois todos iguales?*
- Badaude “arrakastatsugoak” edo... Zergatik? / *¿Hay gente que tiene más éxito? Gente popular... ¿Por qué?*
- Zuk non kokatuko zenuke zure burua? / *¿Dónde te positioningarías a ti mismo?*
- Arrakastatsua izaten saiatzen zara? Zer egiten duzu horretarako? / *¿Intentas tener éxito? ¿Qué haces para ello?*

AISIALDIAN/ TIEMPO LIBRE

- Aisialdian zer egiten duzu? Zehaztu (zein liburu, zein telebista saio, kanta, musika talde, internet ...). / *¿Qué haces en tu tiempo libre? Concrétalo... (qué lecturas, qué programas televisivos...)*
- Zergatik duzu hori gustuko? / *¿Por qué te gustan?*
- Zer ikasten duzu bertatik? / *¿Qué aprendes de ahí?*
- Identifikatuta sentitzen zara? / *Te sientes identificado*
- Zein da gehien gustuko duzuna? Zergatik? / *¿Cuál es el que más te gusta? ¿Por qué?*
- Norekin egiten dituzu jarduera horiek? / *¿Con quién compartes el tiempo libre?*

FAMILIA/ LA FAMILIA

- Norekin bizi zara etxean? / *¿Con quién vives en casa?*
- Nolakoak dira zure familiakoak? Deskribatu. / *¿Cómo es tu familia? Descríbelos.*
- Etxean zein nolako harremanak dituzu? Gurasoekin, neba-arrebekin... / *¿Qué relación tienes con los de casa? Los padres, hermanos, hermanas...*
- Zertan egiten dute lan zure gurasoek? / *¿En qué trabajan tus padres?*
- Zein nolako harremana dago zure etxe-kideen artean? / *¿Qué tipo de relación hay entre los de casa?*
- Etxean zer egiten duzu? / *¿Qué haces en casa?*
- Etxeko lanak egiten dituzu? Orekarik al dago etxeko lanen banaketan? / *¿Haces alguna tarea de casa? ¿El reparto de las tareas es equilibrado?*

- Familiarian zein ekintza egiten duzu elkarrekin?/ *¿Qué actividades soléis hacer la familia junta?*
- Gustura egiten dituzu?/ *¿Las haces a gusto?*
- Zeinekin zaudete gusturago, familia ala lagunekin?/ *¿Con quién estas más a gusto con la familia o con las amistades?*
- Konfiantza duzu familiakoekin?/ *¿Tienes confianza con la familia?*
- Gurasoek nahi duzuna egiten uzten dizute? / *¿Tus padres te dejan hacer lo que quieres?*
- Gurasoek eraginik al dute zure aisialdian edo zuk erabakitzen duzu?/ *¿Tus padres influyen en tu tiempo libre?*
- Zer egiten duzu zuk zerbait egin nahi duzunean eta beraien baimenik ez duzunean?/ *¿Qué haces cuando quieres hacer algo y ellos no te dejan?*
- Dena kontatzen diezu?/ *¿Les cuentas todas las cosas?*
- Arazoak egoten dira zure familian?/ *¿Suele haber problemas en tu familia?*
- Zuk arazoak izaten dituzu zure familiakoekin? Norekin? Zergatik?/ *¿Has tenido alguna vez algún problema con alguien de tu familia? ¿Con quién? ¿Por qué?*
- Zer egiten duzu? Konpontzen saiatzen zara?/ *¿Qué haces en ese caso? ¿Lo intentas arreglar?*
- Zenbat irauten dute haserrealdiak?/ *¿Cuánto suelen durar los enfados?*
- Nola konpontzen dira? Zer egiten duzu normalean?/ *¿Cómo se arreglan los enfados?*
- Zure gurasoak ondo konpontzen dira? Inguruko gurasoak?/ *¿Tu padres se arreglan bien? ¿Y los padres de tus amistades?*

LAGUNAK/ AMISTADES

- Lagunekin zaudetenean zer egiten duzue? Astean zehar eta aste buruetan berdina egiten duzue?/ *¿Cuando estas con tus amistades qué hacéis? ¿Hacéis lo mismo entre semana que los fines de semana?*
- Zenbat denbora ematen duzue elkarrekin?/ *¿Cuánto tiempo soléis estar?*
- Norekin ibiltzen zara?/ *¿Con quién sueles estar?*
- Norekin ondo konpontzen zara? Zergatik?/ *¿Con quién te arreglas mejor? ¿Por qué?*
- Norekin gaizki? Zergatik?/ *¿Con quién mal? ¿Por qué?*

- Azken urteetan zure lagunak aldatu dira? Zergatik?/ *¿En los últimos años han cambiado tus amistades? ¿Por qué?*
- Lagunekin dituzun praktikak esan. / *Indica que actividades realizas con tus amistades.*
- Zer dira lagunak? Zertarako daude?/ *¿Qué son para ti los y las amigas? ¿Para qué están?*
- Koadrilaren ezaugarriak esan: neska-mutil koadrilak.../ *¿Cuáles son las características de tu cuadrilla?*
- Nolakoak dira? Deskribatu beraiekin daukazun harremana, banan-banan./ *¿Cómo son? Descríbelas de una en una.*
- Zer dakite zure lagunek zuri buruz?/ *¿Qué sabes tus amigos de ti?*
- Zeri buruz hitz egiten duzue elkarrekin?/ *¿De qué soléis hablar?*
- Nori kontatzen dizkiozu sekretuak?/ *¿A quién le cuentas los secretos?*
- Zeintzuk?/ *¿Cuáles son?*
- Zeren inguruko sekretuak dira?/ *¿Sobre qué son?*
- Normalean nork jakiten ditu sekretu gehien? Zergatik?/ *¿Normalmente quien suele saber más secretos? ¿Por qué?*
- Zuk ere kontatzen dizkiozu pertsona horri? Zergatik?/ *¿Tu también se los cuentas a esa persona? ¿Por qué?*
- Zer gertatzen da pertsona batek kontatzen badu berari kontatu dioten sekretu bat?/ *¿Qué pasa si una persona cuenta algún secreto que le han contado?*
- Inoiz haserretu zara lagun batekin? Zer gertatuta da? Zer egin duzue?/ *¿Alguna vez te has enfadado con alguien de tus amigos y amigas? ¿Qué pasa? ¿Qué se hace?*
- Zure inguruan jendea elkarrekin haserretzen da?/ *¿La gente de tu alrededor se enfada?*
- Inoiz zurekin haserretu dira? Zergatik?/ *¿Alguna vez se han enfadado contigo? ¿Por qué?*
- Nola egiten zaio aurre horri?/ *¿Cómo te enfrentas a eso?*
- Zein nolako arazoak egoten dira normalean? / *¿Qué tipo de problemas suele haber?*
- Nola konpontzen dira arazoak?/ *¿Cómo se arreglan los problemas?*

- Jendea haserretzen denean gaizki hitz egiten du besteen inguruan?/ *¿Cuando la gente se enfada, habla mal de las personas?*
- Zergatik hitz egiten da gaizki jendearen inguruan?/ *¿Por qué hablan mal sobre ellas?*
- Beste lagunek zer egiten dute momentu horretan?/ *¿Qué hacen los y las amigas en ese momento?*
- Neska eta mutil koadrilak gauza berak egiten al dituzue?/ *¿Las chicas y los chicos hacéis las mismas cosas?*
- Koadrilan denak berdinak zarete? Ba al dago agintzen duenik?/ *¿Todos sois iguales dentro de la cuadrilla? ¿O hay alguien que manda más?*
- Batzuk beste batzuk baino helduagoak dira? Zergatik?/ *¿Hay gente en tu cuadrilla que parece más mayor? ¿Por qué?*
- Arazorik egoten al da koadrila barruan?/ *¿Soléis tener problemas en tu cuadrilla?*
- Koadrila ezberdinen arteko harremanak nolakoak dira?/ *¿Cómo es la relación con otras cuadrillas?*
- Zer egiten duzue beste koadrilekin?/ *¿Soléis hacer algo con las otras cuadrillas?*
- Zein nolako ezaugarriak dituzte beste koadrilak? Arazorik al dago?/ *¿Qué características tienen las otras cuadrillas? ¿Tenéis algún problema con ellas?*
- Noiz egoten zara beste koadrilekin?/ *¿Cuando soléis estar con esas cuadrillas?*
- Nola ezagutzen duzue jende berria? Zein momentutan ezagutzen dituzue?/ *¿Cómo conocéis a gente nueva? ¿En qué momentos soléis conocerla?*
- Zer egiten duzue jendea ezagutzeko?/ *¿Qué hacéis para conocer gente nueva?*
- Sare sozialak erabiltzen dituzu horretarako? Lagunak egiten dituzu sare sozialen bitartez?/ *¿Utilizas las redes sociales para ello? ¿Haces amigos nuevos en las redes sociales?*

HARREMAN AFEKTIBO SEXUALAK/ RELACIONES AFECTIVO SEXUALES

- Zer da ligatzea zuentzat?/ *¿Qué es ligar para ti?*
- Ligatzen duzue? Nola? / *¿Ligas? ¿Cómo?*
- Nolakoak dira ligatzen duten pertsonak? Neskak? Eta mutilak?/ *¿Cómo son las personas que ligan? ¿Las chicas? ¿Los chicos?*

- Zein praktikak dituzue, zuek edo zuen ingurukoak?...Esperientziarik izan duzue? Gustatu zaizu? / *¿Qué soléis hacer vosotros o los de alrededor? ¿Ha habido alguna experiencia? ¿Te ha gustado?*
- Holakoa espero zenuen?/ Nola imajinatzen duzu?/ *¿Te lo imaginabas así?*
- Bikotekiderik izan duzu?/ *¿Has tenido pareja alguna vez?*
- Zer egiten da bikotea izaterakoan?/ *¿Qué se hace cuando se tiene pareja?*
- Noiz egoten dira bikotekideak elkarrekin?/ *¿Cuándo están las parejas juntas?*
- Zuen edadekoek horrelako harremanetan zenbat irauten dute?/ *¿Cuánto duran esas relaciones?*
- Bikotekideen artean zerbait ospatzen da? Zer egiten da ospakizunetan?/ *¿En la pareja se celebra algo? ¿Qué se hace?*
- Bikoterik izan nahi duzu?/ *¿Quieres tener pareja?*
- Nola lortzen da bikotea izatea?/ *¿Cómo se consigue tener pareja?*
- Zuk zer egiten duzu?/ *¿Tú qué haces?*
- Lagunek zein paper jokatzten dute? Laguntzen dute beti?/ *¿Qué papel juegan las amistades? ¿Siempre ayudan?*
- Ezberdin jokatzten dute bikotea duten pertsonak?/ *Se comportan diferente las personas que tienen pareja?*
- Zer gertatzen zaie hauei?/ *¿Qué les pasa?*
- Garrantzitsua da bikotea izatea?/ *¿Es importante tener pareja?*
- Lehenengo bikotekidea garrantzitsua da zuretzat?/ *¿Es importante la primera pareja?*
- Lehenengo musua garrantzitsua da zuretzat?/ *¿Y el primer beso?*
- Non ikusten ditugu maitasun harremanak? Helduagoak egiten zaituzte?/ *¿Donde ves relaciones de amor? ¿Te hacen más mayor?*
- Zein daukazue buruan maitasun harreman polit bat bezala?/ *¿Qué relación tienes en la cabeza como ideal?*
- Errealitatean horrela al da? Kontraesanak al daudela uste duzue?/ *¿En la realidad es así? ¿Hay contradicciones?*
- Berdintasuna al dago bikotekideen artean?/ *Hay igualdad entre la pareja.*
- Bikotekidea nolakoa izan behar du?/ *¿Cómo tiene que ser tu pareja?*
- Nor gustatuko litzaizuke zure bikotekidea izatea? Zergatik?/ *¿Quién te gustaría que fuera tu pareja? ¿Por qué?*

- Sare sozialak erabiltzen dituzue ligatzeko? Eta harreman afektibo sexualak izateko? Nola eta zer egiten da?/ *¿Utilizas las redes sociales para ligar? ¿Y para tener relaciones afectivo sexuales? ¿Qué se hace en esos casos?*

MAITASUNA/ EL AMOR

- Zer da zuretzat maitasuna?/ *¿Qué es el amor para ti?*
- Zerekin lotzen duzu maitasuna?/ *¿Con qué relacionas el amor?*
- Garrantzitsua al da?/ *¿Es importante?*
- Zein sentimendu bultzatzen ditu maitasunak?/ *¿Que que tipo de relación tienes sentimientos relacionas con el amor?*
- Zuk zein maitasun praktikak dituzu?/ *¿Qué prácticas de amor tienes?*
- Zein harremanetan egoten da maitasuna? Sailkatu./ *¿En qué relaciones hay amor? Clasifícalo.*
- Zein desberdintasun ikusten dituzu kasuan kasu?/ *¿Qué diferencias hay?*
- Zure bizitzan noiz eta non dago maitasuna?/ *¿En tu vida cuando y donde hay amor?*
- Zein maitasun mota da garrantzitsuen? Zergatik?/ *¿Qué tipo de amor es el más importante? ¿Por qué?*
- Askotan pentsatzen duzu maitasunean? Zeinetan?/ *¿Sueles pensar mucho en el amor? ¿En cual?*
- Norekin hitz egiten duzu maitasunari buruz?/ *¿Con quién hablas sobre el amor?*
- Nori esaten diozu maite duzula? Nola? Idatzi, ahoz.../ *¿A quién le dices que le quieres? ¿Cómo? Por escrito, oral...*
- Zein maitasun adierazpen erabiltzen dituzu?/ *¿Cómo expresas el amor?*
- Sare sozialetan maitasun adierazpenak gertatzen dira?/ *¿Expresas amor mediante las redes sociales?*
- Lagunekin jolasak egiten dituzue maitasuna adierazteko? Zeintzuk?/ *¿Hacéis algún juego para expresar vuestro amor? ¿Cuál?*
- Maiteminduta egon zara inoiz? Zer gertatzen da? Zer entzun duzu?/ *¿Has estado alguna vez enamorado? ¿Qué pasa? ¿Qué has oído?*
- Egunerokotasunean eraginik al du? Fantasiak izaten dituzu, maitasun kantak gehiago entzun .../ *¿Influye en el día a día? Tienes fantasías, oyes más canciones de amor...*
- Maitemintzeak helduago egiten zaitu?/ *¿Enamorarte te hace más mayor?*

- Noiz eta norekin maitemintzen zara? Honek zuen praktikak aldatzen ditu?/
¿Cuándo y de quién te enamoras? ¿Esto cambia tu día a día?
- Gorputzean eraginik al du? Apainketa... / *¿Influye en tu cuerpo?*
- Zer uste duzu holako esaldiez: / *¿Qué crees sobre estas frases?*
Maitasunak dena gainditu dezake./ El amor puede con todo.
Maitasuna itsua da./ El amor es ciego.
Maitasuna betiko da./ El amor es para siempre.
Pertsona bakoitzak beste pertsona bat du predestinatuta. /Toda persona tiene su media naranja.
Gorrototik maitasunera urrats bat besterik ez dago./ Del amor al odio hay un paso.
Nire bizitza baino gehiago maite zaitut./ Te quiero más que a mi vida.
- Amodioa bukatzen denean zer gertatzen da?/ *¿Qué pasa cuando el amor se termina?*
- Inoiz bizi izan duzu? Eta zure inguruan?/ *¿Alguna vez lo has vivido? ¿Y en tu entorno?*
- Zenbat irauten du prozesu horrek?/ *¿Cuánto dura este proceso?*
- Zer egiten da hori gertatzen denean?/ *¿Qué pasa cuando esto sucede?*
- Ezberdin maitemintzen gara neska eta mutilak?/ *¿Nos enamoramos de forma diferente las chicas y los chicos?*
- Inoiz sentitu duzu zure burua tokiz kanpo? Normalean jendeak egiten duenetik at?/ *¿Alguna vez te has sentido fuera de lugar? ¿Alguna vez te has sentido fuera de lo que hace la gente?*

ETORKIZUNA/ EL FUTURO

- Nola kokatzen duzu zure burua?Heldua zara?/ *¿Cómo te definirías? ¿Te consideras mayor?*
- Ikusten duzu zure burua aldatu dela, zer gertatu da?/ *¿Ves que has cambiado? ¿Qué ha pasado?*
- Zuk zerbait egiten duzu aldatzeko?/ *¿Tú qué haces para cambiar?*
- Zerbait egiten duzu nagusiena dela? Zure lagunek?/ *¿Haces algo que consideres de mayores? ¿Y tus amistades?*
- Baten batek haurtzat hartuko bazintu ondo hartuko zenuke?/ *Si alguien te tratara como si fueras un niño/a, ¿Te lo tomarías bien?*

- Horrela tratatu zaituzte inoiz?/ *¿Alguna vez te han tratado así?*
- Hemendik eta hamar urte barru nola ikusten dituzu zure burua?/ *¿Dentro de diez años cómo crees que serás?*
- Eta hogei urte barru?/ *¿Y dentro de veinte años?*
- Zein izango zen zure bizitza ideala?/ *¿Cuál crees que sería tu vida ideal?*
- Askotan pentsatzen duzu horri buruz?/ *¿Piensas muchas veces en ello?*

II. ERANSKINA: Eztabaida taldeetarako gidoia

EZTABAIDA TALDEEN GIDOIA

Eztabaida taldeen gidoia irekia da. Gai nagusiak zehaztu dira eta horien barnean galdera lagungarriak. Taldearen arabera galdera horiek moldatu dira.

1. Maitasun praktikak eta botere harremanak

- **Adiskidetasuna:** Nerabe guztiak berdinak zarete? Nolakoak dira nerabeak? Nesken eta mutilen artean ezberdintasunik al dago? Adiskidetasuna ezberdina al da? Arrakasta duenik ba al dago? Zertarako daude lagunak?
- **Sekretuak:** Noren artean egoten dira? Zeren ingurukoak izaten dira? Nesken gauza al da?
- **Bazterketak:** Nola gertatzen da? Zergaitik? Sekretuek eraginik al dute? Haserreak daude?
- **Lagun Onenak:** Lagun onenak dituzue? Ezberdintasuna dago lagun onenen eta nobioen artean? Zertarako daude? BF, izendapenak, objektuak etab, horrelakoak badituzue? Harremanak hautsi egiten dira?
- **Bikoteak:** Motak. Bikote harremanak dituzten pertsonen profilak nolakoak dira? Zein itxarobide dituzue? Heterosexualak dira harremanak? Harremanak hautsi egiten dira?
- **Ligatzea:** Profilak. Zer egin behar da ligatzeko?
- **Gorputz Lanak:** Noiz moldatzen duzue janzkera? Kirola zertarako egiten duzue? Asko aldatzen gara? Gorputzak boterea ematen du? Nolakoak dira ligatzen duten gorputzak? Aldatu egiten da besteari gustatzeko? Mutilak nesken gorputzari garrantzia gehiago ematen diete?
- **Tuentia:** Maitasuna adierazteko eta ligatzeko erabiltzen duzue? Horma orrian zer idazten da? Ezberdintasunik al dago neska eta mutilen tuentietan?

2. Maitasunaren kontzeptualizazioa

- **Maitasuna.** Zer maitasuna? Emozioak? Zein maitasun mota dago? Denak berdinak al dira? Generoa.
- **Maitemina.** Zer da maitemintzea? Zer gertatzen da? Emozioak? Gorputza? Bizi izan duzue? Non ikusi duzue? Generoa.

- **Desamodioa.** Zer da? Zer gertatzen da? Emozioak? Gorputza? Bizi izan duzue? Non ikusten duzue? Generoa.
- **Aisialdia.** Zer egiten duzue? Maitasuna al dago? Zer etorri zaizue burura (mapak)? Maitasunaren arabera antolatzen duzue aisialdia? Zein da lehenengo? Non dago maitasuna: ikasten...? Generoa
- **Iragana.** Maitasuna lehen horrela bizi zenuten? Zein aldaketa? Generoa.
- **Etorkizuna.** Nolakoa izango da? Generoa.

3. Maitasunaren ikasketa prozesua

- **Maitasun narrazioak:** Norekin hitz egiten duzue? Jendeak hitz egiten du maitasun bizipenei buruz? Nolako istorioak kontatzen dira? Nori ematen du denbora gehien horren inguruan hitz egiten?
- **Kontsumo erromantikoa (abestik, aldizkariak, pelikulak):** Horrelakorik kontsumitzen duzue? Zeintzuk? Zein duzue gustukoak?
- **Eskola:** Maitasunari buruz hitz egiten duzue? Sexualitateari buruz?
- **Sexualitatea:** Norekin hitz egiten duzue? Nola kudeatzen duzue? Baimena eskatzen da? Zergatik esaten da “estar preparada”?
- **Pornoa:** Kontsumitzen duzue? Nola?

III. ERANSKINA: Irakasleen elkarrizketarako gidoia

IRAKASLEEN ELKARRIZKETARAKO GIDOIA

- AURKEZPEN PERTSONALA.
- NERABEZAROARI BURUZ:
 - Nerabezaroan ematen diren aldaketak.
 - Talde eraketak.
 - Aisialdi ereduak.
 - Bazterketak eta sekretuen papera.
 - Maitasuna nola ematen da?
 - Sexualitatea nola ematen da?
 - Genero ezberdintasunak. Hezkidetza.
- ESKOLA ETA BIZITZA PERTSONALA DEITURIKOAREN ARTEKO MUGA.
 - Eskolak eraginik al du bizitza pertsonalean?
 - Gatazkak egoten al dira nerabeen artean? Nola kudeatzen dira hauek?
 - Nola lantzen dira maitasuna, sexualitatea...?
 - Zuk emandako irakasgaietan nola ematen da? Zerri ematen diozu garrantzia?
 - Garrantzitsua da esandakoen lanketa?
 - Irakasleek eragina daukazuela uste duzu? Benetan ezagutzen dituzue nerabeak?
 - Eta gurasoek?

IV. ERANSKINA: Nerabeei helarazitako informazioa eta baimen zirkularrak

1 DBH1 eta DBH2ko gurasoei zuzendua,

Ohar honen bitartez jakinarazi nahi dizuegu Irantzu Fernandez Rodriguez soziologoak UPV-EHUko *Balioen Filosofia eta Gizarte Antropologia* sailaren baitan, Mari Luz Esteban antropologia irakaslearen zuzendaritzapean Eusko Jaurlaritzaren diru laguntza batekin nerabezaroari buruzko tesia burutzen ari dela zuen ikastetxean, hain zuzen ere, nerabeei maitasunaren arloan dituzten ideien inguruan.

Ikerketa aurrera eramateko metodologia kualitatiboaz baliatuko gara, behaketa parte hartzailea eta sakoneko elkarrizketak oinarrizko teknikatzat hartuz. Behaketa parte hartzailea nerabeen jarduerak ikusi eta beraiekin hitz egitean datza. Orain arte behaketa jolasketa orduetan baino ez dugu egin, eskolaren baimenarekin egin delarik. Momentu honetan behaketa beste esparru batzuetara zabaldu nahi genuke, eskola kanpoan izaten dituzten ekintzetara hurbilduz. Nerabeen aisialdi eremura hurbiltzea izango da gure helburua. Behaketa nerabeen aisialdiko espaziotara jotzea nahi genuke (parke, plaza...). Tuenti helbide bat ere martxan jartzea nahi genuke zuen seme-alaben soziabilitatea aztertu ahal izateko.

Bestetik, ekainean sei nerabe aukeratu nahi genituzke elkarrizketa egiteko. Horretarako zuzenean kontaktuan jarriko ginateke gazte horien gurasoekin, zuen onespenearekin baino ez baitugu egingo. Elkarrizketa horretan egingo dizkiegun galderen berri ere emango dizuegu alde zuzenetik.

Ezin ahaztu esaten ez dela inoiz nerabeen izen ezta argazkirik aterako, eta anonimatua erabatekoa izango dela. Ikerketa honen emaitzak ikerkuntzarako, hezkuntzarako zein jendarte eragintzarako baliogarriak izango dira.

Honen berri izan dezazuen eta informazio gehiago nahi edo arazorik izatekotan, email honen bitartez irantzu.f@gmail.com jarri zintezkete harremanetan.

A las madres y padres de 1. ESO y 2. ESO ,

El objetivo de esta circular es informaros que la socióloga Irantzu Fernández Rodríguez bajo la dirección de la profesora de antropología Mari Luz Esteban Galarza dentro del departamento de *Filosofía de los valores y Antropología Social* de la UPV-EHU, y con una beca del Gobierno Vasco, *de formación y perfeccionamiento del personal*

investigador, está realizando una investigación sobre la adolescencia, concretamente sobre las relaciones de amor en la adolescencia, en vuestro centro educativo.

La investigación se basará en una metodología cualitativa, justificada en técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad. La observación participante consta en observar las prácticas de los y las adolescentes y en algunos momentos en establecer conversaciones con ellos y ellas. Hasta ahora se ha realizado observaciones en los patios con el consentimiento del centro educativo.

Por otro lado, en junio se quisieran realizar seis entrevistas a distintos adolescentes. Para ello, nos pondríamos directamente en contacto con los responsables de las personas elegidas, y solo con el consentimiento de dichos se realizarían.

Quisiera recordar que en la investigación no se publicará los nombres ni fotos de los y las adolescentes, y se guardará siempre el anonimato. Los resultados de trabajo serán una aportación a la investigación, a la educación y a la intervención social.

En el caso de querer más información o por si hubiese algún problema, a través de este email os podréis poner en contacto irantzu.f@gmail.

V. ERANSKINA: Nerabeei helarazitako sare sozialetarako baimen agiria



BALIOEN FILOSOFIA ETA GIZARTE
ANTROPOLOGIA SAILA
DPTO. FILOSOFIA DE LOS VALORES Y
ANTROPOLOGIA SOCIAL

El objetivo de esta circular es informaros que la socióloga Irantzu Fernández Rodríguez está realizando una investigación sobre las relaciones amorosas en la adolescencia, en vuestro centro educativo, bajo la dirección de la profesora de antropología social Mari Luz Esteban Galarza (Depto de *Filosofía de los Valores y Antropología Social*, UPV/EHU), y con una beca del Gobierno Vasco (*Programa Formación y perfeccionamiento del personal investigador*).

En este momento quisiéramos estudiar las formas de sociabilidad de los/as jóvenes mediante las redes sociales, para lo que nos gustaría contar con 20 adolescentes como muestra representativa. Concretamente, solicitamos **vuestro permiso para utilizar los “estados” y los “espacios personales” de las cuentas de TUENTI**, con el objetivo de realizar un análisis de contenido. Se analizarán, las ideas que los adolescentes plasman en estos espacios.

Quisiéramos subrayar que en la investigación no se publicarán ni nombres ni fotos de los y las adolescentes, y se guardará siempre el anonimato. Los resultados serán una aportación significativa a la investigación, a la educación y a la intervención social.

Para más información, os podéis poner en contacto a través de este email: irantzu.f@gmail.com

Zirkular honen bidez jakinarazi nahi dizuegu Irantzu Fernandez Rodriguez soziologoa nerabezaroren eta maitasunaren inguruko ikerketa egiten ari dela zuen ikastetxean, Mari Luz Esteban Galarza gizarte antropologiako irakaslearen zuzendaritzapean, UPV/EHuko *Balioen filosofia eta Gizarte Antropologia* sailean, Eusko Jaurlaritzako *Ikertzaileen prestakuntza eta hobekuntzara programako* diru laguntzarekin.

Momentu honetan, neraberen gizartekoitasun orak sare sozialetan nola gertatzen diren ikertu nahi genuke. Zeregina burutu ahal izateko, lagin adierazgarri moduan 20 neraberen parte hartzea izatea gustatuko litzaiguke. Zehazki, **Tuenti kontuen “egoerak” eta “espazio personalak” erabiltzeko baimena eskatu nahi dizuegu**, hauen edukien analisisa burutu ahal izateko helburuarekin. Nerabeei gune hauetan islatzen dituzten ideiak aztertuko ditugu.

Bestetik, gogorazi nahi dugu ikerketa honetan ez dela ez neraberen argazkirik ez izenik agertuko, eta beti gordeko dela hauen anonimata. Lan honen emaitzak ikerkuntzarako, hezkuntzarako eta gizarte ekintzarako erabiliko dira.

Informazio gehiago jaso nahi izanez gero, edota arazoren bat izatekotan, helbide elektronikoko honen bitartez jar zaitzekete harremanetan: irantzu.f@gmail.com

Donostian, 2012ko ekainak 11 / Donostia, 11 junio 2012

Fdo: Irantzu Fernández Rodríguez

Fdo: Mari Luz Esteban Galarza

Tuenti del alumno/a/ ikaslearen tuenti kontua

Nombre-apellidos y firma de la persona que autoriza / Baimena ematen duen pertsonaren izen-abizenak eta sinadura

