



---

**Universidad de Valladolid**

**TRABAJO FIN DE  
GRADO EN TRABAJO SOCIAL**

**“SUMISIÓN APRENDIDA Y FUSIÓN  
ROMÁNTICA COMO CAUSAS DE LA  
VIOLENCIA DE GÉNERO”**

*Iniciación a una  
Investigación Socioeducativa*

**Autor/a:**

Cristina Hilenia Mesa Herrera

**Tutor/a:**

D<sup>o</sup>. Tomasa Luengo Rodríguez

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CURSO 2015 - 2016

FECHA DE ENTREGA: 24 de junio de 2016

## ÍNDICE

---

<b>1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....</b>	<b>5</b>
1.1 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	5
1.2 COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	7
<b>2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS ASPECTOS CIENTÍFICO-TEÓRICOS . 8</b>	<b>8</b>
2.1 PATRIARCADO.....	8
2.1.1 Origen y evolución.....	8
2.1.2 Mitos del patriarcado.....	11
2.1.3 Patriarcado actual.....	12
2.2 IDENTIDAD DE GÉNERO.....	14
2.2.1 Concepto.....	14
2.2.2 Roles de género.....	16
2.3 CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE LA SUMISIÓN.....	17
2.3.1 Universalidad de la subordinación femenina.....	17
2.3.2 Construcción intrapsíquica femenina de la sumisión.....	19
2.4 AMOR ROMÁNTICO Y VIOLENCIA DE GÉNERO.....	21
<b>3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA. ....</b>	<b>24</b>
3.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	24
3.2 MÉTODO.....	24
3.2.1 Participantes.....	28
3.2.2 Instrumento.....	28
3.2.3 Validez.....	29
3.2.4 Procedimiento.....	29
3.3 RESULTADOS Y DISCUSIONES.....	31
3.3.1 Resultados Escala de Likert.....	32
En el instrumento descrito se contemplan ítems de los <i>mitos</i> .....	32
3.3.2 Resultados del relato autobiográfico.....	33
<b>4. CONCLUSIONES Y ALCANCE DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO .....</b>	<b>41</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>45</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>48</b>
6.1 ANEXO 1. ESCALA DE LIKERT.....	49
6.2 ANEXO 2. RELATO AUTOBIOGRÁFICO.....	51

## ÍNDICE DE TABLAS

---

TABLA 1.....	33
TABLA 1.1. ....	34
TABLA 2. ....	34
TABLA 2.1. ....	34
TABLA 3. ....	36
TABLA 3.1. ....	36
TABLA 4. ....	37
TABLA 4.1. ....	37
TABLA 5. ....	38
TABLA 5.1.....	39
TABLA 6. ....	39
TABLA 6.1. ....	39

## RESUMEN

---

Las relaciones de pareja, en contextos relacionales saludables, son el resultado de un adecuado desarrollo y educación en igualdad desde los primeros años de vida de las personas y depende de la influencia de factores sociales, familiares y culturales externos al individuo que condicionan su circunstancia y relaciones. Actualmente, los medios de comunicación, la industria del cine, la publicidad, etc, reflejan una falsa idea del amor romántico y refuerzan los estereotipos de género. Esta idea del amor romántico también llamada fusión romántica, donde la pareja se hace uno, está construida sobre un conjunto de creencias que la cultura occidental viene aceptando como verdaderas, y se muestra además como una de las posibles causas de la Violencia de Género en la pareja. Ya que la población adolescente tiene mayor vulnerabilidad de verse influenciada por la idea de amor romántico que venden los medios de comunicación, y que además de encuentra en una etapa clave en el inicio de sus primeros vínculos afectivos de pareja, esta tarea de investigación se centra en conocer las opiniones de la población adolescente en relación a la sumisión aprendida y a los mitos que implica la fusión romántica, y observar cómo se trasladan estas posibles causas de la Violencia de Género a lo largo de las etapas clave de 12 , 14 y 16 años de edad.

**Palabras clave:** fusión romántica, amor romántico, roles de género, Violencia de Género, sumisión, fisión romántica, mitos románticos, estereotipos de género, patriarcado, población adolescente, relaciones de pareja.

# 1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

---

## 1.1 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

"Sumisión aprendida y fusión romántica como causas de la Violencia de Género" es el tema escogido para esta investigación socioeducativa del Trabajo de Fin de Grado. El **objetivo principal** al realizar esta investigación era tomar constancia de las opiniones de la población adolescente, en relación a la sumisión aprendida y los mitos que implica la fusión romántica, y observar cómo se trasladan estas posibles causas de la Violencia de Género a lo largo de las etapas clave en las que los adolescentes inician sus primeros vínculos afectivos de pareja. Se trata de tomar constancia de cómo lo social se transforma en psicológico y repercute en la identidad del adolescente y en sus relaciones de pareja.

Las relaciones de pareja en contextos relacionales saludables, son el resultado de un adecuado desarrollo y educación en igualdad desde los primeros años de vida de las personas y, sobre todo, de la influencia de factores sociales, familiares y culturales externos al individuo que condicionan su circunstancia y relaciones. Actualmente, los medios de comunicación, la industria del cine, la publicidad... reflejan una falsa idea del amor romántico y refuerzan estereotipos de género donde la mujer siempre es conquistada/salvada por un hombre que aparece dándole sentido a su vida; esta idea la vemos reflejada desde las películas más famosas de Disney: donde el príncipe azul rescata a la princesa con un beso de amor, en "*La Bella Durmiente*", o en "*Blancanieves*" donde además de ser salvada de la bruja por su príncipe, se presenta a Blancanieves como la perfecta y feliz ama de casa que se hace cargo de las tareas domésticas de siete hombres, o en "*La cenicienta*", donde el príncipe la salva de su situación casándose con ella; en todas ellas se presenta la idea de un amor romántico en el que la mujer da sentido a su vida y se completa cuando encuentra a su príncipe, quien es presentado como un "apuesto vencedor", valiente, capaz de enfrentarse a aquellos problemas a los que la princesa no puede hacer frente por sí misma. Hasta películas actuales, y tan influyentes en la población adolescente, como "*A tres metros sobre el cielo*" en la que se vende una idea de amor en la que el "*chico malo*" conquista a una "*chica bien*", quien debe saber comprender lo dura que ha sido su vida y adaptarse a su comportamiento como prueba de amor hasta tal punto de comprender la agresividad del chico; además venden al espectador la justificación de la agresión del chico a chica, se refleja pues un papel de la mujer de comprensión, debilidad y ternura, reforzando de nuevo estereotipos de género dentro de la idea de amor romántico.

Esta idea equivocada del amor, en la que el sufrimiento se presenta inherente al verdadero amor, pone en peligro el desarrollo de relaciones sanas entre la juventud, población muy susceptible de ser condicionada en tal etapa y que se encuentra en el inicio de sus primeras relaciones de pareja con la tendencia a la imitación de patrones idealizados del amor romántico, por lo que se hace necesario analizar la concepción que tiene esta población adolescente sobre el amor para poder articular

intervenciones que contribuyan a erradicar esa falsa idea del amor romántico y a prevenir futuras problemáticas de Violencia de Género en el seno de la pareja.

Desde nuestra profesión, los y las trabajadoras sociales podemos, debemos e intervenimos en esta problemática en todas sus etapas, antes de que se origine el problema (prevención), y en el momento en el que está sucediendo o ya ha sucedido (atención al problema y promoción de las capacidades y empoderamiento de las mujeres víctimas). Por lo que se hace necesario que desde la profesión se analicen los factores que influyen en esta problemática para poder articular estrategias que hagan frente a través de la prevención de tales situaciones para evitar que desemboquen en una situación de Violencia de Género, y por ende, evitar la atención al problema ya existente de violencia.

Para lograr una mejora, primero hay que conocer la concepción de la población adolescente sobre el tema en cuestión. Por ello la finalidad de este Trabajo de Fin de Grado es realizar una investigación en población adolescente de 12, 14 y 16 años de edad, orientada a conocer su opinión en relación a la sumisión aprendida y los mitos que implica la fusión romántica, y a observar cómo se trasladan estas posibles causas de la Violencia de Género a lo largo de las etapas clave en las que los y las adolescentes inician sus primeros vínculos afectivos de pareja.

El presente Trabajo de Fin de Grado consta de cuatro apartados. En el primer apartado consta la introducción, en ella se introducen los aspectos generales en los que se basa el estudio empírico y se recogen los objetivos de la investigación junto con la justificación de las competencias en relación al título de Trabajo Social. El segundo apartado se compone de los antecedentes y estado actual de los aspectos científico-teóricos del tema que nos ocupa; en este apartado consta una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el patriarcado, el género, la sumisión, y el amor romántico. El tercer apartado recoge el estudio empírico realizado, desde el diseño de la investigación socioeducativa hasta el análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, en el cuarto apartado se desarrollan las conclusiones y el alcance de este Trabajo de Fin de Grado en relación a la profesión del trabajo social.

Los objetivos principales que persigue este Trabajo Fin de Grado, de Trabajo Social, para la obtención del título de Grado en Trabajo Social, son:

- Conocer la concepción que tiene la población adolescente con respecto a las relaciones de pareja, al amor y a la Violencia de Género.
- Analizar las diferencias entre chicos y chicas a la hora de hablar del amor y de la violencia en la pareja.
- Descubrir las carencias y debilidades que plantea la población adolescente respecto al amor.
- Aprender a utilizar diferentes instrumentos de investigación.
- Inscribir el desarrollo del trabajo en el ejercicio profesional, en la mejora y actualización de la intervención profesional.

## **1.2 COMPETENCIAS DEL TÍTULO**

El Grado en Trabajo Social debe capacitar para el ejercicio profesional como trabajador/a social, lo que supone facultar para la utilización y aplicación de la valoración diagnóstica, el pronóstico, el tratamiento y la resolución de los problemas sociales, aplicando una metodología específica.

A continuación, se destacan aquellas competencias que he podido adquirir, desarrollar o potenciar a lo largo del proceso de realización de este Trabajo Fin de Grado, en relación a las competencias planteadas en el título de Trabajo Social. Por ende, estas competencias coinciden con las que el/la trabajadora social debe poner en práctica en el ejercicio de la profesión.

Respecto a las competencias básicas:

- *C.I.4. Capacidad de análisis y síntesis*, debido a la cantidad de información con la que he tenido que trabajar, tanto de carácter científico-teórico sobre el tema elegido, como información referida a datos y resultados de la investigación.
- *C.I.3 Organización y planificación*. La elaboración de una investigación conlleva poner en práctica habilidades a la hora de llevar a cabo una adecuada organización y planificación de los plazos de cada paso a dar en el estudio.
- *C.P.5. Razonamiento crítico*. Para elaborar unas conclusiones es necesario desarrollar y poner en práctica un pensamiento crítico que aporte rigurosidad al estudio.
- *C.S.5. Aprendizaje autónomo*. El hecho de llevar a cabo una revisión bibliográfica tan exhaustiva y conocer a través de una investigación datos reales, conlleva un aprendizaje autónomo de gran calado profesional y personal.

Respecto a las competencias específicas de los profesionales:

- C.E.1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
- C.E.3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.
- C.E.9. Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.
- C.E.10. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo como cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.

## 2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS ASPECTOS CIENTÍFICO-TEÓRICOS

---

### 2.1 PATRIARCADO

#### 2.1.1 Origen y evolución

Etimológicamente, el término patriarcado procede del griego y significa "gobierno de los padres". Así Lerner, en 1986, define el patriarcado como "la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños y niñas de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general" (citada en Fontenla, 2008: p. 2).

Desde los inicios de la historia los valores androcéntricos y patriarcales han estado presentes en la sociedad. Atendiendo a las investigaciones de Gerda Lerner (1986) sobre el patriarcado, vemos cómo su vigencia se remonta a la Mesopotamia de entre los años 6.000 y 3.000 A.C. "En la sociedad mesopotámica, como en otras partes, el dominio patriarcal sobre la familia adoptó multiplicidad de formas: la autoridad absoluta del hombre sobre los niños, la autoridad sobre la esposa y el concubinato" (Fontenla, 2008: pg 2).

Platón ya afirmaba que la mujer no tenía alma racional y que su esencia era el útero, lo que la relegaba a la mera concupiscencia; Aristóteles reafirmaba su postura con la teoría del sexo único en la que expresaba claramente la inferioridad femenina y se refería a la mujer como el defecto, la imperfección sistemática respecto al modelo masculino (Fuentes, 2010).

El patriarcado llega a nuestros tiempos, en su esencia, inmutable debido al proceso histórico que lo establece y lo institucionaliza (Lerner, 1986). Podemos entender este proceso como el causante de la relegación de las mujeres de la vida pública al ámbito privado. Se trata de un proceso que perpetúa y legitima la dominación del hombre respecto de la subordinación de la mujer, un proceso en el que las mujeres han tenido una experiencia histórica significativamente diferente a la de los hombres, puesto que el pensamiento patriarcal ha oscurecido y olvidado la existencia de una historia de las mujeres.

Lerner, en 1986, expone que la respuesta patriarcal justifica este proceso a través del determinismo biológico; la propia naturaleza y biología femeninas llevan a las mujeres a no producir avances importantes en el área del conocimiento a causa de su preocupación biológica por la crianza de los hijos y por la afectividad, lo que les sitúa en una posición de inferioridad (citada en Fontenla, 2008).

La pervivencia actual del sistema patriarcal según Amorós (citada en Puleo, 2005), se debe a que se trata de un sistema metaestable de dominación. Un sistema en el que la dominación es ejercida por los hombres, quienes al mismo tiempo son moldeados por él. Esto quiere decir que sus formas se van adaptando a los distintos momentos históricos de organización social y económica, preservando, en mayor o menor medida, su carácter androcentrista y dominante.

Según Lerner (1986, citada en Fontenla 2008), hablamos de que el sistema patriarcal es un sistema histórico y como tal tiene un inicio en la historia, no surgió de repente, sino

que fue un proceso que se desarrolló en el transcurso de 2.500 años. El patriarcado encuentra sus primeros vestigios en el surgimiento de la familia como organización social, cuando el hombre primitivo dejó atrás el individualismo y aislamiento como forma de vida salvaje y comenzó su andadura hacia la cooperación y socialización como forma de resolución de conflictos de subsistencia. Este es, según Cobos (1995) el comienzo de la era del patriarcado. El hombre abandona su estado de pura naturaleza, denominado así por Jean-Jacques Rousseau, en el que no existe la diferenciación de sexos y comienza su proceso de construcción social. Dentro de este proceso dinámico en el que se generaban formas cada vez más sofisticadas de organización social, la familia se erige como núcleo de la diferenciación en la manera de vivir de los sexos, en la que hombres y mujeres desempeñaban diferentes tareas que terminarían por constituirse en lo que hoy conocemos como roles de género, así surge la división sexual del trabajo; el hombre ayudado por su fortaleza física salía en busca de alimento mientras la mujer permanecía al cuidado de los hijos y relegada por su propia biología a causa de la menstruación, el embarazo y el parto. Por lo que la dominación masculina iniciada en la era patriarcal se trata de un fenómeno histórico que se origina de una determinada situación biológica: la reproducción. El comienzo de la era y del proceso patriarcal se caracteriza por la instauración de la familia patriarcal nuclear y de ciertas formas de desigualdad social.

A continuación se retoman las particularidades más relevantes que ha presentado la evolución del patriarcado en el transcurso de la historia según Lerner (1990) y Duarte y Fernández (2006):

- a) El uso como mercancía de la capacidad sexual y reproductiva de las mujeres se remonta a mucho antes del surgimiento de la propiedad privada y de la sociedad de clases. Los hombres se apropiaban de dicha mercancía. Sin embargo, Friedrich Engels (citado en Lerner, 1990) asocia la derrota de la mujer como una consecuencia de la propiedad privada y con esta vendría el surgimiento del matrimonio lo que terminaría por subordinarla.
- b) La familia patriarcal constituyó la base de los estados arcaicos. Estos estados se organizaron en base a un patriarcado, por lo que tuvieron especial interés en mantener el modelo de familia nuclear patriarcal.
- c) La subordinación sexual de las mujeres quedó institucionalizada en los primeros códigos jurídicos y el poder totalitario del estado la impuso.
- d) La naturaleza dota a la mujer de la función natural y biológica de engendrar hijos y al hombre de fuerza y dominación. La mujer únicamente está dedicada a engendrar, se le considera un ser débil e imperfecto. Esto quiere decir que la sexualidad de la mujer queda restringida al matrimonio bajo el mandato del varón.
- e) Entre los hombres, las clases se establecían a través de los medios de producción, el hombre que los manejaba podía dominar a otros hombres. Entre mujeres la clase estaba mediatizada por el vínculo sexual con un hombre, solo a través de éste podía acceder a los recursos materiales.
- f) La facultad de engendrar hijos era considerado un poder metafísico femenino. Hombres y mujeres veneraban este poder en forma de poderosas diosas, no obstante la subordinación de la mujer seguía imperando en la vida terrenal.

- g) Surge más adelante, en las sociedades de Próximo Oriente, un dios masculino dominante que asciende derrocando a estas diosas veneradas. A partir de ese momento la mujer en la vida metafísica como la diosa madre deja de representar el poder de la procreación para pasar a ser la esposa o consorte del dios masculino.
- h) El resurgimiento del monoteísmo hebreo consolida el derrocamiento de la diosa madre. El Libro del Génesis nos habla de un dios todopoderoso y masculino al que se le atribuye el poder de la creación y de la procreación y que considera toda sexualidad femenina, sin fines reproductores, como maldad y pecado.
- i) El papel metafísico de la mujer desaparece para dejar relegada a la mujer terrenal a su único destino natural en la tierra: engendrar hijos. El contrato simbólico de Dios con la humanidad da por supuesta la posición subordinada de la mujer, que solo puede acceder a la vida santa a través de su papel de madres.

Como vemos, la mujer no solo experimenta una gradual devaluación real en lo histórico, sino también una devaluación simbólica en lo divino. Esta progresiva devaluación simbólica de la mujer en relación con lo divino se consolida en la civilización occidental como una de las metáforas de base de nuestra sociedad. Según Lerner (1990) la filosofía aristotélica proporciona la otra metáfora de base a nuestra civilización, como hemos indicado anteriormente su filosofía desestimaba la feminidad en una imperfección sistemática y defectuosa respecto a la figura masculina.

Desde la mitología griega y judeocristiana se refleja de manera crónica una subordinación femenina ensalzada como natural en el transcurso de nuestra historia. Relatos como el mito griego de "El ánfora de Pandora" y el relato bíblico de "Adán y Eva" cargan la figura femenina de culpa, de maldad y de pecado. En ambos relatos se narra la aparición de la primera mujer: Pandora, fue creada por el dios Zeus para castigar a los hombres. Con el fin de crear un "bello mal" que atrajese al hombre, dotó a la primera mujer de seducción, de mentira, de belleza, de gracia y sensualidad. Cuando Pandora abrió el ánfora, el hombre que hasta entonces había vivido libre de fatigas y males se vio inmerso en un mundo inundado por todos los males y desgracias humanas que había liberado la mujer. En el caso del Génesis, Eva encarna la primera mujer creada por un Dios, todopoderoso, que naciendo de la costilla de Adán representa la figura femenina como apéndice del hombre, como suplemento. Ambos vivían libres de todo pecado y desgracia, hasta que Eva tentada o encarnada por el diablo tentó al hombre, condenándolo así a una vida mortal, terrenal y llena de sufrimiento. De aquí subyace el destino único y natural de la mujer de engendrar y dar a luz a sus hijos, condenándola en ello al sufrimiento eterno.

Es con la creación de estas construcciones metafóricas con lo que la subordinación de las mujeres se ve como «natural» y, por tanto, se torna invisible dentro de la civilización occidental. Esto es lo que finalmente consolida con fuerza al patriarcado como una realidad y como una ideología en el transcurso de la historia hasta nuestros días.

En términos generales, podemos definir el patriarcado en palabras de Fontenla (2008) como:

“un sistema de relaciones sociales sexo–políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia” (p.4.)

La definición que aporta Fontenla (2008), aúna aportaciones que han estudiado el patriarcado en diferentes momentos históricos. Al hablar de relaciones sociales sexo–políticas se hace referencia a los postulados de la corriente radical del feminismo, que entiende las relaciones sexuales como relaciones políticas, es decir, como un instrumento de dominación hacia la mujer. Las instituciones públicas y privadas a las que se refiere son la familia como ente privado, tal y como explicaba Gerda Lerner, en 1986, (citada en Fontenla 2008) en el patriarcado el hombre domina sobre las mujeres y niños/niñas de la familia y su dominio se extiende sobre las mujeres de toda la sociedad, y el Estado como ente público que abala las normas y valores androcentristas constituyéndose en sus orígenes sobre la familia nuclear patriarcal; el feminismo marxista también entendía que el patriarcado no solo descansaba en la familia, como parcela privada, sino en todas las fuerzas y estructuras sociales que legitimaban la superioridad del hombre sobre la mujer. Con “solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones”, hace referencia a la fratria o hermandad entre varones, como grupo juramentado, que tiene lugar en la constitución del patriarcado moderno (Celia Amorós referenciado en Cobos, 1995) en la cual los varones desarrollan cierta interdependencia y solidaridad entre ellos como alianza de poder sobre la mujer (Hartmann, 1987). La definición también hace alusión a la apropiación de la capacidad productiva y reproductiva de la mujer en favor del hombre, padre y/o marido; siguiendo la línea del feminismo marxista, se considera a la mujer como clase social y económica, siendo los padres–maridos quienes controlan el cuerpo femenino y se apropian del trabajo productivo y reproductivo de aquellas (Lidia Falcón citada en Fontenla, 2008).

El patriarcado es la primera estructura social de dominación y subordinación de la historia y aún hoy sigue siendo un sistema básico de la dominación, el más poderoso y duradero de desigualdad y el que menos se percibe como tal (Arriazu, 2000).

No obstante, la evolución histórica del patriarcado no ha estado exenta de contracorrientes intelectuales.

### **2.1.2 Mitos del matriarcado**

A lo largo de la historia han sido muchos las investigaciones que se han resistido a la aceptación del patriarcado como único sistema histórico preponderante desde los comienzos del hombre en sociedad. Algunos defienden la existencia de sociedades matriarcales en las que la mujer ejercía una supremacía sobre el hombre siendo éstas las que gobernaban en su lugar. El “gobierno de las madres” supone el control del poder económico, social, político y religioso de una comunidad por la mujer.

Bachofen (1987) introduce el escenario del "matriarcado primitivo". Nos habla de un matriarcado prehistórico que califica de caótico y que contextualiza en la barbarie del hombre prehistórico. Sin embargo, Ana Iriarte y otros especialistas de la Prehistoria y del Mundo Antiguo desmontan esta teoría basándose en datos objetivos y en la ausencia de pruebas históricas factibles (Martínez, 2015).

Situándose en otro momento de la historia, Bachofen (1987) nos habla del control que ejercía la mujer en la esfera política, social y económica en la sociedad de Esparta. Manifiesta que las libres costumbres y la alta posición de las doncellas espartanas escandalizaban al resto de atenienses. Alude a la vestimenta de la mujer caracterizada por llevar los brazos desnudos y parte del pecho, y a la capacidad de engendrar guerreros, cuan importantes en Esparta; curiosamente de ahí subyace la importancia de la mujer espartana en la comunidad. En el libro cita palabras de Plutarco:

Las mujeres son conquistadas por la valentía masculina, y por lo tanto se pudo exigir el mismo derecho al honor. Por esto las espartanas pudieron vanagloriarse tanto como lo hizo Gorgo, la esposa de Leónidas, cuando una mujer extranjera le dijo: "Vosotras las lacedemonias sois las únicas que gobernáis sobre los hombres". "Somos también las únicas, respondió ella, que traemos hombres al mundo". (p.206).

De nuevo, se observa cómo en la Esparta "matriarcal" la importancia de la mujer reside y se focaliza en su naturaleza biológica, en la capacidad de engendrar; la mujer es respetada por su capacidad de traer al mundo hijos varones, valientes y guerreros. La admiración de la mujer espartana por la valentía masculina termina por reforzar el estereotipado de género, propio del patriarcado.

### **2.1.3 Patriarcado actual**

Hasta llegar a nuestra sociedad occidental actual, el patriarcado ha transformando sus formas y mecanismos de opresión. Puesto que, como establecía Amorós (2005), se trata de un sistema metaestable, el patriarcado ha variado en sus formas y se ha adaptado a los diferentes tipos históricos, preservando en su esencia su carácter de sistema de ejercicio del poder androcéntrico y de distribución del reconocimiento entre los pares. Los actuales modos de subordinación y dominación se pueden calificar de más "sutiles" o solapados; según Montero y Nieto (2002), se trata de una estructura invisible.

Montero y Nieto (2002) manifiestan que nos encontramos ante lo que denominan "espejismo de la igualdad". Gran parte de la sociedad sigue contribuyendo, de manera consciente o inconsciente, al mantenimiento del sistema patriarcal a través de actitudes como la negación o el silencio, a través de la fomentación de los estereotipos de género, germen de numerosos problemas presentes en la sociedad. En la práctica,

cualquier mujer se encuentra con múltiples muestras de discriminación y barreras por el hecho de ser mujer. Barreras y discriminaciones que un varón no tiene que superar.

Montero y Nieto (2002) definieron y analizaron las barreras a las que se enfrenta la mujer en la sociedad actual española. Las podemos resumir de la siguiente manera:

- a) La división del trabajo remunerado según género: a las mujeres se les reservan puestos de trabajo de "bajo perfil" o de "carácter asistencial". Existen las profesiones de hombres y las profesiones de mujeres. Una profesión puede quedar devaluada dependiendo de si la desempeña un hombre o una mujer (el cocinero o la cocinera, el secretario o la secretaria, la modista o el modisto). En este punto cabe destacar el lugar que ocupa la profesión de trabajo social en esta clasificación, siendo una profesión fuertemente feminizada por haberse reservado la función de ayuda y asistencia al género femenino en virtud de los roles de género .
- b) Desigualdad salarial por razón de género. Según las estadísticas e independientemente de lo que reconozca la ley, las mujeres siguen cobrando salarios más bajos que los hombres.
- c) La empresa como principal bastión actual del patriarcado. Montero y Nieto (2002), califican a la empresa actual como la causante de ciertas desigualdades salariales y aspiracionales entre hombre y mujer. Con esto se entiende que las expectativas del comportamiento laboral del hombre y la mujer son distintas. Del hombre se espera que invierta casi la totalidad de su tiempo y mente en su empresa o trabajo, de la mujer se espera que su aspiración cese en el momento en que deba ejercer el "mandato natural de su biología" como madre y decida auto relegarse al ámbito familiar; este es un tema que genera controversia en la esfera sociopolítica del momento: derecho a la baja maternal y/o paternal se encuentra en el punto de mira de dicha controversia.
- d) El "techo de cristal". Se denomina así a la barrera invisible que impide a la mujer ascender a los altos puestos de la política, la administración o las empresas, esto hace que se queden a un paso de los niveles reales de decisión o poder. Las mujeres que consiguen traspasar ese "techo" son una minoría, y la presión social a la que se ven sometidas es mucho mayor e inflexible que la presión a la que se ven sometidos los hombres.
- e) La violencia doméstica o de género, el acoso sexual y la violación: aunque estas conductas son cada vez más rechazadas en nuestra sociedad, se siguen dando muchos más casos de los deseables. Este tipo de violencia, en el que incidiremos más adelante, es justificado y se asienta en el sistema patriarcal.
- f) La industria de la publicidad y los medios de comunicación fomentan el sentimiento de inseguridad de la mujer con su físico y el tratamiento de la mujer como objeto. Este sentimiento es explotado por el mercado multimillonario de los cosméticos y la cirugía estética.
- g) La prostitución es otro fenómeno que refuerza el patriarcado desde sus orígenes. Actualmente, la prostitución es esencialmente femenina y no tendría lugar en la sociedad si no existiera una diferencia de poder entre hombres y mujeres, y si no se diese una "cosificación" o reducción de las mujeres a meros

objetos sexuales. No obstante, creo conveniente destacar que existe recientemente una corriente de pensamiento "progresista" que entiende el fenómeno de la prostitución como un acto de libre albedrío y de auto propiedad de la mujer con su cuerpo. Sin embargo este pensamiento que aboga por el derecho individual de la mujer a decidir comerciar con su cuerpo sexual y libremente, pues es suyo, traspasa las premisas de la igualdad de género que cree defender para pasar a reafirmar de manera inconsciente las bases de un patriarcado; un patriarcado que desde sus orígenes ha comerciado con la sexualidad femenina, convirtiéndola en mercancía, cosificando a las mujeres en su beneficio, con o sin consentimiento. Esto lo convierte en un problema estructural de carácter histórico y público que debe ser eliminado en detrimento de un subjetivo derecho individual de la mujer a decidir convertir su sexualidad en una mercancía, y en favor a las mujeres víctimas explotadas sexualmente por el hombre de manera forzosa a través de la "trata de blancas".

## **2.2 IDENTIDAD DE GÉNERO**

### **2.2.1 Concepto**

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los y las menores se inician en la familia, principal institución social. Esta construcción de la identidad personal es un proceso muy complejo y lento que se inicia antes del primer año y dura toda la vida. En ese proceso de construcción encontramos diferentes etapas por las que el niño deberá pasar: autorreconocimiento, autoconcepto, autoestima, identidad sexual e identidad de género (Fernández, sf.).

Para poder hablar de "identidad de género" debemos saber definir "identidad sexual", al igual que para hablar de "género" debemos saber definir "sexo".

Cuando hablamos del "sexo" nos referimos al conjunto de características y diferencias biológicas que existen entre el macho y la hembra de una especie, en este caso, de la especie humana (mujer y hombre); diferentes genitales. Y cuando hablamos de "género", nos referimos al conjunto de características psicológicas, sociales y culturales que la sociedad asigna a las personas en función de su sexo, es decir, de si son hombres o mujeres; hablamos pues, de género masculino o femenino.

Por otro lado, la formación de la identidad sexual constituye un proceso complejo que se inicia en la concepción. El niño o niña va adquiriendo conocimientos de asignaciones sexuales en función de sus genitales y llega a autodenominarse y diferenciarse como niño o niña. Nuestra sociedad viene asumiendo la tendencia desde la era patriarcal de catalogar a una persona en función a sus genitales. (Fernández, sf).

En consecuencia a la identidad sexual surge la "identidad de género", que aúna mucho más que la mera apariencia genital de una persona para catalogarla en ser hombre o mujer. La identidad de género es la variable psicológica que hace que el niño o la niña se definan como tal, como hombre o mujer, independientemente de su sexo; en 1964, un psiquiatra llamado Stoller (citado en Butler, 2001) acuñó de esa manera el término "género". Se configura como un conjunto de pensamientos y sentimientos que tiene una persona y que la llevan a sentir la pertenencia a uno u otro género. Cabe destacar que en estas etapas pueden surgir problemas relacionados con la identidad sexual y de

género, en los que en el caso del niño: presentará sentimientos y características psicológicas socialmente asignadas al sexo femenino; y en el caso de la niña presenta comportamientos, sentimientos y características psicológicas socialmente asignadas al sexo masculino.

Mientras que el sexo viene determinado por la naturaleza biológica (genitales femeninos o masculinos), el género se construye, se aprende.

La construcción de la identidad de género, masculina o femenina, se produce en el seno de una sociedad de valores androcentistas que han cristalizado en el modelo económico, social, político y cultural de nuestra civilización, como antes hemos apuntado. En este contexto, la figura educacional de los padres en el seno familiar juega un papel decisivo en el proceso de construcción de la identidad del niño o la niña; para Freud la identidad adulta tenía su origen en la infancia, establecía que la comprensión de los más pequeños y de su experiencia con el mundo podía desvelar cómo se construye la mente humana adulta, esto quiere decir, que el desarrollo en la infancia es determinante en la construcción de la identidad adulta; en 1693, el filósofo empirista Locke (citado en Rochat, 2004) planteaba una particular teoría sobre el desarrollo y el niño, y concebía el entorno de éste como el principal determinante de su conducta.

De esta forma, cobra importancia en la familia la labor educacional como un proceso de socialización metódica de las generaciones jóvenes. Durkheim, sociólogo y filósofo francés, lo establecía así (citado en Daros, 2013):

*“Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”.* (p.9)

Arriazu (2000) “El sistema de dominación y subordinación más opresor es el del género, también llamado patriarcado” y hemos hablado del origen del patriarcado en el momento en que la familia surge como paso de un estilo de vida aislado e individualista a un modelo de organización social basado en la familia. Es en la familia donde tiene lugar el desarrollo del niño, y es en la familia donde surgirá la división sexual del trabajo fundamentada como natural en las diferencias biológicas de los sexos, lo que supondrá en el tiempo el antecedente más inmediato de los roles de género, que materializarán en el modelo social hasta nuestros días.

En la infancia se adquieren determinadas conductas, valores, comportamientos y actitudes apropiadas para cada sexo, que la sociedad impone como estereotipos de género. Así se observa como algunos estereotipos socialmente impuestos asignan la ternura, la sumisión y la debilidad, entre otras, al género femenino, mientras que al género masculino se le asignan la valentía, la agresividad, la fuerza... La Real Academia Española en su definición del término “sexo” expone como ejemplos del término los

siguientes: *"sexo débil 1. m. Conjunto de las mujeres"* y *"sexo fuerte 1. m. Conjunto de los hombres"*.

Este proceso de tipificación sexual por el cual los niños y niñas adquieren los estereotipos en la infancia, refuerza y afianza los roles de género.

### **2.2.2 Roles de género**

Los roles de género son aquellas normas sociales y comportamentales establecidas y percibidas como propias del hombre y de la mujer en función de la construcción social que se tiene de la masculinidad y feminidad en sociedad (Myers 2006).

El psicólogo y médico neozelandés especializado en sexología, John Money, fue de los primeros autores que introdujo la conceptualización de rol de género en su libro *"Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings"* de 1955 para referirse a ellos como los comportamientos asociados a la identidad masculina y femenina de las personas, donde intervendrían factores sociobiológicos (Puleo, 2007)

Para Jayme y Sau (1996), la identidad de género es la experiencia personal del rol de género, y éste es la expresión pública de la identidad de género.

Partiendo de la base biológica de que un individuo tenga genitales femeninos o masculinos, la sociedad viene imponiéndoles por costumbre respectivamente una serie de comportamientos considerados como los adecuados a su sexo. Al hablar de roles de género hablamos de un componente comportamental interiorizado en la mentalidad de los miembros de la sociedad. El individuo es un ser social, y como tal, desde que nace se sociabiliza; es aquí donde comienza el patriarcado a cristalizar en el individuo a través de los roles de género en función del sexo con el que haya nacido.

Para comprender la trascendencia de los roles de género, aludiremos a una cita de Irene Meler *"la socialización primaria favorece la constitución de predisposiciones diferenciales por género tanto para el ejercicio de la sexualidad y la parentalidad, como para el desempeño laboral"* (Meler, 2012).

Se entiende por socialización primaria ciertas pautas de educación y crianza generalizadas que los progenitores establecen hacia el infante. Estas pautas de crianza diferencial se consolidan en un sistema de procesos identificatorios de los padres con respecto del infante, que difieren aun actualmente, según se trate de niño o niña. Esto supone que la socialización primaria del infante es determinante en la constitución del rol de género que asumirá el niño o la niña; pues la socialización primaria es diferencial entre el varón y la mujer.

Émile Durkheim (citado en Daros, 2013) nos aportaba una definición de la educación como un proceso de socialización metódica, anteriormente citada. Nos habla del objetivo de los padres de suscitar y desarrollar en el infante cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que de él se esperan en sociedad y en el ambiente particular. En este punto los padres suscitan en el infante de manera indirecta y observacional la repetición de patrones propios correlativos a los roles de género; así el hijo varón se autoidentificará por su género al progenitor varón, y la hija se autoidentificará con la madre, con la consecuente absorción de los respectivos roles.

Tales pautas de crianza diferenciales en los infantes, que se vienen repitiendo, conforman el llamado sistema de géneros o "Sistema sexo-género" (Rubin. G citado en Meler, 2012). Hablamos de un sistema de regulación social implícito en nuestra cultura y sociedad que se impone a través de la presión social, la repetición y la costumbre, y que regula las relaciones entre los sexos, estableciendo los géneros masculino y femenino como categorías sociales elaboradas sobre la base de la diferencia sexual (Laplanche citado en Meler, 2012)

Este sistema de géneros de regulación social se encuentra estrechamente relacionado y articulado con la división sexual del trabajo y así lo apunta Levi Strauss (Meler 2012). La división sexual del trabajo ha venido estableciendo y consolidando una asignación diferencial de roles y tareas en función del sexo de cada persona en sociedad; así la mujer ha venido aprendiendo y desempeñando determinadas labores, ya que existe una prohibición implícita de que aprendan a desarrollar labores y trabajos asignados al hombre; este progresivo marco teórico es el que consolida la dominación social masculina; el sistema sexo género cristalizaría pues en el modelo tradicional de familia nuclear parsoniana del que habla Luengo (2008; 2008a) ); y, Luengo y Rodríguez (2010) basado en la complementariedad de roles sexuales, en el que hombres, mujeres y niños encuentran su desarrollo personal y social.

Es en este contexto, el infante percibe al padre y a la madre no solo en sus aspectos emocionales o sexuales, sino que su imagen social también tiene un profundo efecto subjetivante. En el proceso de formación de identidad del infante el progenitor que opera como modelo de género, será exitoso o fracasado, dominante o subordinado, dependiente del otro o relativamente autónomo. Todos estos aspectos afectan la estima de sí del sujeto, la constitución de ideales y proyectos, y el desarrollo de sus capacidades, así como la asunción del rol de género, femenino o masculino, sumiso o dominante.

## **2.3 CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE LA SUMISIÓN**

Estas construcciones se abordan desde modelos psicoanalíticos por Meler (2012) y Jiménez (2011).

### **2.3.1 Universalidad de la subordinación femenina**

El sistema de géneros se traduce pues en una realidad en la que el grupo social dominante termina por alienar al grupo dominado; esto es, dominación masculina sobre subordinación femenina.

Aludimos a una sumisión como constructo social subjetivo surgido de la alienación del grupo social dominado, el grupo femenino. En el contexto de sistema de género-sexo, las aspiraciones, deseos, y querencias de la mujer son alienadas en favor de una, cada vez más, consolidada dominación masculina.

El discurso ideológico social, y su transmisión, sobre la superioridad masculina no se trata de un discurso libre sino que este surge de las estructuras de poder. El primer paso en la dominación de un grupo sobre otro es la imposición que tras un periodo se convierte en aceptación, por parte del grupo dominado, de unas condiciones que por interés no le pertenecen. De esta manera, si la actividad de la mujer es alienada en sociedad, su conciencia también lo será y surge lo que Marx (citado en Jiménez, 2011)

denominó falsa conciencia; cuando un grupo social carece de conciencia de clase o asimila como suyos intereses que no concuerdan a los intereses propios de su clase. Jiménez (2011), es el propio grupo oprimido el que se encarga de perpetuar el pensamiento opresor y es igualmente entonces cuando se llega al momento álgido de la subordinación de un sexo a otro, cuando la parte sometida antepone la voluntad dominante a sus propios deseos e intereses.

El origen etimológico de la palabra sumisión proviene de "estar debajo de la misión" de otra persona. Sin embargo, hablamos de sumisión como un significado de construcción subjetiva dentro de la realidad patriarcal. La sumisión es producto de la sociedad patriarcal en la que se acata como única y verdadera la supremacía y dominación masculina, y por extensión, de la falsa conciencia de la mujer, la cual dentro de este contexto se explica por la existencia de la mujer como grupo social dominado en el binomio dominante-sumiso.

El político y escritor francés Étienne de La Boétie, establecía que cualquier forma de servidumbre se realiza con la aceptación de los sometidos (Jiménez, 2011: p.161); por ende es fácil vislumbrar una colaboración de las mujeres en la interiorización de los valores que les ofrecían la sociedad patriarcal a través de la costumbre, de las normas sociales, de la institución familiar, incluso a través de los medios de comunicación y publicaciones de revistas y obras de arte; colaboración que se realizaba de forma totalmente inconsciente, pues según Carroll "una obra de arte de masas puede garantizar su efecto ideológico al instilar falsamente ideas comunes, al instilarlas de modo epistemológicamente defectuoso, pero con implicaciones favorables a prácticas de dominación" (Carroll, citado en Jiménez, 2011. P. 161).

Así Jiménez (2011) determina que lo artificial, lo impuesto, se percibe como lo comúnmente lógico, y acabará imponiéndose por sí solo como lo natural, aunque en realidad no sea más que lo artificial de la moral dominante.

Las características que adquiere la construcción subjetiva de la sumisión femenina, se asocian con la forma que toman las prácticas de vida de la mujer. La mujer subjetivada elaboraba su proyecto de vida en torno al único destino social que se le asignaba: el de esposa. (Meler, 2012).

Íntimamente ligado a este cometido está la obediencia natural de la sumisión. Jiménez (2011) establece que la obediencia no viene estando impuesta por el ser humano sino por la divinidad. El origen de la inherente obediencia del rol femenino se encuentra en lo divino. No son dictados humanos los que obligan a la sumisión sino religiosos y, por lo tanto, incontestables. Forman parte de una lógica construida históricamente y presentada como algo naturalizado. "Si Dios desea que la mujer obedezca, esta lo hará mediante un aprendizaje conductista basado en el binomio recompensa-castigo p.162)".

Podemos hablar pues de sumisión como el poso resultante de la existencia de un sistema de sexo-género que interioriza en la mujer como una actitud comportamental en la que sus deseos y aspiraciones quedan relegados en aras a la voluntad de la parte dominante del binomio: dominante-dominado/sumiso. Esta construcción subjetiva es resultante de una inconsciente interiorización así como de la baja autoestima y autoconcepto de la mujer en la relación interpersonal de géneros opuestos; lo que puede desembocar en una falsa conciencia de la mujer. Sin embargo, la construcción

del comportamiento sumiso podrá alcanzar su cenit en la relación interpersonal amorosa donde la reproducción de roles de género también puede alcanzar su máxima expresión.

Si atendemos al libro Simone de Beauvoir "el segundo sexo" nos puede aportar un enfoque sobre la sumisión de la mujer en la cultura androcéntrica; entiende que la mujer es rehén de su propia condición, su sumisión se traduce en:

"su misión" de salir de sí para dar. Darse a sus hijos como una misión sagrada, entregarse, adorar y cuidar de sus maridos, pero también, cuidar de sus hogares amorosamente, para que sea el ámbito donde sus esposos encuentren, después de sus actividades, el sosiego necesario. (Citado en Carnero, 2005. P.3).

### **2.3.2 Construcción intrapsíquica femenina de la sumisión.**

El momento sociocultural actual protagoniza un escenario difícil en el que el concepto de "ser mujer" está en crisis. El panorama de una cultura patriarcal latente impone la disociación del hombre y la mujer para adjudicar al primero el privilegio y condición de ser "sujeto", y a la mujer la condición de ser "objeto" (Scott, 2005 p.16).

El abordaje de la construcción sumisa en el desarrollo intrapsíquico de la mujer como sujeto, y no como grupo social, supone situarnos en antecedentes psicoanalíticos en los que se analiza el desarrollo psíquico de la mujer dentro de las estructuras y dinámicas psíquicas del poder y la sumisión en las relaciones sexuales y amorosas adultas.

Sigmund Freud, padre del psicoanálisis, mantenía cierta premisa sobre el desarrollo psíquico de la mujer que legitimaba la aceptación incuestionable de la autoridad patriarcal. La premisa freudiana establecía que el desarrollo psíquico de la mujer se construiría en la subordinación a la autoridad y dominio masculino, y por extensión, en el sometimiento de la mujer al hombre en las relaciones sexuales adultas (Scott, 2005). Sin embargo corrientes psicoanalíticas posteriores al psicoanálisis freudiano, han abordado el fenómeno de la sumisión femenina desde una reformulación de la indagación psicoanalítica de la dominación en la que, no obstante, dando por sentado la subordinación de la mujer al hombre, se vierte importancia en la rivalidad y lucha de poder de los sujetos padre e hijo como complejo de Edipo.

Jéssica Benjamin, psicoanalista y activa participante del movimiento de mujeres manifiesta una evolución en el pensamiento psicoanalítico, que cobró su mayor fuerza en los años setenta, como producto del progresivo malestar de las mujeres y de una crítica, cada vez mayor, de la sociedad contemporánea al orden patriarcal. El psicoanálisis ha ido superando fronteras y se ha abierto gradualmente a nuevas disciplinas y fuentes de conocimiento de las que nutrirse en un proceso de revisión y actualización de sus teorías acerca de los diversos modos de construcción de la subjetividad femenina (Jéssica Benjamín citada en Scott, 2005).

Las teorías psicoanalistas sobre la sumisión y determinismo biológico como ley natural en pro de la dominación masculina han ido transformándose simultáneamente a una sociedad en la que se ha ido sumando el valor de la igualdad de derechos para hombres y mujeres como sujetos de derechos, y de la igualdad del lugar que las propias mujeres han ido ocupando en el mundo laboral con respecto al hombre; cabe destacar que el deseo y la aspiración narcisista de la mujer de ser valorada en función de sus propios logros a través de la incorporación laboral, fue analizado desde la perspectiva psicoanalítica como la persistente envidia de pene, y dicha aspiración laboral fue asociada a la homosexualidad femenina. Judith Butler, psicoanalista y feminista contemporánea, citada por Meler (2012), busca fundar así su concepto "melancolía de género", con el que se refirió a que "las identidades heterosexuales predominantes han sido construidas sobre la base de una identificación melancólica con el progenitor del mismo sexo, que ha quedado prohibido como objeto de amor a partir del Edipo". No obstante, el pensamiento de Meler (2012) no concuerda con dicho concepto de "melancolía de género", ya que de él se desprende que la aspiración narcisista de la mujer supone un deseo homosexual inconsciente hacia la madre, el cual es reprimido y se manifiesta en una aspiración narcisista en el mundo laboral; una muestra más de la aceptación incuestionable de la dominación masculina y sumisión de la mujer, que debe ver restringida su participación más allá de su naturaleza como objeto a disposición del sujeto.

Volviendo a la construcción de roles de género, en la construcción del rol femenino encontramos ciertas características y roles que lo definen como tal, aludimos a una de ellas: la sumisión, al igual que en la construcción del rol del género masculino encontramos otra serie de características y roles, entre las cuales se encuentra: la dominación/rol dominante.

Actualmente en la intimidad de la pareja persisten las dinámicas intrapsíquicas que explican el intenso y profundo anclaje psicológico del binomio dominio-sumisión. Jéssica Benjamínen explica los factores que mantienen la relación de poder en la relación de pareja adulta, por la que el hombre asume el rol dominante y la mujer el rol de sumisa. Dos de los factores más determinantes en la construcción subjetiva de la sumisión femenina son (Scott, 2011):

- a) A la mujer se le incentiva desde la etapa de la primera infancia a situarse en una posición de dependencia y a negar la existencia de su "self", esto es de la afirmación de sí misma en términos psicoanalíticos.

Esta tendencia se enmarca en la consolidación del rol de género femenino en la cultura patriarcal, y desde el núcleo de la familia, en el que la niña al verse persuadida al logro de ser femenina tiende a identificarse con la madre para lograrlo y a repetir patrones de conducta, y no puede separarse ni tener independencia de ella. La madre se consolida pues como figura de apego principal pasando el padre a estar ausente en ella al no hacer efectivo el proceso de re-acercamiento al padre, tan necesario en la niña como en el niño.

El re-acercamiento al padre se hace solo posible en el niño, la niña perpetúa la auto negación de sí misma al asemejarse a la madre y tender al logro de la femineidad observada en ella, a la que se le induce, y reproduciendo a lo largo de su vida el rol de la ecuación que entraña la sumisión. El niño, por el

contrario, al separarse de la madre para lograr su identidad e independencia asume el rol de dominio, al igual que su padre.

- b) La consideración de la madre como objeto que satisface las demandas del infante. La madre es considerada por el psicoanálisis como el primer objeto de apego y como objeto de deseo. La falta de consideración de la madre como sujeto independiente de la existencia del bebé le acerca a su feminidad.
- c) Por último, "la mujer se vuelve femenina al volcarse desde la madre al padre, con la esperanza de recibir el falo al convertirse en el objeto de su deseo", ya que según la teoría freudiana el deseo femenino se consolida a partir de la carencia, de la falta de pene en sentido simbólico. Las niñas, al igual que los niños, desean identificarse con el padre puesto que él es el representante del mundo externo y es él quien en el contexto patriarcal ocupa el poder. Para Benjamin, la identidad de género se define en la etapa de re-acercamiento al padre, en la que la niña a través de la falta de sintonía con el padre identifica su identidad de género.

## **2.4 AMOR ROMÁNTICO Y VIOLENCIA DE GÉNERO**

Como vemos, dentro del modelo tradicional de corte patriarcal tiene lugar el desarrollo de la familia tradicional que condiciona desde la socialización más temprana al infante en sus roles de género y en su tipo de relaciones sociales, y por ende en sus relaciones de pareja.

El modelo de amor romántico o fusión romántica latente en las relaciones de pareja, tanto por su conceptualización como por la educación y experiencias amorosas que promueve, es parte intrínseca de la subordinación social de las mujeres (Esteban y Távora, 2008). Es un concepto que nace en la cultura occidental, a partir del siglo XIX en el Romanticismo, con la vinculación del amor y el matrimonio, y la domesticación de la sexualidad; además era el reflejo de la nuclearidad de la familia de la época, que se extiende hasta nuestros días (Luengo y Rodríguez 2010).

La fusión romántica según Chaumier, citado en Luengo y Rodríguez (2010), es la concepción de la pareja como un todo indivisible en el que las dos partes de la pareja suman uno solo y, en consecuencia, pierden parte de su propia persona para "fusionarse" con el otro. Fuera de la pareja las personas están incompletas; la persona al unirse en un vínculo romántico sufre una amputación en sí misma. Esto lo explica Luengo y Rodríguez (2010) desde la nuclearidad parsoniana basada en la complementariedad de roles sexuales.

Este tipo de vínculo apareció en el Renacimiento y se implantó con rotundidad en el romanticismo del siglo XIX. Se extiende y perpetúa hasta nuestros días en el contexto de un sistema ideológico de corte patriarcal en el que los conceptos de "enamoramiento" y "amor" están contruidos socialmente, es decir, son el reflejo y producto de una sociedad y época determinadas. Los individuos se autoperciben como enamorados en base a unos paradigmas culturales y sociales imperantes. El infante aprende el sentimiento de estar enamorado en el periodo de socialización en el seno de unas normas sociales y culturales que se cuelan en los entresijos de las mentes

infantiles explicitando cuándo, cómo, de quién, de quién no etc, puede uno enamorarse.

El contexto sociocultural junto con los medios de comunicación contribuyen en la generación de las expectativas de rol, las cuales guiarán e influirán sutilmente en el proceso de enamoramiento y comportamientos amorosos del adolescente, y diferenciarán artificialmente los modelos a seguir, masculinos y femeninos (Sangrador, 1993).

El modelo de fusión romántica es el ideal romántico que potencia la sumisión y dependencia de las mujeres a los varones (Luengo y Rodríguez, 2010) y convierte a éstos en el sujeto de poder de la relación, dentro de los componentes del amor romántico que diferencia Sangrador (1993): sujeto, objeto y situación.

Luengo y Rodríguez (2010) entienden que el vínculo fusional establece en la relación amorosa una relación de sujeto (hombre) a objeto (mujer), en la que el sujeto de poder halla la idea de su masculinidad en la posesión sobre la mujer con quien establece un vínculo de pareja. De igual forma, la mujer completa al varón construyendo su feminidad en el cuidado, pertenencia y dependencia al mismo. Este fusión según Chaumier, citado por Luengo y Rodríguez (2010: p.2), se define como en la siguiente fórmula:  $1+1 = 1$ , lo que implica que se habla de una complementariedad expresada en  $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ , en la que hombre y mujer solo valen la mitad y renuncian a una parte de ellos mismos que se completa cuando encuentran a su mitad.

Luengo y Rodríguez (2010) explican la fusión romántica desde la complementariedad que expresó Chaumier; y ofrecen un modelo alternativo a la fusión: la "fisión". Esta complementariedad en la que cada uno de los individuos solo se realiza plenamente al unirse con la otra persona, no es más que el reflejo del mito imperante por excelencia en nuestro actual modelo tradicional de familia que mantiene nuestro sistema: el mito de la media naranja.

Yela (2003) proponía un conjunto de "mitos" presentes en la relación de fusión romántica de los sujetos, que califica de "ficticios, irracionales e imposibles de cumplir". De esta forma, los mitos románticos se consideran como un conjunto de creencias que están socialmente aceptadas y compartidas como verdad absoluta sobre la naturaleza del amor, pero que son normalmente ficticias. Los mitos son los siguientes:

- a) **Mito de la media naranja:** la creencia de que el "otro" estaba predestinado, y es la única elección posible, además de la mejor. Este mito puede generar dependencia afectiva. Este mito nace en la Grecia Clásica y alcanza su máxima expresión en el Romanticismo.
- b) **Mito de la pareja o del emparejamiento:** creencia en que la pareja heterosexual es la natural y universal. Este mito puede provocar conflictos internos al que se desvíe de la norma.
- c) **Mito de la exclusividad,** o creencia de que es imposible estar enamorado de dos personas a la vez.
- d) **Mito de la fidelidad:** creencia de que todos los deseos románticos o eróticos deben satisfacerse exclusivamente con la propia pareja. Si esto no se cumple quiere decir que no se ama en realidad a la pareja.

- e) **Mito de los celos:** Los celos son un signo de amor, incluso pueden llegar a ser un requisito indispensable del verdadero amor.
- f) **Mito de la equivalencia:** creencia de que el "amor" (sentimiento) y el "enamoramiento" (estado más o menos duradero) son lo mismo, y en consecuencia si una persona deja de estar apasionadamente enamorada de su pareja, significa que ya no la ama. Este mito puede desencadenar situaciones dolorosas al abandonar relaciones que se piensa que mueren con el estado de enamoramiento. Sangrador (1993) hace constar que Helen Fisher justificó en 1992, por qué la pasión/ enamoramiento tiende a durar un promedio de 4 años; además estudios recientes han demostrado que el enamoramiento y la pasión se trata de una reacción física temporal, de una necesidad fisiológica y un estado emocional transitorio creado por el cerebro a través de la segregación de hormonas, principalmente la dopamina, que activan las mismas áreas cerebrales que las sustancias adictivas produciendo los típicos síntomas del enamoramiento: se acelera el corazón, agitación, nervios, euforia y las conocidas "mariposas en el estómago".
- g) **Mito de la omnipotencia:** es la creencia de que "el amor lo puede todo" y por tanto si hay verdadero amor, éste es suficiente para superar todos los problemas, así como para justificar conductas.
- h) **Mito del libre albedrío,** o creencia en que los sentimientos amorosos son absolutamente íntimos y no están influidos por factores sociales, biológicos y culturales.
- i) **Mito del matrimonio o de la convivencia,** o creencia en que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable de la pareja y constituirse en la única base de la convivencia de la pareja. En este mito se destacan dos elementos en base a los cuales se estructura: uno que se pretende como duradero que es el matrimonio, y un estado emocional transitorio como es la pasión que resulta difícil de gestionar dando como consecuencia la decepción.
- j) **Mito de la pasión eterna:** creencia en que el amor, en este caso el amor romántico-pasional, que se produce en los primeros meses de una relación, debe perdurar tras años de relación, incluso toda la vida.

"Este modelo de complementariedad que constituye el modelo vincular tradicional, está sustentado por la fusión romántica, y esta construcción cultural es interiorizada por el infante y adolescente a través de los roles de género y de la conducta amorosa que ofrece este modelo como ideal. Esta fusión romántica potencia la sumisión y dependencia de las mujeres a los varones y las afianza en su posición de objetos".  
Luengo y Rodríguez (2010 P.2.)

Kú y Aragón (2006), proponen un continuo del amor pasional, que va de la atracción al amor desesperado, en este transcurso el matiz negativo se va intensificando básicamente hasta llegar a una falta de mutualidad en el sentimiento. Así, la violencia puede surgir en la relación de fusión romántica en aras al mantenimiento del equilibrio

“objeto-sujeto”/“rol dominante-rol sumiso”; la violencia surge entonces como acto diseñado para controlar y subyugar a la persona sumisa.

### **3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA.**

---

#### **3.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

La investigación se ha desarrollado en el centro educativo concertado de Educación Secundaria Obligatoria Amor de Dios, en la ciudad de Valladolid; capital de la Comunidad de Castilla y León y sede de las Cortes y la Junta.

El centro educativo Amor de Dios, según su Proyecto Educativo es un centro escolar de educación cristiana, que está al servicio de la ciudad de Valladolid como instrumento válido para la formación integral de niños y adolescentes.

Las Líneas estratégicas de su Proyecto Educativo tienen la finalidad de dar respuesta eficaz a los retos que la educación plantea, de tal modo que orientan su oferta educativa con miras a conseguir que el alumnado alcance una formación completa y de calidad que les permita insertarse de forma efectiva en la sociedad, para que sean capaces, de mejorar su propia realidad y la de aquellos que lo necesitan.

Actualmente cuenta con los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria.

#### **3.2 MÉTODO**

El Trabajo Social como disciplina social se apoya en procesos metodológicos de las ciencias sociales. En este caso, la metodología utilizada en esta investigación será la cualitativa y cuantitativa; se trata de una investigación socioeducativa cuyos datos son de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

Puesto que lo que se pretende con la investigación en trabajo social es identificar la causa del problema y darle solución de la manera más adecuada, utilizaremos como metodología la técnica cualitativa y la cuantitativa; León (2009), lo cuantitativo le da prioridad al análisis de la realidad y lo cualitativo a la visión de los actores y al contexto en el que está desarrollado.

Para ello utilizaremos la “triangulación” en la recolección de la información, que consiste en hacer uso de dos o más métodos durante el proceso (Pérez Serrano citada en León, 2009). Puesto que pretendemos conocer el mundo, las técnicas triangulares ayudan a explicar con mayor concreción la riqueza y complejidad del comportamiento humano, dado que lo analizan desde distintas perspectivas y usan datos tanto cualitativos como cuantitativos. Una vez obtenidos los resultados, cualitativos y cuantitativos, se analizan e integran a través de la triangulación; esto agrega rigor, amplitud y profundidad a la investigación (N. Denzin e Y. Lincoln citado en Álvarez-Gayou, 2003)

El Trabajo Social presta atención a las relaciones del individuo para así conocer más a fondo sus necesidades y poder estructurar y articular su papel en su satisfacción. Nuestro método, en consecuencia, tiene como fin recabar información para determinar el tipo de tratamiento o de intervención coherente con la realidad

detectada, es decir, traducir las necesidades concretas con miras a un determinado tratamiento.

Mary E. Richmond, pionera en Trabajo Social, citada en León 2009, nos define el diagnóstico social como una tentativa de llegar a una definición lo más exacta posible de la situación social; con nuestra investigación pretendemos: conocer la realidad/problemática y transformarla.

Desde nuestra posición como investigadores, pretendemos llegar al conocimiento de una determinada realidad social para generar conocimiento sobre ella y así facilitar al conjunto de la profesión la estructuración y articulación de una intervención más completa e integral, que tenga en cuenta todos los factores posibles que incidan en dicha problemática de manera directa o indirecta y que den solución al problema.

"El papel de los investigadores alcanza una visión holística (sistémica, amplia e integrada)" (Álvarez, 2003). Apoyamos nuestra metodología basándonos en el carácter holístico de la sociedad que la concibe como el "conjunto de un todo", no como la mera suma de sus partes, es algo mucho más complejo de la suma de las individualidades dentro de un conjunto mayor; por ende, buscamos un conocimiento holístico del mundo, buscamos la comprensión del fenómeno desde una perspectiva global y teniendo en cuenta las diferentes perspectivas desde las que lo observamos. Sin embargo, según Fontes de Gracia et al. (2010) fundamentalmente se atiende a una particularidad de un determinado contexto o fenómeno.

En este punto, como investigadores cualitativos nos limitaremos a la observación del fenómeno intentando en todo momento minimizar los efectos de nuestra presencia en el estudio y eliminando creencias y predisposiciones propias para evitar la contaminación subjetiva en el transcurso y análisis de la investigación; "el investigador constituye el principal instrumento de medida" (Álvarez-Gayou, 2003).

"Los métodos cualitativos son humanistas" (Álvarez-Gayou, 2003). El investigador al estudiar de manera cualitativa y próxima, llega a conocer y experimentar el elemento humano de los individuos: cómo piensa, cómo sienten.

A continuación se presentan las fases que se deben seguir en una investigación cualitativa, establecidas por Morse en 1999 y citadas en Fontes de Gracia et al. (2010). Son las siguientes:

- a) *Reflexión*: esta fase constituye el inicio de la investigación y será la que guíe y determine el rumbo de la misma. En ella se plantea la pregunta de investigación, a la cual se llega tras un largo proceso de cavilación y de revisión bibliográfica.
- b) *Planificación*: es una fase fundamental, y se distinguen cuatro pasos:
  - Selección del sitio: responde a las cuestiones "dónde y cómo"; donde se realizará la investigación y como se accederá a los participantes.
  - Selección de la estrategia: se elige la estrategia en función de la naturaleza de la pregunta de investigación, es decir, en función de la fase de reflexión. En este caso se utilizará como técnica cuantitativa una **Escala de Likert**, y

como técnica cualitativa dos **preguntas escritas sobre un relato autobiográfico** con episodios de violencia.

- Triangulación metodológica: permite analizar y contrastar los datos obtenidos derivados de las diferentes técnicas (cualitativa y cuantitativa). La triangulación vuelve a validar y rigor en los datos obtenidos.
  - Preparación del investigador: es necesario que el investigador lleve a cabo un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión de las preconcepciones propias. El investigador es el principal instrumento de medida de la investigación.
- c) *Fase de entrada*: aquí destacamos el muestreo.
- Muestreo: al tratarse de una investigación en su mayor parte cualitativa, se escoge la muestra una vez que el investigador se ha introducido en la realidad social de estudio.
- d) *Fase de recogida y análisis de datos*: en este punto es donde cobra más valor el rigor en la investigación, que se traduce directamente en la validez.
- Recogida: se recogen los datos a través de las técnicas cualitativa y cuantitativa.
  - Análisis: una vez recogidos, el investigador los interpreta.
- e) *Fase de retirada*: el investigador debe retirarse cuando pierda la sensibilidad u objetividad, o bien una vez concluido el estudio.
- f) Depuración y codificación de los instrumentos: para poder interpretar los datos que obtenemos a través de los instrumentos, se elabora:
- una tabla de elaboración propia en la que se vierten los datos obtenidos de la Escala de Likert, para computar el número de alumnas y alumnos que estaban de acuerdo con cada ítem.
  - y por otra parte, se lleva a cabo la lectura individual de las respuestas a la pregunta 1 y 2 del relato autobiográfico, categorizando las respuestas a la pregunta uno, en 5 categorías y las respuestas a la pregunta dos, en 8 categorías.
- g) Fase de tratamiento de los datos y análisis estadístico:
- Escala de Likert: en este tratamiento y análisis de los datos se observó que existía un sesgo, contestando siempre el alumnado en los ítems con un 1 (total desacuerdo) o con un 5 (totalmente de acuerdo), sin hacer uso de las valoraciones intermedias.
  - Relato autobiográfico: el tratamiento de los datos y el análisis estadístico de las respuestas del alumnado, a las preguntas 1 y 2, responde a una serie de categorizaciones.

Las respuestas obtenidas en la pregunta 1 se agrupan en **5 categorías**:

La **primera categoría** reúne un tipo de respuestas que tienden a restar importancia a las acciones de Juan y a minimizar el problema. A estas respuestas también se suman las que indican que renuncian a todas aquellas cosas que disgustaran a Juan para mantener la armonía dentro de la pareja. Respuestas como: *"Seguir igual y confiar en que deje de hacer eso"* *"confiar en que me deje de insultar"* *"me iría con mis amigos"* *"que no se lleven la contraria"* *"respetaría a Juan, y así él me respetaría"*

a mí, "Podrían arreglarlo, quedando en un acuerdo de; por ejemplo, que un fin de semana elija uno de ellos el plan, y el próximo el otro".

En la **segunda categoría**, predomina la idea de que el agresor debe ser considerado como alguien que necesita la ayuda de la agredida y que, en cierto modo, depende de ella el buen funcionamiento de la relación.

La **tercera categoría** está constituida por respuestas que plantean hablar con el chico como forma de resolver el conflicto.

La **cuarta categoría** la constituyen respuestas que contemplan la posibilidad de romper la relación, ya sea de manera inmediata o después de hablar con el chico.

Finalmente, una **quinta categoría** agrupa otro tipo de respuestas minoritarias, de tipo mixto o que no pueden situarse dentro de ninguna de las anteriores categorías.

Las respuestas obtenidas en la pregunta 2 se agrupan en **8 categorías**:

La **primera categoría**. Afirman que pueden resolver su problema hablando, pero no especifican sobre qué deben hablar, ni de qué manera deben hacerlo.

**Segunda categoría**. Consideran que el problema lo deben resolver conjuntamente, con la participación de los dos, de común acuerdo o cediendo ambos.

**Tercera categoría**. Consideran, al igual que en las categorías anteriores, que el problema sí tiene solución y que Laura debe hacer algo en beneficio de Juan. La responsabilidad de solucionar la problemática recae en Laura.

**Cuarta categoría**. Consideran que si es posible, pero para ello Juan debe cambiar. La responsabilidad de resolver la problemática recae en Juan.

**Quinta categoría**. Afirman que sí es posible pero recurriendo a ayuda psicológica.

**Sexta categoría**. Aseguran que sí es posible pero sin indicar cómo o con soluciones poco especificadas.

**Séptima categoría**. Respuestas que contemplan la ruptura como posible. En muchos casos la ven como única alternativa si no se cumple alguna determinada condición, y en otros, solo como último extremo.

**Octava categoría**. Consideran que no es posible resolver el problema o que la única forma de hacerlo es rompiendo la relación.

- h) *Fase de escritura*: el investigador redacta un informe en el que vuelca los datos obtenidos ya interpretados y analizados con el mayor rigor posible, y acompañados de argumentos sistemáticos y convincentes que demuestren un alto conocimiento exhaustivo y ecuánime de la realidad estudiada.

### **3.2.1 Participantes**

La muestra estudiada en esta investigación fue seleccionada de entre la población de Educación Secundaria Obligatoria (1º a 4º ESO) del "Centro Escolar concertado Amor de Dios" de la ciudad de Valladolid.

El colectivo al que se seleccionó para este estudio fue alumnado de 12, 14 y 16 años de edad escogidos de entre los cursos de 1º a 4º de ESO, y divididos en tres grupos por edad respectivamente.

Finalmente se contó únicamente con los grupos de 1º, 2º y 4º de la ESO excluyendo al grupo de 3º de ESO por imposibilidad de cuadrar horarios ya que se encontraba en periodo de exámenes. Obtenemos pues, una muestra de 13 participantes (8 chicas y 5 chicos) de 12 años de edad, 15 participantes (5 chicas y 10 chicos) de 14 años de edad y 13 participantes (9 chicas y 4 chicos) de 16 años de edad.

El motivo de la elección de esta muestra en tres grupos categorizados por la edad responde al fin de querer observar la evolución, o transformación, de los conceptos investigados como construcciones personales subjetivas en los alumnos a lo largo de una pequeña etapa de su desarrollo cognoscitivo: de los 12 a los 16 años; de ahí estudiar tres edades clave en el inicio de relaciones interpersonales y afectivas entre iguales (12-14-16 años).

Este muestreo es de tipo accidental, incidental o subjetivo, es decir, no se ha realizado un muestreo probabilístico y no es aleatorio.

### **3.2.2 Instrumento**

Para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación socioeducativa, se han empleado como técnicas de investigación cualitativa los siguientes instrumentos de papel y lápiz:

#### **a) Escala de Likert.**

Para comenzar con la investigación utilizamos una herramienta cuantitativa denominada Escala de Likert, utilizada como propuesta de Barrón y cols. (recogida en Bosch, Ferrer y Navarro, 2010). A través de esta escala se pide a los participantes que evalúen 10 ítems, que representan los diferentes mitos del amor romántico, del 1 al 5 (donde 1 es completo desacuerdo, y 5 de acuerdo). Además, se añaden otros ítems de elaboración propia para medir los roles de género, la fusión romántica y la violencia de género (ver Anexo 1).

#### **b) Preguntas escritas sobre un relato autobiográfico con episodios de violencia.**

Por otro lado, utilizamos un conflicto real escrito por una adolescente y recogido en un anterior estudio llevado a cabo por el Departamento de Psicología Básica, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, por Montserrat Moreno Marmon, Genoveva Sastre y José Hernández en 2003. De esta manera, se pretende replicar los resultados obtenidos en dicho estudio de 2003, con la presente investigación que hemos llevado a cabo, en 2016, con una nueva muestra de la misma franja de edad en un centro escolar de Valladolid.

El conflicto que la adolescente, Laura, escribe en forma de diario, describe su problemática con un chico con el que acaba de iniciar una relación; expresa su preocupación ya que éste ha mostrado tales conductas como empujones e insultos

hacia ella en varias ocasiones y se muestra muy inseguro con ella. Ante tal situación, Laura le aconseja que vaya a ver a un psicólogo (ver texto en Anexo 2).

### **3.2.3 Validez**

Para garantizar la veracidad y validez de los resultados y con el fin de lograr en este estudio unas conclusiones de peso y rigurosas se ha procedido de la siguiente manera:

Se han utilizado dos métodos diferentes para estudiar el mismo problema, un instrumento cuantitativo y un instrumento cualitativo. Esto conlleva realizar una triangulación metodológica, que agregará rigor, amplitud y profundidad a nuestra investigación.

Asimismo, se ha garantizado la técnica del simple ciego, que consiste en evitar que la población, en este caso el alumnado del centro escolar, conozca de antemano el fin de la investigación, para así poder evitar respuestas sesgadas al conocer lo que se está queriendo medir (Fontes de Gracia et al. 2010).

### **3.2.4 Procedimiento**

En este punto nos detenemos en una explicación detallada de los diferentes apartados del procedimiento que se llevó a cabo para realizar esta investigación.

#### **a) Orientación en el campo de investigación**

Para poder situarnos en contexto, lo primero que se llevó a cabo fue una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema de investigación, así como de las diferentes investigaciones y estudios realizados. Dicha revisión nos orienta a perfilar el tema concreto de investigación en nuestro estudio; tras un periodo de alrededor de un mes, nuestra revisión bibliográfica nos ha inducido a la definición del problema de investigación, en este caso se opta por la sumisión aprendida en el adolescente desde su primera infancia y en cómo esta se consolida en las relaciones de pareja basadas en la fusión romántica, desembocando ésta en la mayoría de los casos en violencia de género. Se opta pues, por un interés en conocer el tipo de concepción que tienen los y las adolescentes sobre la relación de pareja basada en la fusión romántica y así poder conocer cómo opera la sumisión aprendida, en mayor o menor grado, en su concepción sobre la pareja y la violencia de género.

#### **b) Selección de las técnicas de investigación**

Posteriormente se seleccionan las técnicas más idóneas para llevar a cabo el proceso de investigación, que fueron:

- *Técnica cuantitativa. Escala Likert.*

Una técnica cuantitativa en forma de escala de Likert. Se selecciona esta técnica para conocer el nivel de acuerdo que tienen los sujetos con los diferentes mitos románticos, que están presentes en la fusión romántica y que potencian la sumisión, y por ende la violencia de género.

- *Técnica cualitativa. Preguntas escritas sobre un relato autobiográfico con episodios de violencia.*

Una técnica cualitativa que se plateaba de forma escrita: se trata de un conflicto real escrito por una adolescente, Laura, que escribe en forma de diario; describe su problemática con un chico con el que acaba de iniciar una relación, expresa su preocupación ya que éste ha mostrado tales conductas como empujones e insultos hacia ella en varias ocasiones cuando Laura no puede quedar con él y se muestra muy inseguro con ella. Ante tal situación, Laura le aconseja que vaya a ver a un psicólogo (Ver Anexo 2).

#### **c) Preparación del material de investigación**

Una vez seleccionados los diferentes instrumentos con lo que se iba a llevar a cabo el estudio, se procede a la preparación de los mismos.

En primer lugar, se prepara el documento de escala Likert que mide a través de diferentes ítems los diferentes mitos románticos, los roles de género y la Violencia de Género. También se prepara una tabla de elaboración propia en la que se lleva a cabo el vaciado de las respuestas obtenidas de la Escala de Likert, para computar el número de alumnas y alumnos que estaban de acuerdo con cada ítem.

En segundo lugar, se prepara el relato autobiográfico escrito, con dos preguntas formuladas al final.

#### **d) Contacto con las entidades de apoyo**

Una vez que se había seleccionado la población a estudiar (adolescente) y la muestra que se deseaba analizar (grupos de edad de 12, 14 y 16 años), se contactó con el Centro escolar concertado "Amor de Dios", sito en Valladolid, para proponerle la realización de esta investigación con alumnado de su centro, con las edades especificadas anteriormente. La respuesta ante tal propuesta fue inmediata, fue recibida con entusiasmo, no obstante se debía esperar a la reunión de la junta directiva para que diera completamente de paso la iniciativa. Una semana después, se recibió la respuesta afirmativa para la realización del estudio en el centro. Seguidamente, en contacto con el director y la jefa de estudios se llevó a cabo la elección de los cursos de acuerdo a las edades que la investigación demandada. Por diversos motivos de calendario académico en periodo de exámenes, el grupo de 3º de ESO quedó fuera, siendo los seleccionados los grupos de 1º, 2º y 4º de ESO. Finalmente se convino la fecha y hora de realización aunando la investigación de los tres grupos en un mismo día, para garantizar la fluidez del estudio y evitar la contaminación de la muestra ya que la realización del estudio en varios días podría dar lugar a un intercambio no deseado de información entre el alumnado a estudiar.

#### **e) Realización del trabajo de campo**

La investigación se llevó a cabo en el día, hora y lugar acordados con la jefa de estudios.

De 9 a 10 se realizó en el aula del grupo de 4º ESO (A). Se ofreció al alumnado participante una explicación muy breve sobre la dinámica que iban a realizar en la sesión de una hora. Se les apuntó brevemente que iban a participar en un estudio de la

Universidad de Valladolid sin añadir información adicional de algún tipo que pudiera condicionar su actitud en las respuestas; de esta manera se hace factible la técnica del simple ciego. Se les informa también de que todos los datos recogidos serán anónimos y se destaca la importancia de no hacer constar el nombre en ninguno de los documentos que se les entregará. Por otra parte, se advierte de que no se trata de ninguna prueba examinadora y que no existe una única respuesta correcta sino que se trata de la opinión propia de cada individuo, por lo que es muy importante que se trate de algo individual y propio.

Tras la explicación, se procede a repartir en primer lugar la escala Likert y se les da 20 minutos para responder. Una vez terminan, se sitúa el documento bocabajo en la mesa sin posibilidad de modificar ya nada más, y se reparte el relato autobiográfico de Laura; se les explica que tienen que leerlo y contestar a las dos preguntas formuladas al final.

Una vez finalizada la dinámica, surge de manera espontánea un debate a raíz de la pregunta: ¿Qué os ha parecido la dinámica?, aprovechando la iniciativa que mostraba el alumnado, planteo la siguiente pregunta: ¿Creéis que Juan quiere a Laura?. En consecuencia, se toman algunas notas en lo que respecta a la opinión del alumnado que surge de esta pregunta.

De 10 a 11, en el grupo de 1º ESO (A), se lleva a cabo la misma operación explicativa y al finalizar surge de nuevo un pequeño debate que se aprovecha para plantear la misma pregunta. En este caso, el alumnado se interesa por la naturaleza de la investigación, y se les explica la razón por la que se ha llevado a cabo. Este grupo, pese a ser el de más corta edad, demuestra gran interés por la problemática de la violencia de género y de cómo se articula la respuesta social desde el Trabajo Social a esta problemática. Además demuestran conocimiento sobre el número de atención a víctimas de malos tratos y sobre los principales organismos a los que acudir en esos casos, así como de la figura del trabajador social en la intervención de estos casos.

Por último, de 12.30 a 13.30 en el grupo de 2º ESO (A) se lleva a cabo el mismo modelo explicativo y se plantea el mismo debate que se encauzó intencionadamente a conocer la respuesta a la pregunta: ¿Creéis que Juan quiere a Laura?

La razón por la que se les proporciona en primer lugar la escala Likert, se debe a que una vez la población estudio conoce el tema que se le propone través del relato podría intentar contestar en la escala adaptando su respuesta a lo que se considera correctamente aceptable, y de esta forma se contaminarían su respuestas. Además esto nos sirve para llevar a cabo una adecuada triangulación de los resultados obtenidos a través de cada técnica de los diferentes grupos de edad.

### **3.3 RESULTADOS Y DISCUSIONES**

A continuación se presentarán los resultados obtenidos a través de esta investigación.

Para garantizar una lectura clara y sencilla de los mismos, se presentará la información recogida en el orden en el que los temas se sometieron a examen en las aulas.

Por un lado, en primer lugar, se examinaron a través de una escala Likert algunos de los mitos del amor romántico, cuyo análisis interesaba a nuestro estudio, junto con

otros ítems de elaboración propia que representan los roles de género, la fusión romántica y la violencia de género.

En segundo lugar, se presentarán los resultados obtenidos de las preguntas formuladas sobre el relato autobiográfico anteriormente mencionado.

Dentro de cada apartado se diferenciarán el grupo de edad (12, 14 y 16 años) y se hará distinción entre niños y niñas.

### **3.3.1 Resultados Escala de Likert**

En el instrumento descrito se contemplan ítems de los *mitos* del Amor Romántico, fusión romántica, roles de género, Violencia de Género.

a) En el grupo de **1º de la ESO, de 12 años** de edad, se observa que:

Las *chicas* se muestran de acuerdo con las siguientes afirmaciones y mitos:

- Mito de la media naranja: *"En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona"*.
- Fusión romántica: *"El amor hace de las dos personas una sola"*.
- Rol de género *"La mujer por sus características naturales y biológicas cría mejor a los hijos que el hombre"*, *"En una relación amorosa, es la mujer quien debe sentirse protegida por su pareja y no viceversa"*.

Los *chicos*, por su lado, están de acuerdo con las afirmaciones y mitos anteriores y además también están de acuerdo con:

- Mito de la omnipotencia: *"El amor verdadero lo puede todo y cualquier problema en una pareja se puede solucionar si hay amor"*.

b) En el grupo de **2º de la ESO, de 14 años** de edad, se observa que:

Las *chicas* muestran acuerdo con las siguientes afirmaciones y mitos:

- Mito de la media naranja: *"En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona"*.
- Fusión romántica: *"El amor hace de las dos personas una sola"*.
- Mito de la omnipotencia: *"El amor verdadero lo puede todo y cualquier problema en una pareja se puede solucionar si hay amor"*.
- Mito de los celos: *"Los celos son una prueba de amor, son normales y son una parte más de la relación"*.

Los *chicos*, por otro lado están de acuerdo con las afirmaciones y mitos anteriores y además también muestran acuerdo con:

- Rol de género *"La mujer por sus características naturales y biológicas cría mejor a los hijos que el hombre"*, *"En una relación amorosa, es la mujer quien debe sentirse protegida por su pareja y no viceversa"*.

c) Los datos obtenidos del grupo de **4º de la ESO, de 16 años** de edad revelan que:

Las *chicas* de esta parte de la muestra, están de acuerdo con las siguientes afirmaciones y mitos:

- Mito de la media naranja: *"En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona"*.
- Mito de la omnipotencia: *"El amor verdadero lo puede todo y cualquier problema en una pareja se puede solucionar si hay amor"*.
- Fusión romántica: *"El amor hace de las dos personas una sola"*.
- Mito de los celos: *"Los celos son una prueba de amor, son normales y son una parte más de la relación"*.
- Rol de género *"La mujer por sus características naturales y biológicas cría mejor a los hijos que el hombre"*, *"En una relación amorosa, es la mujer quien debe sentirse protegida por su pareja y no viceversa"*.

Los *chicos*, por otro lado, están de acuerdo con las afirmaciones anteriores y además también muestran acuerdo con las siguientes:

- Mito del emparejamiento: *"No se puede ser feliz sin tener una relación de pareja"*.

### 3.3.2 Resultados del relato autobiográfico.

Anteriormente ya hemos establecido las categorías en las que se categorizan las respuestas a las pregunta 1 (*¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?*) y a la pregunta 2 (*¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen? Si piensas que sí, explica cómo crees que pueden resolverlo*)

Veamos ahora cómo se distribuyen las respuestas correspondientes a la pregunta 1 y 2 en las diferentes categorías y en función de la edad y el sexo de los sujetos.

#### 3.3.2.1 Grupo de 12 años.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LAS RESPUESTAS POR EDAD (12 AÑOS) Y SEXO A LA PREGUNTA 1: *¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?*

Categoría	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. Minimiza el problema	2	25,00	2	40,00
2. El buen funcionamiento de la pareja depende de Laura	-	-	-	-
3. Hablar	3	37,50	-	-
4. Ruptura	2	25,00	3	60,00
5. Otros	1	12,50	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

**TABLA 1.1. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN DECISIÓN TOMADA RESPECTO AL COMPORTAMIENTO DE JUAN.**

DIMENSIÓN	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. TOTAL QUE ANTEPONE LOS DERECHOS DEL CHICO (categorías 1+2)	2	25,00	2	40,00
2. TOTAL QUE NO ANTEPONE LOS DERECHOS DEL CHICO (categorías 3+4+5)	6	75,00	3	60,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

**TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR EDAD (12 AÑOS) Y SEXO A LA PREGUNTA 2: ¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen? Si piensas que sí, explica cómo crees que pueden resolverlo.**

Categoría	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1 Sí. Hablando	1	12,5	-	-
2. Sí, conjuntamente	2	25	-	-
3 Si, responsabilidad de Laura	1	12,5	-	-
4. Sí, responsabilidad de Juan	1	12,5	1	20
5. Sí, profesionales	-	-	-	-
6. Sí, otros	1	12,5	-	-
7. Depende, posible ruptura	-	-	3	60
8. No es posible. Ruptura	2	25	1	20
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

**TABLA 2.1. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN CONTEMPLAN RUPTURA O NO.**

DIMENSIÓN	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. TOTAL LA RELACIÓN DEBE SEGUIR (categorías 1+2+3+4+5+6)	6	75,00	1	20,00
2. TOTAL QUE CONTEMPLA RUPTURA (categorías 7+8)	2	25,00	4	80,00
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

En este grupo de **1º de la ESO, de 12 años** de edad, se observa que:

Solo el 25% de las *chicas* de 12 años contempla la ruptura de la pareja, pensando el 75% que el problema puede resolverse y que la relación debe continuar. Esto concuerda a través de la triangulación metodológica con los resultados obtenidos sobre Violencia de Género en la escala de Likert, que indican que el 50% de las chicas está de acuerdo en que se puede amar a quien se maltrata y el 100% está de acuerdo con el vínculo de fusión del amor romántico, a través del cual cada persona pierde una mitad de su ser para cumplir la ecuación ( $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ ).

Por otro lado, los *chicos* de 12 años se muestran más prácticos a la hora de retirar de su vida aquello que les hace daño o complica, como sería en este caso la relación con Juan; frente al 25% de las chicas, el 80% de los chicos contempla la ruptura de la relación en la pregunta 2 (*¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen?*). Sin embargo, muchas de las expresiones que utilizan los chicos a la hora de dar soluciones al problema no contemplan en ningún momento la gravedad de las agresiones de Juan a Laura, ni su repercusión en el futuro de la relación pudiendo llegar a convertirse en un caso continuado de Violencia de Género; focalizan el problema en una falta de entendimiento, entre Juan y Laura, a la hora de hacer planes, y para ellos la incidencia de episodios de violencia no es alarmante. Algunas de las respuestas que minimizan el problema son: "explicar a Juan que Laura también tiene que hacer sus estudios y que no puede estar siempre con él", "me iría con mis amigos" "que no se lleven la contraria", "que un día hagan una cosa y otro día otra". También observamos alguna respuesta que expresa que Laura necesita más libertad, pero se tratan de respuestas articuladas, inconscientemente, desde un lenguaje que expresa permisividad de Juan sobre Laura: "Juan podría dejarla ir a otros sitios" "Que Juan la deje alguna vez elegir".

A través de la triangulación metodológica, observamos que esta información contrasta con la obtenida a través de la escala de Likert en la que la gran mayoría de los chicos rechaza la violencia de género; lo que significa que "caen en la trampa" del simple ciego, ya que en un primer momento responden en la escala que rechazarían la violencia de género (por ser la respuesta socialmente esperada y aceptada), pero se verifica en su interpretación del relato que en casos prácticos de la vida real no serían capaces de advertir si se encuentran en una posible situación de violencia de género, y que las agresiones en el contexto de la pareja no resultan una alarma para ellos.

En la pregunta 1 (*¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?*) observamos que un 40% de los chicos minimiza el problema de violencia y antepone los derechos del Juan, frente a un 25% de las chicas que también lo minimiza (el 75% restante de las chicas opinan que hablarían primero con Juan e intentarían arreglarlo de algún modo de lo contrario cortarían la relación). El hecho de que los chicos antepongan en mayor porcentaje que las chicas los derechos de Juan puede estar relacionado con el hecho de que las campañas de prevención de la Violencia de Género en adolescentes están focalizadas en el hecho de que la mujer sea capaz de poner límites, hacerse valer, decir "no" y no tolerar ciertas conductas agresivas. Por lo que esto puede haber calado más fuertemente en las chicas.

Cabe destacar que en la pregunta 2 tanto chicas (en un 12,5%) como chicos (en un 20%) consideran que el causante y responsable del problema es Juan, y por tanto la solución del mismo recae en él; algo que en ninguno de los otros grupos de 14 y 16 años de edad se llega a considerar, llegando a opinar el 30 % de los chicos de 14 años que la solución del problema recae en Laura.

### 3.3.2.2 Grupo de 14 años.

**TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR EDAD (14 AÑOS) Y SEXO A LA PREGUNTA 1. ¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?"**

Categoría	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. Minimiza el problema	1	20,00	6	60,00
2. El buen funcionamiento de la pareja depende de Laura	-	-	-	-
3. Hablar	1	20,00	-	-
4. Ruptura	2	40,00	-	-
5. Otros	1	20,00	4	40,00
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>	<b>10</b>	<b>100,00</b>

**TABLA 3.1. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN DECISIÓN TOMADA RESPECTO AL COMPORTAMIENTO DE JUAN.**

DIMENSIÓN	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. TOTAL QUE ANTEPONE LOS DERECHOS DEL CHICO (categorías 1+2)	1	20,00	6	60,00
2. TOTAL QUE NO ANTEPONE LOS DERECHOS DEL CHICO (categorías 3+4+5)	4	80,00	4	40,00
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>	<b>10</b>	<b>100,00</b>

**TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR EDAD (14 AÑOS) Y SEXO A LA PREGUNTA 2: ¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen? Si piensas que sí, explica cómo crees que pueden resolverlo.**

Categoría	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1 Sí. Hablando	3	60,00	1	10,00
2. Sí, conjuntamente	1	20,00	1	10,00
3 Si, responsabilidad de Laura	-	-	3	30,00
4. Sí, responsabilidad de Juan	-	-	-	-
5. Sí, profesionales	-	-	2	20,00
6. Sí, otros	-	-	-	-
7. Depende, posible ruptura	-	-	1	10,00
8. No es posible. Ruptura	1	20,00	2	20,00
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

**TABLA 4.1. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN CONTEMPLAN RUPTURA O NO.**

DIMENSIÓN	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. TOTAL OPINA QUE LA RELACIÓN DEBE SEGUIR (categorías 1+2+3+4+5+6)	4	80,00	7	70,00
2. TOTAL QUE CONTEMPLA RUPTURA (categorías 7+8)	1	20,00	3	30
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>	<b>10</b>	<b>100,00</b>

En este grupo de **2º de la ESO, de 14 años** de edad, se observa que:

En la pregunta 1 (*¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?*), el 80% de las chicas de 14 años no antepone los derechos del chico, por lo que se intuye en un primer momento que pueden ser conscientes del problema, sin embargo cuando se les plantea la pregunta 2: si tiene solución este problema, se revierten las respuestas ya que el 80 % piensa que sí tiene solución y que en realidad nunca llegarían a cortar la relación, sino que intentarían arreglarlo hablando conjuntamente, asumiendo ellas parte de responsabilidad en el problema y dejando a un lado la problemática real de violencia; respuestas como: "Sí podrían arreglarlo, quedando en un acuerdo de; por ejemplo, que un fin de semana elija uno de ellos el plan, y el próximo el otro.", " Sí, hablándolo entre ellos y arreglándolo los dos".

Ninguna chica considera que Juan es responsable de la situación (y por tanto responsable de cambiarla).

En la pregunta 1 (*¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?*), el 60% de los chicos de 14 años antepone los derechos del chico a los de la chica, tienden a minimizar el problema de violencia con respuestas como: "confiar en que me deje de insultar" "lo primero son los estudios y luego el ocio, y si él no lo comprende pues que se aguante ese día" "Seguir igual y confiar en que deje de hacer eso" (el 60% restan importancia a las acciones de Juan y minimizan el problema sin darle importancia a los episodios de violencia).

Ninguno de los chicos de 14 años considera que Juan es responsable de la situación y responsable de cambiarla, mientras que el 30% considera que la responsabilidad de solucionar la problemática es de Laura.

Las respuestas a la pregunta 2 (*¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen?*) muestran que solo el 30% de los chicos de 14 años contempla la ruptura de la relación, frente a un 70% que piensa que la relación debe continuar.

Cabe destacar que a través de la triangulación metodológica se observa que: en el paso de los 12 a los 14 años, se instaura el mito de los celos (chicos y chicas de 12 años no se muestran de acuerdo con la afirmación: "Los celos son una prueba de amor, son normales y son una parte más de la relación", mientras que los grupos de 14 y 16 años están muy de acuerdo con este mito; esto puede deberse a la iniciación y experiencias de relaciones sentimentales a partir de los 12-13 años, puesto que solo 3 de 18 participantes del grupo de 12 años había iniciado relaciones sentimentales.

### 3.3.2.3 Grupo de 16 años

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR EDAD (16 AÑOS) Y SEXO A LA PREGUNTA 1. *¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?*

Categoría	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. Minimiza el problema	1	11,11	2	50,00
2. El buen funcionamiento de la pareja depende de Laura	-	-	-	-
3. Hablar	2	22,22	-	-
4. Ruptura	6	66,67	-	-
5. Otros	-	-	2	50,00
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100,00</b>	<b>4</b>	<b>100,00</b>

**TABLA 5.1. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN DECISIÓN TOMADA RESPECTO AL COMPORTAMIENTO DE JUAN.**

DIMENSIÓN	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. TOTAL QUE ANTEPONE LOS DERECHOS DEL CHICO (categorías 1+2)	1	11,11	2	50,00
2. TOTAL QUE NO ANTEPONE LOS DERECHOS DEL CHICO (categorías 3+4+5)	8	88,89	2	50,00
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100,00</b>	<b>4</b>	<b>100,00</b>

**TABLA 6. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR EDAD (16 AÑOS) Y SEXO A LA PREGUNTA 2: ¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen? Si piensas que sí, explica cómo crees que pueden resolverlo.**

Categoría	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1 Sí. Hablando	2	22,22	-	-
2. Sí, conjuntamente	5	55,56	-	-
3 Si, responsabilidad de Laura	-	-	-	-
4. Sí, responsabilidad de Juan	-	-	-	-
5. Sí, profesionales	-	-	-	-
6. Sí, otros	-	-	2	50,00
7. Depende, posible ruptura	1	11,11	-	-
8. No es posible. Ruptura	1	11,11	2	50,00
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

**TABLA 6.1. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN CONTEMPLAN RUPTURA O NO.**

DIMENSIÓN	Chicas		Chicos	
	n	%	n	%
1. TOTAL OPINA QUE LA RELACIÓN DEBE SEGUIR (categorías 1+2+3+4+5+6)	7	77,78	2	50,00
2. TOTAL QUE CONTEMPLA RUPTURA (categorías 7+8)	2	22,22	2	50,00
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>100,00</b>	<b>4</b>	<b>100,00</b>

En este grupo de **4º de la ESO, de 16 años** de edad, se observa que:

En la pregunta 1 (*¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?*), el 88,89% de las chicas de 16 años de edad son conscientes del problema (incluso el 66,67% llega a decir que a lo mejor acabarían con la relación), sin embargo cuando se les plantea la pregunta 2: si tiene solución este problema, el 77,78% piensa que sí que la tiene y que en

realidad no llegarían a cortar la relación sino que intentarían arreglarlo hablando conjuntamente. Estos resultados se apoyan a través de la triangulación con los resultados obtenidos en la Escala de Likert, en la que las chicas se mostraban de acuerdo con el mito de la media naranja y el mito de la omnipotencia, lo que les puede llevar a pensar que con amor este problema se puede solucionar sin ser necesario nada más. Además un 11,11% minimiza el problema y ninguna chica opina que sea necesario pedir ayuda a profesionales sino que es asunto conjunto de la pareja; cabe destacar un dato relevante: en la escala de Likert 4 de las 9 chicas entendían que "se puede maltratar a alguien a quien se ama" y que "se puede amar a alguien a quien se maltrata".

En el caso de los *chicos* de 16 años, en la pregunta 1: el 50% minimiza la problemática de Violencia de Género y el otro 50% no antepone los derechos del chico. Cuando se plantea la pregunta 2: si tiene solución la situación, un 50% opina que no y el otro 50% restante opina que sí.

## 4. CONCLUSIONES Y ALCANCE DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

---

El objetivo principal al realizar esta investigación era tomar constancia de las opiniones de la población adolescente, en relación a la sumisión aprendida y los mitos que implica la fusión romántica, y observar cómo se trasladan éstas posibles causas de la Violencia de Género a lo largo de las etapas clave en las que los adolescentes inician sus primeros vínculos afectivos de pareja. Se trata de tomar constancia de cómo lo social se transforma en psicológico y repercute en la identidad del adolescente y en sus relaciones de pareja.

Se observa que, a medida que avanzamos en edad, de los doce a los dieciséis años, se van sumando nuevos mitos del amor romántico, destacando con gran importancia la **aparición del mito de los celos** en los adolescentes de catorce años y perdurando e intensificándose hasta los dieciséis años.; exactamente es en el paso de los 12 a los 14 años cuando se instaura el mito de los celos (chicos y chicas de 12 años no se muestran de acuerdo con la afirmación: "Los celos son una prueba de amor, son normales y son una parte más de la relación", mientras que los grupos de 14 y 16 años están muy de acuerdo con este mito), esto puede deberse a la iniciación y experiencias de relaciones sentimentales a partir de los 12-13 años, puesto que solo 3 de 18 participantes del grupo de 12 años había iniciado relaciones sentimentales, frente a los grupos de 14 y 16 años en los que la mayoría del alumnado manifestaba haber mantenido relaciones sentimentales de pareja.

También observamos que a más corta edad, y cuando existe una ausencia o carencia de experiencia en relaciones sentimentales y vínculos afectivos de pareja, los y las adolescentes se muestran más prácticos a la hora de aconsejar romper la relación; sin embargo, eso no implica que la causa por la que contemplan la ruptura responda a razones de conciencia sobre el serio problema de violencia que se presenta, sino a otras razones de menor alarma social.

Los y las adolescentes de doce años son el único grupo que considera que Juan es el responsable del problema, aunque en bajo porcentaje (12,50 de las chicas y 20,0 de los chicos), pasando por la edad de catorce años en que nadie contempla la responsabilidad de Juan sobre el problema, pero sí la de Laura (el 30% de los chicos), y llegando a la edad de dieciséis años en que ni chicos ni chicas contempla la responsabilidad única de Juan o de Laura, sino de ambos a la vez; esto puede explicarse desde la incidencia en aumento de la **fusión romántica** de la pareja en la que a través del vínculo fusional los cónyuges dejan de ser uno en sí mismo para pasar a ser una mitad que junto con su otra mitad suman 1 ( $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ ) (Luengo y Rodríguez, 2010: p.2).

Se observa también que en la edad de 16 años las mujeres muestran una tendencia un poco mayor que los hombres hacia el amor romántico pues aun siendo verdaderamente conscientes del problema, la mayoría no cortarían la relación; destacamos de nuevo en este punto el dato alarmante de que 4 de las 9 chicas del grupo de 16 años, opinaban que en una relación de pareja "se puede maltratar a alguien a quien se ama" y que "se puede amar a alguien a quien se maltrata".

Constatamos pues que esta construcción cultural de la fusión romántica es interiorizada a lo largo de las etapas de desarrollo por el infante y adolescente a través de los roles de género y de la conducta amorosa que ofrece este modelo como ideal y que se va intensificando a lo largo del proceso de crecimiento (desde los doce hasta los dieciseis años). Esta fusión romántica potencia la sumisión y dependencia de las mujeres a los varones y las afianza en su posición de objetos. La violencia surge entonces como acto diseñado para controlar y subyugar a la persona sumisa y puede llegar a ser aceptada en ciertos casos (como vemos en el grupo de chicas de 16 años: 4 de 9 la toleran).

Si observamos las respuestas de las chicas de los tres grupos de edad a la pregunta dos, "*¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen?*", se constata cómo las chicas de 12, 14 y 16 años de edad muestran en porcentajes del 75,00, del 80,00 y del 77,78 respectivamente, que sí tiene solución la relación y que no cortarían, y ninguna de las chicas de los grupos de 14 y 16 años opinan que Juan sea el responsable del problema, a excepción de las chicas del grupo de 12 años que lo consideran tan sólo en un 12,50%.

Esto podemos expresarlo desde el estereotipado de género, desde lo social que cristaliza en lo psicológico del individuo (el ítem que muestra estereotipado y rol de género se encuentra presente en todos los grupos de edad, en chicas y en chicos). Las chicas se auto perciben inconscientemente en una situación de desigualdad respecto del chico con quien mantienen un vínculo fusional afectivo, y nos traslada, por otra parte, a lo que declaró Velasco, recogido por Luengo y Rodríguez (2010), sobre el ciclo de la violencia, el cual en la última fase del amor romántico se hace efectivo cerrándose con la etapa de **reconciliación** (donde la mujer muestra debilidad al verse desigual en la relación) a la que aluden las chicas de la muestra opinando que sí tienen solución y que no cortarían la relación. Ninguna chica opina que sea necesario pedir ayuda a profesionales lo que les puede llevar a pensar que con amor este problema se puede solucionar sin ser necesario nada más

Con esto comprobamos que este ciclo de violencia de género: **tensión** (donde el hombre quiere que la mujer se muestre sumisa), **agresión** (para no perder ese poder que le da el control de su mujer) y **reconciliación** (donde la mujer muestra debilidad al verse desigual en la relación), no encontrará nunca su fin mientras se sigan aceptando e interiorizando ciertos estereotipados y mitos sobre el amor romántico tan relevantes declaró (Velasco recogido y citado por Luengo y Rodríguez, 2010).

Por último, en cuanto a la **Violencia de Género**, cabe destacar que en el la Escala de Likert los resultados de los grupos mostraban en general un rechazo ante este ítem. Al no estar detallada la información y no ponerles en situación, niegan el ítem en su respuesta ajustándose a lo socialmente esperado y aceptado, pero al pedirle que se pongan en una situación como la de Laura, afirman rotundamente aquellos aspectos que anteriormente negaron, respondiendo más a lo que realmente piensan, mostrando que las agresiones en el contexto de la pareja no resultan una alarma para ellos y no ser capaces de advertir si se encuentran en una posible situación de violencia de género.

Considero importante destacar el pequeño debate, que surgió tras finalizar las dinámicas, y que se orientó intencionadamente a conocer la respuesta a la pregunta

"¿Creéis que Juan quiere a Laura?", una de las respuestas más repetidas y apoyadas entre el alumnado fue "Sí", con las variantes de: "Sí, pero malamente", "Sí, pero a su manera", "Sí, pero de mala manera", lo que implica una concepción del amor por parte de la población adolescente poco clara y distorsionada.

Ante esta situación se hace necesario educar en otra forma de amor, y aludimos a la idea recogida en el estudio de Luengo y Rodríguez (2010), la llamada "fisión romántica" como modelo alternativo a la fusión romántica. Este nuevo modelo de fisión romántica supone que los cónyuges no deben renunciar a parte de su persona para fusionarse con la otra mitad para sumar uno ( $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ ), sino que supone una liberación de vínculos y la posibilidad de compartir un mismo proyecto y experiencias sin diluirse en ellas ( $1+1=2$ ). La fisión se hace totalmente necesaria, para romper con las diferencias de género tan relevantes en la relación de pareja (donde el hombre se presenta como el que tiene el poder y la mujer como la sumisa). Dejando atrás el modelo de complementariedad, plantea un nuevo modelo de equidad, en el que la persona "tiene valor en sí misma más allá del valor que aporta a la pareja".

Es necesario que la población adolescente sepa desarrollar su dimensión afectivo-sexual, para que cuando se inicien en relaciones de pareja afectivas, sean capaces de hacerlo en un contexto relacional saludable y de saber delimitar entre el yo como persona individual y el nosotros como persona social que comparte con otros. Para esto es necesario introducir programas socioeducativos de formación a los adolescentes y las adolescentes y que les eduquen en contextos relacionales saludables, en la tolerancia, la independencia, la afectividad, la sexualidad, en valores fundamentales que olviden la masculinidad y la feminidad.

Por todo ello, como Lorente (2001) afirma que se deben llevar a cabo medidas que no sean tomadas a medias, es decir se deben tomar soluciones. Soluciones planteadas frente a los actuales problemas que constituyen el germen del problema último: la Violencia de Género. Con esto me refiero a aplicar las soluciones en los pilares básicos de la sociedad, la educación; ésta viene siendo el germen de las conductas machistas y violentas desde siempre. Sin olvidarnos de seguir potenciando y promoviendo las leyes, planes y campañas de igualdad desde nuestra profesión, debemos instar a la sociedad, a lo público, para que haciéndose responsable de esta cuestión en concreto, impulse un cambio hacia la esfera pública, pero también hacia la privada; pues no hay que olvidar que una sociedad es mucho más que el resultado de sus componentes (carácter holístico de la sociedad), y las personas en correlación con su contexto conforman el cambio. De esta manera, instaurando una educación pública que inculque en igualdad y justicia social, y en combinación con la educación privada del hogar a los hijos, motivada por el cambio en la conciencia social y basada en una organización familiar basada en la equidad, tal y como propone Luengo y Rodríguez (2010) y en la supresión de la construcción de la identidad sobre los roles de género; poco a poco se alcanzará lo que hoy muchos consideramos como utopía: la igualdad de sexos.

Desde nuestra profesión podemos, debemos e intervenimos en esta problemática en todas sus etapas, antes de que se origine el problema (prevención), y en el momento en el que está sucediendo o ya ha sucedido (atención al problema y promoción de las capacidades y empoderamiento de las mujeres víctimas). Sin embargo, debemos aspirar a una intervención cada vez menor en el ámbito de atención al problema y al

empoderamiento de la mujer en la situación de Violencia de Género ya existente, en el sentido de que esto signifique que se ha producido un descenso de la problemática gracias a la buena intervención desde la prevención del problema; para que el empoderamiento de las mujeres no sea necesario posteriormente al problema sino que se lleve a cabo en las facetas más tempranas de los y las menores, y evitar intervenir en el futuro con mujeres víctimas y hombres agresores.

Desde los Servicios Sociales, los y las trabajadores sociales debemos saber detectar, en el marco de nuestra intervención con las familias, posibles casos de contextos relacionales no saludables en los que las familias puedan estar poniendo en riesgo el adecuado desarrollo y educación en igualdad de los y las menores, y saber intervenir en los casos leves a través de la derivación a programas de capacitación en habilidades y capacidades socioeducativas para padres y madres con los equipos de intervención familiar, y en casos más graves en los que pueda existir Violencia de Género en el seno de la estructura familiar, articular una intervención inmediata que dé cobertura a los derechos de la mujer y de los menores. Todo ello desde una intervención coordinada y de apoyo con los centros de salud y los centros escolares, con los que debemos trabajar cooperativamente en aras a la atención integral a la persona. Por último, destacamos que en casos extremos, debe existir una colaboración y coordinación entre los profesionales, notificando cualquier caso de riesgo del menor o la menor a los trabajadores sociales del Servicio de Protección a la Infancia.

Por último, paralelamente al desarrollo de este estudio se ha llevado a cabo la propuesta y desarrollo de un proyecto vinculado a la cobertura de las carencias que presenta el alumnado adolescente.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

---

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.*
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres.* Editorial Cátedra. Madrid 2006. P. 120-127.
- Arriazu, A. D. C. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318.
- Bachofen, J. J. (1987). *El matriarcado* (Vol. 107). Ediciones Akal.
- Boch Fiol, E., Ferrer Pérez, V.A., Ferreiro Basurto, V. & Navarro Guzmán, C. (2010). *El mito romántico de los celos y su aceptación en la sociedad española actual. Apuntes de Psicología*, 28(3), 391-402.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa.* México: Paidós.
- Carnero, S. (2005). *La condición femenina desde el pensamiento de Simone de Beauvoir. A Parte Rei: revista de filosofía*, (40), 12.
- Cobo, R (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau.* Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la mujer (p. 115-120).
- Daros, W. (2013). *La construcción del yo y de su identidad en el niño.* Publicado en *Revue Thèmes*.
- de Gracia, S. F., Gallego, C. G., Quintanilla, L., Fernández, R. R., de Lemus, P. R., & Sánchez, E. S. (2010). *Fundamentos de investigación en psicología.* Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Duarte, A; y Fernández, R (2006). *Origen, consolidación y vigencia de los preceptos patriarcales asignados al género femenino y masculino y su refractación en los cuentos El gato negro de Edgar Allan Poe y Es que somos muy pobres de Juan Rulfo.* Universidad de Costa Rica. *Revista InterSedes*. Vol 6. Nº 10. P. 1-20.
- Esteban Galarza, M. L., & Távora Rivero, A. (2008). *El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas.*
- Fernández, M. (sf) *lecciones impartidas en la titulación de Trabajo Social; Fundamentos de Psicología; Facultad de Educación y Trabajo Social; Universidad de Valladolid; curso 2012/2013).*
- Fontenla M. (2008) *¿Qué es el patriarcado?* *Mujeres en Red.* El periódico feminista. Ediorial Biblos 2008, (p. 1-4). Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>

- Fuentes, L. (2010). *De Platon a Nussban. Vision de la mujer y el hombre. Revista Mujer*, 5(6).
- G. Lerner, *La creación del patriarcado*, Crítica, Barcelona, 1990, p. 4-46.
- Hartmann: "El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo" ("Cuadernos del Sur Nº 5, 1987)
- Jayme, María; Sau, Victoria (1996). *Psicología Diferencial Del Sexo y el Género: Fundamentos*. Icaria Editorial. p. 344. ISBN 978-84-7426-268-1.
- Jiménez Morales, R. (2011). *Pequeños defectos que debemos corregir: aprendiendo a ser mujer en la historieta sentimental de los años cincuenta y sesenta. Arbor*, 187(Extra\_2), 159-168.
- Kú, O., & Aragón, R. S. (2006). *La violencia a través de las fases del amor pasional: porque la pasión también tiene un lado oscuro. Revista Colombiana de Psicología*, 15, 39.
- León, I. P. (2009). *Contribución al marco teórico de la investigación cualitativa en trabajo social. Revista trabajo social*, (20), 37-50.
- Lorente Acosta, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Luengo Rodríguez, T. & Rodríguez Sumaza, C. (2010). *El mito de la "fusión romántica". Sus efectos en el vínculo de la pareja. Anuario de sexología* (11), 19-26.
- Martínez, V. (2015). *Matriarcado y antigüedad: revisión de un mito*. Trabajo de Fin de Grado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid.
- Meler, I. (2012). *Construcción de la subjetividad y actitudes ante el trabajo: Diferencias y similitudes entre los géneros. Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(2), 70-94.
- Montero, M., & Nieto, M. (2002). *El patriarcado: una estructura invisible. Acampada cuenca*. Recuperado de: <http://www.stopmachismo.net/marmar2.pdf>
- Myers, David G. (2006). *Psicología*. Ed. Médica Panamericana. p. 980.
- Puleo, A. H (2005) *El patriarcado: ¿una organización social superada?* Mujeres en Red. El periódico feminista. (p. 1-3). Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article739>
- Puleo, A. H. (2007). *Introducción al concepto de género. J. Plaza, & C. Delgado (Edits.), Género y comunicación*, 13-32.
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Ediciones Morata, 2004.p .20-40.

Luengo Rodríguez, T. (2008). *Un análisis de la nuclearidad parsoniana a partir de una investigación sobre la relación entre estructura familiar y satisfacción parental. Revista de investigación en psicología, 11(2), 13-27.*

Luengo Rodríguez, T. (2008). *Mujer y familia: un área para la intervención. Revista de Servicios Sociales y Política Social, (81), 63-79.*

Sangrador, J. L. (1993). *Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. Psicothema, 5(1), 181-196.*

Scott, C. E. (2005) *sobre Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación de Jéssica Benjamín. "Gaceta Universitaria: Temas y controversias en Psiquiatría" 16-19.*

Yela, C. (2003). *La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. Encuentros en Psicología Social, 1(2), 263-267.*

## **6. ANEXOS**

---

### 6.1 ANEXO 1. ESCALA DE LIKERT

EDAD:

SEXO: MUJER HOMBRE (marca con un círculo)

¿Con pareja actualmente?: SÍ NO (marca con un círculo)

Marca con una "X" la casilla correspondiente a la puntuación que consideres en cada frase (donde **1** es **completo desacuerdo** y **5** **muy de acuerdo**).

	1	2	3	4	5
En alguna parte hay alguien predestinado para cada persona.					
El amor verdadero lo puede todo.					
Los celos son una prueba de amor.					
Se puede ser feliz sin tener una relación de pareja.					
Cualquier problema en una pareja se puede solucionar si hay amor.					
El amor hace de las dos personas una sola.					
En una relación amorosa, la mujer debe sentirse protegida					

<b>por su pareja.</b>					
<b>En una relación amorosa, el hombre debe sentirse protegido por su pareja.</b>					
<b>Los celos son normales y son una parte más de la relación.</b>					
<b>La mujer por sus características naturales y biológicas es más apta que el hombre para la crianza de los hijos.</b>					
<b>Se puede maltratar a alguien a quien se ama.</b>					
<b>Se puede amar a alguien a quien se maltrata.</b>					

## **6.2 ANEXO 2. RELATO AUTOBIOGRÁFICO**

EDAD:

SEXO: MUJER HOMBRE (marca con un círculo)

¿Con pareja actualmente?: SÍ NO (marca con un círculo)

### **DIARIO DE LAURA**

"Este año me gustó mucho que una amiga mía contara conmigo para componer la música para una obra de teatro que ha escrito ella. La verdad es que me agradó que mi amiga confiara en mí.

La música me ayuda... es una terapia ponerte delante del piano a ver lo que sale y tocar y matizar y que te salga la energía ... después te descansas y te sientes feliz. Las cosas buenas cuestan más de recordar que las malas, pero... creo que los amigos, la familia, el trabajo, los estudios... todo en general está bastante bien.

Encontrar un equilibrio y mantenerlo y sentirte bien por dentro... aunque suene a anuncio de yoghurt, es lo más difícil y la más alegre recompensa.

En fin, las cosas de cada día pueden ser buenas o malas, depende de cómo las mires. Si haces un esfuerzo y las ves especiales te produce alegría y eres feliz. Algunas veces me pregunto: es tan difícil ser feliz?; ¿para todos la felicidad es lo mismo que para mí?; ¿dentro de la felicidad hay un poco de infelicidad?

Ahora estoy preocupada. Desde hace unos meses salgo con un chico, Juan, que es un

poco mayor que yo. Somos amigos y me gusta mucho, aunque tiene bastantes inseguridades es inteligente y simpático.

Cuando empecé a salir con él no sabía del todo si me gustaba <<sinceramente>>. Le dije que fuese a un psicólogo por el tema de su inseguridad, y no se lo tomó mal, pero creo que piensa que le veo frágil, etc., y es así ... a veces le veo un poco frágil pero me cae bien y es un amigo de verdad.

El problema es que muchas veces, cuando yo hago alguna propuesta, Juan dice lo contrario, por ejemplo, si propongo ir al cine él dice de ir a tomar algo y hablar; pero si soy yo la que quiere ir a tomar algo y charlar, Juan dice que por qué no

vamos al cine. Al principio no me di cuenta de esto. Ahora sé que es así, que casi siempre me lleva la contraria.

Un día le dije que por qué no íbamos a casa de unas amigas que habían alquilado una película de las que nos gustaban y pasábamos la tarde allí. Juan dijo que le apetecía más pasear e ir a tomar algo. Yo me molesté, ya estaba harta: siempre que yo proponía de hacer algo él nunca estaba de acuerdo.

Íbamos cogidos de la mano y noté que Juan me empujaba hacia el árbol. Tropecé y caí.

Mientras me ayudaba a levantarme, a Juan sólo se le ocurrió decirme que siempre andaba distraída, que era un desastre y que siempre me caía. Me dolió mucho su actitud y más porque yo sabía que él me había llevado hacia el hueco del árbol.

Me entristecí tanto que Juan no sabía qué hacer para alegrarme. La verdad es que, cuando vi todos los esfuerzos que hacía y los cuidados que tenía conmigo, me olvidé de mi dolor. Finalmente nos fuimos al cine los dos y lo pasamos muy bien juntos.

Desde entonces veía a Juan tranquilo y más seguro que antes. Me ha dicho que soy muy importante para él.

Yo casi había olvidado el rollo del árbol y estaba muy confiada. Por esto me ha dolido lo que ha ocurrido hoy. Todo ha empezado cuando le he dicho que este fin de semana no podré salir con él porque tengo que preparar una evaluación. Todavía oigo sus gritos, sus insultos y siento claramente el fuerte empujón que me ha dado.

Esta vez no me he caído, pero ha sido peor. No sé qué hacer; no comprendo cómo se atreve a decirme cosas tan desagradables, no sé por qué me empuja. Me pregunto si es algo que pasará siempre entre nosotros.

La verdad es que no sé qué hacer. Me gusta Juan, me gusta la música y disfruto con mis amigas. Pero a veces me preocupa Juan. Me pregunto si esto es algo que pasará siempre entre nosotros".

**1-¿Qué harías tú si te encontraras en una situación muy parecida a la de Laura?**

**2-¿Crees que Juan y Laura pueden resolver el problema que tienen? Si piensas que sí, explica cómo crees que pueden resolverlo.**

