



Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba
Repositorio Digital Universitario
Biblioteca Oscar Garat
Facultad De Ciencias De La Comunicación

TU PALABRA Y LA MÍA. DISFRUTEMOS POSTA. PROYECTO COMUNICACIONAL PARA TRABAJAR EL CONSENTIMIENTO SEXUAL ENTRE ADOLESCENTES

**Katherina Ciaffoni,
Jerónimo Elías Maina**

Cómo citar el artículo:

Ciaffoni Katherina, Maina Jerónimo Elías. (2018). "Tu palabra y la mía. Disfrutemos posta. Proyecto comunicacional para trabajar el consentimiento sexual entre adolescentes". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciado en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba (inédita).

Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4390/>

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Trabajo Final de Grado – Licenciatura en Comunicación Social

Tu palabra y la mía

#DisfrutemosPosta

Proyecto comunicacional para trabajar el consentimiento
sexual entre adolescentes

Ciaffoni, Katherina 38178547

katheciaffoni4@gmail.com

Maina, Jerónimo Elías 38002477

jeromaina@gmail.com

Directora: Mgter. Natalia Raquel Gontero

Octubre de 2018

Agradecimientos

A la Facultad de Ciencias de la Comunicación, un espacio del cual nos sentimos orgullosos de pertenecer. Llegamos, medio intuitivamente, como adolescentes a “la escuelita”, y ahora nos egresamos de la Facultad con esquemas de pensamiento, sentimiento y acción en continuo movimiento. Por motivar nuestra capacidad de agencia, un sentimiento de inconformismo con las cosas que no nos gustan de la realidad, y la certeza de que nosotros podemos ser piezas claves para su transformación. Por ser un espacio de formación académica público, gratuito e imprescindible para el desarrollo de nuestra sociedad.

A Natalia, nuestra directora y guía en todo este proceso. Por confiar en nuestras ideas y deseos desde el primer momento. Por transmitirnos la seguridad que necesitábamos en los momentos justos, por su acompañamiento incondicional, su profesionalismo y sus aportes siempre asertivos, dedicados y minuciosos. Por su amor y generosidad al trabajar con nosotros a lo largo de este proceso.

A nuestras familias y amigos, por acompañarnos y darnos la posibilidad de realizar este trayecto. Por bancarnos en momentos difíciles, por confiar en nosotros y transmitirnos esa confianza. Por las comidas, las charlas y los festejos. Por aprender que Comunicación Social no es sinónimo de Periodismo, pero saludarnos igual para el Día del Periodista.

Al equipo de trabajo de la escuela en la que realizamos nuestro diagnóstico, por abrirnos las puertas a su cotidianeidad y estar siempre dispuestos a colaborar con nosotros. Por el tiempo dedicado y el interés en nuestro trabajo. Por apostar a nuevos proyectos de Educación Sexual Integral.

A todas las chicas y chicos de 4to año, que participaron de manera activa y auténtica en los talleres y entrevistas de nuestro trabajo. Por compartir sus experiencias y sentimientos con nosotros, depositando su confianza en nuestro proyecto. Todos ellos son una pieza fundamental de esta propuesta.

A todos los que trabajan incansablemente por el respeto, la diversidad, la calidez humana y el amor. A los que apuestan por espacios más inclusivos, donde las niñas, niños, jóvenes y adolescentes sean protagonistas, crezcan en libertad y vean garantizados sus derechos. A quienes allanaron el camino y luchan constantemente para garantizar la Educación Sexual Integral en diferentes espacios.

A Pamela Croc-Choc.

Índice

Resumen	.....	p.6
1. Introducción	.....	p.7
2. Fundamentación	.....	p.9
3. Objetivos	.....	p.14
3.1 Objetivo general	.....	p.14
3.2 Objetivos específicos	.....	p.14
4. Marco Teórico	.....	p.15
4.1 Representaciones sociales	.....	p.15
4.2 Interaccionismo simbólico	.....	p.17
4.2.1 La configuración del Yo para George Mead	.....	p.18
4.2.2 Enfoque dramaturgico de Erving Goffman y teoría de roles		p.20
4.2.3 Teoría de la conducta y la identidad de Sheldon Stryker		p.22
4.3 Género	.....	p.22
4.3.1 Roles de género	.....	p.24
4.3.2 Género performativo	.....	p.25
4.3.3 Amor romántico	.....	p.26
4.3.4 Educación Sexual Integral	.....	p.29
4.3.5 Violencia de género	.....	p.32
4.3.6 Violencia sexual	.....	p.34
4.3.7 Consentimiento sexual	.....	p.36
5. Marco Metodológico	.....	p.41
5.1 Tipo de estudio	.....	p.41
5.2 Antropología simbólica	.....	p.42
5.3 Reflexividad	.....	p.42

5.4	Técnicas de recolección de datos	.....	p.43
5.4.1	Entrevista no dirigida	.....	p.43
5.4.2	Observación simple	.....	p.43
5.5	Trabajo de campo	.....	p.44
5.5.1	Taller sobre reconocimiento y expresión de las emociones		p.45
5.5.2	Entrevistas en grupos-foco	.....	p.46
5.5.3	Entrevistas individuales	.....	p.48
6.	La Escuela	.....	p.49
7.	Análisis de Datos	.....	p.52
7.1	Registro y comunicación de emociones	.....	p.52
7.2	Confianza	.....	p.53
7.3	Celos	.....	p.55
7.4	Coerción sexual	.....	p.57
7.4.1	“Preguntale si se caga”	.....	p.58
7.4.2	Las diferentes formas de decir “No”	.....	p.60
7.4.3	“Se hizo la dura”	.....	p.63
7.4.4	Los varones nunca dicen “No”	.....	p.64
7.5	Las lenguas	.....	p.68
7.5.1	Chica fácil, chica regalada, chica moderna	.....	p.68
7.5.2	“Es un gato”	.....	p.70
7.6	¿Y qué somos nosotros?	.....	p.71
7.7	Métodos de cuidado	.....	p.74
8.	#DisfrutemosPosta – Jornada-taller	.....	p.77
8.1	Introducción	.....	p.77
8.2	Objetivos	.....	p.78

8.2.1	Objetivo general	.....	p.78
8.2.2	Objetivos específicos	.....	p.78
8.3	El papel de los facilitadores	.....	p.79
8.4	Apertura de la jornada-taller	.....	p.80
8.5	Consideraciones generales	.....	p.81
8.6	Actividades	.....	p.81
8.6.1	Actividad 0: La pelota imaginaria	.....	p.81
8.6.2	Actividad 1: El Jenga del consentimiento	.....	p.82
8.6.3	Recreo	.....	p.85
8.6.4	Actividad 2: El Meme de las lenguas	.....	p.85
8.6.5	Actividad 3: Así me siento yo: Registrar y comunicar emociones en el encuentro íntimo	.....	p.88
8.6.6	Actividad 4: Tu palabra y la mía	.....	p.90
8.7	Cierre	.....	p.91
8.8	Glosario para facilitadores	.....	p.93
9.	Conclusiones	.....	p.96
	Bibliografía	.....	p.101
	Anexo	.....	p.109

Resumen

Este trabajo consiste en una propuesta transversal de jornada-taller para jóvenes, con el objetivo de educar en el consentimiento sexual, como una herramienta comunicacional para construir vínculos sexo-afectivos saludables, desde el respeto, el deseo y el placer. Apunta a constituirse como una herramienta de prevención para las violencias sexuales y de género, y se enmarca en la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral.

El proyecto se desarrolla a partir de un diagnóstico realizado en el año 2017, con jóvenes de cuarto año de una escuela pública ubicada en el noroeste de la Ciudad de Córdoba. Dicho diagnóstico fue realizado a través de talleres áulicos y entrevistas de carácter antropológico en grupos-foco e individuales, enmarcadas en un modelo de investigación cualitativo.

Una vez finalizado el diagnóstico, se analizaron los datos a través de la construcción de categorías como “celos”, “confianza” y “coerción sexual”, entre otras. Las mismas se basan en las representaciones sociales que emergen en los discursos de las y los adolescentes.

Finalmente, a partir de dicho análisis, se propone una jornada-taller con una serie de actividades didácticas para favorecer la reflexión de las y los alumnos sobre su capacidad de agencia al construir su sexualidad y relacionarse con otros.

Palabras Clave

Consentimiento – Educación Sexual Integral – género – violencia de género – jóvenes

1. Introducción

El presente Trabajo Final de Grado consiste en una propuesta comunicacional para trabajar el consentimiento sexual con jóvenes en establecimientos educativos. Dicha propuesta está basada en el cruce entre teorías de la comunicación interpersonal y teorías de género, y en un diagnóstico realizado para esta investigación en una escuela pública del noroeste de la ciudad de Córdoba, con chicas y chicos¹ de cuarto año. A partir de esto, ideamos una jornada-taller centrada en el abordaje del consentimiento sexual desde un punto de vista propositivo, en miras de favorecer relaciones erótico-afectivas más saludables, placenteras e igualitarias entre los jóvenes.

El trabajo está organizado de la siguiente manera:

- En el capítulo 2 (Fundamentación) recuperamos algunos antecedentes y desarrollamos la relevancia y pertinencia de la investigación.
- En el capítulo 3 (Objetivos) establecemos el objetivo general y los objetivos específicos del TFG.
- En el capítulo 4 (Marco teórico) desarrollamos las líneas teóricas en las cuales se basa nuestro trabajo: teoría de las representaciones sociales; interaccionismo simbólico; y teorías de género.
- En el capítulo 5 (Marco metodológico) establecemos el carácter cualitativo del estudio, basado principalmente en los aportes de la antropología simbólica y la reflexividad. Explicamos las técnicas de recolección de datos empleadas en el trabajo de campo (talleres, entrevistas en grupos-foco y entrevistas individuales).
- En el capítulo 6 (La escuela), desarrollamos las características del establecimiento educativo en el cual realizamos el trabajo de campo.
- En el capítulo 7 (Análisis de datos) procedemos a la construcción de categorías para interpretar el discurso de las y los adolescentes.
- En el capítulo 8 (#DisfrutemosPosta) elaboramos la propuesta comunicacional para abordar el consentimiento sexual en establecimientos educativos.

¹ Consideramos que el lenguaje constituye un dispositivo de poder para crear, reproducir y/o transformar realidades. A través de las maneras que habilita para nombrar a los sujetos que habitan el mundo, el lenguaje adquiere un papel fundamental en la concepción de géneros y sexualidades. Si bien existen formas no-binarias de nombrar, creemos que el uso de las mismas a lo largo del trabajo podría resultar un obstáculo para la fluidez y comprensión en la lectura. Por ello, decidimos alternar los pronombres “las y los” con el

- En el capítulo 9 (Conclusiones) repasamos los objetivos propuestos y los descubrimientos realizados a lo largo del trabajo.

Este trabajo se enmarca en la Ley Nacional 26.150, sancionada en 2006, la cual establece el derecho de todos los educandos de Argentina a recibir Educación Sexual Integral, en establecimientos educativos de todos los órdenes y niveles.

2. Fundamentación

Entre 2012 y 2013, la Asociación Civil Trama y el Instituto Abierto para el Desarrollo y Estudio de Políticas Públicas (IADEPP) encuestaron a 472 jóvenes, varones y mujeres, de entre 15 y 20 años, en 12 provincias de Argentina. Ante la afirmación “si la pareja comienza un juego erótico no tenés derecho a cortarlo”, el 22% de las mujeres y el 25% de los varones estuvieron de acuerdo. Sumado a quienes estuvieron parcialmente de acuerdo con la afirmación, el informe concluye que al menos a un tercio de las y los jóvenes encuestados “les costaría poner límites ante una situación sexual que no desean, o estarían dispuestos a exigir que la relación continúe a pesar de la opinión y los deseos de su compañero/a” (2014, p.48).

En la etapa de la adolescencia los jóvenes se inscriben en un proceso de transformaciones constantes de orden biológico, psicológico y social. Al mismo tiempo que buscan diferenciarse de sus familias, tejen nuevas relaciones con sus pares a partir de las cuales van construyendo su propia identidad. En este contexto de búsqueda de identidad, la sexualidad y las relaciones erótico-afectivas de diferentes índoles, ocupan un lugar primordial. Estas vivencias se encuentran ligadas íntegramente con las experiencias del cuerpo y las emociones. (Correa, Faur, Ré, Pagani, 2003)

En este periodo se inician además las primeras relaciones sexuales (según un informe realizado por Fundación Huésped junto a UNICEF en 2011, en la Argentina el promedio de la primera relación sexual es a los 14 años), que se ven imbricadas con una serie de estereotipos y roles de género que los jóvenes adoptan, negocian y transforman. Estos estereotipos delinean comportamientos específicos y diferenciados para varones y mujeres en el marco de una relación heterosexual. En nuestras sociedades occidentales los varones son socializados para tomar una actitud asertiva y avanzar hacia las mujeres, cuyas expresiones de sexualidad se ven, en mayor o menor medida, condenadas. Esto puede tener consecuencias directas sobre las formas en que los y las jóvenes comienzan a relacionarse sexualmente. El investigador Hernán Manzelli (2005) lo explica de la siguiente manera:

El imperativo social de que los varones son los responsables de tomar la iniciativa sexual (...) coloca a los adolescentes en un marco de acción en el que se hace difuso el

límite entre el juego de seducción y el directo avasallamiento de los derechos sexuales de la otra persona. (p.141)

La manipulación que se ejerce, de manera consciente o inconsciente, para tener relaciones sexuales independientemente de la voluntad del otro, es solo una expresión entre tantas de violencia sexual. La Organización Mundial de la Salud (2011) define este tipo de violencia como:

Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo. (s/n)

En los últimos años, asistimos a un contexto en el cual la violencia en las relaciones erótico-afectivas adquiere una mayor visibilización. En 2009, se sancionó la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (26.485), en la cual se tipifican diferentes tipos de violencias de género. A partir de 2015, el colectivo Ni una Menos² se erigió en contra de las diferentes formas de violencia hacia la mujer y exigió el fin de su consecuencia más grave, el feminicidio. La movilización actual se concentra predominantemente en la demanda por una Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, bajo el lema de “Aborto legal, seguro y gratuito”, para garantizar la autonomía de las mujeres sobre su propio cuerpo.

El colectivo fundado por un grupo de artistas, periodistas y activistas instaló aún más la visibilización de las problemáticas de género en la sociedad, lo que favoreció que muchas organizaciones, partidos políticos, figuras públicas, y la sociedad civil en general se involucrara.

En este marco, creemos que la violencia sexual adquiere una especificidad que merece ser abordada y trabajada, si bien en relación con los demás tipos de violencia (física, psicológica, simbólica, etc.), como un tipo de abuso determinado.

² El colectivo Ni una menos surge de la necesidad de afrontar la problemática de los feminicidios en Argentina, en un contexto donde “cada 30 horas asesinan a una mujer sólo por ser mujer” (Ni una menos, 2018).

Una encuesta realizada por la Defensoría del Pueblo de la provincia de Córdoba entre adolescentes de 15 a 19 años, en 2013, muestra que el 95,25% de los y las jóvenes encuestados reconocieron al menos uno de los indicadores de violencia (física, psicológica, y/o sexual) en sus relaciones de pareja. El 42,18% refirió al menos un indicador de violencia sexual, siendo los más frecuentes “tu pareja ha hablado de cuestiones sexuales que no te gustan”, “tu pareja le ha contado a sus amigos que tienen relaciones sexuales aunque no sea cierto”, y “tu pareja ha querido tocarte sin tu consentimiento y te ha amenazado que va a terminar con vos si no accedés” (2013, p.15).

En un entorno donde las violencias de género adquieren mayor visibilidad, y frente a la situación en la que las y los jóvenes admiten haber experimentado violencias de distintas índoles en sus primeras relaciones erótico-afectivas, consideramos necesario abordar esta problemática generando proyectos específicos para trabajar con adolescentes en espacios educativos.

Es fundamental el papel de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150), sancionada en 2006, la cual establece que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”, permitiendo generar propuestas institucionalizadas a este respecto.

Nuestra propuesta se enmarca en los Lineamientos Curriculares Para la Educación Sexual Integral (2008), del Programa Nacional de ESI, haciendo énfasis en los siguientes puntos:

- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.

La misma tendrá por objeto no sólo prevenir las violencias sexuales y de género, sino apuntar a la construcción de relaciones más saludables y placenteras, desde un punto de vista

propositivo y enfocado en la capacidad de agencia de las y los adolescentes. Para esto, nos centraremos en el concepto de **consentimiento**.

Un acto sexual basado en un consentimiento pleno y genuino es, por definición, un acto no-violento, acordado mutuamente entre las partes, en el cual ningún tipo de abuso tiene lugar. El consentimiento, como un “cambio en el patrón prevaleciente de derechos y obligaciones, puede tener lugar únicamente cuando hay comunicación entre las partes” (Brett, 1994)³. Entendemos el consentimiento como una noción de naturaleza comunicacional, que sólo adquiere validez y legitimidad cuando se actualiza permanentemente y cuando las personas implicadas tienen plena capacidad mental y física, plena información sobre el/los acto/s que consienten y sus posibles consecuencias, y plena voluntad, libre de cualquier tipo de coerción. El consentimiento no es un “permiso” que una persona tiene en su poder y le da a otra, sino un acuerdo mutuo que se genera y regenera constantemente a través de la comunicación interpersonal, verbal o no-verbal, más o menos explícita, pero siempre consciente para los miembros implicados.

Nuestra propuesta, basada en el trabajo de campo realizado con jóvenes de entre 14 y 17 años una escuela secundaria pública de la Ciudad de Córdoba, se orienta a trabajar el consentimiento sexual con miras a posibilitar relaciones más igualitarias y saludables, generando un aporte específico del campo de la comunicación a la prevención del abuso y la violencia sexual en relaciones adolescentes.

Un abordaje con perspectiva de género nos permitirá visibilizar y problematizar los esquemas y las desigualdades socio-históricas entre varones y mujeres. Buscaremos trabajar desde la propia sensibilidad y las propias experiencias de las y los jóvenes, con miras a identificar diferentes niveles de abusos. Creemos que este enfoque es complementario de los que hoy predominan para trabajar las violencias sexuales y de género, y confiamos en que posibilite el trabajo con adolescentes, en el marco de relaciones sexo-afectivas diversas.

Durante la adolescencia, se le otorga una gran importancia y se toman como referencia las opiniones, pensamientos y experiencias de los grupos de pares. Por ello, creemos que el conocimiento que puedan construir las y los adolescentes en conjunto a través de un espacio de taller adquirirá para ellos una validez genuina.

Decidimos trabajar el consentimiento a través de una propuesta de taller, como un lugar de reflexión e intercambio colectivo en el cual las y los jóvenes, a partir de sus propias experiencias, puedan discutir, debatir y generar conocimiento de manera conjunta con los

³ Traducción propia. En el original: “Consent, as a change in the prevailing pattern of rights and obligations, can take place only when there is communication between the parties”

facilitadores. El espacio considera a las y los participantes sujetos activos, quienes pueden accionar desde su propia sensibilidad y la de sus pares. Al reconocer factores de las problemáticas tratadas en la experiencia personal, el aprendizaje adquiere una gran potencialidad.

El enfoque propositivo, centrado en la capacidad de agencia de los jóvenes, está contemplado en el material del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para escuelas secundarias:

(...) contemplamos una dimensión también relacionada con el saber hacer, en que se promueve la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de decir “no” frente a la coacción de otros, el fortalecimiento de conductas de respeto y cuidado personal y colectivo de la salud y también de habilidades psicosociales, como propiciar el diálogo, lograr acuerdos, expresar sentimientos y afectos. (p.12)

Consideramos que el trabajo con adolescentes no es solo una instancia para prevenir y frenar el desarrollo de la violencia sexual, sino un aporte al proceso clave de formación en educación sexual para respetarse a sí mismos, al otro, y desarrollar una conciencia que les permita mantener relaciones más saludables, igualitarias y placenteras a lo largo de su vida.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Generar una propuesta transversal de jornada-taller para jóvenes, con el fin de educar en el consentimiento sexual, como una herramienta comunicacional para construir vínculos sexo-afectivos saludables, desde el respeto, el deseo y el placer.

3.2 Objetivos específicos

- Indagar las representaciones sociales de las y los adolescentes en relación al consentimiento sexual, las desigualdades sexo-genéricas en las interacciones sexuales, y los diferentes tipos de violencia sexual.
- Comparar los discursos de las y los adolescentes a nivel grupal e individual.
- Construir categorías de análisis para las representaciones sociales indagadas.
- Diseñar actividades para trabajar el consentimiento sexual con adolescentes.

4. Marco Teórico

Decidimos abordar este Trabajo Final desde un marco teórico interdisciplinario, con aportes de la comunicación interpersonal, la psicología social, la microsociología y las teorías de género.

A través de los aportes del interaccionismo simbólico y de la teoría de representaciones sociales, indagaremos en el pensamiento colectivo de las y los jóvenes, en sus formas de expresar su emocionalidad y de vincularse sexo-afectivamente.

Este trabajo tiene una perspectiva de género y se enmarca en la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Desarrollaremos nociones fundamentales como las de género, roles de género, género performativo, amor romántico, consentimiento sexual, violencia de género y violencia sexual.

4.1 Representaciones sociales

Las representaciones son procesos que nos permiten a los humanos “hacer presente un objeto que es exterior a nosotros y construir y adquirir conocimientos en interacción con el medio físico y social” (Poeschl, 2003, p. 440). En la representación, el objeto no se reproduce sino que se reconstituye y transforma.

Moscovici (1981) define a las **representaciones sociales** como un “conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones que surge de la vida cotidiana a través de las comunicaciones interpersonales” (p.181). Para el psicólogo social, estas representaciones son de objetos “socialmente importantes y controvertidos”, los cuales solo pueden entrar a nuestro universo personal a través de procesos de comunicación. Dichos procesos hacen circular informaciones, opiniones, juicios, actitudes y puntos de vista relacionados con este tipo de objetos. Se puede ampliar el concepto de representaciones sociales con la definición de Doise (1985), quien las conceptualiza como “principios generadores de las tomas de posición, ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizando los procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones” (p. 246).

Como explica Poeschl (2003), estos procesos de comunicación no buscan transmitir informaciones objetivas, sino “estar al corriente o no quedarse al margen” (p. 442). Las representaciones sociales son, así, compartidas por todos los miembros de una sociedad, más

allá de las representaciones individuales que cada uno pueda tener (y que pueden corresponderse con las de carácter social, apartarse de ellas, o adaptarlas).

Moscovici (1976) plantea que las representaciones sociales tienen tres dimensiones: la **información**, el **campo de representación** (juicios, afirmaciones, relaciones con individuos o grupos) y la **actitud** (orientación global, positiva o negativa, respecto al objeto de la representación).

Dentro de las funciones que Moscovici (1976) le atribuye a las representaciones sociales, algunas de las más importantes son: “la transformación de conceptos abstractos en saberes familiares y la creación de un saber común que posibilita la comunicación”, “la adaptación de los conceptos a las normas y a los valores del grupo”, “el mantenimiento o la adquisición de una identidad social gratificante” y “la orientación de las actitudes, de los comportamientos y de las relaciones con otros grupos” (en Poeschl, 2003, p.447).

Se puede concebir a las representaciones sociales como estructuras, y distinguir en ella dos partes fundamentales: el **sistema central** (“elemento organizador, generador y estabilizador de la representación”, más estable y resistente al cambio), y el **sistema periférico** (“esquemas organizados por el sistema central y dependientes de él”), flexible y condicional (Poeschl, 2003, p. 454).

La transformación de representaciones sociales se genera con mucha dificultad. Dichas transformaciones pueden ser progresivas o abruptas. Son progresivas cuando las nuevas prácticas que adoptan ciertos individuos no contradicen el sistema de pensamiento general del grupo. “Las prácticas activan elementos que ya estaban presentes, aunque poco salientes, en el sistema periférico, preparando, durante mucho tiempo, la transformación del núcleo central” (Flament, 1989, en Poeschl, 2003, p.456). Las transformaciones abruptas se dan cuando las prácticas de sujetos individuales contradicen ampliamente el campo de representación, pudiendo llegar a quebrar el núcleo central de las representaciones.

Según el modelo de la escuela de Ginebra, el estudio de las representaciones sociales debe basarse en los siguientes supuestos:

- “Los miembros de una población determinada comparten opiniones comunes sobre determinados objetos sociales”
- Los miembros individuales de una población “pueden diferir en las posiciones que adoptan individualmente en relación con el objeto representado”. Estas diferencias también se organizan, al interior de la población, de forma sistemática.

- “Las variaciones interindividuales están ancladas en realidades colectivas” (Poeschl, 2003, p. 460).

4.2 Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento que surge en el primer tercio del Siglo XX, en el campo de la microsociología y vinculada con la Escuela de Chicago. El término fue acuñado por el sociólogo Herbert Blumer en 1938. Como algunos de sus principios más importantes, la teoría postula que “la capacidad de pensamiento [de los seres humanos] está modelada por la interacción social”, que “en la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana”, y que las personas “son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación” (Valdivia Salas, 2012, p.12).

Esta forma de abordar la interacción social y la significación tiene algunas consecuencias importantes en el entendimiento del comportamiento humano, a saber:

- El comportamiento humano no responde directamente a los estímulos del medio, sino al significado que los agentes le atribuyen a dichos estímulos.
- Estos significados provienen de la interacción social.
- Se reconoce la capacidad de agencia de los individuos. Desde la interacción social se construye la realidad social, que es anterior a la realidad individual de las personas, pero que estas pueden modificar a través de sus actos.
- La reflexividad le permite al ser humano anticipar posibles consecuencias de sus actos, y tenerlas en cuenta a la hora de elegir entre diferentes comportamientos (Valdivia Salas, 2012).

Algunos de los autores más representativos de esta corriente son George Mead, Herbert Blumer, Sheldon Stryker y Erving Goffman.

4.2.1 La configuración del Yo para George Mead

George Mead es un teórico del pragmatismo, corriente que considera al pensamiento como forma de acción. Mead orientó su trabajo a estudiar cómo se forma el *yo* en interacción con la sociedad. Para él, la **persona** se define por la característica de ser un “**objeto para sí**” (Mead, 1982, p.168). Es decir, tiene un sentido reflexivo, puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto.

Ahora bien, ¿cómo hace un individuo para salir fuera de sí y percibirse, conscientemente, como un objeto? El sociólogo plantea que este proceso ocurre, de manera indirecta, a partir de “los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social”, o de “el punto de vista generalizado del grupo social” (Mead, 1982, p.170). Esto es, la única forma que tiene el individuo de tomar plena conciencia de sí mismo y convertirse en persona es a través de la mirada que los demás le proporcionan sobre sí. Construimos nuestra persona a partir de la mirada de los demás. Para Mead, “la identidad surge como resultado de un proceso de identificaciones que tienen lugar con las personas más próximas al niño, **otros significativos** y, posteriormente, con un **otro generalizado**, es decir, la sociedad” (Estramiana, Garrido Luque, Schweiger Gallo y Torregrosa Peris, 2007, p.70)

De esto se desprende que la persona es en esencia una estructura social, y surge en la experiencia social, experiencia que se da, necesariamente, desde la comunicación. La comunicación es el único tipo de conducta posible para que el organismo humano se diferencie del animal, adquiriendo plena conciencia de sí y reaccionando frente a sí. Dice Mead (1982):

El carácter peculiar poseído por nuestro medio social humano le pertenece en virtud del carácter peculiar de la actividad social humana; y ese carácter (...) se encuentra en el proceso de la comunicación, y, más particularmente, en la relación triádica en que se basa la existencia de la significación. (p. 176)

Lo que le otorga una significación al gesto es la reacción de otro individuo hacia él. Así, a partir de la comunicación, creamos sentidos que nos proporcionan información para configurar y comprender la realidad social, y constituirnos dentro de ella como personas con personalidades determinadas.

En esta configuración de sí, el individuo no posee una persona homogénea que se expresa uniformemente en cualquier ocasión, sino que es la experiencia social la que

“determina la proporción de persona que entra en comunicación” (Mead, 1982, p.173). Como individuos, mostramos diferentes facetas de nuestra persona según el grupo social y el tipo de interacción en el que nos involucremos:

La unidad y estructura de la persona completa refleja la unidad y estructura del proceso social como un todo; y cada una de las personas elementales de que está compuesta aquella persona completa refleja la unidad y estructura de uno de los varios aspectos de ese proceso en el que el individuo está involucrado (Mead, 1982, p.175)

Si en diferentes situaciones y grupos sociales salen a la luz diferentes facetas de la persona, es el **otro generalizado**, entendido como la “comunidad o grupo social organizados” (Mead, 1982, p.184) quien proporciona la unidad de persona.

Si bien plantea que cada individuo debe adoptar la actitud generalizada de la comunidad, Mead (1982) deja un margen a la transformación social:

Podemos reformar el orden de las cosas; podemos insistir en hacer que las normas de la comunidad sean mejores normas. (...) Estamos dedicados a una conversación en la que lo que decimos es escuchado por la comunidad, y en la cual la reacción de esta está afectada por lo que tenemos que decir. (p. 196)

Para reflexionar más sobre cómo un individuo que se convierte en persona a partir de la mirada generalizada de la comunidad puede modificar esa misma mirada, nos sirven los conceptos del “yo” y el “mí” de Mead. “El “yo” es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el “mí” es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo” (Mead, 1982, p.202). Como individuos, tenemos conciencia del “mí”, configurado por los deseos y expectativas de los otros ante cualquier conducta. Podemos prever qué se espera que hagamos, cómo reaccionará otra persona o grupo ante nuestra actuación, etc. El “yo”, en cambio, es incierto. Es la reacción del individuo frente a una situación social, y se introduce a su conciencia solo después de que el acto ha sido efectuado. Así, el “yo” es el presente, no forma parte del mí sino que introduce cambios en la experiencia, “proporciona la sensación de libertad, de iniciativa” (Mead, 1982, p.205).

De esta forma, “el individuo no solo se adapta a la actitud de otros, sino que, también, cambia la actitud de los otros. La reacción del individuo (...) modifica continuamente, en

cierto grado, el proceso social mismo” (Mead, 1982, p.206). El sociólogo insiste en la gradualidad del cambio del proceso social, en esta dialéctica entre el yo y el mí:

Las actitudes fundamentales son, presumiblemente, aquellas que solo son cambiadas gradualmente (...) uno afecta continuamente a la sociedad por medio de su propia actitud (...) Solo tenemos ideas en la medida en que tenemos capacidad para adoptar la actitud de la comunidad y luego reaccionar a ella. (Mead, 1982, p.207)

4.2.2 Enfoque dramático de Erving Goffman y Teoría de roles

Erving Goffman, por otra parte, reflexiona sobre la manera en la que se desarrolla una persona en sociedad, a través de la participación en diferentes **roles sociales**.

Goffman (1994) plantea que “más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol. Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos” (p.31). Es decir, la persona no es una entidad única, natural e inalterable, sino que se configura constantemente a partir del conjunto de roles que desempeña en diferentes círculos sociales. “Nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos un carácter y llegamos a ser personas” (Goffman, 1994, p.31).

Goffman define a las **actuaciones** como aquellas actividades que el individuo realiza ante un conjunto de observadores, durante un tiempo determinado, y que tiene cierta influencia sobre ellos. Añade el concepto de **fachada** para dar cuenta de la “parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman, 1994, p.34).

Para Goffman, la fachada está compuesta por un medio, que construye el escenario en el que se desarrollan las actuaciones, y por la **fachada personal**, formada por elementos pertenecientes al actuante mismo. Dentro de la fachada personal encontramos la **apariencia**, que nos provee información sobre el estatus social del individuo y su estado ritual temporario, y los **modales**, “aquellos estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina” (Goffman, 1994, p.36). Para Goffman, se espera una “coherencia confirmatoria” entre

apariciencia y modales. “Esperamos que las diferencias de status social entre los interactuantes se expresen, en cierta medida, por medio de diferencias congruentes en las indicaciones que se hacen del rol de interacción esperado” (Goffman, 1994, p.36). Sin embargo, apariciencia y modales pueden contradecirse en la práctica.

Goffman (1994) explica que las fachadas sociales tienden a “institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen”, y de esa forma adoptan una “significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas a su nombre”. La fachada “se convierte en una <<representación colectiva>> y en una realidad empírica por derecho propio”. Así, “cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada propia” (p.39).

Otro aspecto desarrollado por Goffman (1994) en su teoría es el de la **idealización**: “la tendencia de los actuantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras” (p.46). “Cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general” (p.46). Como explica Goffman (1994), “si un individuo ha de expresar estándares ideales durante su actuación, tendrá entonces que abstenerse de la acción que no es compatible con ellos o encubrirla” (p.53). Este proceso puede obstaculizar la evolución y transformación de dichos ideales.

Es importante, a su vez, visibilizar el carácter social de las fachadas y de las normas que éstas traen consigo. “Como actuantes, somos con frecuencia más conscientes de las normas que podríamos haber aplicado a nuestra actividad, pero que no aplicamos, que de las normas que aplicamos sin pensarlo” (Goffman, 1994, p.66).

Por último, para ahondar en el análisis de la coerción sexual y la manipulación, puede servir también el concepto de **tergiversación** que desarrolla Goffman. Para el autor, la tergiversación es una “mentira en la que puede haber pruebas irrefutables de que el autor sabía que mentía y que así lo hizo premeditadamente” (Goffman, 1994, p.72).

El enfoque dramático de Goffman entra en relación con la **teoría de roles** de Ralph Turner (1962), quien distingue entre los conceptos de *role taking* (adoptar un rol) y *role making* (crear un rol). Para Turner (1962), en la interacción estamos constantemente poniendo a prueba el rol del otro. La respuesta del otro lleva a que reforcemos o cuestionemos la concepción que tenemos de dicho rol. “El resultado de este proceso es la estabilización o modificación de nuestros roles” (p.23). Así, refuerza la agencia de los individuos en la configuración, cuestionamiento y re-configuración de los roles.

George McCall y Jerry L. Simons (1966) profundizan el estudio de los roles con su teoría del **rol-identidad**. Para estos autores, “las personas intentan diseñar sus roles en relación a las posiciones que ocupan en la sociedad teniendo en cuenta la imagen que tienen de sí mismas como ocupantes de dichas posiciones sociales” (p.65). Esas imágenes afectan, claro, a los comportamientos que las personas tengan dentro de los roles que ocupan.

4.2.3 Teoría de la conducta y la identidad de Sheldon Stryker

Sheldon Stryker (1983), por último, realiza un aporte muy interesante al incorporar la importancia de la posición ocupada en la estructura social para la configuración de las identidades:

La clase social, el sexo, la edad o cualquier otra estructura social influyen sobre la posible formación y estabilidad de los grupos sociales, y las consiguientes interacciones, y penetran así en los sistemas de significados que las personas utilizan para organizar su comportamiento. (Estramiana, Garrido Luque, Schweiger Gallo y Torregrosa Peris, 2007, p.72)

Nuestras interacciones, entonces, vienen determinadas por las posiciones que ocupamos dentro de esta estructura. “Nuestra pertenencia a distintos grupos sociales incide en la probabilidad que tenemos de interactuar con otras personas, sobre ciertos aspectos de la realidad social y en compartir ciertos criterios interpretativos” (Estramiana, Garrido Luque, Schweiger Gallo y Torregrosa Peris, 2007, p.73-74).

Se configura así una relación triádica entre las interacciones sociales, la estructura social y la identidad social. Si bien nuestras interacciones, y, por tanto, nuestra identidad, está condicionada por la estructura, también podemos modificar dicha estructura a partir de la acción organizada.

4.3 Género

En las últimas décadas, las ciencias sociales han incorporado los llamados “estudios de las mujeres” o “estudios de género” como un paradigma específico de investigación. El

género surge como categoría analítica dentro de los estudios feministas para explicar y problematizar las desigualdades socio-históricas entre hombres y mujeres. Como explica Teresa Aguilar García (2008), la palabra **género** es utilizada por primera vez como algo distinto al sexo en 1955 por el investigador John Money, quien introdujo el concepto de «rol de género» (gender role) para “describir el conjunto de conductas atribuidas a las mujeres y los varones” (Aguilar García, 2008).

Para nuestro trabajo, utilizaremos la conceptualización de género que realizan algunas autoras pertenecientes a la segunda ola del feminismo, un período que va desde la década de 1960 hacia fines de la década de 1980. Para esta, la noción de **género** se construye como un concepto particular diferenciado del de **sexo**. Simone de Beauvoir (2016/1949) escribe en “El Segundo Sexo”:

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino.

Para de Beauvoir, y para la segunda ola del feminismo en general, el género es una construcción cultural que se realiza a partir del sexo, entendiendo a este último como el conjunto de factores biológicos que definen al humano como macho o hembra. Como explica Butler (2007/1990), para de Beauvoir “el sexo es inmutablemente fáctico, pero el género se adquiere y, aunque el sexo no puede cambiarse --o eso opinaba ella-, el género es la construcción cultural variable del sexo” (p. 225).

Desde la perspectiva de la segunda ola del feminismo, se sostiene una idea binaria del género (varón/mujer), la cual se desprende automáticamente de una idea binaria del sexo (macho/hembra). Si bien se basa en una matriz heterosexual en la cual las nociones sexo-género-deseo permanecen muy estrechamente ligadas entre sí (Butler, 2007), esta primera diferenciación entre sexo y género “contribuyó a desacralizar los roles sociales culturalmente asignados a varones y mujeres” (Mattio en Morán Faúndes, Sgró Ruata y Vaggione, 2012, p.89).

Continúa Mattio (2012): “el «ser mujer» –y por extensión, el «ser varón» no puede ser entendido como una identidad «natural» o «incondicionada», sino más bien como roles sociales culturalmente asignados, que por su carácter contingente son susceptibles de ser resignificados” (en Morán Faúndes, Sgró Ruata y Vaggione, 2012, p.89). Esta forma de

entender el género proporciona entonces, por sí misma, una base para abordar y problematizar las formas sociales que tenemos de “ser hombre” y “ser mujer”.

4.3.1 Roles de género

El concepto de **rol social** hace referencia al “conjunto de funciones, normas comportamientos y derechos definidos social y culturalmente que se esperan que una persona (actor social) cumpla o ejerza de acuerdo a su estatus social adquirido o atribuido” (Newcomb, 1964. En Suriá, 2010-11, p.13). Cada rol, además, lleva aparejado un estatus específico, que dota a la persona de un cierto prestigio.

Cuando hablamos de **roles de género** nos referimos, entonces, al conjunto de características históricamente situadas y atribuidas socialmente a la figura del varón y de la mujer. Cuando los roles se asumen como verdades absolutas, se convierten en estereotipos.

Vargas Urías (2011) explica la noción de **estereotipos de género** de la siguiente manera:

Consiste en establecer un sistema de atributos, características y expectativas sociales consideradas propias de niñas, de niños, de mujeres, de hombres, de lo femenino, de lo masculino, que se traduzcan en normas fijas y obligadas, en un deber ser, o una convención social y, finalmente, en una imagen o modelo (inherente, esencial, inmutable) asignado a mujeres y hombres. (p. 20)

Pensar en función de roles nos permite también abordar la desigualdad entre el rol del varón y el de la mujer. Históricamente, se han delineado características de “lo masculino”, que son más valoradas que aquellas que definen a “lo femenino”. En palabras de Alda Facio y Lorena Fries (2001), “la diferencia mutua entre hombres y mujeres se concibió como la diferencia de las mujeres con respecto a los hombres cuando los primeros tomaron el poder y se erigieron en el modelo de lo humano (...) La jerarquización se hizo y se hace a favor de los varones” (p.1).

4.3.2 Género performativo

Ante la concepción que la segunda ola del feminismo tiene sobre el género, identificándolo como una serie de características sociales asignadas al nacer, más o menos estables y estrechamente ligadas al sexo biológico, Judith Butler (2001), filósofa post-estructuralista a quien se ubica en la tercera ola del feminismo⁴, propone el concepto de **género performativo**. Para la filósofa, el género no es un “ser”, sino siempre un “hacer”. “No hay una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se constituye performativamente por las mismas «expresiones» que, según se dice, son resultado de ésta” (Butler, 2007, p.85), Es decir, para Butler el género no es algo fijo que existe de una vez y para siempre, sino una “identidad débilmente formada en el tiempo” (Butler, 2007, p.273), que se refuerza permanentemente a partir de las actuaciones o performances de las personas. En este sentido, se abre un espacio para reafirmar, pero también modificar, las acciones socialmente fijadas y estilizadas de acuerdo al género.

Esta propuesta nos sirve fundamentalmente para entender los roles de género no como categorías fijas en las que uno puede más o menos encajar, sino como categorías socialmente establecidas pero también móviles, a las que hombres y mujeres todo el tiempo modificamos con cada una de nuestras acciones. Los roles y definiciones de género, entonces, se construyen, re-construyen y de-construyen permanentemente a partir de las performances de todos los actores de un contexto social determinado.

Las performances de género no se desarrollan con una libertad infinita. Los sujetos se encuentran condicionados por lo que Judith Butler (2007) denomina una “matriz de inteligibilidad”. A través de esta matriz, se produce “un encadenamiento que establece una continuidad coagulada entre sexo, género, deseo y práctica sexual, lo que otorga inteligibilidad a los cuerpos que guardan estabilidad, coherencia y unicidad en su identidad personal” (Martínez, 2009, p.5). Quien se sale de esta matriz, resulta censurado y normativizado.

⁴ La tercera ola del feminismo es un período que comienza alrededor de 1990, como una reacción a los fallos percibidos en los planteos de la segunda ola, principalmente la postura esencialista en relación al sexo y al género. El término surge de la obra “Becomingthethird wave” de Rebecca Walker (1992).

4.3.3 Amor romántico

El amor no es solamente una forma de relacionarse con el otro, sino también un dispositivo político (Coral Herrera Gómez, 2011). Herrera Gómez (2011) lo explica de la siguiente manera:

A través de nuestros seres queridos aprendemos a hablar, a pensar, a vivir en sociedad y a asumir las normas morales, sociales, culturales y políticas. Rodeados de afectos o con una falta total de ellos construimos nuestra identidad y nuestra biografía, y nos reproducimos, sacando adelante y educando a nuevos miembros de la sociedad. (s/n)

El significado del amor y la manera de experimentarlo se fue construyendo y modificando a lo largo de la historia. Siguiendo a Mónica Saiz Martínez (2013): “Es clave romper con la concepción esencialista del amor y comprender que no es un sentimiento universal, atemporal e inmutable, que por el contrario, es fruto de un contexto sociocultural definido que lo configura.” (p.6). Para esto, podemos identificar algunas etapas clave que nos sirvan para comprender el desarrollo del amor en occidente.

En el mundo griego, consideraban que la función del amor era volver perfectas a las personas. El amante busca en el amado aquello que le falta, para iniciar un proceso de perfección (Lagarde, 2001).

La expansión del cristianismo produce un giro importante, a partir del cual no es la carencia la que motoriza el amor, sino la superabundancia. “No se trata solo de sentir amor, sino de hacer amor, de ser benevolentes con las personas que amamos. Amar a alguien es hacer cosas por el bien de alguien” (Lagarde, 2001, p.26). Aparece entonces una función “caritativa” del amor, donde el pilar fundamental es la acción de dar amor desinteresadamente, reflejada en la máxima cristiana de “hacer el bien sin mirar a quién”.

Durante los siglos XIII, XIV y XV, con el desarrollo de la cultura burguesa en Europa, aparece una nueva forma de concebir el amor:

(...) se establece que el amor, el erotismo y la sexualidad deben estar unidos. Más aún, que se debe buscar y encontrar a una persona para amarla toda la vida. Juntar en una misma relación la pasión erótica, la pasión espiritual y la convivencia es el modelo de amor que genera la cultura burguesa (...) La meta era ser una familia y perdurar en el mundo. (Lagarde, 2001, p. 44)

El objetivo de encontrar a la “persona perfecta” se complementa con una “nueva moral sexual”, que instala la idea de “amor para toda la vida”. Como explica Lagarde (2001), esta moral “tiene exigencias iguales para hombres y mujeres, mientras la práctica social del amor mantiene las desigualdades” (p. 46). La norma fundamental es la de la heterosexualidad, a través de la cual se asignan papeles bien diferenciados para varones y para mujeres, los cuales resultan desfavorables para estas últimas. Se configura la figura de la mujer como madre y esposa, únicos roles desde donde puede alcanzar su realización personal.

Durante el Romanticismo, en el siglo XIX, muchos de estos elementos se conjugan con otros nuevos para perfilar lo que hoy conocemos como **amor romántico**. Se produce una reivindicación del aspecto pasional del amor. A la vez, surge la experiencia del “sentimiento oceánico”, un nuevo componente que involucra a los amantes en una causa mayor a ellos, un fin común (Lagarde, 2001).

De esta forma, podemos ver cómo se van configurando a través del tiempo diferentes características del amor que aún persisten y que nos ayudan a comprender cómo experimentamos y vivenciamos las relaciones sexo-afectivas en la actualidad. Las expectativas que se generan a partir de las relaciones románticas están basadas en estereotipos de género que han permanecido en el tiempo y que indican cómo debería ser una relación amorosa. Esto configura un ideal que, indefectiblemente, se aleja de cómo se desarrollan las relaciones en la realidad:

Idealizar el amor y las relaciones románticas impide tener una visión real de los vínculos de pareja. En el mundo real el amor, el afecto y la atracción conviven con situaciones de conflicto, con desacuerdos y malestares. Cuando surgen problemas y discusiones en las parejas, especialmente para las mujeres con modelos muy románticos, puede aparecer una sensación de “fracaso” y miedo a la "ruptura". (Tufró y Bidart, 2012, p.21)

Este ideal se configura a partir de **mitos románticos**, un conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta verdadera naturaleza del amor (Yela, 2003). Desde este enfoque, el amor se construye sobre la base de una relación heterosexual estereotipada, compuesta por un varón y una mujer que están destinados a permanecer juntos a través del matrimonio por el resto de sus vidas. Esta idea va en consonancia con los roles de género establecidos en la sociedad occidental que suelen desarrollarse en los medios de

comunicación, en instituciones legitimadas como la familia, la escuela, y dentro de la industria cultural en películas, novelas, y cuentos literarios. Algunos de estos son:

- **Mito de la media naranja:** la pareja que vamos a elegir esta predestinada de algún modo. Se tienen expectativas demasiado altas sobre las personas.
- **Mito del emparejamiento o de la pareja:** lo natural es la heterosexualidad y la monogamia, lo que produce conflicto cuando las personas salen de esa norma.
- **Mito de la exclusividad:** creencia a que no se puede estar enamorado/a de dos personas a la vez.
- **Mito de la fidelidad:** todos los deseos románticos o eróticos tienen que satisfacerse con una única persona, la pareja.
- **Mito de los celos:** dicen que son un signo de amor, incluso es indispensable, pero produce comportamientos violentos.
- **Mito de la omnipotencia:** el amor lo puede todo para resolver los problemas y justificar las conductas (Yela, 2003).

Estos mitos colocan a varones y a mujeres en lugares bien diferenciados. Los varones deben tomar la iniciativa en las relaciones amorosas, poseer una actitud asertiva, ser guardianes con sus parejas y establecer qué es lo correcto y qué no para su compañera. Las mujeres deben ser delicadas, sensibles, pacientes y comprensivas (Tufro y Bidart, 2012).

El **mito del príncipe azul** configura las expectativas que se depositan en varones y mujeres en el marco de una relación amorosa:

El mito del príncipe azul no sólo nos regala a un hombre perfecto (cariñoso, leal, honesto, guapo, rico, sensible, duro, bondadoso, valiente, culto, simpático, deportista, amoroso, divertido y fiel), también nos hace soñar con la posibilidad de ser amada de un modo total y absoluto por alguien que nos acepte tal y como somos, que nos quiera mucho y para siempre, que nos acompañe en el camino de la vida hasta que llegue la muerte, que sea capaz de sacrificarse y dejarlo todo por nosotras, que viva por y para nosotras, que nos tenga como a una reina. (Coral Herrera, 2018, s/n)

La manera en la que se configura el mito del príncipe azul afecta la percepción de los varones sobre las mujeres en el marco de una relación amorosa:

Ellos sueñan con una princesa que no existe: quieren una mujer que sea moderna y tradicional, que se encargue de todo, que les cuiden y les amen con devoción, que nunca dejen de quererles, que sean fieles y honestas, que permanezcan un paso atrás de ellos, que no se quejen, que no sean dominantes, que sepan escuchar, que tengan carácter dulce y sumiso, que sean comprensivas y perdonen todas las traiciones, que aguanten todo lo que le echés encima sin protestar (...) (Coral Herrera, 2018, s/n)

4.3.4 Educación Sexual Integral

En octubre de 2006 se sancionó y promulgó la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. En su artículo primero, establece: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada” de todo el territorio nacional. Además, define a la educación sexual integral como aquella que articula aspectos “biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

El carácter de “integral” cobra relevancia, teniendo en cuenta que en muchos casos las escuelas abordan la educación sexual desde paradigmas biomédicos, cuyo principal supuesto pasa por “entender la sexualidad sólo desde el punto de vista reproductivo” (Ministerio de Educación, 2018, p.3). Otro paradigma desde el cual se suele trabajar la educación sexual es el que Morgade (2006) denomina “moralizante”. Este abordaje encara las expresiones de sexualidad desde una perspectiva “que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes” (p.44).

En cuanto a la ley de Educación Sexual Integral, esta adhiere a la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud:

El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OMS, 2000. En Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2012, p.11)

El enfoque de la Ley se basa en cuatro fundamentos (Ministerio de Educación, 2018):

- **La promoción de la salud**, entendiendo a ésta como:

(...) algo que las sociedades generan a través de las condiciones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales, y que así juntas, influyen en la posibilidad de estar más sano o más enfermo, en lo que llamamos el proceso (y no “estado”) de Salud-Enfermedad-Cuidado. (Ministerio de Educación, 2018, p.9)

Así, promover salud es proveer los recursos necesarios para que las personas se desarrollen –en este caso en su sexualidad– integralmente, y no solo prevenir riesgos y curar enfermedades.

- **Las personas involucradas como sujeto de derechos**, específicamente de derechos sexuales, reproductivos y no-reproductivos. El horizonte es promover el respeto “por las diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas” (Ministerio de Educación, 2018, p.9), para que los niños, niñas y adolescentes puedan vivir plenamente su sexualidad de manera segura y saludable.

- **La especial atención a la complejidad del hecho educativo**, reconociendo la particularidad de cada escuela en su contexto, reconociendo las diferencias no solo de las instituciones entre sí, sino de los niños, niñas y adolescentes que transitan en la misma y en diferentes instituciones.

- **El enfoque integral de la Educación Sexual** desarrollado anteriormente.

La Ley 26.150 marca un antes y un después en la relación entre sexualidad y espacios educativos. Demuestra que ningún espacio educativo puede decidir si “brindar” o no educación sexual, sino que todo el tiempo, inevitablemente, está educando, de una u otra forma, en género y sexualidad, a través de prácticas que van desde la elección y el enfoque del contenido curricular a políticas de uniforme, deportes y sanciones disciplinarias, entre otras. Como plantea el Ministerio Nacional de Educación (2018):

Las relaciones en la escuela y las subjetividades producidas en y por ella, han constituido un modo de regular los cuerpos, en especial las expresiones “correctas” de ser varón y ser mujer. En la escuela se enseña, a veces de forma explícita y a veces no

tanto, cómo deben ser los y las estudiantes –y también los y las docentes- en relación con su masculinidad o su femineidad. (p.12)

Graciela Morgade (2011) profundiza esta idea considerando a la escuela como una institución que, mientras silencia las temáticas de géneros y sexualidades, constituye también un espacio donde se llevan a cabo permanentemente *performances* de género:

La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual (...) En la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” [cuyo sentido principal es] preservar una parte importante del orden social de género establecido. (p.28)

La autora plantea que, históricamente, han prevalecido dos modelos de educación sexual en las prácticas escolares (Morgade, 2008):

- Enfoque **tradicional/moralista**: Este modelo considera que “existe una sexualidad “normal” y “universal” (vale decir, sin distinción de circunstancias individuales, históricas y/o socioculturales) para todas las personas”. Para este enfoque, la educación sexual consiste en “prescribir sobre <<lo que se debe ser y no ser>>, sobre <<lo que está bien y no>>”. (p.22)
- Enfoque **médico/biologicista**: Este modelo “tiende a discriminar claramente las diferencias entre salud y enfermedad”. La sexualidad está vista como lo “dado”, por lo que no se tienen en cuenta los aspectos “culturales, sociales, históricos, individuales de la sexualidad”. Al priorizar y sobrevalorar el saber médico, Morgade afirma que “no se propician espacios para la reflexión conjunta”, ya que no se considera válido “lo que puedan decir y expresar los y las docentes, alumnos, padres, etc.”. (p.22)

La ESI parte del supuesto de que “toda educación es sexual”, y busca que todas las instituciones educativas asuman el compromiso que esta afirmación trae consigo. La Ley pone el foco en los educandos y el derecho que tienen, como ciudadanos, de recibir una educación sexual con enfoque de género (que problematice las desigualdades entre hombres y mujeres así como los roles tradicionales asignados a ellos), respeto por la diversidad (“existen

diversas formas de ser un sujeto sexuado” y las instituciones deben “garantizar una experiencia escolar de reconocimiento y respeto de esta diversidad” (Ministerio de Educación, 2018, p.13), valoración de la afectividad, y cuidado del cuerpo (Ministerio de Educación, 2018).

Desde la perspectiva de la ley, educar sexualmente demanda un trabajo “orientado a promover aprendizajes en los niveles cognitivo, afectivo y ético”, el cual debe traducirse en “prácticas concretas” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010, p. 23).

La ESI brinda un sustento legal y normativo a todos aquellos que, desde la experiencia docente, buscan construir espacios para trabajar géneros y sexualidades con niños, niñas y adolescentes.

4.3.5 Violencia de género

La noción de violencia de género ha sido abordada históricamente desde diversas perspectivas y disciplinas (la sociología, la antropología, el derecho y la psicología, entre otras). En la actualidad, no existe un único concepto en torno al cual haya un consenso absoluto. Muchas veces, se la aborda como sinónimo de violencia hacia la mujer. Desde otras perspectivas, se entiende a la violencia de género como un fenómeno holístico que afecta a personas de diversos géneros y sexualidades.

Desde una perspectiva de género, este tipo de violencias no constituyen casos particulares y aislados, sino síntomas del patriarcado, un sistema estructural basado en las diferencias y desigualdades de poder entre varones y mujeres.

El término “patriarcado” ha sido utilizado históricamente para “designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes” (Fontenla, 2008, p.2). Desde la segunda mitad del S. XX, movimientos feministas recuperaron el término para intentar comprender y problematizar los orígenes y efectos de este sistema. Gerda Lerner (1986) define al patriarcado como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (en Fontenla, 2008, p.2).

Desde el sistema patriarcal, se construyen expectativas y valores diferenciados para varones y mujeres. Maqueda Abreu (2006) lo explica de la siguiente manera:

Fruto de ese aprendizaje cultural de signo machista, unos y otras exhiben los roles e identidades que le han sido asignados bajo la etiqueta del género. De ahí, la prepotencia de lo masculino y la subalternidad de lo femenino. Son los ingredientes esenciales de ese orden simbólico que define las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, origen de la violencia de género. (p.2)

La antropóloga Rita Segato concibe las violencias de género como un intento de los varones por restaurar la “potencia” que el patriarcado le exige, y que en la actualidad resulta imposible de conseguir. Explica esto a través de la noción de “mandato de masculinidad”, al cual define como el “mandato de tener que demostrarse hombre y no poder hacerlo por no tener los medios” (2003). En el acto de violentar a una mujer, busca recuperar el control sobre esta y sobre el mundo, ante la mirada de la sociedad. En esta línea, la antropóloga define la violación como un acto de moralización:

El violador siente y afirma que está castigando a la mujer por algún comportamiento que él entiende como un desvío, un desacato a una ley patriarcal (...) El violador no está solo, está en un proceso de diálogo con sus modelos de masculinidad, está demostrando algo a alguien que es otro hombre y al mundo a través de ese alguien. (Segato, 2003, p.21-49)

De este modo, la violencia hacia las mujeres funciona como un dispositivo de poder, el cual se utiliza como una “herramienta para imponer un modelo sexista y desigual en las relaciones” (Red Ciudadana, s/f, p.10).

Desde el Derecho, en nuestro país, la Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009) define la violencia hacia la mujer como:

(...) toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. (art.4)

Existen diferentes tipos de violencia hacia la mujer. En su art. 5, la ley 26.485 tipifica los siguientes: física; psicológica; sexual; económica y patrimonial; y simbólica. A su vez,

existen diferentes modalidades que pueden adquirir las violencias de género, a saber: violencia doméstica; institucional; laboral; contra la libertad reproductiva; obstétrica; y mediática (Ley 26.485, art. 6).

Generalmente, la violencia de género se asocia con la violencia física hacia la mujer, en el marco de una relación de pareja. Otros tipos de violencias suelen quedar invisibilizados. Como explica Marina Tomasini (2017), hay diversas situaciones del ámbito cotidiano en las que las mujeres “son maltratadas, humilladas, abusadas, menospreciadas e inferiorizadas” (p. 97).

Existen además violencias hacia el colectivo LGBTQ*⁵, vinculadas a diversas expresiones sexuales y de género. Estas violencias, también basadas en desigualdades de poder relacionadas con la misma matriz sexo-genérica, no se contemplan en una ley específica. Existen, en diferentes normativas, artículos que abordan algunas de estas violencias, como el caso del Art.80 inc.4 del Código Penal, el cual establece prisión perpetua al que matare “por placer, codicia, odio racial, religioso, de género o a la orientación sexual, identidad de género o su expresión” (Ley 26.791, 2012).

4.3.6 Violencia sexual

La Organización Mundial de la Salud (2003) define a la **violencia sexual** como:

(...) todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo. (p.161)

En esta misma línea, la Ley Nacional 26.485 de Protección Integral a las Mujeres (2009) define este tipo de violencia como:

(...) cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o

⁵ Las siglas LGBTQ* referencian al colectivo de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Queers y otras identidades sexo-genéricas disidentes con respecto a la matriz cisgénero y heterosexual.

reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres. (Art.5 inc. 3)

La definición de la OMS brinda una noción más general, independiente del género de quien sufra la violencia, mientras que en la Ley 26.485 esta definición forma parte de un marco más amplio de violencia hacia las mujeres, enfocándose en las desigualdades de poder socio-históricas que colocan a hombres y mujeres en una posición diferenciada.

En ambos casos, la violencia sexual es entendida en forma amplia. Incluye no solo contactos físicos sino también tentativas de contacto, actos verbales, gestuales, etc. En este sentido, se diferencia del concepto legal de **abuso sexual**, el cual implica un “contacto corporal directo entre el agresor y la víctima [que afecte] las partes sexuales del cuerpo de la víctima” (Buompadre, 2016, p.2). Al hablar de violencia sexual, no necesariamente hablamos de un abuso de tipo físico, sino de cualquier tipo de accionar sexual que se realice “mediante coacción” o “a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación”, sin el consentimiento de quien sufre la violencia. Este es el núcleo central para entender qué comportamientos pueden entenderse como violencias sexuales.

La coacción ejercida, como factor clave que define la violencia sexual, es sinónimo de la falta de consentimiento de quien la sufre. Cualquier conducta sexual que se lleve a cabo sin el consentimiento de una de las personas implicadas significa una conducta coactiva, y, por tanto, una violencia sexual.

Es necesario problematizar y complejizar las nociones de coacción y de consentimiento, ya que no hacerlo puede llevar a una visión reduccionista de lo que consideramos violencia sexual.

Nicola Gavey (1997) hace una distinción entre la coerción interpersonal y la coerción social. Mientras la primera se da cuando una persona utiliza mecanismos coercitivos para tener relaciones sexuales con otra, el segundo tipo es más difícil de identificar, y se origina en los “discursos heteronormativos dominantes”⁶ (en Beres, 2007, p.7) que impactan en todos nosotros y nuestras formas de relacionarnos sexualmente con otros.

El consentimiento, por su parte, ha sido abordado muchas veces como el contrapunto de la violencia sexual y la violación. No obstante, “pocos estudios han examinado el

⁶ Traducción propia. En el original: “dominant heteronormative discourses”

consentimiento sexual como un tema en sí mismo, y cómo este es percibido y entendido en su contexto”⁷ (Humphreys, 2007, p.1).

Abordar el **consentimiento sexual** como concepto puede servirnos para encarar las violencias sexuales desde un punto de vista preventivo y propositivo, con miras a establecer ciertos lineamientos para la construcción y el mantenimiento de relaciones sexuales más saludables e igualitarias. Implica pensar el consentimiento como un concepto positivo desde el cual las relaciones se construyen, y no únicamente como aquello que no-existe cuando se ejerce una violencia sexual.

4.3.7 Consentimiento Sexual

¿Qué entendemos por consentimiento? ¿Cómo es posible conocer si en determinada interacción sexual existió un consentimiento pleno de parte de todos los intervinientes?

En primer lugar, cabe detenernos un momento en la conceptualización legal del consentimiento, para luego trascenderla hacia una más integral y con perspectiva de género.

Para el ámbito jurídico, el consentimiento está relacionado principalmente con la edad de los involucrados, así como con la presencia o ausencia de actos coactivos comprobables por parte de una persona hacia otra. En nuestro ordenamiento, esto aparece expresado en los artículos 119 y 120 del Código Penal:

ART. 119 Será reprimido con reclusión o prisión de seis (6) meses a cuatro (4) años el que abusare sexualmente de una persona cuando ésta fuera menor de trece (13) años o cuando mediare violencia, amenaza, abuso coactivo o intimidatorio de una relación de dependencia, de autoridad, o de poder, o aprovechándose de que la víctima por cualquier causa no haya podido consentir libremente la acción.

La pena será de cuatro (4) a diez (10) años de reclusión o prisión cuando el abuso por su duración o circunstancias de su realización, hubiere configurado un sometimiento sexual gravemente ultrajante para la víctima.

La pena será de seis (6) a quince (15) años de reclusión o prisión cuando mediando las circunstancias del primer párrafo hubiere acceso carnal por vía anal, vaginal u oral o

⁷ Traducción propia. En el original: “little research has examined sexual consent as a subject in itself and how it is perceived and understood in context”.

realizare otros actos análogos introduciendo objetos o partes del cuerpo por alguna de las dos primeras vías (...) (Ley N° 7.352, art.1, 2017)

ART. 120 Será reprimido con prisión o reclusión de tres a seis años el que realizare algunas de las acciones previstas en el segundo o en el tercer párrafo del artículo 119 con una persona menor de dieciséis años, aprovechándose de su inmadurez sexual, en razón de la mayoría de edad del autor, su relación de preeminencia respecto de la víctima, u otra circunstancia equivalente, siempre que no resultare un delito más severamente penado (...) (Ley N° 25.087, art.3, 1999)

En el primer párrafo del artículo 119, la imposibilidad de consentir se haya ligada directamente con la “violencia, amenaza, abuso coactivo o intimidatorio de una relación de dependencia, de autoridad, o de poder” (Ley N° 27.352, 2017). El concepto de “consentir libremente” está indeterminado, posibilitando una lectura que puede ser peligrosa: *siempre que no exista una coerción, violencia o amenaza clara en el marco de una relación sexual, la persona la ha podido consentir libremente, y, por tanto, se trata de una relación legítimamente consentida*. En la práctica, sin embargo, las relaciones de poder y dominación funcionan con frecuencia a niveles más profundos y difíciles de detectar.

Yolinliztli Pérez (2016) realiza una crítica al enfoque desde el cual el marco legal aborda el consentimiento:

[La mirada jurídica] aísla el acto de consentir de su dimensión simbólica y social. No se trata solamente de consentir o no, sino fundamentalmente de la posibilidad de hacerlo (...) Este enfoque, sostenido discursivamente desde una visión de racionalidad, asume stricto sensu que consentir es el producto de dos voluntades libres, autónomas y racionales. (p.750)

Pérez (2017) hace un análisis muy interesante, partiendo de la definición de “consentimiento afirmativo” que aparece en la legislación de California, Estados Unidos, en 2014. Según la ley californiana, para que el consentimiento sea válido, “la aquiescencia debe ser explícita, afirmativa, consciente, voluntaria y la existencia de un noviazgo no debe asumirse como indicador implícito de consentimiento” (p.114). La autora explora la noción subyacente en este artículo: “Frente a la posibilidad de un encuentro sexual, especifica la propuesta, <<sí significa sí>>. Los silencios, resistencias o indecisiones significan en todo

momento una negativa. <<Afirmativo>> significa explícito, positivo, consciente y voluntario” (Pérez, 2017, p.116).

Visto así, el consentimiento corre el riesgo de aparecer des-contextualizado, des-historizado y des-generizado. “Consentir no evita o impide abusos sexuales por sí mismo. Lejos de ser natural y neutral, tiene <<marca de género>>, así como matices imprescindibles para comprenderlo de manera crítica” (Pérez, 2017, p.117). Además, el consentimiento explícito (decir *sí*) no es la única forma de consentir, y no siempre expresa un consentimiento genuino o volitivo.

El consentimiento está atravesado por construcciones socio-históricas de género, así como por otras matrices de poder. Se juega en comunicaciones complejas y no únicamente verbales. Diferentes estudios han demostrado que los comportamientos no-verbales son usados con más frecuencia que los verbales para comunicar el consentimiento (Beres, 2007). Por ello, resulta imprescindible complejizar su conceptualización y abogar por un consentimiento real, que no siempre se (de)muestra tan fácilmente, y que se construye (o no) en el marco de relaciones de poder y dominación múltiples y más o menos visibles.

En este sentido, resulta interesante la definición de Hickman y Muehlenhard (1999), quienes conceptualizan el consentimiento como una comunicación verbal o no verbal, llevada a cabo libremente, sobre un sentimiento de deseo de comprometerse en una actividad sexual. En esta definición aparece contenido tanto el aspecto individual o psicológico del consentimiento (el deseo o disposición personal), como el aspecto comunicacional.

La comunicación como disciplina, específicamente **el estudio de la comunicación interpersonal, atravesada por una perspectiva de género, tiene un aporte particular muy valioso** para realizar al respecto.

El consentimiento “puede tener lugar únicamente cuando hay comunicación entre las partes” (Brett, 1994). Entender el consentimiento como una noción de naturaleza comunicacional implica un giro importante en varios sentidos.

En primer lugar, el consentimiento no se “da” de una vez y para siempre, sino que sólo adquiere validez y legitimidad cuando se actualiza permanentemente. Además, las personas implicadas deben tener plena capacidad mental y física, plena información sobre el/los acto/s que consienten y sus posibles consecuencias, y plena voluntad, libre de cualquier tipo de coerción (González Suárez, 2007; Tittle, 1995; Difusión Herética, s.f.).

Por otra parte, abordar el consentimiento desde un lugar comunicacional implica que este no es, como aparece muchas veces desde el ámbito jurídico, un “permiso” que una persona tiene en su poder y le otorga a otra, sino un acuerdo mutuo que se genera y regenera

constantemente a través de la comunicación interpersonal, verbal o no-verbal, más o menos explícita, pero siempre consciente para los miembros implicados. El consentimiento se *construye* desde y a través de la comunicación.

La óptica comunicacional para abordar el consentimiento debe estar atravesada necesariamente por las teorías de género. La educación en el consentimiento sexual implica desarmar los roles de género, problematizar los mitos del amor romántico y los mandatos que determinan cómo debe ser una relación sexual entre un hombre y una mujer.

Como señala Daniel Jones (2010) en un estudio sobre las primeras relaciones sexuales de adolescentes en Trelew, citando a Edith Pantelides (1996), hay guiones que establecen “que las mujeres deben adoptar como mínimo un papel pasivo e idealmente presentar resistencia a los avances masculinos, [y que] el rol de los varones implica la insistencia” (p.344). De esta forma, los varones pueden interpretar una conducta coactiva como un “juego necesario” para llegar a tener un contacto sexual con una mujer, ya sea que estén o no en una relación. “Acelerar los ritmos del recorrido sexual con su compañera y/o insistir verbalmente para tener relaciones puede no ser visto por los varones como presión, aunque así sea sentido por las mujeres que lo viven” (Jones, 2010, p.345). Pesando sobre la mujer la obligación de no mostrarse como un sujeto con un deseo sexual activo, su negativa ante el avance de un hombre puede ser interpretada como parte del mismo tipo de juego. “Los límites entre insistencia y coerción, frente a una negativa femenina que podría ser “protocolar” (dada las exigencias sociales a las que las mujeres deben acomodarse), son difíciles de establecer” (Pantelides, 1996; en Jones, 2010, p.345).

Yolinliztli Pérez (2016) advierte esta matriz generizada del consentimiento con mucha claridad en sus teorizaciones: “Consentir aparece como un verbo “femenino”, inscrito en una lógica social en la cual las mujeres se exigen y son exigidas socialmente para resistir o conceder; los hombres, para buscar activamente el consentimiento femenino” (p.742). A su vez, sentencia el peligro de des-contextualizar la noción de consentimiento: “el consentimiento entendido como conducta o acción individual juega un papel central en la reproducción del sistema de géneros y, en este sentido, actúa en detrimento de los derechos sexuales de las mujeres” (Pérez, 2016, p.743).

Mientras sigan vigentes estos estereotipos y hombres y mujeres se comporten de acuerdo a ellos, es muy difícil llegar a pensar en relaciones transparentes formadas a partir de un consentimiento válido (genuino, sin presiones, actualizado constantemente, consciente). Como señalan Carolina Guevara y Natalia Gontero (2014) en un estudio sobre masculinidades adolescentes, “las ideas de masculinidad predominante y los roles que se le

asignan al varón dentro de la pareja están relacionados con una masculinidad vinculada al ejercicio del dominio, del control y de micro-imposiciones al interior de las parejas” (p.6). Las relaciones consentidas e igualitarias, donde el respeto es lo primero antes de efectuar cualquier tipo de acto sexual, chocan con estos esquemas y pueden hacer sentir a los participantes que no están siendo <<verdaderos hombres>> o lo <<suficientemente femeninas>>. Por ello, para fomentar relaciones consentidas es indispensable repensar primero los roles y estereotipos de género.

Planteamos un concepto integral de consentimiento donde este no implica simplemente aceptar cierta interacción sexual (lo que sería suficiente en el ámbito jurídico para demostrar que no existe un abuso), sino también deseársela. Como plantea Pérez (2017), “la armonía entre querer y aceptar participar de un encuentro sexual, en condiciones de igual legitimidad sexual, sería el camino crítico-feminista para avanzar en la reivindicación de un ejercicio efectivo del consentimiento sexual” (p. 129).

5. Marco Metodológico

5.1 Tipo de estudio

Esta investigación se enmarca fundamentalmente en una **metodología de tipo cualitativo**, la cual se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Interpreta a la realidad social como un conjunto indivisible de significados, y símbolos e interpretaciones que los agentes le otorgan a su relación con otros agentes y con el mundo.
- Se pretende “establecer los patrones o reglas de intercambio que subyacen a los fenómenos sociales” (Avendaño, 2006, p.18).
- El conocimiento es contextualizado: busca acceder al significado de las prácticas sociales mediante la observación de los sujetos que interactúan en su contexto natural.
- El investigador interactúa con su objeto de estudio, hay una influencia recíproca entre investigador e investigado.
- Persigue una descripción profunda de la realidad social antes que una generalización de los resultados (Avendaño, 2006).

Dentro de este marco, las técnicas que predominan en nuestra investigación son las **entrevistas no-dirigidas, en grupos-foco e individuales, con un corte etnográfico**. La investigación social etnográfica se caracteriza por:

- El reconocimiento de la comunidad y el contexto en la construcción del objeto de estudio.
- La participación activa e implicación del investigador en el trabajo (auto-instrumentalización).
- La construcción de información a partir de relatos testimoniales y prácticas significantes, buscando los significados que los agentes adjudican a sus acciones y relaciones, y que se plasman en el lenguaje.
- El foco en la inter-subjetividad (comprender los significados que los agentes atribuyen en sus discursos) más que en la objetividad (Canales Cerón, 2006; Velasco, 1997).

La construcción de los instrumentos se enmarca en la óptica de la antropología simbólica y en la noción de reflexividad.

5.2 Antropología simbólica

El foco de la antropología simbólica ha sido la pregunta acerca de cómo los símbolos conforman el modo en que los actores sociales ven, sienten y piensan acerca del mundo, de qué manera estos símbolos operan como vehículos de la cultura (Herrán, 1995-6).

La cultura debe ser entendida como un sistema de símbolos y significados compartidos. El método para acercarse al conocimiento de este sistema es tomar como objeto de estudio acontecimientos públicos observables. Siguiendo a Carlos Herrán (1995-6), para la antropología simbólica es imprescindible estudiar la conducta desde el punto de vista del actor. Al otorgar un sentido a sus propias acciones y nombrarlas de determinada manera, los actores sociales no solo describen su realidad, sino que la construyen. Esto puede entenderse mejor a partir del concepto de reflexividad, desarrollado a continuación.

5.3 Reflexividad

Para comprender el flujo del discurso de nuestros entrevistados utilizaremos el concepto de **reflexividad** propuesto por Harold Garfinkel. El autor plantea que el mundo social se reproduce gracias a la ejecución activa de normas que producen los actores en el marco de sus propias interacciones.

Siguiendo a Wolf (1987) y a Ch. Briggs (1986), para los etnometodólogos “el vehículo por excelencia de reproducción de la sociedad es el lenguaje. Al comunicarse entre sí la gente informa sobre el contexto, y lo define al momento de reportarlo” (en Guber, 2001, p.44-45).

En este sentido, una de las funciones performativas del lenguaje es la reflexividad. Las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella, sino también la constituyen. En efecto, describir una situación es también construirla y definirla (Wolf 1987, en Guber, 2001).

5.4 Técnicas de recolección de datos

5.4.1 Entrevista no dirigida

Para realizar el diagnóstico con las y los adolescentes, utilizamos como método principal la entrevista no-dirigida, en grupos-foco e individuales, de carácter etnográfico.

El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria. La antropóloga Rosana Guber (2001) explica que la no-directividad se maneja con el supuesto del “hombre invisible”, mediante el cual no se participa con cuestionarios o preguntas fijos o inflexibles, con el fin de que surjan términos y conceptos más espontáneos y significativos para el entrevistado.

La reflexividad en el trabajo de campo, y particularmente en la entrevista, puede contribuir a diferenciar los contextos, a detectar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación.

Mientras en las entrevistas estructuradas el investigador formula las preguntas y pide al entrevistado que se subordine a su concepción de entrevista, a su cuestionario y sus categorías, en las no-dirigidas se solicita al informante indicios para acceder su universo cultural. Los informantes introducen sus prioridades, donde revelan los nudos problemáticos de su realidad social tal como la perciben desde su universo cultural.

5.4.2 Observación simple

Para adentrarnos a las conductas de las y los adolescentes empleamos la observación simple, la cual nos permitió caracterizar las vinculaciones que se producen entre ellos y en relación con las y los docentes, preceptores y equipo directivo del colegio.

La observación simple es una técnica que posee ciertas ventajas en relación a otras:

Los datos de la observación se originan a partir de fenómenos que surgen de manera espontánea, a diferencia de la observación experimental, en la que se producen datos mediante la manipulación del investigador (Avendaño, 2016).

Permite comprender holísticamente el contexto donde se desenvuelven los actores sociales e incluye las intenciones de los mismos. Además, proporciona datos de gran validez que sirven para predecir actuaciones de los agentes sociales en otras situaciones cotidianas (Avendaño, 2016).

5.4.3 Trabajo de campo

Para nuestro trabajo de campo, abordamos los tres cursos de 4to año de una escuela secundaria pública ubicada en el noreste de la Ciudad de Córdoba⁸. Elegimos realizar la investigación en este establecimiento, ya que uno de los integrantes había participado previamente del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) del colegio, lo que nos permitió facilitar el contacto con las autoridades, a quienes les interesó el proyecto. Las características de la escuela se amplían en el próximo apartado.

En un primer momento, pensamos realizar la investigación con chicas y chicos de 5to y 6to año, pero, ante la sugerencia de la directora y vicedirectora, lo abordamos con 4to año. La razón fue que los cursos más altos se encontraban involucrados en varios proyectos extraescolares. Por otro lado, el rango de edad en 4to año incluía la franja etaria con la que pensábamos realizar el trabajo (15 a 17 años).

Cada curso tenía entre 12 y 18 alumnos, dentro de los cuales había varios chicos que habían repetido de curso, y otros a quienes el colegio había decidido cambiarlos de sección, por cuestiones relacionadas a la conducta. Esto, sumado al grado de deserción reflejado en la cantidad de alumnos en comparación a cursos más chicos, lleva a que exista un alto grado de fluctuación en la configuración de los grupos.

Nuestra investigación estuvo organizada en tres grandes etapas: Un taller por curso sobre reconocimiento y expresión de las emociones (en total, tres talleres); una serie de cuatro entrevistas en grupos foco; y otra de ocho entrevistas individuales. Todas las entrevistas duraron entre 40 minutos y una hora; fueron registradas a través del grabador de nuestros teléfonos celulares, y luego desgrabadas para el posterior análisis de datos.

Además, durante la primera etapa de trabajo con el colegio, tuvimos un encuentro con la directora y vicedirectora, y otro con la psicopedagoga del colegio. En estas dos reuniones, conversamos sobre el contexto de la escuela como espacio educativo, las y los estudiantes que concurren a la misma, y las problemáticas que ellas identificaban en su trabajo diario.

El trabajo de campo fue realizado durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2017.

⁸ No se menciona el nombre de la institución escolar para preservar el anonimato y confidencialidad de los relatos.

5.4.4 Taller sobre reconocimiento y expresión de las emociones

Elegimos la dinámica de taller como primer acercamiento con las chicas y los chicos. El objetivo principal de esta etapa era de apertura. Conocer a los alumnos y que ellos nos conozcan a nosotros, habilitando el espacio necesario para las etapas siguientes. A su vez, a través de la observación, registramos las dinámicas de los grupos: los vínculos entre los estudiantes, sus maneras verbales y no-verbales de expresarse y comunicarse (lenguaje, vestimenta, maquillaje, gestos, contactos físicos, nivel de voz, etc.), la manera en la que se disponían en el curso, los vínculos con profesores y preceptores, entre otros elementos. El registro lo llevamos a cabo en un cuaderno de notas, donde asentamos toda la información que consideramos relevante inmediatamente después de finalizado el taller, o en momentos en que los chicos se encontraban realizando actividades.

Planificamos y llevamos a cabo en cada uno de los tres cursos un taller de aproximadamente una hora.

En una primera instancia, realizamos una presentación personal, donde le contamos al curso que éramos estudiantes de Comunicación Social, que estábamos realizando nuestro Trabajo Final de Grado y, a grandes rasgos, las características de dicho trabajo. Les explicamos que para nosotros su palabra y sus experiencias eran muy valiosas e iban a ser registradas siempre de forma anónima, resguardando la confidencialidad de su identidad y del espacio. Reforzamos la idea de un espacio seguro y auténtico, en el cual todas las opiniones y pensamientos fueran válidos, siempre en el marco del respeto para con nosotros y sus compañeros. Les explicamos que íbamos a desarrollar una propuesta para trabajar en colegios secundarios, y que el trabajo que hiciéramos con ellos ese día y las semanas siguientes iba a servir para que dicha propuesta fuera más cercana a sus intereses, experiencias y deseos.

Seguido a esto, llevamos a cabo una dinámica para presentarnos entre todos. Sentados en ronda, pasando un ovillo de lana entre los participantes, cada uno debía decir su nombre y una cualidad del compañero que le había pasado el ovillo.

Luego, trabajamos sobre el reconocimiento de algunas emociones básicas: alegría, tristeza, enojo, ternura y miedo. La actividad consistía en un primer momento individual en el que cada uno debía ordenar estas emociones según la facilidad con que las expresaba (Ver Anexo 1). Nuestro interés consistió en generar una herramienta de carácter cuantitativo que nos permitiese reconocer algunas pautas generales en relación a la emocionalidad de las y los adolescentes. En un segundo momento, en pequeños grupos, los participantes realizaron una puesta en común y reflexionaron a partir de diferentes disparadores sobre estas emociones.

Cada grupo debía escribir en una hoja los puntos que encontrarán en común, en relación a cada emoción. Esto significó un material documental que amplió el significado de la encuesta previa (Ver Anexo 2).

Finalmente, hicimos una puesta en común con todo el curso, y cerramos con otra dinámica grupal, en la que realizamos a cada uno una pregunta en relación a las emociones trabajadas.

5.4.5 Entrevistas en Grupos-Foco

La técnica de grupo focal puede ser definida, desde Krueger, como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo” (Krueger Ra, 1988, en Latorre Fernández, 2006, p.195). Frente a la entrevista individual, esta técnica de recolección de datos ofrece la ventaja de la interacción entre sus miembros. El objetivo no es llegar a un acuerdo, sino captar las particularidades, semejanzas y diferencias entre las representaciones sociales de los participantes. En el trabajo con grupos focales, se diseña un temario o cuestionario abierto, en el cual se “descompone la acción objeto en múltiples dimensiones constituyentes” (Canales Cerón, 2006, p.281).

En el caso particular de nuestra investigación, consideramos fundamental el uso de entrevistas grupales en dos sentidos:

- Nos permitiría captar mejor el factor social de las representaciones que tienen las y los adolescentes en torno a temáticas de género y sexualidad, relaciones de pareja, amor romántico, coerción sexual y consentimiento. En contraste con la entrevista individual, la instancia grupal expone en mayor medida las actuaciones y la fachada personal que asume cada integrante frente a sus compañeros.
- Nos serviría como segunda instancia de apertura, para fortalecer la confianza entre los adolescentes y nosotros, y de esa forma posibilitar un diálogo más rico y abierto para la última etapa.

Trabajamos con cuatro grupos de cuatro integrantes cada uno (en total 6 varones y 9 mujeres, con una chica que participó en dos grupos distintos), formados a nuestro criterio, a partir de las experiencias de la primera etapa. Un grupo fue solo de mujeres y el resto fueron

grupos mixtos. Para armar los grupos, tomamos en consideración a las chicas y los chicos que habían mostrado interés en participar en los talleres. A su vez, buscamos un equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de perfiles al interior de cada grupo. Por un lado, que los adolescentes fuesen amigos entre sí y/o tuviesen perfiles similares facilitaría la confianza y el desarrollo de la conversación. Por otra parte, las diferencias entre ellos enriquecerían la discusión y nos proporcionarían una información más representativa de la población en la que trabajamos.

Para cada entrevista, sacamos a los chicos del curso y nos dirigimos al patio, en un espacio cómodo y alejado del edificio, que asegurara la privacidad de la conversación. Los invitamos a sentarse, retomamos lo que habíamos hecho en los talleres y les explicamos que queríamos charlar más en profundidad con ellos, sobre las maneras en las que se relacionan los adolescentes, en temas referidos a amor y sexualidad. Reforzamos nuevamente las ideas de respeto, libertad para hablar y confidencialidad.

Trabajamos con la dinámica del “juego del paquete”. Formulamos un cuestionario de preguntas abiertas y afirmaciones (Ver Anexo 3) que las y los adolescentes tenían que comentar y discutir en el grupo. Armamos un paquete con capas de diario, en el que cada capa contaba con una pregunta. Sentados en ronda, con música pasábamos el paquete; cuando la música frenaba, quien se lo había quedado en las manos debía abrirlo, leer la pregunta en voz alta y comenzar la discusión.

Las preguntas/afirmaciones fueron ordenadas desde las más generales hasta las más particulares e íntimas. Servían únicamente de guía para orientar la conversación. Las primeras preguntas tenían el objetivo fundamental de romper el hielo y entrar en confianza en el grupo. En un primer momento, la mayoría de los chicos estaban callados o contestaban de forma escueta. Con más preguntas e intervenciones, el ambiente se iba distendiendo y la mayoría de los participantes se animaban a hablar más, y a contar ciertas experiencias propias y de conocidos. Generalmente, a la hora de contar una experiencia de un amigo o familiar, se explayaban más que al hablar de vivencias propias. En el único grupo no mixto, formado por cuatro chicas, la conversación se desarrolló desde el comienzo de manera más fluída que en los grupos mixtos.

5.4.6 Entrevistas individuales

Luego de las entrevistas grupales, seleccionamos cuatro varones y cuatro mujeres para hacer entrevistas uno a uno, a través de la técnica de entrevista etnográfica anteriormente desarrollada. En este caso, la elección de los entrevistados se hizo en función de reflejar la heterogeneidad de perspectivas y de vivencias en relación a distintos tópicos.

Para facilitar una mayor apertura de los adolescentes, decidimos realizar las entrevistas por separado y a chicos del mismo género del entrevistador. Para esta instancia también formulamos un cuestionario de preguntas abiertas (Ver Anexo 4), que nos sirvió de guía para la conversación. De cualquier manera, siendo estas entrevistas de carácter antropológico, como investigadores no seguimos el cuestionario con rigidez, sino como un instrumento de orientación.

Los dos integrantes nos acercamos juntos al curso para retirar a un varón y una mujer, caminar juntos al patio y allí separarnos. Cada uno buscó un espacio alejado que, al igual que en las entrevistas grupales, asegurara la tranquilidad y el resguardo de la conversación. Luego de retomar el trabajo realizado en el taller, en las entrevistas grupales y nuestro proyecto de Trabajo Final, les contamos que queríamos charlar más con ellos, conocerlos más personalmente y profundizar en ciertas experiencias y temáticas que ellos mismos habían introducido en los grupos. Reforzamos nuevamente la confidencialidad de la conversación, y, al igual que en las entrevistas grupales, comenzamos con preguntas más generales sobre la vida cotidiana, la configuración de la familia, etc., para pasar paulatinamente a realizar preguntas más íntimas y más estrechamente relacionadas con el tema de nuestra investigación.

6. La escuela

Realizamos nuestro trabajo diagnóstico una escuela secundaria pública ubicada al noreste de la Ciudad de Córdoba. Esta escuela funciona desde 1996 en el barrio, al comienzo en el edificio de otras escuelas de la zona, y desde 1999 en su ubicación actual. En 2005 se incorporó el Ciclo Orientado, con orientación en Ciencias Naturales. Actualmente, cuentan con un total de 468 alumnos en 18 cursos (cuatro divisiones en 1° y 2°; tres en 3° y 4°; y dos en 5° y 6°), divididos en turno mañana y tarde.

El edificio se encuentra en una zona residencial, ocupa una manzana y está rodeado por calles de tierra. Es el único colegio secundario de la zona, en un barrio que cuenta con tres escuelas primarias. La gran mayoría de las y los estudiantes llegan y se van del colegio caminando, y viven en el mismo barrio o barrios cercanos.

La estructura institucional está formada por una directora y una vicedirectora, una coordinadora de cursos, una psicopedagoga, seis preceptores, dos ayudantes técnicos, una secretaria y una pro-secretaria, un coordinador de CAJ, y un plantel formado por alrededor de 82 docentes.

Junto a otras 71 secundarias de gestión estatal, la escuela secundaria con la que elegimos trabajar forma parte del programa **Escuelas Faro** del Gobierno de la Provincia, el cual busca “potenciar la calidad educativa en escuelas de contextos vulnerables” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2018). Los colegios que forman parte de este programa cuentan con tres variables en común: “están ubicadas en contextos de vulnerabilidad socio económica y cultural; tienen dificultades para sostener trayectorias continuas y completas en sus estudiantes y en las pruebas Aprender, sobre todo en el área de Lengua y Matemática no obtuvieron los resultados esperados”. (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2018). El colegio también participa del Programa Nacional Formación Situada para Docentes, en el que el equipo directivo es capacitado para capacitar a su vez al plantel docente en desarrollo de capacidades y abordaje y solución de situaciones problemáticas.

La visión que la escuela se ha propuesto en 2018 es “lograr que todos los estudiantes que ingresan a primer año, permanezcan, progresen y concluyan su trayectoria educativa habiendo adquirido competencias como comprensión y producción de textos orales y escritos, análisis y resolución de situaciones problemáticas, aprendizajes colaborativos, para insertarse luego en el mundo del trabajo o en estudios superiores, como ciudadanos críticos, reflexivos y

responsables de sus proyectos de vida” (Equipo directivo de la escuela, 2017), habiendo modificado la adquisición de contenidos por la de competencias como objetivo primordial.

El colegio es de espacios amplios. Cuenta con un gran hall en la entrada, tiene dos pisos, barandas y paredes de ladrillo. En el hall hay una estructura de madera elevada que suele funcionar como escenario durante actos o jornadas especiales. A diario, los alumnos lo utilizan para sentarse, reunirse en grupos, conversar y pasar el tiempo durante los recreos. En este espacio funciona también el PAICor⁹, cuenta con mesas largas y tableros de madera donde los chicos comen al mediodía. Tanto en este lugar como en los pasillos pueden verse afiches sobre diversas temáticas hechos por los cursos, los cuales se recambian con frecuencia.

Los cursos son espaciosos, tienen bancos largos para dos personas. Muchas de las puertas se encuentran sin picaporte, y algunas tienen vidrios rotos. Algunas ventanas tienen rejas, así como la dirección, la preceptoría y la sala artística.

Luego del hall comienza el patio. Es un terreno muy grande con una vereda de cemento. Hay árboles y murales hechos por los alumnos a través de los años en las paredes. Funciona como espacio de recreación, donde las chicas y los chicos se sientan en grupo, juegan al fútbol, bailan y realizan educación física.

La escuela cuenta además con un laboratorio, una biblioteca, una sala artística y una cantina. Desde 2009, funciona el CAJ (Centro de Actividades Juveniles), brindando espacios de formación en música, periodismo, danza, tela, y muralismo, entre otros, siendo los primeros dos los de mayor continuidad a lo largo de los años. Las producciones del taller de periodismo pueden verse pegadas en forma de afiche en las paredes del colegio, referidas a asuntos de actualidad.

En relación a los Proyectos Institucionales, el colegio desarrolla cada año una Feria de Ciencias por áreas, el proyecto “Manos Limpias”, en el que fabrican jabón líquido con los alumnos de cuarto año, el proyecto Parlamento Juvenil del MERCOSUR, y el proyecto de Gestión del equipo directivo. Cuentan, además, con proyectos que se enmarcan específicamente en la Ley de Educación Sexual Integral. Uno de ellos lo realizan en conjunto con el personal del Hospital Materno Neonatal, que realizan visitas de asesoría cada 15 días. Otro proyecto lo realizan en conjunto al Centro de Salud 57, con estudiantes de sexto año.

⁹ El Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICor) es una política implementada desde 1984. Consiste en brindar asistencia alimentaria y promover hábitos de alimentación saludable en centros educativos de la Provincia de Córdoba.

Además, en 2017 realizaron un proyecto de Sexting desde el departamento de inglés con los cuartos años.

7. Análisis de Datos

Luego de realizar el trabajo de campo, procesamos la información obtenida en las diferentes etapas a través de la tabulación de encuestas del “Taller sobre reconocimiento y expresión de emociones”, y la construcción de categorías de análisis de orden cualitativo, a partir de las entrevistas en Grupos-Foco e individuales.

Para la elaboración de las categorías, trabajamos a partir del texto desgrabado de las cuatro entrevistas grupales y las ocho individuales. Buscamos términos, expresiones, experiencias y concepciones que se relacionaran con los vínculos sexo-afectivos y que los mismos adolescentes priorizaran en sus discursos. Dichas ideas adquieren una mayor relevancia para nuestro análisis al repetirse en diversos discursos, y al generar momentos de consenso y/o discusión al interior de los grupos.

7.1 Registro y comunicación de emociones

En base a las encuestas realizadas en el “Taller sobre reconocimiento de emociones”, podemos afirmar que la alegría constituye la emoción más fácil de expresar para los adolescentes con los que trabajamos. La tristeza y el miedo resultan las más difíciles. La diferencia es clara: de un total de 36 encuestados, el 58% respondió que expresa “con facilidad” la alegría, mientras solo un 8% respondió que le cuesta “un poco” expresarla. En el caso de la tristeza, el 53% respondió que le cuesta “mucho” expresarla, y solo un 8% que lo hace “con facilidad”. En cuanto al miedo, a un 11% le cuesta “mucho” expresarlo y a un 31% le cuesta “un poco”.

Estos resultados dan cuenta de la dificultad de las y los adolescentes para expresar emociones asociadas con lo negativo. A su vez, aparece en algunos de sus discursos grupales una necesidad de mostrarse siempre alegres (Ver Anexo 3). Luego de compartir y reflexionar en torno a los resultados de las encuestas individuales, un grupo escribió:

El grupo tuvo en común que expresa con mucha facilidad la alegría, porque nos reímos diariamente. Y también tuvimos en común que nos cuesta mucho expresar la tristeza, porque no tenemos momentos de tristeza porque siempre estamos alegres.

Otros participantes manifestaron algo similar:

Expresamos con más facilidad la alegría porque no nos gusta que nos vean mal, y preferimos ocultar lo que sentimos a través de una sonrisa (...) Nos cuesta expresar nuestra tristeza porque preferimos guardarnos nuestros problemas y no molestar a los otros.

Finalmente, un tercer grupo escribió, también en referencia a la tristeza: “Me pongo muy triste al contar lo sucedido”.

Estos testimonios reflejan cómo el temor a que una emoción negativa se potencie al expresarla (generando más tristeza, un enojo, una pelea, etc.) constituye un impedimento para su comunicación fluida. A su vez, la dificultad para expresar una emoción como la tristeza deviene también en dificultad en reconocerla (“siempre estamos alegres”).

En el marco de relaciones sexo-afectivas diversas, el registro y la comunicación de las emociones constituye un elemento fundamental para la construcción de un consentimiento válido. Por lo tanto, es imprescindible profundizar en el trabajo sobre las mismas: ¿Cómo percibimos y diferenciamos las emociones entre sí? ¿Cuáles son las posibles formas de expresarlas? ¿Hay emociones socialmente más aceptadas que otras? ¿Qué pasa cuando no puedo verbalizar mis emociones? ¿Cómo registro las emociones del otro?

7.2 Confianza

A lo largo de las entrevistas grupales, al preguntar por los componentes de una relación ideal, la confianza aparece de forma repetida y unánime.

Surge como un concepto amplio que atraviesa a todos los aspectos de la relación.

Por un lado, vinculado a la relación en términos generales, Sofía¹⁰ la define como “contarse todo y no esconderse nada”. Matías agrega: “Es todo, no es solamente ser fiel”. Por su parte, Agustina expresa: “Creo que la confianza se construye contándose las cosas, contándose los defectos de cada uno”

Para ellos, la confianza no es algo que se da naturalmente, sino que se construye a través del tiempo. “Se construye de a poco”, dice Matías, y esta es una idea que será

10 Los nombres utilizados son ficticios, para resguardar la confidencialidad de las entrevistadas y los entrevistados.

desarrollada en varias entrevistas, grupales e individuales. El tiempo como un factor imprescindible para que haya confianza convierte a esta última en un valor propio de las relaciones duraderas y, en general, más formales: relaciones de noviazgo. “Si estás con tu novia es distinto, porque vos tenés confianza con tu novia, en cambio con una chica que no es tu novia ni nada, no tenés tanta confianza”, explica Marcos.

La falta de confianza aparece, muchas veces, como causa de celos, que desarrollaremos con mayor profundidad más adelante. Ante la pregunta de qué pasa cuando no hay confianza, Agustina responde: “Están los celos”, y Johana agrega: “Y los maltratos”.

En la misma línea, se vislumbra una relación opuesta entre la confianza y el control. Cuando hay desconfianza aparece el control sobre el otro, basado en un miedo, generalmente, de infidelidad. Esto se ve claramente, asociado al control sobre redes sociales, en el siguiente fragmento de la entrevista con Agustina:

¿Vos miras sus redes?

Sí, tenía su contraseña de él, veía que le ponía me gusta a las fotos de las amigas. Me molesta. Como él dice que yo soy suya, él también es mío.

¿Vos le pediste la contraseña?

Sí. Le dije que quería buscar a alguien que me había bloqueado. Era mentira. Yo siento desconfianza. Tengo miedo de que me gorreen.

En la misma línea, Pablo dice, refiriéndose a Facebook: “Después ella me pasó la contraseña y así, pero nunca entro yo, uno se tiene confianza al otro”.

Pareciera que, cuando hay falta de confianza, el control aparece como algo natural y necesario.

En el plano sexual, la confianza aparece ligada a la posibilidad de hablar en el marco de un encuentro. El siguiente extracto de la entrevista individual con Marcos es ilustrativo en este sentido:

Cuando no hay confianza como que te limitás a fijarte lo que hacés, o... o no hablan tanto, cuando tenés confianza sí, se preguntan cosas, todo (...) Si estás teniendo relaciones sexuales pregunto si te gusta algo así toda esa gilada, cuando estás con la otra no le preguntás nada.

¿Y después de la relación también hablan?

Con mi novia sí, con las otras no.

Queda ahí, o sea se termina y chau...

Sí, estás ahí y chau, o te vas a acostar a otra cama, o se quedan ahí con los celulares.

En la entrevista con Facundo, el vínculo entre la comunicación y la confianza aparece expresado en sentido contrario. En este caso, es la comunicación la que permite generar confianza en el encuentro sexual: “Los dos tienen que tomar decisiones, onda si no les gusta eso lo tienen que decir o hablar, y si al otro no le gusta esto también lo tiene que decir, así se comunican, porque si no hay comunicación no hay... no hay confianza”.

A partir de estos testimonios, planteamos que la relación establecida entre la confianza y la comunicación dentro de una relación suscita una problemática que atañe directamente al consentimiento, especialmente si tenemos en cuenta la percepción del tiempo como un factor imprescindible para generar confianza. ¿Cómo generar contextos propicios en el marco de cualquier relación sexual, si no existe entre las personas involucradas la “confianza” a la que aluden las chicas y los chicos de esta investigación? ¿Toda confianza depende necesariamente del tiempo? ¿Hay otros tipos de confianza? ¿Qué factores contextuales son necesarios para que, en el marco de un encuentro sexual, un/a adolescente pueda sentirse libre de hablar, preguntar y expresar sus sentimientos?

7.3 Celos

Entre los elementos que más generan peleas y discusiones en una relación, los celos salen como primer factor y como el más importante. Sin embargo, en concordancia con los mitos del amor romántico, la relación entre celos y amor aparece naturalizada.

Los celos resultan un concepto paradójico en el discurso de los varones: los reconocen como principal fuente de peleas dentro de la relación, pero también como una muestra de afecto y una condición aparentemente necesaria para una buena relación: “Si son celosas es porque le importás, así, si son celosas con uno, en cambio, si alguna no te dice nada es como que... no le importa nada”. En otra entrevista, Pablo plantea:

Hay veces que ella me comprueba así, para saber si yo la quiero, este... qué se yo, me dice giladas, así... yo agarro, voy, le digo <<mirá esa chica que pasa por ahí>>ponele, y ella actúa de una forma como si ya sabe ya, divertida a la vez... entonces uno ahí se da cuenta también que si... que te sentís importante por el otro.

En la misma línea, Facundo plantea: “Todas las chicas son celosas cuando están con alguien que quieren, no sé, yo las veo así”.

La naturalización de los celos como un componente más de lo que sería una relación erótico-afectiva “normal” se corresponde con la caracterización del amor romántico, donde los celos son “la medida del amor” (Esteban, 2011, p.55). “La creencia de que los celos son un claro indicador del amor profundo (e incluso el requisito indispensable de una amor verdadero) es quizás uno de los mitos más poderosos del amor romántico” (Bosch y Ferrer, 2013. En IADEPP y Trama, 2014, p.35).

Los celos se encuentran, a su vez, directamente ligados con las ideas de exclusividad y posesividad, y sólo encuentran sentido cuando entran en relación a estas. La relación entre celos y exclusividad se vincula a la infidelidad como miedo principal dentro de las relaciones.

Los celos funcionarían como un modo de control que impide la infidelidad de la pareja. Como se ve en el relato de Matías:

¿Y cómo fue esa discusión, porque... ella te planteó que vos la habías gorreado, cómo fue?

Sí, así, como todas las mujeres, son celosas se hacen la cabeza...

(...)

¿Y vos crees que sos celoso?

Sí

¿Y de qué cosas, ponele, qué cosas te dan celos?

Como que, que esté con otro hombre así... sí, eso, los abrazos también.

En los discursos de las mujeres, pareciera no resultarles tan molesto el control y los celos que ejercen los varones sobre ellas, sino más bien la diferencia de permisos y prohibiciones que se otorgan para cada uno. Ellas perciben que los varones no asumen los mismos “compromisos” que ellas para estar bien dentro de la relación. La siguiente cita de la entrevista con Agustina refleja los “recaudos” que toman las chicas para no tener problemas con sus parejas estables.

¿Por qué crees que cuando estabas con el papá de tu bebé no frecuentabas a tus amigas?

Porque me celaba por todo, era como muy hartante. Y como para estar bien en la relación siempre era yo la que me alejaba de mis amigos mis amigas y como que veía que él no hacía nada de lo que yo había hecho como que...

Me decís que él no hacía lo mismo que vos.

No, siempre estaba con los amigos. Nunca tenía tiempo para mí ni para el Maiko digamos, siempre se la pasaba en la calle. Cuando venía de trabajar se iba.

En ciertos discursos, los celos aparecen como una fuerza mayor externa que actúa sobre la persona, dejándole a esta un papel más o menos pasivo respecto a ellos. El foco se pone casi exclusivamente en las acciones del otro que “provocan” los celos, y no en la persona que cela.

Esta visión de los celos como una fuerza mayor queda muy bien ilustrada en el siguiente fragmento de la entrevista con Pablo: “(Mi novia) era medio así tipo cariñosa con los amigos, pero... una manera cariñosa (...), no sé por qué me actuaron los celos... la primera vez, porque las otras novias que tuve yo no... no era de celos yo, cada uno hace la suya...”. En otra entrevista, Marcos expresa: “Como que miraba a otros chicos, o estás con una, sacás foto, y los celos empiezan”.

La idea de que los celos actúan sobre uno o “empiezan” espontáneamente refleja la naturalización de los mismos en el marco de una relación, especialmente si es una relación de noviazgo, e inhabilita a los miembros de la pareja para tomar un papel activo en contra de estos.

Este punto abre la posibilidad de un trabajo desde el lenguaje, que permita modificar la percepción de la relación que existe entre la persona que siente celos, los celos como sentimiento objetivado, y la persona que “provoca” los celos. Girando el foco desde las conductas del otro hacia las conductas y sentimientos propios, se podría fortalecer un trabajo más profundo y consciente hacia los propios celos y no solo hacia las acciones que deciden (o no) tomar a partir de estos, en el marco de una relación.

7.4 Coerción sexual

Reflexionar en torno a la coerción sexual y su relación con las construcciones de género muestra la complejidad de los factores que se ven involucrados a la hora de abordar el consentimiento sexual. Muchas veces, podemos encontrarnos con situaciones aparentemente consentidas, que están mediadas por relaciones de poder y por miedo a que el vínculo, más

allá del encuentro íntimo, se vea perjudicado, transformando dicho consentimiento en inválido, o, al menos, cuestionable.

A partir del análisis del discurso de las y los adolescentes, creamos cuatro sub-categorías que dan cuenta de la manera en la que se materializan aspectos coercitivos en encuentros erótico-afectivos de diversa índole.

Resulta interesante que en todas las entrevistas surge el reconocimiento de actitudes coercitivas en la pareja o en amigos; no obstante, ninguno de los/as entrevistados reconoció haber tenido este tipo de conductas ellos mismos sobre alguien más. A la hora de trabajar sobre consentimiento, aparece como algo fundamental el abordar herramientas para reconocer las propias actitudes manipulativas, las cuales funcionan muchas a un nivel poco consciente.

7.4.1 “Preguntale si se caga”

En varias entrevistas aparece la coerción disfrazada como un juego desafiante, en donde alguna de las dos personas califica al compañero de miedoso ante la negativa de mantener una relación sexual. Agustina comenta:

A mí me gusta que me esperen, porque quiero conocerlos, porque no voy a estar con cualquier persona. Vos los conocés en un día y ya quieren estar con vos. Te dicen dale, no seas miedosa, no seas cagona. No va a pasar nada. Te dicen maricona, nenita. Te tocan.

En este sentido, resulta interesante el mecanismo de categorizar al otro ante su negativa a mantener un encuentro sexual, detentando así el poder sobre el sentido que adquiere dicha categorización. El mensaje subyacente es: “si no querés estar conmigo es porque sos *miedosa, cagona, maricona, nenita*, y no por ninguna otra cosa”.

Recordemos, desde el interaccionismo simbólico, que la manera fundamental que tiene el individuo de tomar plena conciencia de sí mismo y convertirse en persona es a través de la mirada que los demás le proporcionan sobre sí. Así, al categorizar de manera tajante el porqué de la negativa del otro, se inhabilitan cualquier otro tipo de factores que puedan estar interviniendo, y se comunica un mensaje simplificado y dicotómico: “si no estás conmigo sos cagona, nenita. (Por lo tanto) Si estás conmigo sos valiente y madura”.

El vínculo entre el miedo y la negativa a mantener relaciones sexuales existe también hacia los varones. Un fragmento de la entrevista con Agustina ilustra sobre esto:

¿Y las chicas a veces obligan a hacer algo al chico?

Sí, muchas sí. El chico dice “no, pará” y la chica le dice “sos cagón”. Le insiste y le dice cosas para que el chico empiece.

¿Y los chicos cómo reaccionan ante eso?

Sí, la chica le dice “cagón, sos puto” ahí no más para no quedar mal.

Esta categorización de las conductas sexuales aparece también dentro del grupo de pares, lo que se refleja en la entrevista a Facundo:

¿Y en esta o en otras oportunidades, sentís que tus amigos te influyeron en lo que vos hiciste o no hiciste con alguna chica?

Mmm... o sea así de, o sea, vos decís de, así de sacármelo en cara, que me dijeron “ah, no pudiste hacer eso”, ¿así?

Puede ser, sí...

Y, sí... onda, la [chica] que te dije que no, que no quería... en esa me dijeron “sos un cagón vos, sos un maricón”, me decían.

¿Y por qué?

Porque yo no pude tener relaciones ese día. Yo me les empecé a reír, y les dije... “no fue por mí, fue por ella”. Me dicen: “Y qué tiene, si ellas siempre acceden”, yo me empecé a reír como diciendo “este tonto no sabe nada”.

Acá aparecen las mismas categorías que el varón atribuye a la mujer cuando ella no quiere participar de un encuentro sexual: “cagón”, “maricón”. Pareciera que tener relaciones sexuales es siempre un acto de “valentía” y que el miedo (al que se le atribuye una connotación negativa) es el único factor para no querer tenerlas.

En el caso de los varones, ser nombrados como “miedosos” es particularmente negativo, ya que atenta contra el ideal de masculinidad según el cual son ellos quienes tienen valentía, quienes toman la iniciativa y quienes siempre quieren mantener toda una serie de conductas sexuales, siendo la chica la responsable de regular cuáles se realizan y cuáles no (este mito constituye uno de los más grandes obstáculos para el consentimiento mutuo y pleno entre un varón y una mujer).

La relación entre el miedo y la negativa a mantener una relación sexual aparece a lo largo de toda la cadena de conductas sexuales, desde el “chape”, como uno de los primeros

contactos sexuales entre el varón y la mujer. Surge una dinámica de juego en el que una persona le pregunta a la otra si “se caga para chapar”, como se ve en el siguiente fragmento:

¿Y cómo fue la primera vez que chaparon?

Nada, es cuando... un amigo le dijo.

¿Vos le dijiste a tu amigo que vaya a decirle?

(asiente)

Está bien. ¿Y cómo fue, qué le dijo tu amigo, o qué le dijiste vos a tu amigo que le diga?

Preguntale si se caga, qué se yo, como todo normal.

Es destacable también, en los fragmentos anteriores, cómo se dejan entrever las diferencias de género entre varones y mujeres en torno al querer, o no, participar de un encuentro sexual. Al ser acusado por sus amigos de “cagón”, Alejo solo se defiende diciendo que la chica no quería. El “no fue por mí, fue por ella”, refleja y refuerza el mito de la disposición constante de los varones a mantener un encuentro sexual. Por otra parte, la respuesta de sus amigos (“ellas siempre acceden”), refuerza una visión generizada por la que el consentimiento no es visto como una construcción mutua, sino como un permiso que las mujeres detentan, que tiene que dar al varón, y que, a la larga, siempre termina dando.

Esta lógica habilita diferentes grados de coerción sexual de varones hacia mujeres, ya que estos interpretan la coerción como una insistencia necesaria para que la mujer “acceda” a participar de algo que el varón, necesariamente, quiere hacer.

7.4.2 Las diferentes formas de decir “No”

Ante la pregunta sobre qué sucede cuando el varón propone tener relaciones y la mujer no lo desea, surge en primera instancia el “no” como respuesta contundente. Prima la idea de que, cuando a alguien no le gusta algo, lo dice. Esto surge especialmente en las entrevistas grupales y en las primeras respuestas de las entrevistas individuales. El reconocimiento de otras formas es vago y ambiguo. Carla, al hablar en una entrevista grupal sobre un avance sexual no deseado, expresa:

¿Qué haríamos en ese momento?

(Segura): Lo sacás. Le decís no, no quiero.

¿O sea esas cosas se pueden charlar?

Sí.

En otra entrevista grupal, el testimonio de Facundo es ilustrativo en este mismo sentido:

¿Para vos qué formas hay de expresar, tanto vos o una chica, cuando no quieren hacer algo en la relación?

Y te dice que no. O empieza no, no, no, tengo miedo dice, tengo vergüenza, y bueno, si no quiere no quiere...

Otro grupo foco reflexiona sobre la misma temática:

Si en la intimidad uno quiere hacer algo y el otro no tiene ganas, ¿qué pasa?

Facundo (*seguro*): No se hace.

El resto: No se hace.

(*Silencio*).

¿Qué pasa si una persona en el marco del encuentro no se anima a decir que no quiere hacer eso, por vergüenza o por incomodidad, piensan que puede pasar eso?

(*Todos asienten*).Mmm... pasa.

¿Cómo se dan cuenta que una persona tal vez no se anima a decir que no le pinta, pero lo termina haciendo igual?

Facundo: Y... y a veces sí como que ese “no sé, no sé, no quiero”, no es que se dice “no quiero”, sino que va con diferentes palabras, diciendo como... eh, sería...

Belén: O no, no da...

Facundo: Claro.

¿Y creen que además de las palabras hay otra forma de mostrar que no estás cómodo?

Rodrigo: Con los gestos.

(*El resto asiente*).

Al ahondar un poco más, aparecen diferentes clases de excusas para esquivar el acto sexual. Agustina sostiene:

Uso la excusa no por miedo... por lo que va a decir el otro. Que diga “sos una cagona” y cosas así. Y obviamente bien no te hace sentir... en el momento obvio que te hace sentir mal. Después te pones a pensar que la otra persona es la tonta por hacerte sentir mal por algo que no querés hacer.

La excusa está muy presente en el discurso de las mujeres como un recurso para evitar discusiones y evitar conflictos. Esto se ve reflejado en el siguiente fragmento de la entrevista con Camila:

¿Siempre digo que no o hay distintas formas de decir que no?

Hay muchas formas de decir que no, porque por ahí se lo podés decir directamente o le podés decir mira, me siento mal, no quiero o espera un poco... recién llego. O esperá... estoy cansada y así. Le metes unas excusas (*se ríe*).

Las mujeres dicen que, al negarse a tener una relación sexual, los varones creen que ellas se encuentran interesadas en otra persona. La frase suele repetirse con frecuencia, a modo de control y dominación, consciente o inconsciente, para obtener lo que están buscando. Como se ve en la entrevista con Camila:

¿Y por qué crees que usamos excusas y preferimos decir las cosas así?

Porque si lo decís así muy... largándolo va a decir “ah... ya no te gusto” “seguro que te está gustando alguien más” y siempre piensan lo contrario.

Así, se deja entrever el lazo entre coerción y exclusividad en la pareja. La negativa a querer mantener una relación sexual se asocia directamente con la posibilidad de un engaño o la falta de amor. Esto nos permite inferir que el encuentro sexual puede funcionar como un método de control que garantizaría la fidelidad y el “amor verdadero”.

En el discurso de los varones, aparecen también las excusas como forma de evitar una relación sexual. Facundo lo expresa de la siguiente manera:

¿Qué formas hay para vos de expresar cuando no quiero o no tengo ganas de hacer algo?

Y, le digo no quiero o la esquivo, o cambio de charla, eso.

¿Y ahí crees que las chicas y los chicos usan las mismas formas?

No sé las chicas... bueno las chicas no te lo dicen pero sí te lo esquivan.

En la entrevista con Pablo aparece un reconocimiento más explícito de las formas no verbales de comunicación:

¿Y cuándo pasa eso qué formas tenemos de expresar si estamos cómodos o incómodos?

Y, viendo su reacción, siendo que, en un acto sexual, eh... viendo los gestos de la mujer, nada más. Si no le gusta el hombre, bueno, se corre para otro lado, o sea, hace diferentes cosas.

Podemos identificar, entonces, capas de sentido en lo que respecta a cómo expresar la incomodidad o la falta de deseo en el marco de un encuentro sexual. La comunicación verbal asertiva aparece como una primera instancia, luego surgen otras formas indirectas o no verbales, pero cuyo reconocimiento es menos claro. Podemos intuir que no surgen en el discurso otras formas, que pueden ser más inconscientes y requerir de un mayor trabajo de reflexividad para reconocer. Estas formas indirectas de demostrar incomodidad no forman parte del núcleo duro en las representaciones sociales de las y los adolescentes.

Las representaciones sociales crean un “saber común que posibilita la comunicación” y efectúan la “orientación de las actitudes, de los comportamientos y de las relaciones con otros grupos” (Moscovici, 1976, p.447). A través de la ampliación del espectro de representaciones, se abre una posibilidad de poder reconocer de manera más precisa sentimientos y actitudes, tanto propias como del compañero, en el marco de un encuentro sexual.

7.4.3 “Se hizo la dura”

En el discurso de los varones, aparece la categoría de “hacerse la dura” para referirse a una chica que se niega ante la oferta sexual del varón, pero solo como parte de un juego en el que el varón debe insistir para que la mujer “afloje” y termine “accediendo”. Estas representaciones siguen el mismo patrón que desarrollamos anteriormente, según el cual el varón es siempre el que toma la iniciativa sexual, y la mujer es la responsable de regular lo

que se hace a través de su permiso. Esta idea conlleva consecuencias importantes cada vez que se responsabiliza a la mujer ante un acto de violencia sexual, por no haber puesto las “trabas” suficientes.

Esta especie de juego se refleja en el siguiente fragmento de la entrevista con Pablo:

Estuvo de 10 así la primera vez que estuvimos con ella. Ella también era virgen en ese tiempo y bueno, y... la conocí, así. A los dos meses estuvimos, después de tal tal tal tal, ahí nomás nos... por eso también me gustaba, porque ella se hacía la dura, todo. Y bueno, y dijimos y... terminó y, y de ahí lo hacemos.

En este caso, al tratarse de su novia, “hacerse la dura” aparece con una valoración positiva, ya que cumple con el ideal que debe cumplir una chica, lo que desarrollamos con mayor profundidad en el próximo apartado.

Celeste cuenta una experiencia personal significativa en este sentido:

Él me decía que, con su experiencia con las chicas, yo al principio me iba a hacer la dura, y que después ya iba a ser igual que las demás. Él un día me dijo que todas las chicas eran fáciles, que nunca había encontrado a una que se la hiciera difícil, que ahí no más se le tiraban encima. Supongo que lo habrá dicho porque con solamente decirle una palabra, o conocerla hace unos segundos, si quería ser su novia ella ya le decía que sí. Y tal vez lo dijo por mí, porque él veía que yo no y no, y pensó que después iba a aflojar y no aflojé nada.

La idea de que las mujeres se “hacen las duras”, aún cuando desean mantener un encuentro sexual o una relación amorosa, invalida la palabra de la mujer, y constituye un obstáculo importante para el consentimiento en las relaciones.

7.4.4 Los varones nunca dicen “No”

La persona es una estructura social que se forma constantemente a partir de la comunicación en diferentes grupos. El “otro generalizado” que plantea Goffman es quien proporciona la unidad a la persona. La persona es, entonces, social en su esencia misma. Pero

hay una distancia entre la persona que se configura y se muestra en grupo, por un lado, y las conductas que dicha persona adquiere a nivel individual, por otro.

Resulta interesante poner en juego este planteo del interaccionismo simbólico con la relación que existe entre los varones, como grupo social configurado a partir de sus diferencias sexo-genéricas con las mujeres, y el papel que tienen dentro del consentimiento. Uno de los mitos más fuertes de las diferencias entre varones y mujeres es que los varones siempre se encuentran disponibles para tener un encuentro sexual con una mujer. Que son ellos quienes toman la iniciativa, y la mujer la “dueña” del consentimiento, responsable de decir que sí o que no según el caso. Esta idea está enraizada fuertemente en las representaciones sociales de los adolescentes. En los grupos-foco, no surge ningún testimonio de un varón que se haya sentido incómodo por la insistencia sexual de una mujer. Los siguientes fragmentos, de varones en el marco de las entrevistas grupales, ilustran este aspecto:

¿Les ha pasado alguna vez que al estar con alguien esa persona de algún u otro modo los quiso obligar o hacer algo que ustedes en ese momento no tenían ganas?

Matías: Para el hombre siempre hay ganas, no sé si para las mujeres.

¿Alguna chica con la que hayan estado haya querido hacer algo y ustedes no tenían ganas, les ha pasado?

Pablo: No, para mí el hombre siempre es el que avanza.

¿Cómo es la primera vez? ¿Cómo les gustaría que fuera?

Rodrigo: Que fuera en un lugar donde la chica se sienta cómoda.

Facundo: Claro.

¿Y el chico?

Rodrigo: Al chico le da lo mismo todo (se ríen los dos)

Facundo: Claro.

Esto sale mucho, en todos los grupos que hemos hecho sale esto de que al chico le da lo mismo. ¿Por qué creen que es así?

Rodrigo: Porque buscamos un lugar en realidad donde la chica se sienta cómoda, se sienta segura.

Facundo: No sé, sí, tiene razón lo que dice él, donde la chica se sienta cómoda, que esté bien, o sea... más que todo por ella, nosotros no nos preocupamos tanto, sabemos que a la hora de tener relaciones somos más... como se dice, más calientes (*se ríen*).

En la entrevista individual, Facundo vuelve sobre esta misma idea:

¿Y alguna vez te pasó, a vos o a alguno de tus amigos, que sea el chico el que no tiene ganas de hacer algo que la chica sí?

Eh... no sé, porque como te conté la otra vez viste que los chicos somos muy calientes, si la chica se prende el chico igual, así que, no sé, creo que no, mis amigos nunca me contaron eso, no.

La representación social es clara. Sin embargo, ahondando en experiencias particulares en las entrevistas individuales, surgen ciertas situaciones que relativizan en la práctica estas ideas, como en el caso de Marcos:

¿Alguna vez tuviste alguna relación que sea incómoda o que..?

Una vez estuve con una chica y... como que la chica ya me había hartado, o sea no me había hartado sino que yo le dije que ya está ya, porque ya iba a venir mi mamá, y como que me empezó a exigir que, quería que siguiéramos, coso. Y le dije “no, no pará, te estoy diciendo que ya viene mi mamá”, le digo yo, y quería seguir teniendo relaciones. Le dije que no yo, que se fuera, porque, como que, como que ya me quería exigir que tuviéramos.

¿Cómo hacía eso, cómo te exigía?

Como “dale, dale”, me decía, yo ya me había puesto el bóxer y me lo sacaba. “No”, le digo yo, “no, no, no”. Hasta que se enojó y se fue.

¿Y después hablaron?

No, nunca más me volvió a hablar, se ve que se envenenó.

En la entrevista con Pablo aparece otra situación del estilo:

Con mi novia también, nunca le dije que no a nada yo. Una vez sí no quise tener relaciones, después terminó pasando. Como te digo yo, que uno no quiere y después terminás.

¿Cómo fue esa vez?

Y no, estábamos acostados, llegué cansado también y... como si, pinta, todas las tardes así (*se ríe*), abusamente y... agarré y no, no me había, yo estaba cansado y bueno, y ella vino y quería pintar algo, así, y no, y a mí no me gustaba, qué se yo. Y le dije “no, ahora no, después”. Me dormí un rato, y después me desperté y sí, pasó.

En relación a los métodos de cuidado/protección, donde con frecuencia los varones toman las decisiones y las mujeres aceptan estando más o menos de acuerdo con ello, surge un caso particular en la entrevista con Facundo, donde es el varón quien está en desacuerdo y cede:

¿Y alguna vez te pasó con alguna chica que no hayan estado de acuerdo en el método de protección a usar, o si se cuidaban o no?

Mmm, claro, como que, cuando quieren hacer sexo oral, viste, no... algunas no, algunas no, no usan forro, y bueno, y entonces yo les digo que bueno, si total es, es con la boca, pero hay otras enfermedades que también se transmiten por la boca. Y entonces después, después de hacer sexo oral, me pongo el preservativo, y ahí arrancamos.

No queremos, con estos ejemplos, invisibilizar o restar importancia a las relaciones de poder y dominación que, en el marco de relaciones heterosexuales, ejercen los varones sobre las mujeres, sustentadas en el sistema de diferencias sexo-genéricas que venimos desarrollando. Estos casos en los que los varones se muestran vulnerabilizados son minoritarios respecto a los que encuentran a las mujeres en la misma situación. No obstante, nos parece interesante desarrollarlos, ya que ayudan a desmitificar la imagen del varón como alguien fuerte, disponible e invulnerable. A su vez, abre una puerta a cómo trabajar el consentimiento y las violencias sexuales con varones, que muchas veces no se sienten involucrados o afectados por estas.

En el caso de los varones, relatar experiencias como las anteriores resulta particularmente complejo, ya que atenta contra el ideal masculino que deben cumplir y que muestran en grupo. La distancia entre el “mí” (un varón que siempre es el que decide y controla) y el “yo” (situaciones particulares en las que el varón se siente afectado y reacciona de manera distinta a la socialmente esperada) en este caso nos permite pensar que es necesario trabajar estas experiencias en grupo, volverlas sociales para que puedan influir en las representaciones sociales que existen en este sentido, y modificarlas de manera progresiva.

7.5 Las lenguas

Al realizar las entrevistas grupales e individuales emerge la categoría de “las lenguas”, con especial énfasis en los discursos de las mujeres. La misma se emplea para hacer referencia a rumores que inician los alumnos del colegio, que reproducen y refuerzan estándares condenatorios sobre la vivencia de la sexualidad de las chicas, las formas de vestir y de relacionarse entre pares.

El siguiente fragmento da cuenta de una anécdota que Camila trae a colación sobre las lenguas y Facebook:

Facebook es como para quilombo porque se arman Facebooks truchos e insultan o te llenan la cabeza con algo... todo para pelearte o no decirte las cosas en la cara. **¿Y te ha pasado que alguien se haya inventado un face y que te hayan hablado por ahí?**

No, pero me pasó que se armó como un Facebook que se llamaba “Las lenguas del...” y... ¿quién lo tenía a ese Facebook? Nadie sabía. Pero hablaban de todo el mundo. Hasta que una vuelta hablaron de mí, de que yo me encontraba con un chico en la casa y no entraba al colegio. ¡Y mi mamá me preguntaba si era verdad! Hasta a mi mamá llegó. ¡Y yo le digo no!, ni enterada. Después cuando me muestra las cosas eran unas lenguas del colegio.

Los entrevistados advierten el malestar que puede generar el esparcimiento de rumores. Los mismos se ven afectados por las discusiones que se generan con sus propios familiares, amigos y parejas a raíz de historias que circulan que pueden ser verídicas o no.

En este apartado, desarrollaremos algunas de las principales categorías que surgen a raíz de estas “lenguas”.

7.5.1 Chica fácil, chica regalada, chica moderna

En el proceso de entrevistas surgen, tanto de varones como de mujeres, los términos “chica fácil”, “chica regalada”, “chica moderna”, “chica prosti”, “chica puta”, en contraposición a “chica de antes”, “chica difícil” y el “papel de novia”. Las primeras nacen en contextos donde la mujer suele tener iniciativa para “encarar” o acercarse al varón soltero o

de novio, y llevan consigo una carga peyorativa, que se refleja en el siguiente fragmento de una entrevista grupal:

¿Los chicos y las chicas encaran igual?

Camila: No.

Marcos: ¡Algunas son más pervertidas!

¿Qué es ser pervertida? ¿Hay chicas pervertidas para encarar?

Marcos: ¡Sí! Vienen y te agarran de una.

Camila: ¡Bueno! Esas ya... ya no son chicas. Chicas, chicas, digamos.

Marcos: Chicas modernas.

Julieta: Si la chica encara queda como una “prosti”.

¿Cómo una prostituta?

Marcos: Sí, si a esa chica le gusta mucho va a ir y lo va a encarar ella.

Este fragmento parece decir que todo acercamiento de una persona hacia otra que está en pareja es digno de ser señalado y condenado. Camila sostiene: “Si ve que tiene novia, ¿cómo va a ir y lo va a encarar?, queda como muy fácil”. Varones y mujeres sentencian este comportamiento y señalan distintas maneras de sancionarlo. Entre ellas, se destaca el esparcimiento de rumores. La situación se repite de manera similar en distintos relatos y comienza con la relación íntima, seguida de confesiones que quedan por fuera de estas dos personas y que una esparce sin el consentimiento de la otra.

Si bien las chicas mencionan a mujeres que se atreven a dar el primer paso, en sus discursos toman distancia de estas acciones y buscan autodefinirse de manera antagónica. Es el caso, por ejemplo, de Celeste, cuyo testimonio citamos anteriormente (Ver apartado 6.4.3), cuando dice que esas actitudes “no van con ella” y que los chicos no pueden quebrantar su voluntad.

En contraposición a las categorías mencionadas en el apartado anterior, surgen las de “chicas de antes” y el “papel de novia”. Las mismas entrevistadas emplean estos términos para diferenciar el estar soltera del estar en una relación. Para las adolescentes, iniciar una relación formal implica comportarse de acuerdo a ciertos estándares. Esto lo podemos ver reflejado en el siguiente testimonio de Agustina:

¿Cómo es una novia?

Tiene que ser más calmadita, un papel más ubicado. Si él te respeta, si él no sale todos los fines de semana, ella tiene que ser así. Igual que él. O salimos juntos, o le decís a dónde vas. Cuando salís juntos, estás quieta.

Las chicas se ven inmersas en relaciones desiguales de poder, y se comportan de acuerdo a lo esperado por su pareja y su entorno para evitar discusiones. Sus acciones se inscriben en un marco idealizado, en el cual ofrecen una actuación que los espectadores esperan observar, pero que en muchas ocasiones no concuerdan con lo que realmente desearían hacer. Agustina expresa:

Cuando estaba de novia no podía hacer nada, tenía el papel de novia. No puedes hacer lo que querés. No puedes salir de joda y bailar como querés, bailar con quien querés. Cuando estaba de novia no salía porque tenía miedo de mandármela.

Desde Goffman, podemos afirmar que Agustina se desempeña de acuerdo a estándares ideales durante su actuación. Esto lleva a que se abstenga de realizar acciones que no son compatibles con estos estándares. Ahí radica su miedo a “mandársela” con su novio y con su entorno más cercano. Esta forma de actuar se vincula también con ideas del amor romántico, las cuales sugieren que la otra persona se convierte en una pertenencia al momento de entablar una relación de pareja. De esta manera, las relaciones de noviazgo se vivencian con frecuencia como experiencias asfixiantes que coartan la libertad de las personas.

7.5.2 “Es un gato”

En las entrevistas de mujeres, la categoría del “gato” se emplea para referirse a los varones que dicen cosas “bonitas” a muchas chicas en simultáneo. Este comportamiento está mal visto por las entrevistadas, ya que la exclusividad es un componente esencial en las relaciones que ellas describen. La experiencia de Celeste ejemplifica esta idea en los siguientes fragmentos de su entrevista:

Le dice cosas bonitas a todas. Como por ejemplo, él tiene una novia. Obvio que para él va a ser linda, va a ser hermosa, va a tener algo especial. Pero si ya se lo dice a otras

pierde el sentido. Porque ya lo usó a eso, a mí me daría muchos celos que se lo dijera a otras chicas.

Necesito que me haga sentir muy segura de mí misma. Si yo tengo desconfianza sobre algunas cosas de mi cuerpo, que me haga sentir segura que esas cosas le van a gustar. O que nada va a cambiar después de eso.

Estos extractos refuerzan el valor de la exclusividad, asociado al amor romántico en la pareja. Resulta interesante cómo la autoestima de las chicas aparece íntimamente relacionada con los “elogios” que reciba de su pareja. Si esta misma acción se repite con otra mujer por fuera de la relación, se lee como una traición.

El “gato” encarna una representación social en la que el varón se muestra accesible a conocer otras mujeres por fuera de la relación. Belén asigna este término a su compañero Marcos de forma peyorativa:

Un gato es el que anda con todas teniendo novia. Esto pasa seguido. Yo me hablaba con un chico de cuarto de la tarde, Marcos. Él tenía novia y yo me hablaba con él. Todavía está con esa chica... yo con él me empecé a hablar antes. Yo sabía que él estaba de novio y ya después no le quise hablar más.

7.6 ¿Y qué somos nosotros?

Desde el discurso de los adolescentes, “ponerse de novios” implica un cambio concreto y significativo en el tipo de relación erótico-afectiva que mantienen con su compañero/a. Este cambio trae consigo una amplia cantidad de diferenciaciones que separan los “encuentros” casuales de una relación en la que los participantes se asignan mutuamente la categoría de novios.

Nos parece significativo analizar, desde la teoría de roles, el papel que cumplen tanto varones como mujeres dentro de estos diferentes tipos de relaciones.

En las entrevistas con los varones, esta diferenciación queda expuesta varias veces de diferentes maneras. En general, el tipo de relación que mantienen con una chica implica para ellos un cambio en las conductas que realizan o deberían realizar en el marco de la relación (idealización del noviazgo). Por otro lado, la caracterización que hacen de las chicas también

se ve modificada, como reflejo de un cambio en el rol social que ellas ocupan. Esto se manifiesta en el siguiente apartado de la entrevista con Pablo:

¿Cómo fue cuando se pusieron de novios?

Eh... un día ella me preguntó, porque ya veníamos chapando mucho, y me dice ella: “¿Y qué somos nosotros?”. “No sé”, le digo yo, y ella me preguntó: “¿Querés ser mi novio?”. Digo yo: “Nos tenemos que conocer más”, así que nos seguimos conociendo y después, al mes, a los dos meses nos pusimos de novios.

¿Qué significa para vos estar de novio? ¿Qué cambia cuando se ponen de novios?

Y cambia una banda, porque ya, como que no dependés de vos solo. Antes ponele que si salías, a la única que le tenías que avisar era a tu mamá, y ahora, ahora yo le tengo que preguntar, decirle a ella que salgo, y ella me dice si quiere que no salga. Casi nunca quiere que salga, pero yo salgo lo mismo, más vale.

En un grupo foco realizado a alumnas mujeres también podemos ver reflejada esta idea. Todas coinciden en que ponerse de novias a veces implica renunciadas, como por ejemplo modificar aspectos de su personalidad para ajustarse a las expectativas de sus parejas:

Johana: Hay algunas personas que cuando están con sus novios cambian su forma de ser...

¿Y por qué creen que eso pasa?

Johana: Capaz que, ponele yo tengo una forma de ser, a un chico capaz que no le guste y...

Natalia: Y tenés que cambiarla para poder estar con él.

Por otra parte, ser novios implica un grado de conocimiento y confianza del que no necesariamente gozan las otras relaciones. Por otra parte, el mito de la exclusividad y la posesividad, entre otros factores relacionados con el amor romántico, cobran legitimidad y se naturalizan al momento de ser novios. El noviazgo instala una serie de derechos hacia la otra persona que en general permanecen sin cuestionar.

En el siguiente extracto, donde Facundo relata un enojo de su novia hacia él, se refuerza la idea de exclusividad en el noviazgo, y se incorpora ahora una especificidad de los roles de novio y novia: el varón debe “hacer respetar” a su novia.

Ella ya me había dicho que no le gustaba la actitud de mis compañeras, que yo tenía que ser un poco más, como que más... cómo se dice, como que hacerla respetar un poco más, como novia más que todo, no así diciéndoles “ella es mía y no la toque nadie”, no, así como novia, que decís “tengo novia, hay límites”, y, bueno, y por eso se enojó.

De esta manera, se van delineando los modales esperados que definen a los actantes en tanto novio o novia. Se prescriben conductas, no solo por dentro sino por fuera de la relación. Al adquirir la posición social de novio/a, los adolescentes deben actuar de forma “concordante” a dicha posición.

En el discurso de los varones, las formas de nombrar manifiestan una diferencia muy clara en la percepción que ellos tienen de la mujer, dependiendo de qué posición ocupa ésta en relación a ellos. Como se ve en la entrevista con Pablo:

¿Y qué diferencias hay para vos entre una relación como la que tenés ahora, o cuando estás con una chica que te ves una o dos veces?

Y, digamos... sí, una parte uno dice bueno está mortal porque cambiás de carne ponele, como dicen acá, cambiás de carne, de modelo, algo así. Pero, qué se yo, a mí me gusta más ella, porque ella ya me conoce de punta a punta, mi novia. Y yo puedo hacer como si fuera mi vida yo así, estamos los dos así, juntos los dos.

Nos parece importante destacar la importancia que estas representaciones pueden tener en relación al consentimiento sexual. Lo desarrollado previamente refuerza la idea de que hay ciertas conductas sexuales que se manifiestan casi exclusivamente dentro del noviazgo. La mujer ocupa, para los varones, un lugar muy diferente cuando mantiene con ellos un encuentro casual que cuando es su novia. En el primer caso, aparece como alguien con quien no se hablade la relación, un “modelo” o “carne” que puede ser intercambiado por otro. En el segundo caso, ocupa el lugar de una mujer a quien se respeta y debe hacerse respetar.

En un fragmento de su entrevista, Facundo manifiesta: “No me gusta hacer las cosas rápido, pero bueno, si es así para, para joder, o verme con una chica, ahí sí puede ser, pero ya cuando somos novios y la veo diferente, eh... o sea, es todo lento”.

El mismo encuentro sexual es nombrado de manera diferente dependiendo el grado de relación que mantengan con la otra persona. Estos comportamientos instalan la necesidad de

educar en el respeto, la comunicación y el consentimiento pleno en el marco de cualquier encuentro íntimo, independientemente del tipo de relación que se establezca.

Es importante resaltar que el noviazgo no implica relaciones sanas por sí mismas ni consentimiento pleno y válido en los diferentes encuentros íntimos que puedan darse. Las marcas del discurso que reflejan un mayor cuidado por la otra persona están basadas, muy frecuentemente, en mitos del pensamiento amoroso, y esconden modos de presión, manipulación y obstaculización del deseo más finos y difíciles de volver conscientes.

7.7 Métodos de cuidado

En primera instancia, cuando abordamos el tema de los métodos de cuidado en las entrevistas individuales, algunas chicas afirmaron que la elección del mismo se conversa entre las personas involucradas en el acto sexual. Sin embargo, a medida que avanzaban las entrevistas, manifestaron que eran ellas mismas quienes solían tener iniciativa para el empleo de los mismos, mientras que los varones se rehusaban frecuentemente a utilizarlos.

Los métodos que reconocen las entrevistadas en sus discursos son el chip subdérmico, el preservativo, las pastillas anticonceptivas, las inyecciones y el DIU. En el caso de las entrevistas con varones, se habla casi exclusivamente del preservativo. En algunas ocasiones aparecen las pastillas, las inyecciones y el chip subdérmico.

Cuando se habla sobre el preservativo, la gran mayoría de las mujeres sostiene que son los varones quienes deben encargarse de conseguirlo, aunque en reiteradas ocasiones se muestran reticentes a utilizarlos porque lo encuentran “incómodo” o no les resulta “placentero”. De esta manera, terminan siendo las mujeres quienes se encargan del cuidado, y eligen el chip subdérmico o las pastillas anticonceptivas.

Agustina afirma que los varones acostumbran a convencer a las mujeres de mantener relaciones sin ningún método anticonceptivo, muchas veces en contra de su voluntad: “Son re atrevidos. A veces quieren probar de todo. A veces no quieren usar el preservativo. Te dicen <<por esta vez no más>> Y si ya paso una vez, mira si no va a pasar otras. Los chicos por lo general no quieren usar, dicen que es incómodo”.

Marcos, en entrevista individual, lo expresa de la siguiente manera:

[Mi novia] me decía que, que usara coso [preservativo]. Yo le dije que no me gustaba, me dice: “Ah, bueno, no hay drama entonces”.

¿Y después te lo volvió a traer en algún momento, o eso fue una vez nomás?

No, no, nunca más me dijo. Pero cuando ella quiere que use, uso. Pero casi nunca quiere que use.

Cabe preguntarse, comparando los testimonios, si existe una comunicación fluida y sincera entre Marcos y su novia respecto al cuidado en la relación sexual.

El siguiente extracto de Facundo, relatando su primera relación sexual, resulta también interesante al respecto:

Y bueno, y como me sentía medio incómodo con el preservativo, pero lo mismo lo tuve que usar, porque sabía todas las enfermedades y todo lo otro que podía causar, además del embarazo, porque ella no se cuidaba todavía.

El uso del preservativo, en los varones, aparece entonces asociado a la incomodidad y, en caso de usarlo, a la obligación: “Hay que usarlo”. En general, prefieren que las mujeres asuman la responsabilidad del cuidado, especialmente cuando se trata de relaciones de carácter estable.

En esta misma línea, la utilización del preservativo se muestra íntimamente ligada a encuentros casuales, donde las personas involucradas no se conocen, o no se tienen la suficiente “confianza”. Pareciera que el empleo de este método disminuye a medida que se genera un vínculo más estrecho entre los involucrados. Agustina ilustra esta idea:

¿Se habla de qué manera cuidarse?

La primera vez sí, ya las otras no.

Marcos, en el mismo sentido, expresa:

En las otras [relaciones] sí, con mi novia no. Con mi novia no, no uso, porque, qué sé yo, porque los dos sabemos, los dos no somos ningunos pelotudos, sí sabemos cómo hacer las cosas. Pero aparte porque con tu novia es distinto, porque si queda embarazada es tu novia, pero si vos estás con otra, andá a saber, puede tener alguna enfermedad.

Aparece acá también la idea de que en parejas afianzadas donde existe la fidelidad, los riesgos de contraer enfermedades de transmisión sexual disminuyen. Al conocerse mejor, se crea una imagen idealizada de la pareja como alguien de confianza y no como un extraño con quien pudiera contraerse alguna enfermedad. Las parejas estables frecuentemente mantienen relaciones sexuales sin preservativo; en cambio, la mujer utiliza métodos alternativos que solo previenen embarazos no deseados.

De este modo, el uso de métodos de cuidado queda determinado en buena medida por el tipo de vínculo que existe entre las personas involucradas en el encuentro sexual, así como la “comodidad” o “incomodidad” que implique dicho método, especialmente para el varón.

8. #DisfrutemosPosta

Jornada-taller para trabajar el consentimiento sexual entre adolescentes

8.1 Introducción

Luego de la construcción de categorías a través del análisis de entrevistas y observaciones de campo, elaboramos la siguiente jornada-taller para trabajar el consentimiento sexual con adolescentes de 4to año de una escuela secundaria pública ubicada en el noroeste de la Ciudad de Córdoba. Esta es una propuesta situada que nace de la investigación en un colegio con características particulares. El proyecto, no obstante, está pensado para diferentes contextos institucionales, con adolescentes de entre 15 y 19 años, en cursos de entre 20 y 40 personas. Para esto, las y los facilitadores deberán tener en cuenta las características del espacio en el que deseen aplicarlo, del cuerpo docente y el alumnado involucrado, y adaptarlo de la manera en que lo crean necesario.

La jornada-taller incluirá cuatro actividades troncales, ordenadas de acuerdo a un criterio que va desde reflexiones grupales e integrales a otras más particulares e introspectivas:

1. La primera actividad apunta a los componentes de una relación sexual estructurados en torno a los ejes de la comunicación, los métodos de cuidado y la confianza, tanto en el marco de una relación de noviazgo como de encuentros casuales. Esto permitirá identificar, de forma integral, cómo se construyen las relaciones sexo-afectivas, así como problematizar ideas preconcebidas a este respecto.

2. La segunda actividad gira en torno a las representaciones y comentarios de los grupos de pares, que afectan la sexualidad de las y los adolescentes. Esta es también una instancia de trabajo grupal y debate, que implica una producción creativa por parte de los adolescentes desde sus experiencias e ideas propias.

3. La tercera es una actividad individual de auto-conocimiento, que invita a reflexionar sobre la propia sexualidad, que se reconozcan como sujetos capaces de percibir y comunicar nuestros deseos y emociones antes, durante y después de un encuentro íntimo.

4. La última actividad apunta a que los adolescentes retomen las experiencias y los debates generados durante la jornada, donde cada alumno pueda elaborar una reflexión particular e individual sobre el consentimiento.

Estas cuatro actividades estarán enmarcadas por una apertura en la que introduciremos la jornada y realizaremos un juego de caldeamiento, y luego un cierre que servirá para reflexionar sobre lo trabajado. El tiempo estimado de la jornada es de 4 horas.

Creemos muy importante que los facilitadores recaben la mayor información posible sobre el trabajo que se haya (o no) realizado en el espacio en torno a la ESI. En el caso de la escuela con la que se trabajó, las chicas y los chicos cuentan con un bagaje conceptual relacionado a los temas que trabajaremos (especialmente sobre los roles que se asignan socialmente a hombres y a mujeres, y sobre los mitos del amor romántico). Esto nos permite realizar la jornada con más herramientas, planificando actividades que resulten interesantes y no repetitivas para ellos. Los facilitadores podrán decidir si creen necesario realizar actividades previas o modificar las propuestas, de acuerdo a la base desde la que trabajen.

8.2 Objetivos

8.2.1 Objetivo general

Aportar herramientas dinámicas de las que los chicos puedan disponer en contextos diferentes para desenvolverse de manera respetuosa en un encuentro erótico-afectivo, entendiendo a cada persona como un individuo único con una trayectoria particular.

8.2.2 Objetivos específicos

- Problematizar roles y mandatos que rigen para varones y mujeres en el marco de una relación sexo-afectiva.
- Trabajar de manera grupal componentes e ideas preconcebidas sobre las relaciones sexo-afectivas, en el marco de relaciones casuales o estables.

- Reflexionar sobre la capacidad de agencia de las y los adolescentes en la construcción, reproducción y modificación de ideas y conductas relacionadas a lo sexo-afectivo.
- Generar herramientas prácticas para la comunicación y el reconocimiento de emociones en un encuentro erótico-afectivo.

8.3 El papel de los facilitadores

Las personas encargadas de llevar a cabo un taller (de ahora en más los “facilitadores”) cumplen un rol clave en el planeamiento, desarrollo y evaluación del mismo. Vargas Urías (2011) lo explica de la siguiente manera:

El papel de las y los facilitadores es altamente significativo e involucra no solamente el manejo de los temas, pues se requiere también saber cómo planificar y desarrollar las actividades y alcanzar el cumplimiento de los objetivos de sensibilizar, promover la reflexión, lograr involucrar, etc. (p.54)

Para realizar este taller, los facilitadores pueden ser docentes, preceptores y/o profesionales externos a la institución, que posean en cualquiera de estos casos una formación con perspectiva de género, en línea con la Ley de Educación Sexual Integral. Es importante que puedan reconocer, analizar y explicar, entre otros tópicos, las desigualdades de poder estructurales entre varones y mujeres, los roles y mandatos de género atribuidos histórica y socialmente, los mitos del amor romántico, el consentimiento sexual, la violencia sexual y otros tipos de violencias de géneros.

Llamamos “facilitadores” a los encargados de guiar la jornada-taller, pensando en que la tarea fundamental de estos es, justamente, la de “facilitar” el ejercicio del derecho que tienen todos los adolescentes de recibir una Educación Sexual Integral con perspectiva de género. En esta línea, los encargados de la jornada buscarán propiciar la reflexión y el debate entre los participantes, validando su palabra y sus experiencias. Moderarán, guiarán e intervendrán a través de su formación, en vistas de alcanzar los objetivos de la jornada.

En el caso de que los facilitadores tengan un vínculo previo con los alumnos, es pertinente que exista una relación basada en la confianza, que potencie (y no obstaculice) las actividades de la jornada.

Los facilitadores deberán desarrollar el taller teniendo en cuenta las siguientes pautas básicas:

- La comunicación debe estar basada en la escucha atenta y en no juzgar las experiencias, ideas y dichos de las y los adolescentes.
- Validar la palabra de los adolescentes entendiendo que el papel del profesional es el de guiar y generar instancias de reflexión, donde cada participante pueda expresarse en libertad en un marco de respeto hacia sus compañeros y los facilitadores.
- No atribuir valoraciones a las experiencias sexuales manifestadas por los alumnos. Es importante no exponer a los estudiantes en frente de sus compañeros.
- Utilizar un lenguaje claro y preciso evitando ambigüedades y corroborando de manera continua el canal de comunicación.
- Moderar el uso de la palabra garantizando que todos puedan participar y expresarse.
- Entendiendo que el taller interpela a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias ideas y experiencias íntimas, es posible que algunos no quieran participar o se vean afectados por alguna actividad. En este caso, los facilitadores deben acompañar al estudiante sin juzgarlo ni forzarlo a involucrarse.
- Enfocar el consentimiento desde un lugar propositivo, que priorice la comunicación libre, el deseo, el placer y el respeto en el marco de las relaciones sexo-afectivas.

8.4 Apertura de la jornada-taller

Para comenzar, los facilitadores se presentarán ante el grupo, les contarán el objetivo de la jornada y lo que se trabajará a lo largo de la misma. Para esto, consideramos importante introducir el concepto del consentimiento sexual desde un lenguaje coloquial, abriendo el diálogo para que las chicas y los chicos puedan contar qué saben y/o qué han trabajado en relación a estas temáticas.

Desde este lugar, el consentimiento puede ser definido como una situación de acuerdo común en una relación sexual de cualquier tipo. No es un “permiso” que una persona posee y le da a la otra, sino una construcción mutua y permanente entre los que forman parte de la relación.

Para que una relación sea consentida, es necesario que podamos comunicarnos libremente. En una comunicación libre podemos expresar cómo nos sentimos en cada momento, qué cosas tenemos ganas de hacer y cuáles no. Esto a veces puede ser difícil, ya sea

porque estamos incómodos, porque tenemos miedo, vergüenza, o no sabemos cómo expresarnos. De esta manera, es importante reforzar la relación entre consentimiento y comunicación, la cual guiará las diferentes actividades del taller.

8.5 Consideraciones generales

Proponemos algunos puntos que las y los facilitadores pueden desarrollar en el momento de introducir el taller, para tener en cuenta en el marco de la jornada:

- Establecemos el respeto entre todos los participantes del taller como una condición indispensable. Por esto, acordamos que los alumnos no podrán utilizar el nombre, la imagen y/o las experiencias de sus compañeros durante las actividades. Acordamos también escuchar a nuestros compañeros y poder mostrar nuestros acuerdos y desacuerdos con respeto y acatando los turnos de habla pautados.

- Otro componente esencial para el buen funcionamiento de la jornada es el de la confidencialidad. Les aseguramos a las chicas y los chicos que todo lo trabajado en este espacio no será divulgado bajo ningún concepto dentro o fuera de la escuela.

- En línea con la confidencialidad, debemos tener en cuenta que trabajaremos temas personales, que deben permanecer en el marco de esta jornada. Por eso, el uso de los celulares debe ser responsable y sólo cuando los facilitadores lo habiliten.

- Las herramientas que trabajaremos a lo largo del taller no son estáticas ni funcionan igual para todos, por eso es importante recordar que cada estudiante puede apropiarse de las mismas como le resulte más adecuado, de acuerdo a su propia personalidad, al momento y a la/s persona/s con quienes esté compartiendo un encuentro sexo-afectivo.

8.6 Actividades

8.6.1 Actividad 0: La pelota imaginaria

Objetivo

Romper el hielo y generar un ámbito cómodo y de confianza para las actividades siguientes.

Materiales

Ninguno

Tiempo estimado

10 minutos

Desarrollo

Esta actividad está pensada para entrar en confianza entre compañeros y facilitadores. A modo de juego, se busca reforzar la coordinación, la cooperación y el registro del otro.

Se realizará a través de los siguientes momentos:

1. Nos sentamos en ronda y explicamos que vamos a pasarnos entre todos una pelota imaginaria. Para esto, es necesaria la escucha atenta y la percepción. En primer lugar, un integrante tiene la pelota y se la pasa al compañero de su derecha diciendo “PIM”. Este repetirá la acción pasándosela a quien tenga a su derecha, y así sucesivamente hasta completar la ronda.

2. Cuando la actividad está funcionando de manera dinámica y cooperativa, introducimos una segunda opción a través de la señal “PAM”, la cual cambia el sentido en el que viene girando la pelota imaginaria. Cada participante elige en su turno si continuar el sentido de la ronda con el “PIM”, o utilizar el “PAM” para cambiarlo. El juego debe seguir desarrollándose de manera dinámica.

3. Por último, se agrega una tercera opción, “PUM”, con la cual los chicos pueden pasarle la pelota a cualquier jugador, dirigiéndola con sus brazos. Jugamos unos minutos hasta que los facilitadores consideren necesario.

8.6.2 Actividad 1: El Jenga del consentimiento

Objetivo

Identificar los componentes que consideramos importantes o con los que nos gustaría construir nuestros encuentros sexuales, tanto en el marco del noviazgo como fuera de este, problematizar ideas preconcebidas y reflexionar sobre la comunicación en estas relaciones.

Materiales

Un Jenga de madera, cajas de zapatos, cartulinas con frases y palabras, cinta.

Tiempo estimado

1 hora

Desarrollo

En esta actividad, el juego del Jenga funciona como un símbolo de encuentros sexuales, en el marco de diferentes tipos de relaciones. Introducimos la actividad a través del Jenga de madera. Preguntamos si conocen el juego, si pueden explicar cómo se juega. En esta actividad, armaremos torres que representan encuentros íntimos. Cada madera representa un componente del encuentro. La torre puede construirse de muchas maneras. Si hay un componente que no me convence, puedo quitarlo y la torre va a seguir en pie. De esta forma, puede haber tantas torres como relaciones haya, cada una con distintos componentes.

La actividad se llevará a cabo a través de los siguientes momentos:

1. Dividimos al curso en grupos de hasta seis integrantes. Al menos dos grupos (A y B) trabajarán con una relación de noviazgo, y otros dos (C y D) con un encuentro íntimo fuera del noviazgo.
2. A cada grupo le entregamos cajas de zapatos, que tendrán pegadas cartulinas con las siguientes palabras: “Placer” - “Comunicación” - “Confianza” - “Métodos de Cuidado”. A su vez, les entregamos una batería de frases (Ver Anexo 5) que se relacionan con dichas palabras o categorías. Cada categoría puede estar escrita en una cartulina de color diferente, para así identificar las frases que le corresponden a cada una con un color. Las frases apuntan a ideas, mitos y experiencias relacionados con estos tópicos, relevados desde la etapa diagnóstica y el material teórico.
3. Grupalmente, las y los estudiantes deben debatir sobre las frases que les entregamos, y elegir cuáles desean incorporar a las cajas. Deberán pegar con cinta las frases elegidas y armar su propio Jenga, de acuerdo a lo que consideren indispensable o valioso para un encuentro sexual.

4. Le pedimos a cada grupo que elija un representante y nos sentamos en ronda para la puesta en común.

5. Pasan al centro los representantes del grupo A y B. Entre ambos intentarán edificar una nueva torre en común. Cada uno deberá contarle al otro cómo se realizó la construcción de su Jenga. Al igual que cuando nos encontramos con otra persona para un encuentro sexual, cada uno viene con un “Jenga” armado de antemano, que representa las expectativas, los elementos valorados y deseados en una relación. El desafío es comunicarle al otro estos componentes, escuchar los del otro, y entre ambos ver si es posible, o no, construir una tercera torre que refleje esta nueva relación entre dos personas. Es importante recalcar que no existe la obligación de construirla. Puede que haya distancias insalvables, que una persona no desee abandonar una idea que le parece importante, o adecuarse a una ideal del otro. En ese caso, el encuentro no se concreta.

Luego, pasan los representantes del grupo C y D y se repite la actividad.

Como cierre, les preguntamos a todos los estudiantes cómo se sintieron y reflexionamos sobre la actividad, a través de distintos disparadores. Algunas ideas son:

- *¿Alguna vez me había puesto a pensar en los valores que son importantes para mí en una relación?*
- *¿Cómo fue ponernos de acuerdo en grupo para armar el jenga?*
- *¿Cómo me sentí cuando el grupo eligió una frase que propuse? ¿Y cuándo no la eligió?*
- *¿De qué manera presenté mis propuestas ante el resto del grupo?*
- *¿Estoy conforme con la torre que armó el grupo?*
- *¿Hay alguna palabra o frase que yo no había pensado al comienzo, pero que al escuchar lo que decía otro compañero me pareció importante?*
- *A la hora de armar una nueva torre con el representante del otro grupo, ¿qué fue lo que más me costó? ¿Con qué me sentí más cómodo?*
- *Cuando estoy en una relación, ¿qué formas encuentro para comunicarme con el otro sobre estos valores?*
- *¿Las comunicaciones se dan igual en un noviazgo que en un encuentro por fuera del noviazgo? ¿Qué cosas cambian? ¿Por qué? ¿Tienen la misma importancia ambas?*

- *¿Pude registrar cómo se sintieron mis compañeros del grupo mientras armábamos la torre?*
- *¿Qué me llevo de esta actividad? ¿Cuáles serían las formas de poner en juego lo aprendido?*

Los facilitadores buscarán reforzar la metáfora de la actividad y charlar sobre lo importante que es registrar los sentimientos que intervienen en el marco de una relación, las formas para registrarlos y para comunicarse con la otra persona. Es importante hacer hincapié en el respeto mutuo como valor fundamental, más allá del tipo de relación que se establezca.

Como algunas frases reflejan mitos que queremos discutir y problematizar, y no reproducir, el papel de los facilitadores es muy importante en la puesta en común, cuando cada grupo muestre las frases que eligió. También es posible que los facilitadores realicen intervenciones puntuales durante el tercer momento de la actividad, paseando por los grupos, aclarando dudas, acercando puntas para el debate e intentando destrabar las dificultades que pudieran surgir.

8.6.3 Recreo

Al final la primera actividad, sugerimos realizar un recreo de 15-20 minutos para que las y los adolescentes se distiendan previo a continuar la jornada.

8.6.4 Actividad 2: El Meme de las lenguas

Objetivo

Reflexionar acerca de los mandatos que rigen para varones y mujeres en torno a los vínculos erótico-afectivos entre adolescentes. Problematizar el papel activo de los adolescentes en la reproducción y transformación de dichos mandatos.

Materiales

Láminas impresas con modelos de Memes (una por grupo), papel blanco, fibrones.

Tiempo estimado

40 minutos

Desarrollo

La actividad surge a partir del término “lenguas” o “malas lenguas”, empleado por los alumnos del colegio abordado. Lo utilizan para referirse a los rumores, comentarios y juicios que circulan entre los adolescentes, sobre las vidas privadas de los mismos. Estos comentarios cumplen una función normativa y normalizadora, al reforzar y reproducir ideas sobre lo que está bien y lo que está mal en determinados grupos sociales. Las acciones sexo-afectivas son especialmente juzgadas en este sentido.

Nuestro diagnóstico arroja que los adolescentes no se reconocen como sujetos activos en la reproducción de estas representaciones. Es decir, no se ven a ellos mismos como las “malas lenguas” para otros. En este segmento de la jornada, intentaremos pensar cuáles son los comentarios que aparecen normalmente en relación a la vida sexo-afectiva de las y los jóvenes, las acciones que se juzgan y de qué manera. Se buscará problematizar el origen y las consecuencias de estos comentarios, así como la participación activa de los jóvenes en los mismos.

Para esto, utilizaremos el recurso de los “memes”. Los memes son ideas o símbolos que remiten a situaciones de la vida cotidiana e interpelan al público desde la identificación. Se transmiten en Internet a partir de imágenes estandarizadas de carácter cómico, las cuales se *viralizan* de forma masiva, constituyéndose así como una importante forma de comunicación y propagación cultural. La idea será que los adolescentes puedan vincular los comentarios de las “lenguas” con un discurso cercano, a través de la producción de memes.

Los facilitadores introducirán la actividad a los adolescentes a través de esta idea de las “lenguas”, conversando sobre qué significa para ellos el término y cómo entra en juego en su cotidianidad dentro y fuera de la escuela.

Los momentos que tendrá la actividad son los siguientes:

1. Se muestra al curso los modelos de memes con los cuales se trabajará. Para esto, los facilitadores deben elegir modelos populares que sean pertinentes para la actividad, preguntar a los adolescentes si los conocen, si pueden dar ejemplos sobre cómo se utilizan, y conversar brevemente sobre ellos.

2. Se divide al curso en tantos grupos como modelos de memes haya (es conveniente que los grupos no superen los cinco integrantes, y que no se repitan los grupos de la actividad anterior, en busca de propiciar un mayor intercambio entre los participantes). A cada grupo se le entrega una cartulina con un meme (solo imagen, sin texto incluido), al cual deben agregarle una frase relacionada a las “malas lenguas” (Ver Anexo 6). La idea es que los participantes charlen y debatan sobre los rumores que se generan, las formas peyorativas de nombrar a alguien en relación a cómo vivencia su sexualidad, etc. A partir de esto, intentarán crear distintas frases, para estimular la creatividad, y elegir luego una definitiva para compartir con el resto del curso.

3. Una vez finalizada la producción de memes, los participantes y facilitadores se reúnen en ronda para la puesta en común, donde cada grupo muestra lo que produjo, y cuenta qué significa para ellos.

4. Para dar cierre a la actividad, los facilitadores trabajarán los memes producidos a partir de ciertos disparadores que sirvan para problematizar de dónde nacen estos discursos y de qué manera nos afectan. Se propone una reflexión sobre la capacidad de agencia de cada uno de los adolescentes para promover acciones más saludables y modificar los comentarios y juicios negativos y condenatorios que pueden dañar al otro. Algunos posibles disparadores son:

- *¿Alguna vez nos sentimos cuestionados por nuestras experiencias sexuales y/o nuestra forma de vivenciar la sexualidad?*
- *¿Alguna vez nosotros hicimos comentarios de este tipo que pudieran afectar a otros?*
- *¿Qué consecuencias tiene reproducir estos comentarios?*
- *¿Por qué creemos que existen las “malas lenguas” en torno a las formas de vivir la sexualidad?*
- *¿Qué nos atrae de este tipo de rumores y comentarios?*
- *¿Qué creemos que podemos hacer para modificar estas ideas?*

8.6.5 Actividad 3: Así me siento yo: Registrar y comunicar emociones en el encuentro íntimo

Objetivo

Reflexionar acerca de cómo aparecen y pueden expresarse diferentes emociones en el marco de un encuentro sexual. A partir de esto, pensar herramientas desde la comunicación para respetar las emociones propias y del otro, posibilitando así un marco para encuentros sexuales saludables y consentidos.

Materiales

Tarjetas de colores, pegamento, papel afiche, cartulinas con emoticones de las emociones básicas

Tiempo estimado

30 minutos

Desarrollo

Esta actividad cuenta con un primer momento de reflexión individual, y un segundo en el que los participantes, en conjunto con los facilitadores, reflexionarán sobre las diferentes formas que existen para expresar las emociones en el marco de un encuentro íntimo.

Al introducir la actividad, es importante que los facilitadores mencionen que tanto las mujeres como los varones pueden experimentar emociones ligadas al enojo, la incomodidad y el miedo, así como también aquellas referidas a la felicidad, al placer y la comodidad. Se puede retomar el “mito de la disponibilidad”, el cual afecta a mujeres y varones de distinta forma. Según este mito, el varón siempre está dispuesto y desea mantener un encuentro sexual. La mujer, por su parte, debe estar disponible para mantener relaciones sexuales con el varón cuando este lo desea. Es importante problematizar esta idea, ya que en muchas ocasiones el varón no se anima a expresar lo que le sucede por miedo a que se juzgue su masculinidad; la mujer, enmarcada en una relación de poder estructuralmente desigual, puede verse forzada a mantener relaciones, sin poder comunicar sus deseos y emociones.

La actividad se desarrollará a partir de los siguientes momentos:

1. Se trabaja con seis emociones básicas (alegría, miedo, enojo, ternura, placer e incomodidad) para relacionarlas con los encuentros sexuales. Los facilitadores pegan en el

pizarrón emoticones (Ver Anexo 7) que representan a cada una de estas emociones. Luego, charlan en grupo sobre cómo pueden aparecer las mismas en el marco de un encuentro sexual y cómo pueden expresarse (si se expresan fácilmente o no, de qué maneras, etc.). Se abre un debate para pensar si hay ciertas emociones que cuesta expresar más que otras, y por qué creemos que esto sucede. La idea de este momento es que propicie el auto-conocimiento, el registro y la conciencia en torno a las emociones que se atraviesan en diferentes tipos de encuentros íntimos. El registro y la conciencia son indispensables para comunicarle al otro estas emociones.

2. Luego, los facilitadores pegan un afiche en el pizarrón donde están contempladas las emociones anteriores en dos grandes categorías: la primera refiere al acuerdo y a la comodidad con el encuentro, y está compuesta por las emociones de alegría, placer y ternura; por otro lado, la segunda categoría está formada por el enojo, el miedo y la incomodidad, emociones que llevan al desacuerdo y el posible deseo de interrumpir el encuentro. Se reparten cuatro tarjetas de colores vacías (dos de un color y dos de otro) a cada participante. Los estudiantes deben pensar individualmente dos formas para expresar, en el marco de un encuentro íntimo, las emociones de cada categoría, y expresarlas a través de una frase o un dibujo en las tarjetas.

3. Una vez que las chicas y los chicos devuelven los papeles, los facilitadores pegan sus frases en el afiche para leerlas en voz alta, realizar la puesta en común y abrir el debate. Algunas ideas para este momento son:

- Si la misma palabra o idea se repite con frecuencia, ahondar en el significado de la misma. ¿Creen que es la forma más frecuente de expresar el acuerdo / desacuerdo en un encuentro? ¿Por qué?

- ¿Qué dificultades tiene expresarnos a través de estas formas? ¿Se pueden pensar otras formas alternativas? ¿Cuáles?

- ¿Todos nos expresamos de las mismas maneras? ¿Qué formas de comunicar nos resultan más cómodas y/o accesibles? Lo importante es que cada uno pueda aprender a reconocer las formas propias con las que se siente más cómodo para registrar sus emociones y comunicárselas al otro.

- Si lo consideran necesario, los facilitadores pueden proponer y agregar otras formas que no hayan aparecido aún.

- ¿Cómo podemos registrar las emociones del otro? Como a veces es difícil expresarnos, es de suma importancia mantener la escucha y la percepción abierta en cualquier tipo de encuentro sexual, preguntarle al otro cómo se siente e intentar estar seguros de que ambos sienten deseo y se encuentran cómodos con el encuentro.

8.6.6 Actividad 4: Tu palabra y la mía

Objetivo

Generar un espacio de reflexión, donde cada participante pueda construir un concepto propio de consentimiento sexual a través de lo experimentado en la jornada, reconociéndose como sujetos con capacidad de agencia.

Materiales

Hojas de papel

Tiempo estimado

20 minutos

Desarrollo

Como cierre, buscamos que las chicas y los chicos puedan reflexionar sobre las actividades que realizaron a lo largo del día, y elaborar ellos mismos, a partir de esto, un breve concepto de consentimiento. La actividad se llevará a cabo a partir de los siguientes momentos:

1. En una hoja A4, cada chico escribe un concepto o una idea que haya podido elaborar sobre el consentimiento a partir de la jornada. Es una actividad libre. Si lo consideran pertinente, los facilitadores pueden brindar formas de empezar la frase, por ejemplo: “El consentimiento es...”, o: “Para mí, el consentimiento...”.

2. Cada chico arma un avión de papel con la hoja en la que escribió el concepto sobre consentimiento. Luego, cada uno lanza al aire su avión al mismo tiempo, y recoge el avión de otro.

3. Luego de que las y los participantes lean el concepto de un compañero, los facilitadores le piden a algunos de ellos que lo hagan en voz alta, como cierre de la jornada.

8.7 Cierre

Para concluir, creemos pertinente entregarle a cada participante un folleto con los conceptos teóricos clave del consentimiento, expresados en un lenguaje cercano (Ver Anexo 8). De esta forma, las y los adolescentes podrán acceder fácilmente a la información que han trabajado a lo largo del día. Es una buena idea, además de entregar el folleto en formato papel, contar con una versión digital para compartir con celular. De esta forma, los chicos pueden convertirse en promotores de salud¹¹. Ellas y ellos habrán adquirido nuevas herramientas para orientar, facilitar y promover entre compañeros de otros cursos, familiares y amigos, formas más saludables de relacionarse sexo-afectivamente.

Además, deben darse indicaciones sobre qué recursos tenemos disponibles cuando sufrimos y/o somos testigos de una situación de violencia. Se presentarán:

- La línea gratuita de asistencia y prevención de violencia de género nacional (144)
- La línea gratuita provincial del Polo integral de la mujer:

Tel: 0800 888 98 98

24 hs - 365 días

Entre Ríos 680, Córdoba Capital.

Es una buena idea, también, resaltar los recursos con los que cuenta la escuela para que las y los adolescentes puedan hablar con adultos sobre las situaciones que vivan y/o presencien; es decir, destacar el papel del gabinete psicológico, así como la disponibilidad de profesores, directivos y preceptores, quienes siempre lxs recibirán y brindarán su apoyo desde un lugar de confidencialidad.

¹¹ En la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986), se define a la salud como la “fuente de riqueza de la vida cotidiana” y no como un objetivo. Es un concepto positivo que “acentúa los recursos sociales y personales así como las aptitudes físicas”. De esta forma, la idea de salud como bienestar trasciende lo meramente sanitario; promoverla, por lo tanto, constituye como una tarea que no se restringe únicamente a este sector, sino a todos los habitantes y grupos sociales.

Frente a esta posibilidad, las y los profesores, directivos y preceptores deben estar capacitados para actuar frente a una situación de violencia sexual que presencien en la escuela o que sus alumnos les manifiesten. Para esto, deben tener en cuenta algunas indicaciones:

- Facilitar un espacio seguro y silencioso, que preserve la conversación en un espacio de confidencialidad.
- Generar un ambiente de confianza y diálogo, privilegiando y sin juzgar la palabra del adolescente.
- Mantener una escucha activa, empática y comprensiva.
- No interrumpir al adolescente. Respetar sus silencios e intervenir solo cuando lo considere necesario.
- Estar atento al lenguaje no-verbal
- Cuidar el lenguaje, la forma y el tono que se utiliza en las preguntas e intervenciones, atendiendo a la situación emocional del adolescente.
- Es indispensable conocer y saber diferenciar los tipos de violencia y sus consecuencias.
- Informar sobre las características de las situaciones de violencia, cómo se manifiestan y cómo pueden reconocerse. Reforzar la idea de que la violencia nunca es una vía para resolver conflictos en las relaciones.
- Manifestar que cuenta con su apoyo incondicional y el de la escuela e informar de otras instancias y recursos disponibles (gubernamentales, ONGs, espacios barriales, etc). (Vargas Urias, 2011, p.57-58)

Por último, con el objetivo de recibir una retroalimentación sobre la jornada-taller, los facilitadores entregarán a los participantes una tarjeta con una breve encuesta, que cuente además con sus datos de contacto para posteriores consultas (ver Anexo 9). Se agradecerá a todos por su participación y disposición a lo largo de la jornada. Es una buena idea abrir un espacio de consulta de 15 o 20 minutos luego de concluida la jornada, donde puedan acercarse aquellos que tengan alguna duda, consulta o quieran contar algo en confidencialidad.

8.8 Glosario para facilitadores

Consentimiento sexual: Situación de acuerdo común en una relación sexual de cualquier tipo. No es un “permiso” que una persona tiene y le da a otra, sino una construcción permanente entre quienes forman parte de la relación. Para que una relación sea consentida, es necesario poder comunicar libremente deseos, sentimientos y emociones, a través del lenguaje verbal y/o no-verbal.

Diversidad sexual y de género: “Hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales. Parte del reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse, sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas”. (Conapred, 2012. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.18)

Expresión de género: “Es la manifestación del género de la persona. Puede incluir la forma de hablar, manierismos, modo de vestir, comportamiento personal, comportamiento o interacción social, modificaciones corporales, entre otros aspectos”. (CIDH, 2015. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.19)

Género: “Se refiere a los atributos que social, histórica, cultural, económica, política y geográficamente, entre otros, han sido asignados a los hombres y a las mujeres. Se utiliza para referirse a las características que, social y culturalmente, han sido identificadas como “masculinas” y “femeninas”, las cuales abarcan desde las funciones que históricamente se le han asignado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar), las actitudes que por lo general se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse”. (SCIN, 2014. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.20)

Heteronormatividad: “Expectativa, creencia o estereotipo de que todas las personas son, o deben ser, heterosexuales, o de que esta condición es la única natural, normal o aceptable; esto es, que solamente la atracción erótica afectiva heterosexual y las personas heterosexuales, o que sean percibidas como tales, viven una sexualidad válida éticamente, o legítima, social y culturalmente”. (CIDH, 2015. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.21)

Identidad de género: “Vivencia interna e individual del género, tal como cada persona la siente, misma que puede corresponder o no con el sexo asignado al nacer. Incluye la vivencia personal del cuerpo, que podría o no involucrar la modificación de la apariencia o

funcionalidad corporal a través de tratamientos farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida. También incluye otras expresiones de género como la vestimenta, el modo de hablar y los modales”. (SCIN, 2014. (CIDH, 2015. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.23)

LGBTIQ: Siglas para referirse a las personas Movimiento social y político que agrupa a personas de diferentes identidades sexuales y de género. Cada letra nombra un modo de vivir la sexualidad y corresponde a la inicial del modo de nombrarse: lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales y queers.

Misoginia: “Odio, rechazo, aversión y desprecio hacia la mujer y, en general, hacia todo lo relacionado con lo femenino que se manifiesta en actos violentos y crueles contra ella por el hecho de ser mujer”. (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2017. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.26)

Orientación sexual: “Capacidad de cada persona de sentir una atracción erótica afectiva por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género o de una identidad de género, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas”. (CEAV, 2015. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.27)

Sexo: “Referencia a los cuerpos sexuados de las personas; esto es, a las características biológicas (genéticas, hormonales, anatómicas y fisiológicas) a partir de las cuales las personas son clasificadas como machos o hembras de la especie humana al nacer, a quienes se nombra como hombres o mujeres, respectivamente”. (SCIN, 2014. En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2016, p.31)

Violencia de género: Es aquella que está atravesada por una relación desigual de poder que se sustenta en una jerarquía socio-histórica de los roles de género, basada en el privilegio del hombre cisgénero (persona cuya identidad de género coincide con el sexo que se le fue asignado al nacer) heterosexual.

Violencia hacia la mujer: “Toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal”. (Ley N° 26.485, 2009)

Violencia sexual: “Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona,

independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo”. (OMS, 2011)

9. Conclusiones

A partir de lo relevado en el trabajo de campo en la escuela, podemos reconocer la presencia de esquemas sobre los roles de género y las maneras de relacionarse sexo-afectivamente, donde se materializan desigualdades de poder basadas en mandatos diferenciados para varones y mujeres.

El primer objetivo de nuestro trabajo de campo fue el de indagar las representaciones sociales de las y los jóvenes en relación al consentimiento sexual, las desigualdades sexo-genéricas en las interacciones sexuales, y los diferentes tipos de violencia sexual.

Luego de llevar a cabo talleres en los cursos, entrevistas grupales y entrevistas individuales, pusimos los testimonios de los jóvenes en relación con textos teóricos e investigaciones previas sobre juventud y sexualidad, que nos han servido de guía y han sentado algunos lineamientos generales para el análisis de nuestro trabajo de campo. A partir de la interrelación entre esta documentación y nuestro trabajo diagnóstico, construimos categorías relacionadas a las formas de nombrar recurrentes de las y los entrevistados.

En el discurso de las y los jóvenes, se manifiesta una clara normativización de lo que está legitimado y valorado positivamente, y lo que no, en el marco de una relación erótico-afectiva. Las categorías construidas reflejan formas de nombrar y concepciones sobre el amor y las relaciones erótico-afectivas, que ordenan y prescriben conductas dentro de las relaciones adolescentes. Términos como “puta”, “chica fácil”, “chica regalada”, “chica de antes”, “chicas modernas”, “chica prosti”, “se hizo la dura”, “cagón” y “gato”, todos los cuales surgieron de los discursos recogidos en el análisis de datos, reproducen y refuerzan desde el lenguaje los permisos y las prohibiciones dentro de las relaciones adolescentes.

Muchas de estas concepciones vienen siendo abordadas en distintas investigaciones con jóvenes, especialmente en cuanto a las diferencias que se establecen, en base al género, para juzgar conductas erótico-afectivas. Las mujeres son “putas” o “regaladas” si proponen y/o acceden fácilmente a propuestas sexuales; los varones son “cagones” si no lo hacen.

Por otra parte, nos resultan llamativas las formas de nombrar que se construyen a partir de la diferencia pasado-presente. Se establece un contraste entre las “chicas de antes” y las “chicas modernas”, quienes tienen más iniciativa para tomar decisiones; proponen y “encaran” a los varones, asumiendo un lugar que antes estaba reservado a estos últimos. Las y los jóvenes asignan, casi unánimemente, un valor positivo y negativo, respectivamente, a estos dos términos. Nos parece significativo el hecho de que las y los adolescentes

reconozcan procesos de cambio, a través del tiempo, en las maneras de relacionarse; consideramos que estas formas de nombrar sugieren una resistencia a dichos cambios, señalan un apego a un sistema de roles y formas de relacionarse, al mismo tiempo que reconocen dicho sistema como parte del pasado.

Las y los adolescentes se ven inmersos en un cambio de paradigma respecto a las formas de entender, construir y experimentar el género y la sexualidad. Esto se hace palpable en sus discursos, en la necesidad de establecer distinciones entre el pasado y el presente. Reconocen y visibilizan nuevas maneras de relacionarse, al mismo tiempo que manifiestan sentirse más identificados con otras, que ellos mismos asocian al pasado. Consideramos que se abren formas interesantes y provechosas para trabajar con las y los jóvenes, desde la reflexión y la problematización del papel que juegan la tradición y lo establecido a través de la familia, la escuela y otras instituciones, en nuestras formas de nombrar, valorar y accionar respecto a la propia sexualidad y a la de los demás.

El análisis también demuestra la vigencia de mitos del amor romántico como el de la exclusividad, los celos o la omnipotencia, a partir de los cuales se configuran las relaciones entre jóvenes.

Al poner en relación los esquemas, mandatos y roles diferenciados para varones y mujeres, y los mitos del amor romántico, con el consentimiento, concluimos que estos constituyen un obstáculo importante para la construcción de relaciones sexo-afectivas basadas en el consentimiento pleno, válido y genuino. Es importante, por esto, desaprender esquemas que instituyen un “deber ser” rígido y que orientan las acciones y comportamientos de varones y mujeres, con frecuencia en discordancia a sus verdaderos deseos.

En función de uno de nuestros objetivos específicos, continuamos el análisis comparando el discurso de las entrevistas grupales con el de entrevistas individuales. Especialmente en los grupos-foco, el discurso de los jóvenes tiende a homogeneizarse. Luego, en las entrevistas individuales, surgen matices que particularizan el pensamiento de cada joven respecto a las representaciones colectivas. Aparecen ideas, sentimientos y experiencias que difieren del pensamiento grupal, y que activan elementos de su sistema periférico de representaciones. Estos elementos pueden ser retomados a la hora de generar propuestas que apunten a la problematización de los esquemas mencionados.

Diferentes situaciones muestran la distancia entre el pensamiento grupal y el individual. Es el caso, por ejemplo, del “mito de la disponibilidad”, según el cual los varones siempre quieren y están dispuestos a tener relaciones sexuales. En las entrevistas grupales, los chicos afirman esta idea como algo inherente a ellos mismos: los varones siempre tienen

deseo sexual. No obstante, los testimonios individuales de los mismos chicos difieren de lo expresado en grupo. Otro ejemplo gira en torno a las formas de decir “no” en el marco de encuentros sexuales. En los grupos-foco, las chicas sostienen con firmeza que, cuando no quieren hacer algo, pueden expresarlo de manera verbal y directa. En las entrevistas individuales, sin embargo, manifiestan que lo más frecuente es utilizar excusas para evitar discusiones.

Luego del análisis del trabajo de campo, comenzamos con el diseño de una propuesta educativa para trabajar el consentimiento sexual en colegios secundarios y otros espacios, con jóvenes de entre 15 y 19 años. Diseñamos la jornada-taller #DisfrutemosPosta, pensada para desarrollar en aproximadamente 4 horas, en cursos de entre 20 y 40 personas, con el objetivo de aportar herramientas dinámicas para desenvolverse de manera respetuosa y placentera en encuentros y relaciones sexo-afectivas de diversa índole. Esta propuesta surge en base a los datos producidos en el trabajo de campo, en conjunto con la lectura y análisis de investigaciones y producciones teóricas previas. Se enmarca en los lineamientos de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

Nuestra propuesta trabaja desde el registro, la comunicación y la validación de la emocionalidad propia y del otro, en el marco de un encuentro sexual. Los mandatos y las representaciones sociales que circulan entre los adolescentes son parte constitutiva de sus encuentros erótico-afectivos. En la intimidad, el “otro generalizado” regula ciertas conductas y puede obstaculizar el consentimiento pleno. Así, por ejemplo, en base al “mito de la disponibilidad” referido anteriormente, las chicas, que deberían “estar disponibles” para su pareja, utilizan excusas cuando no desean mantener un encuentro íntimo; a los varones, por su parte, la idea de que el hombre siempre quiere tener sexo les dificulta expresar ciertas emociones en el marco de la relación sexual.

En una primera instancia, la jornada-taller busca que las y los adolescentes puedan reconocer y problematizar las representaciones sociales que giran en torno a lo sexo-afectivo, reflexionando sobre los efectos que pueden producir sobre su sexualidad, así como sobre la capacidad de agencia que tienen ellos para transformar y negociar con dichas representaciones. Luego, nos enfocamos en un trabajo más introspectivo que apunta a generar herramientas para registrar y comunicar las emociones de diferentes maneras.

Trabajamos con recursos del lenguaje verbal y no-verbal. Las campañas sobre consentimiento, en general, se enfocan más en el primero (“No es No”, “Cualquier cosa menos Sí es No”, etc.). Si bien el lenguaje verbal posee la ventaja de la asertividad, no siempre es suficiente, y hasta puede ser engañoso. Un “Sí” puede ser dicho bajo presión o

miedo de expresar otras emociones. Por otra parte, muchas veces a los adolescentes les cuesta poner en palabras sus sentimientos. El lenguaje no-verbal está siempre presente y manifiesta, tanto consciente como inconscientemente, la comodidad e incomodidad en una relación. Consideramos, por esto, sumamente importante generar recursos que apunten a comunicar y registrar las emociones propias y del otro de manera integral y complementaria.

Nuestro Trabajo Final se construye a partir del vínculo entre comunicación y género, lo que le aporta una especificidad novedosa al estudio y propone un acercamiento particular a temáticas que vienen siendo estudiadas con recurrencia como el noviazgo y las relaciones adolescentes.

Nuestro estudio parte de la intersección entre las teorías comunicacionales y las de género, cada que vez que ambas abordan la construcción de la persona desde la mirada del otro, los roles, estándares y mandatos sociales. Ambos campos disciplinares aumentan su potencialidad cuando conjugan sus herramientas e instrumentos de análisis. Los aportes del interaccionismo simbólico y la comunicación interpersonal proponen un abordaje distintivo en torno a las maneras de relacionarse sexo-afectivamente de las y los jóvenes y permiten indagar cómo se construyen y cómo se materializan los roles y mandatos de género en las prácticas cotidianas de los mismos.

El elemento distintivo de la propuesta #DisfrutemosPosta es la construcción del consentimiento como concepto central a trabajar. La jornada-taller fue desarrollada desde un punto de vista propositivo, poniendo al centro la palabra de las y los adolescentes, validando sus experiencias, y trabajando desde ellas para aportar herramientas que posibiliten encuentros sexo-afectivos más placenteros, igualitarios y respetuosos. Todas las personas poseemos la capacidad de comunicar nuestros deseos y emociones; no obstante, convivimos con mandatos que pueden obstaculizar y condenar un accionar genuino. El trabajo conjunto entre la comunicación y el género brinda un aporte singular y fructífero a la hora de desarmar estos mandatos y construir nuestras sexualidades de manera plena.

La propuesta se constituye como un recurso para prevenir la violencia sexual y violencias de género, que afectan en diferentes grados a todos los miembros de la sociedad y que, en el marco de la ESI, deben ser abordadas en la escuela. Consideramos que este trabajo es un aporte novedoso en la Ciudad de Córdoba, y aspiramos a que funde un precedente en la intersección entre el campo de la comunicación y los estudios de género, para futuras investigaciones.

Otros tópicos en el que creemos que podría profundizarse es la relación entre el consentimiento sexual y el uso de sustancias en adolescentes. Las investigaciones en torno al

consentimiento muestran que el alcohol y las drogas constituyen con frecuencia un obstáculo para un consentimiento pleno. En varias de las entrevistas realizadas, los varones manifestaron experiencias sexuales luego de haber consumido alcohol, identificando a este como un factor facilitador para el desarrollo del encuentro íntimo. Consideramos que este vínculo amerita estudios específicos e interdisciplinarios.

Este trabajo tiene la potencialidad de ser aplicado en diferentes instituciones educativas. Nuestro deseo es que sirva de motivación para profundizar en el estudio del consentimiento sexual en estos espacios.

Bibliografía

Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/amnis/537>

Avendaño, C. (2006): *Elementos de metodología y prácticas locales. Cuadernos de Análisis I*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Beres, M. (2007). 'Spontaneous' sexual consent: an analysis of sexual consent literature. *Feminism & Psychology*. Vol. 17(1): 93–108.

Brett, N. (1994). *Sexual assault and the concept of consent*. En: Tittle, P. (1995). *The issue of consent in sex and sexual assault* (tesis). Universidad de Concordia, Montréal, Canadá.

Buompadre, J. (2016). Abusos sexuales. *Pensamiento penal*. Recuperado de http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/arts._119_a_120_abusos_sexuales.pdf

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Año de publicación original, 1990)

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Ciudad de México: SEGOB.

Correa, C., Faur, E., Ré, M., y Pagani, L. (2003). *Sexualidad y salud en la adolescencia: herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*. Argentina: FEIM. Disponible en: <http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/ManualSaludSexualidad.pdf>

De Beauvoir, S. (2016). *El segundo sexo*. México: PenguinRandomHouse. (Año de publicación del libro original, 1949).

Defensor del Pueblo de la Provincia de Córdoba. (2013). *Violencia en el noviazgo adolescente. Una primera aproximación sobre la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente* [Archivo PDF]. Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://issuu.com/defensordelpueblocoba/docs/inviolencianadol2013>

Difusión Herética (s/f). *Consenso sexual, afectivo y relacional* [Archivo PDF]. Disponible en: <https://issuu.com/estudosenmancomun/docs/difusionheretica20xxconsenso>

Doise, W. (1985). *Les représentations sociales*. En Poeschl, G. (2003). *Teoría de las representaciones sociales*. En Morales, J. y F. y Huci, C. *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED Ediciones.

Edelstein, J. (4 de mayo de 2017). Por qué la masculinidad se transforma en violencia. La Voz. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/por-que-la-masculinidad-se-transforma-en-violencia>

Esteban, M.L. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Estramiana, J.L., Garrido Luque, A., Schweiger Gallo, I. y Torregrosa Peris, J.R. (2007). *Introducción a la psicología social sociológica*. Barcelona: Editorial UOC

Facio, A. (2002). *Feminismo, Género y Patriarcado*. En Garrido Sola, I. (s/f). *La influencia del género en la construcción de la subjetividad femenina*. Disponible en <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000906&a=La-influencia-del-genero-en-la-construccion-de-la-subjetividad-femenina>

Flament, C. (1989). *Structure et dynamique des représentations sociales*. En Poeschl, G. (2003). *Teoría de las representaciones sociales*. En Morales, J. y F. y Huci, C. *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED Ediciones.

Fontenla, M. (2008). *¿Qué es el patriarcado?* [Archivo PDF]. Disponible en: http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a1396.pdf

Gobierno de la Provincia de Córdoba (18 de abril de 2018). En Córdoba, se puso en marcha el Programa Escuelas Faro. Portal de noticias. Recuperado de: <http://prensa.cba.gov.ar/educacion/en-cordoba-se-puso-en-marcha-el-programa-escuelas-faro/>

Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editorial.

González Suárez, A. (2007). Educación afectiva y sexual en los centros de secundaria: consentimiento y coeducación. *Revista Labrys* (10), 1-29.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guevara, C. y Gontero, N. (2014). *Masculinidades, relaciones afectivas y violencia de género. Representaciones sociales de las masculinidades en estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba, Argentina*. En *Voces, cuerpos y derechos en disputa*. Congreso llevado a cabo en Córdoba, Argentina.

Herrán, C. (1995-6). *Antropología simbólica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Hickman, S.E. and Muehlenhard, C.L. (1999) By the semi-mystical appearance of a condom: How young women and men communicate sexual consent in heterosexual situations. *The Journal of Sex Research* (36), 258–72.

Humphreys, T. (2007). Perceptions of sexual consent: the impact of relationship history and gender. *The Journal of sex research* (Vol.44, No.4), 307-315.

Instituto Abierto para el Desarrollo y Estudio de Políticas Públicas (IADEPP) y Trama Asociación Civil. (2014). *Investigación sobre jóvenes, relaciones de pareja y malos tratos en el noviazgo. Relatos de un discurso (no tan) amoroso* [Archivo PDF]. Argentina. Disponible en: https://docs.google.com/file/d/0B_Rz3JL3Gwjtek5mWFVLNzNoeDg/edit

Jones, D. (2010). Bajo presión: primera relación sexual de adolescentes de Trelew (Argentina). *Revista Estudios Feministas* (18), 339-358.

Latorre Fernández, I. (2006). *Análisis de la influencia de las prácticas asistenciales en la construcción del pensamiento práctico enfermero*. Almería: Universidad de Almería.

Ley N° 25.087. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 14 de mayo de 1999.

Ley N° 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 24 de octubre de 2006.

Ley N° 26.485. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 11 de marzo de 2009.

Ley N° 26.791. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 14 de diciembre de 2012.

Ley N° 27.352. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 17 de mayo de 2017.

Manzelli, H. (2005). *Como un juego: la coerción sexual vista por varones adolescentes*. En: E. A. Pantelides y E. López (eds.). *Varones latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Martínez, A. (2009). *La matriz de inteligibilidad heterosexual. El estatuto de la identidad de género desde una perspectiva queer de la psique*. En: II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17221/Documento_completo.pdf?sequence=1

Mattio, E. (2012). *¿De qué hablamos cuando hablamos de género?*. En: Morán Faúndes, J., SgróRuata, M. y Vaggione, J. (2012). *Sexualidades, desigualdades y derechos : reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

McCall, J. y Simons, J.L. (1966). *Identities and interactions. An examination of human associations in everyday life*. Nueva York: The Free Press.

Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Educación sexual integral. Conceptualizaciones para su abordaje*. [Archivo PDF]. Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://es.slideshare.net/FormadoresCIE/esi-75057634>

Ministerio de Educación (2018). *Clase 1: Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI*. En: Ministerio de Educación (2018). *Curso: Educación Sexual Integral en la escuela: Un derecho que nos incumbe*. [Archivo PDF]. Disponible en: https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1443448374.pdf

Morán Faúndes, J., SgróRuata, M. y Vaggione, J. (2012). *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*. N° 184. Recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/03/Educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-g%C3%A9nero.-Morgade-2_.pdf

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Morgade, G.; Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. En Poeschl, G. (2003). *Teoría de las representaciones sociales*. En Morales, J. y F. y Huci, C. *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED Ediciones.

Moscovici, S. (1981). *On social representations*. En Poeschl, G. (2003). *Teoría de las representaciones sociales*. En Morales, J. y F. y Huci, C. *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED Ediciones.

Ni una menos. (2018) Recuperado de <http://niunamenos.com.ar/>

Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. [Archivo PDF]. Disponible en: <http://www.fmed.uba.ar/depto/toxico1/carta.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. [Archivo PDF]. Disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112670/9275315884_spa.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud (2011). *Violencia contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Nota descriptiva N°. 239. Actualización de septiembre de 2011. Ginebra, Suiza.

Pantelides, E. (1996). *Adolescentes y sexualidad*. En: Jones, D. (2010). Bajo presión: primera relación sexual de adolescentes de Trelew (Argentina). *Revista Estudios Feministas* (18), 339-358.

Pérez Hernández, Y. (2016). Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género. *Revista Mexicana de Sociología* 78, N°4, p.741-767. Recuperado de: <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol78/num4/v78n4a7.pdf>

Pérez Hernández, Y. (2017). California define qué es consentimiento sexual. *Sexualidad, salud y sociedad*, N°25 p.113-123. Recuperado de: <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD41767.pdf>

Poeschl, G. (2003). *Teoría de las representaciones sociales*. En Morales, J. y F. y Huci, C. *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED Ediciones.

Red Ciudadana (s/f). *Violencia de Género*. [Archivo PDF]. Disponible en: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Violencia_Genero_Documentacion_Red_Ciudadana_folleto.pdf

Resolución CFE N° 45/08 (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral - Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional N° 26.150.* (Anexo) Argentina: Consejo Federal de Educación.

Saíz Martínez, M. (2013). *Amor romántico, amor patriarcal y violencia machista. Una aproximación crítica al pensamiento amoroso hegemónico de Occidente.* (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid, España.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Stryker, S. (1983). *Tendencias teóricas de la psicología social: Hacia una psicología social interdisciplinar.* En Torregrosa, J.R. y Sarabia, B. (eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social.* Barcelona: Hispano Europea, pp. 13-72.

Suriá, R. (2010-11). *Socialización y desarrollo social.* [Archivo PDF]. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14285/1/TEMA%202%20SOCIALIZACI%C3%93N%20Y%20DESARROLLO%20SOCIAL.pdf>

Tittle, P. (1995). *The issue of consent in sex and sexual assault* (tesis). Universidad de Concordia, Montréal, Canadá.

Tomasini, M. (2017). *Violencia de género en espacios educativos. Una aproximación a algunas escenas escolares.* En Barzola, E. y Rabbat, M. (2017): *Estudios de género. Reflexiones en torno a la construcción de género, inequidad, violencia y derechos.* Córdoba: Ed. Brujas.

Tufró, L. y Bidart, M. (2012). *Amor: ¿qué da? ¿qué no da?. Malos tratos en las parejas jóvenes.* Buenos Aires: Trama - Lazos para el desarrollo.

Turner, R. (1962). Role-taking: Process versus conformity. En A.M. Rose (ed.), *Human behaviour and social processes: An interactionist approach.* London: Roudlege and Kegan Paul, pp. 20-40.

Valdivia Salas, B. (2012). *La teoría social de interaccionismo simbólico*. Universidad Veracruzana, Veracruz, México.

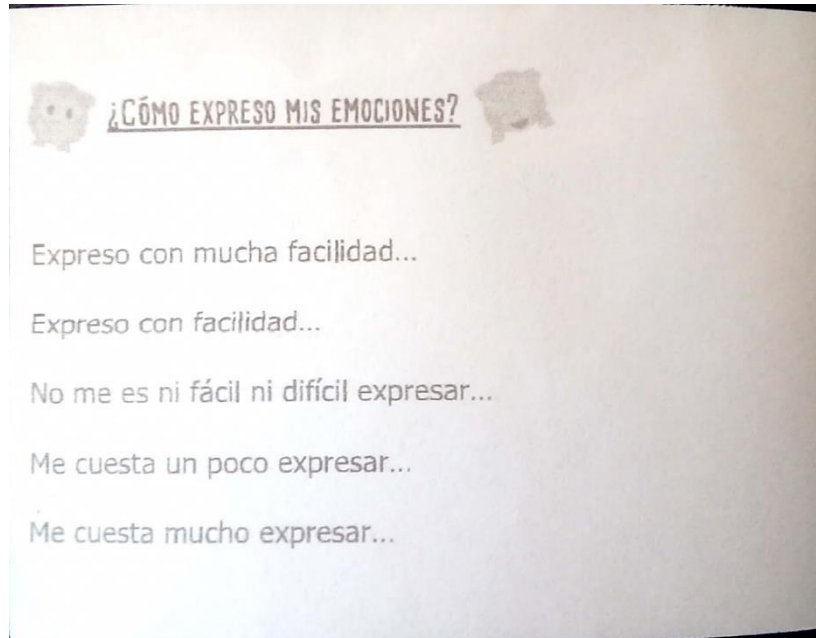
Vargas Urias, M. (2011) *Amores chidos*. [Archivo PDF] Disponible en: <https://www.gendes.org.mx/publicaciones/AMORESCHIDOS.pdf>

Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Editorial Trotta.

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

Anexo

1) Ficha “¿Cómo expreso mis emociones?” – Encuesta individual



¿CÓMO EXPRESO MIS EMOCIONES?

Expreso con mucha facilidad...

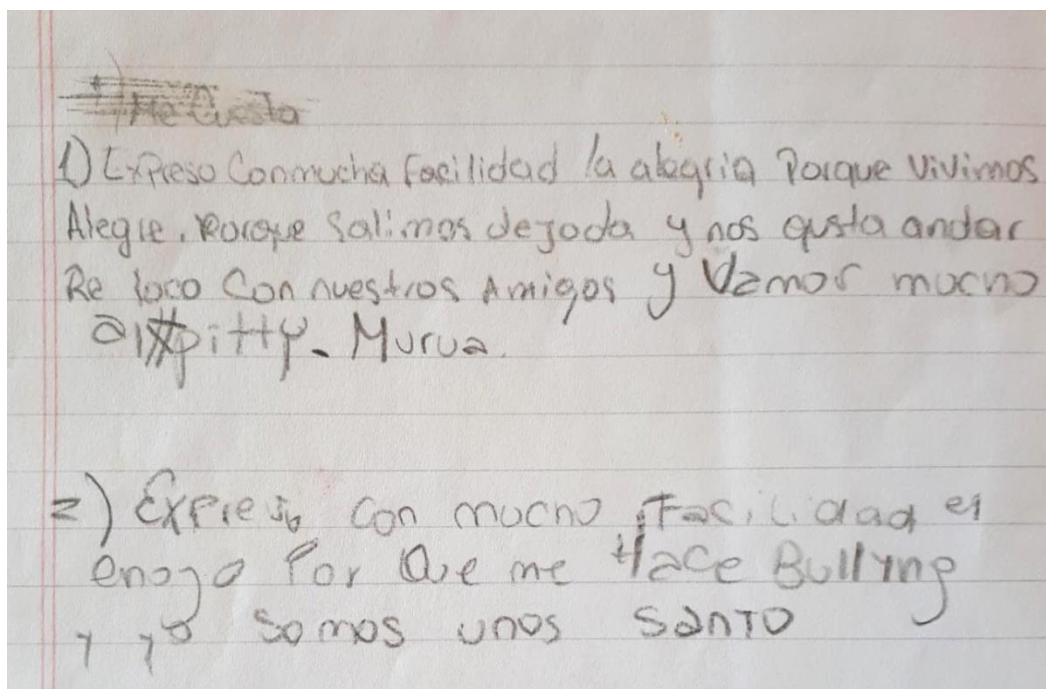
Expreso con facilidad...

No me es ni fácil ni difícil expresar...

Me cuesta un poco expresar...

Me cuesta mucho expresar...


2) ¿Cómo expreso mis emociones? – Reflexiones grupales



~~Me cuesta~~



1) Expreso con mucha facilidad la alegría porque vivimos Alegre, porque salimos de toda y nos gusta andar Re loco con nuestros amigos y vamos mucho a Pitty. Murua.

2) Expreso con mucha facilidad el enojo por que me hace Bullying y yo somos unos SANTO


Alegría: Expresamos con más facilidad la alegría porque no nos gusta que nos vean mal y preferimos ocultar lo que sentimos detrás de una sonrisa.

Enojo: Expresamos el enojo con facilidad porque somos muy arrebatados y el mal humor nos lleva a enojarnos.

Tristeza: Nos cuesta expresar nuestra tristeza porque preferimos guardarnos ~~nuestros~~ nuestros problemas y no molestar a los otros.

El miedo porque a nosotras nos cuesta demostrarlo
El enojo por la falsedad y la traición.
La alegría porque siempre charlamos y la pasamos bien

SENTIMIENTOS. con ♥

Rojo

ENOJO:

- Que nos mientan
- Pelearnos con alguien importante. ej= una amiga, una hermana, un novio, etc.
- Que nos dejen de lado
- Que no nos dejen dormir.

ALEGRÍA:

- Salir de joda
- Tener crédito en el celular
- Juntarse en familia

TRISTESA:

- Extrañar a alguien
- Verir al colegio
- Pelearnos con alguien que nos importa. ej una novia, novio, etc.

Miedo:

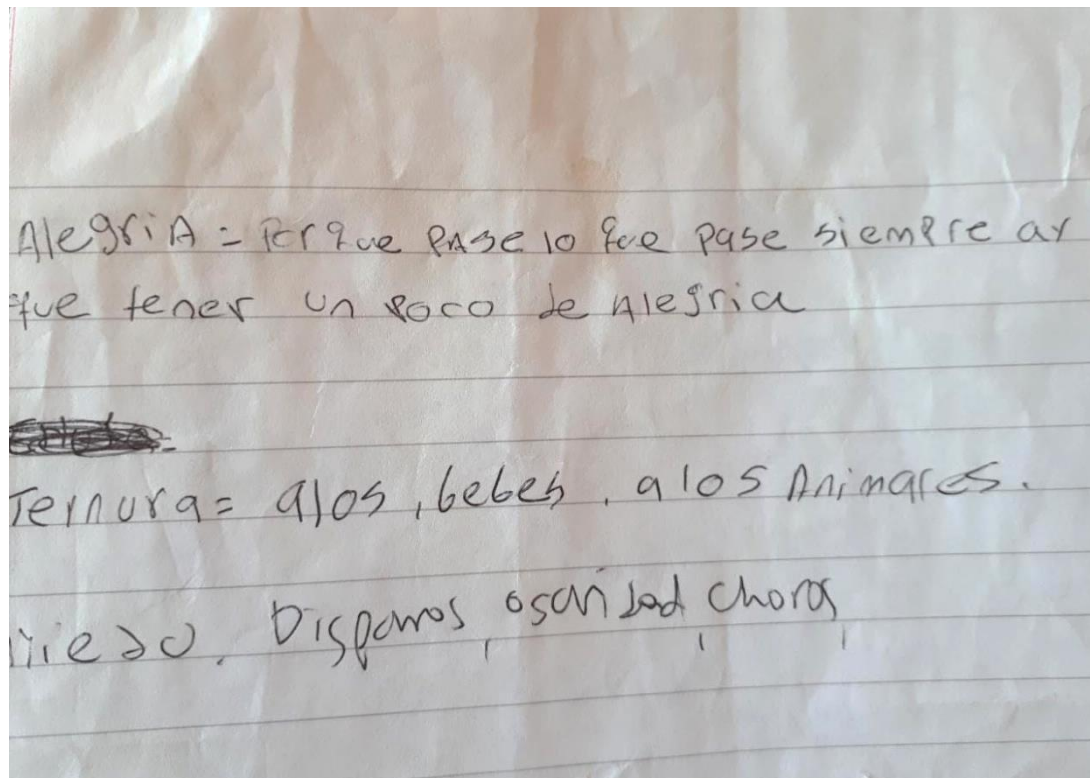
- Perder a alguien ej= un familiar.
- Que nos duerman un perro.

Todo el grupo coincidimos que expresamos
con mucha facilidad La alegría.

Expresamos la alegría hablando con amigos,
jugando al fútbol, cantando,

También coincidimos con el mito
↓ no es difícil ni fácil de expresar

Grupo rojo
El grupo tuvo en común que expresamos con
mucha facilidad la alegría porque nos reímos
diariamente.
Y también tuvimos en común que nos cuesta
mucho expresar la tristeza u otros por que
no tenemos momentos de tristeza porque
siempre estamos alegres. y en lo demás
no coincidimos.



3) Cuestionario orientador para entrevistas en Grupos-foco

Realizamos la dinámica del paquete, con las siguientes frases escritas en las diferentes capas de diario:

- ¿Cómo es una relación de pareja ideal?
- ¿Tiene alguna influencia el grupo de amigos en las relaciones amorosas de un/a joven?
- En una 1º salida las cosas que se hacen son...
- Cuando a un/a joven le gusta alguien, la mejor forma de encarar es...
- ¿Los chicos y las chicas encaran igual?

Los chicos y las chicas pueden hablar sobre sexualidad libremente y de la misma manera.

- El mejor lugar para tener intimidad con alguien es...
- ¿Cómo es la primera vez que un/a chico/a tiene relaciones sexuales? ¿Cómo nos gustaría que fuera?
- En un encuentro íntimo, las cosas que nos hacen sentir bien son... / las cosas que no nos hacen sentir bien son...
- Cuando en la intimidad uno quiere hacer algo y el otro no tiene ganas...
- Cuando l@s jóvenes se enojan con su pareja, ¿cómo actúan?

4) **Cuestionario orientador para entrevistas individuales**

La idea es que esta guía sirva como disparadora para las entrevistas individuales de carácter antropológico. Atendiendo al discurso de el/la entrevistado/a pueden surgir nuevas preguntas y la charla puede ir tomando un camino particular según el caso. La idea es re-escuchar las grabaciones de talleres y grupos foco previamente a la instancia de cada entrevista, para retomar frases que las y los adolescentes hayan dicho.

Apertura

¿Con quién vivís? ¿Cómo está compuesta tu familia?

¿Qué cosas te gusta hacer fuera del cole? ¿Me contás cómo es un día típico tuyo?

Relaciones erótico-afectivas

¿Alguna vez saliste con alguien o estuviste de novio/a?

¿Actualmente estás saliendo con alguien?

Si la respuesta es sí...

Contame de tu relación. Cómo es, cómo empezó...

¿Cómo fue la última vez que lo viste? ¿Qué hicieron?

¿Qué cosas te gustan de él/ella?

¿Qué cosas no te gustan de él/ella?

Cuando empezaron a salir, ¿qué esperabas de la relación?

¿Cómo fue la relación a lo largo del tiempo?

¿Y en la intimidad?

¿Qué cosas te hacen enojar en tu relación? ¿Y a él/ella?

Si es una relación del pasado:

¿Cómo terminó la relación?

¿Qué otras formas de relacionarse con un chico o una chica hay? (además de estar de novio o saliendo)

¿Cómo te das cuenta de qué tipo de relación quiere la otra persona?

¿Charlan sobre eso? ¿Qué charlan? ¿De qué forma?

¿Qué pasa cuando uno quiere algo diferente a lo que quiere el otro?

¿Alguna vez te pasó? ¿Me contás de eso? (Indagar cómo actuó él/ella, cómo actuó el otro, cómo se sintió)

Relaciones sexuales

Ahora vamos a conversar sobre encuentros sexuales. ¿Vos ya estuviste con alguien?

Primera relación sexual

si la respuesta es sí...

¿Te acordás cómo fue tu primera vez?

¿Cómo te sentías?

En los grupos salió esto de que para algunos tenía que ser planeado y para otros, espontáneo.

¿Cómo se dio en tu caso?

¿Cómo te sentiste con eso?

¿Te acordás cómo fue después de esa primera vez?

¿Lo charlaste con alguien?

Si la respuesta es no...

¿Cómo te gustaría que fuera?

(Si nombró alguna relación en la primera parte):

¿Algún chico/a te propuso o quiso hacer algo que vos no querías?

Métodos de cuidado

¿Usás/usaste en alguna relación algún método de cuidado?

¿Siempre se cuidan igual?

¿Cómo deciden la forma de cuidarse?

¿Quién crees que es el responsable del cuidado en la relación?

¿Y en un encuentro casual?

Si nombran el cuidado con preservativo...

¿Quién lleva el preservativo?

¿Por qué?

Grupo de amigos en las relaciones erótico afectivas

¿Qué pasa en el cole cuando hay onda con un compañero o con alguien de otro curso?

En los grupos salió esto de que muchas veces se encara a través de un amigo...

Si el/la entrevistado/a nombró cualquier tipo de relación con alguien del mismo colegio:

En esta relación que me contabas, ¿de qué forma participan/participaban tus amigos en tu vínculo con él/ella?

¿Alguna vez te quisieron convencer de hacer o de no hacer algo con él/ella o con otra persona?

¿Y vos qué hiciste?

Redes

¿Qué papel juega el chat en las relaciones? (aclarar que es cualquier tipo de relación, de las que hablamos antes)

La otra vez nos contaban que por chat muchas veces “se agita”...

¿Cómo es esto? ¿Qué significa agitar?

¿Qué pasa después en persona?

Coerción

¿Cuáles son las formas de expresar si no tengo ganas de hacer algo?

¿Siempre lo expresás de la misma manera?

¿De qué depende?

¿Alguna vez te quisieron convencer de hacer algo que no querías?

Cierre

¿Cuáles son las cosas que más valorás y esperás en una relación?

5) Frases para construir el Jenga (Actividad 1 de la Jornada-Taller)

Placer

- Me da placer hablar sobre las cosas que me gusta hacer en el encuentro.
- Prefiero adivinar lo que le gusta al otro. Hablar corta el clima.
- Está bueno comunicarle al otro cuando sentimos placer, a través del lenguaje verbal y no verbal.
- Todos sentimos placer con las mismas cosas.
- Me gusta que los dos sintamos placer en todo el encuentro.

Comunicación

- Prefiero actuar en vez de hablar
- Está bueno hablar durante el encuentro sexual
- Hay muchas formas de comunicar cómo me siento durante un encuentro sexual
- Cuando tengo ganas de hacer cosas nuevas, lo charlo con mi compañer@
- Cuando no estoy cómod@, prefiero buscar una excusa para no ofender al otro
- Cuando no estoy cómod@, prefiero decirlo
- Si estoy triste o enojado prefiero no mostrar lo que siento para no arruinar el momento.
- Si registro que mi compañer@ no está del todo cómod@, le pregunto cómo se siente
- Me gusta que mi compañer@ entienda cuando no tengo ganas de hacer algo.
- Después del encuentro, me gusta charlar sobre qué cosas nos gustaron y cuáles no.

Métodos de cuidado

- (N) Cuando estás hace mucho tiempo con la otra persona, no hace falta usar métodos de cuidado
 - En una relación heterosexual, si la chica se cuida, no hace falta usar preservativo
 - Está bueno conversar y decidir entre ambos si queremos usar un método de cuidado, y de qué forma.

- (no-N) Prefiero cuidarme a mi manera, más allá de la persona con la que esté
- En una relación heterosexual, el varón es quien lleva el preservativo, ya que es él el que lo usa

Confianza (Grupos A y B)

- Cuando estas de novi@ siempre tenés ganas de tener encuentros íntimos con tu compañer@
- Cuando hay confianza siempre se quieren probar cosas nuevas.
- Aunque esté de novi@ a veces me cuesta expresar cómo me siento en el encuentro sexual.
 - Me gusta conversar sobre mis deseos, lo que me gusta y lo que no con mi pareja, en distintos momentos.
 - Si no tengo ganas de tener un encuentro con mi pareja, no significa que no me guste o no l@ quiera.
 - Prefiero que mi novi@ no le cuente a sus amig@s lo que hacemos en nuestros encuentros sexuales.
 - Los encuentros sexuales son la forma de mostrar que me importas.

Confianza (Grupos C y D)

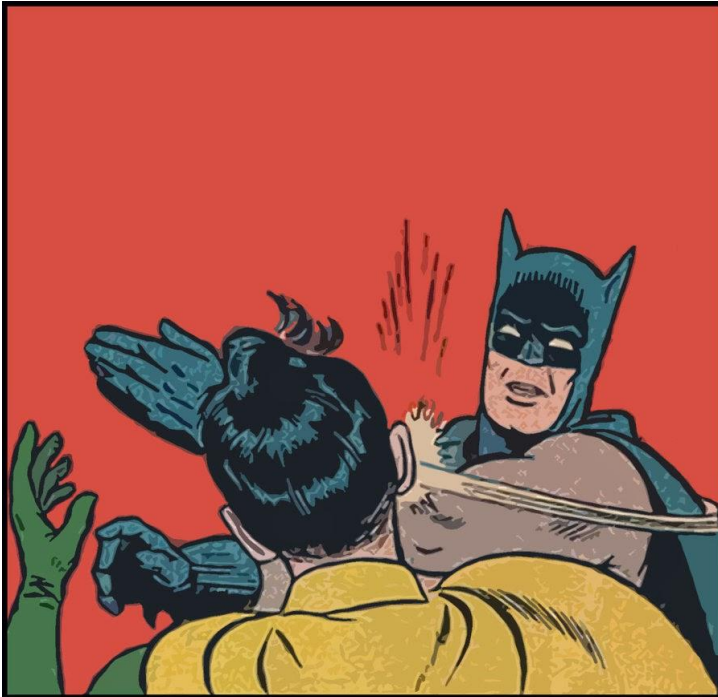
- Aunque no tenga confianza con el otro, está bueno poder decirle qué me gusta y qué no
- Charlar es incómodo cuando no tengo confianza con el otro.
- Para mí, hace falta tener confianza con la otra persona para pasarla bien en un encuentro sexual.
 - Prefiero que mi compañer@ no le cuente a sus amig@s lo que hicimos en el encuentro sexual.

6) **Ejemplos de Memes con los que se puede trabajar (Actividad 2 de la Jornada-Taller)**

Estos son algunos modelos que resultan interesantes para trabajar. Se le entregará a cada grupo la imagen sin nada escrito en ella, sobre la cual podrán pensar una frase/situación para crear el meme, al estilo de los ejemplos propuestos.

1. *Batman Slaps Robin*

Modelo:



Ejemplos:



2) *Ay sí*

Modelo:



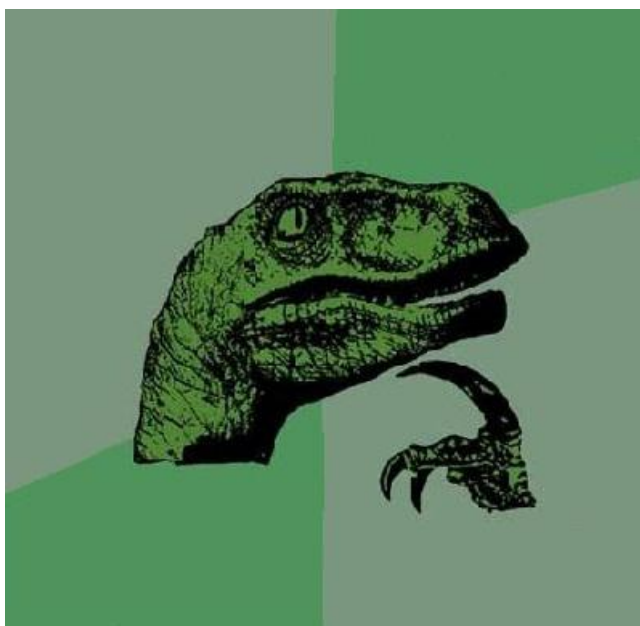
Ejemplos:



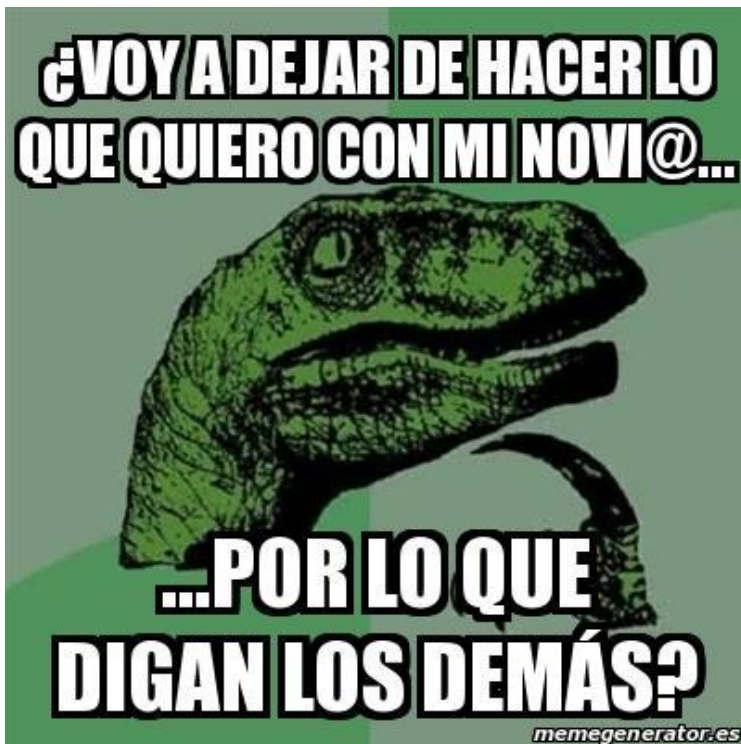


3) Filosoraptor

Modelo:



Ejemplos:



4) Correctionguy

Modelo:

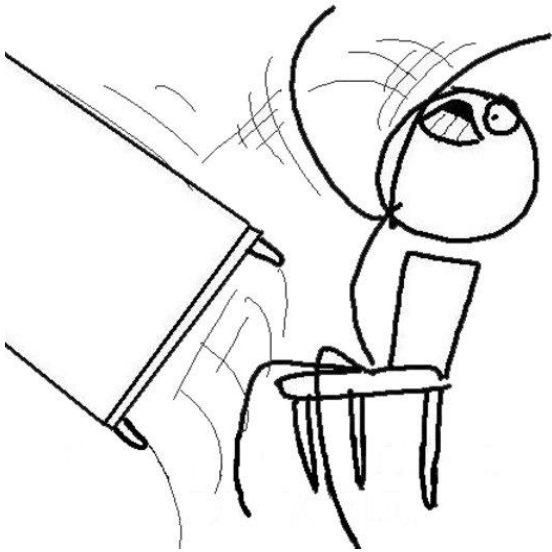


Ejemplo:

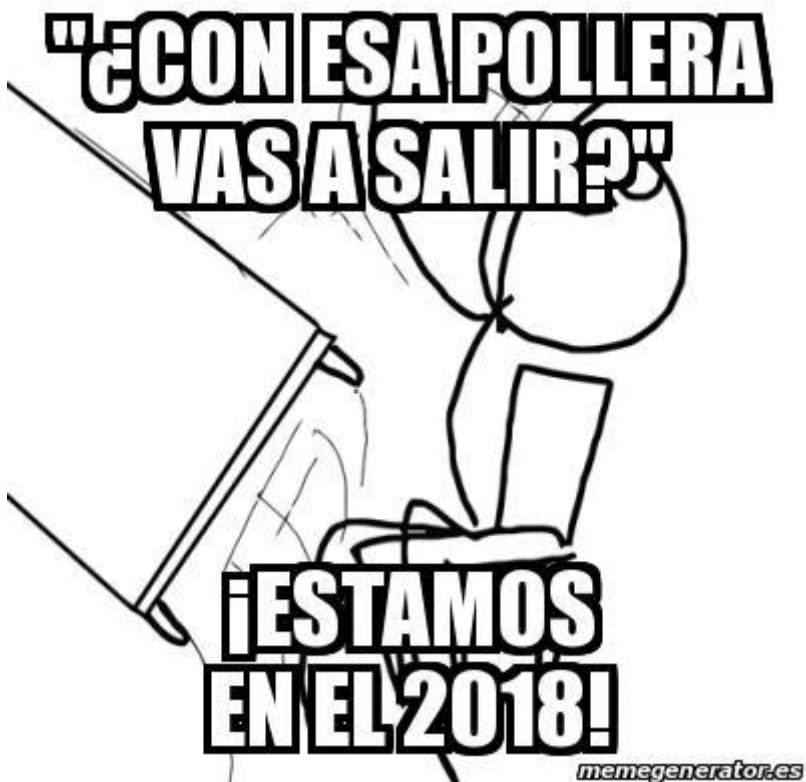


5) Desk flip rage guy

Modelo:



Ejemplo:



7) Emoticones (Actividad 3 Jornada-taller)

Sugerimos los siguientes emoticones para utilizar, asociados a cada una de las emociones referidas.

Alegría



Enojo



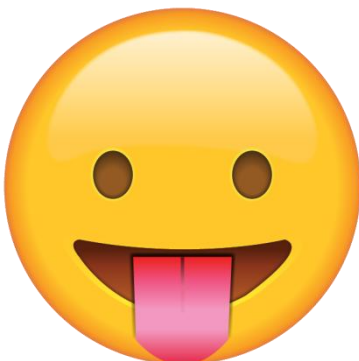
Miedo



Ternura



Placer



Incomodidad



8) Folleto para entregar a los participantes de la Jornada-Taller

El siguiente material es un extracto de la cartilla “Salir conmigo. Herramientas para construir relaciones erótico-afectivas igualitarias”, de la organización Hablamos de Amor Córdoba. Las páginas que se presentan fueron escritas por los integrantes de este Trabajo Final de Grado como una colaboración para dicha cartilla, bajo la dirección de Natalia Gontero, Carolina Guevara y Laura Carolina Pérez.

#disfrutemosposta

¿Qué es el Consentimiento Sexual?

Es una situación de **acuerdo común** en una relación sexual de cualquier tipo. No es un “permiso” que una persona tiene y le da a la otra, sino una **construcción permanente** entre l@s que forman parte de la relación.

Para que una relación sea consentida, hace falta que te comuniques libremente. En una comunicación libre podés expresar cómo te sentís en cada momento, qué

cosas tenés ganas de hacer y cuáles no. Esto, a veces, puede ser difícil porque podés sentirte incómod@, tener miedo, vergüenza, o no saber cómo expresarte.

Por eso, es muy importante “chequear” cómo se siente la otra persona, si estás o no en la misma sintonía. Siempre podés preguntar para estar segur@ de que la estén pasando bien y deseen hacer lo que están haciendo: *¿Te sentís bien? ¿Te gusta? ¿Estás cómod@? ¿Sigo? ¿Está bien si hago...? ¿Te gustaría que haga...?*



Hay diferentes formas de decir cómo te sentís. Una es a través del lenguaje verbal (con frases como *Me gusta, No quiero, Me siento incómod@, Seguí, Pará*, entre otras), pero también podés comunicarte a través del lenguaje no

verbal (gestos, posturas, silencios). Un "SÍ" no siempre significa "sí". Si alguien te dice que sí, pero se muestra incómod@, se aleja, cruza los brazos, mira para abajo, es buena idea parar y volver a preguntar e intentar hablar mejor.



- * El consentimiento NO VALE si las personas están alcoholizadas o drogadas.
- * Estar de novi@s, o haber tenido un contacto sexual previo con alguien no implica consentimiento para un nuevo encuentro. Ninguna persona está obligada a hacer algo que no quiere.
- * El consentimiento es un acuerdo constante y puede ser retirado en cualquier momento de la relación. Capaz en un momento querés hacer algo y después no querés hacerlo más. Es importante respetar al otr@, y saber que en ningún momento estás obligad@ a hacer algo con lo que no te sentís cómod@.
- * Consentir una conducta sexual no implica consentir otras. En un acto sexual, es buena idea preguntar antes de hacer algo nuevo. Lo más importante es estar segur@s de que se sientan bien y estén cómod@s con la situación.

9) **Encuesta para participantes (Cierre de Jornada-taller)**

¿Qué te pareció el taller?



¿Cambiarías alguna actividad?

¿Cambiarías alguna actividad?

¿Te gustaría hablar de algún tema que no hayamos trabajado?

Otras sugerencias...

Si tenés dudas, consultas o crees que podemos ayudarte, podés contactarnos a través de los siguientes medios:

