

construcción de identidades

Y género

en la escuela

secundaria



Instituto Nacional de las Mujeres
INMUJERES

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio,
de la Subsecretaría de Educación Básica
(SEP)

Primera edición: agosto de 2005

ISBN: 968-5552-50-9

Instituto Nacional de las Mujeres
Alfonso Esparza Oteo 119
Col. Guadalupe Inn
C.P. 01020, México, D.F.
www.inmujeres.gob.mx

El Instituto Nacional de las Mujeres agradece a las autoras y autores de los textos que conforman la Antología su autorización para reproducirlos en la presente edición. Las ideas vertidas en los mismos son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Índice

Presentación	7
Descripción del curso	9
Introducción	11
Propósitos generales	13
Propósitos específicos	13
Contenidos temáticos	15
Módulo 1. ¿Por qué el género en la educación secundaria?	16
Módulo 2. La identidad genérica del alumnado de educación secundaria	18
Módulo 3. Educar con enfoque de género	20
Guía de la facilitadora o del facilitador	23
1. Características del curso	25
2. Recomendaciones generales	26
3. Procedimiento de evaluación	27
4. Técnicas	
Módulo 1	28
Módulo 2	38
Módulo 3	45
Conceptos básicos, acetatos	55
Tablero <i>Rally por la equidad</i>	64

Antología	65
------------------	----

Módulo 1

Sesión 1

Lectura 1. ¿Te asusta el feminismo?	67
-------------------------------------	----

Lectura 2. Género y escuela	69
-----------------------------	----

Preguntas generadoras	79
-----------------------	----

Sesión 2

Lectura 3. Aprendiendo a ser mujer	80
------------------------------------	----

Lectura 4. Los derechos... si son humanos, son de todos y todas	94
---	----

Casos	98
-------	----

Módulo 2	99
----------	----

Sesión 3

Lectura 5. La identidad de género	99
-----------------------------------	----

Preguntas generadoras	104
-----------------------	-----

Lectura 6. Algunos elementos para repensar los estereotipos de la masculinidad	105
--	-----

Preguntas generadoras	112
-----------------------	-----

Lectura 7. El cuerpo y la imagen corporal	114
---	-----

Preguntas generadoras	120
-----------------------	-----

Sesión 4

Lectura 8. Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: el discurso ausente del deseo	121
--	-----

Preguntas generadoras	141
-----------------------	-----

Lectura 9. El egreso	142
----------------------	-----

Lectura 10. La largada	143
------------------------	-----

Lectura 11. El embarazo y sus consecuencias	144
---	-----

Preguntas generadoras	147
-----------------------	-----

Lectura 12. Género, sexualidad y juventud	148
---	-----

Preguntas generadoras	150
-----------------------	-----

Lectura 13. La construcción de género y la iniciación a la violencia en las y los jóvenes_____	151
Preguntas generadoras _____	153
Lectura 14. Mensajes y actitudes sexistas en las aulas _____	154
Preguntas generadoras _____	160
Lectura 15. A la entrada del laberinto _____	161
Preguntas generadoras _____	166

Módulo 3

Sesión 6

Lectura 16. Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista _____	167
y primeros acercamientos a su estudio en México	
Preguntas generadoras _____	182

Presentación

En México, la población de adolescentes entre los 13 y 19 años de edad asciende a más de 21 millones de personas. Quienes se encuentran en esta etapa de su desarrollo, experimentan procesos físicos, biológicos y psicológicos que determinarán su identidad individual en interrelación con la colectividad social.

En este periodo, se vuelven evidentes las diferencias sexuales y se establecen roles de género definidos por el grupo social al que pertenecen, es decir, lo que debe ser un hombre o una mujer, e imponiendo muchas veces desigualdades que afectan mayoritariamente a las mujeres.

La familia y la escuela son los espacios de socialización de mayor impacto. En el ámbito familiar se establecen responsabilidades a sus miembros, los adultos inevitablemente transmiten comportamientos y esquemas mentales a las nuevas generaciones; en el espacio escolar observamos reflejadas identidades, jerarquías y desigualdades que serán más tarde reproducidas en la sociedad como inequidades de género.

Un ejemplo de problemas de género que sufren los adolescentes en este periodo son los índices de deserción causados en las adolescentes por embarazos, y en ellos por el precipitado ingreso al mercado laboral. Esta brecha de deserción entre hombres y mujeres es muy amplia y tiende a incrementarse en el caso de los jóvenes; a pesar de que es mayor el porcentaje de hombres que ingresan a secundaria, son más las mujeres que logran concluir sus estudios. Los roles asignados a cada sexo inciden en las decisiones sobre su permanencia en las instituciones educativas.

Ante esta problemática, el **Instituto Nacional de las Mujeres** presenta a la comunidad educativa nacional el manual “Construcción de identidades y género en la escuela secundaria”, como una propuesta metodológica para la incorporación de la perspectiva de género en la educación media básica.

El trabajo vinculado entre autoridades educativas, maestras y maestros, formadores de docentes, madres y padres de familia y, por supuesto, con los adolescentes, será fundamental para la formación de un nuevo modelo de relación entre hombres y mujeres equitativo y armónico.

Esperamos que este instrumento, generado a partir de la experiencia y el conocimiento formal del **INMUJERES**, sea retomado por aquellos educadores conscientes de que una buena formación integral logrará desarrollar una cultura libre de violencia y discriminación, que propiciará el avance armónico de todas las mexicanas y permitirá a hombres y mujeres ejercer plenamente todos sus derechos.

Lic. Patricia Espinosa Torres
Presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres

descripción del curso



Introducción

Este curso, propuesto por el **Instituto Nacional de las Mujeres** (INMUJERES), ha sido diseñado con la finalidad de que las profesoras y profesores de educación secundaria conozcan el enfoque de género y su importancia en el trabajo con las y los adolescentes, y reconozcan su actividad docente como factor determinante en la creación de un ambiente de equidad de género, en el que las y los adolescentes desarrollen con mayor libertad su potencial de aprendizaje.

Construcción de identidades y género en la escuela secundaria proporciona a la planta docente elementos para comprender los procesos de conformación de identidades de las y los adolescentes que asisten a la escuela secundaria. Busca que las y los profesores adquieran herramientas conceptuales para trabajar con sus estudiantes con enfoque de equidad de género.

En México, la población de jóvenes hombres y mujeres de 13 a 19 años suman un total de 21 millones 560 mil personas, que representan 22 por ciento de la población. De acuerdo con datos de 1999,¹ se identifica al profesorado como una de las fuentes de información a la que recurren los y las jóvenes. Maestros y maestras influyen en las formas de socialización y en la conformación de las subjetividades de los y las adolescentes; por ello es necesario incidir en una formación permanente que les permita asumir con nuevos enfoques la formación de la población adolescente.

En la etapa de la adolescencia, las personas presentan cambios físicos, psicológicos y sociales que se van concretando bajo la influencia de diversos factores, entre otros, el contexto sociocultural en el que se desenvuelven y los medios de comunicación. En este escenario, la juventud requiere tener información clara, que le permita elaborar juicios y tomar decisiones sobre su imagen y salud corporal, sus relaciones con los demás, el ejercicio de su sexualidad y el planteamiento incipiente de un proyecto de vida.

Un motivo más para presentar este curso es la necesidad de atención educativa con equidad y calidad,² acorde con los intereses y las necesidades de la población escolar. Al plantear una forma alternativa para la atención y la enseñanza del alumnado adolescente, se busca que las y los profesores asuman la responsabilidad del alumnado en su ser y en su actuar, con pleno respeto a su individualidad y al ejercicio de sus derechos, en un ambiente democrático.

Al profesorado de educación secundaria le resultará de gran utilidad conocer la teoría de género para su trabajo cotidiano en la formación de las y los adolescentes que llegan a su aula, en una etapa de transición llena de dudas, temores, inquietudes e intereses, buscando la resignificación de su identidad.

La atención en esta etapa de la vida es fundamental para la formación de hombres y mujeres que vivan su sexualidad sin conflicto, mantengan su cuerpo sano, vivan en armonía y equilibrio en parejas que no subordinen a ningún sexo, y que en el futuro creen espacios domésticos democráticos corresponsables en el cuidado y la educación de los hijos e hijas.

Por su importancia, el tema de género no ha sido ajeno a la propuesta curricular en la educación secundaria; éste se inscribe en el currículo como un tema transversal, particularmente como parte de la

¹ Mexfam-Population Council-Fronteras, *Encuesta Gente Joven*, Mexfam-Population-Fronteras, México, 1999, p. 18.

² Política educativa plasmada en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México, 2001.

asignatura Educación Cívica y Ética, en el primero y tercer grados. Este tema es común a todas las asignaturas a partir de la atención de alumnas y alumnos en etapa de formación cuando se espera que las y los jóvenes tomen decisiones importantes que pueden repercutir en su vida futura, como son la elección de carrera, el ingreso al mercado laboral, la determinación de iniciar su vida sexual, unirse en pareja, procrear, etc. En general, lo que se espera en el periodo de la adolescencia es que los estudiantes adquieran los elementos que les permitan definir su proyecto de vida.

En el curso que ahora tiene en sus manos se abordan, entre otros temas, la relación sexo-género y algunos conceptos básicos para trabajar con perspectiva de género; elementos que inciden en la construcción de la identidad en el adolescente; el papel de la escuela, la familia y los medios de comunicación en la configuración de estereotipos masculinos y femeninos; la autoimagen corporal, el ejercicio responsable de la sexualidad, la violencia de género, y el ejercicio del poder.

Este trabajo interinstitucional, elaborado por el INMUJERES y asesorado por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP) permitirá al personal docente y directivo de los centros escolares introducirse o ampliar sus conocimientos en el enfoque de género, ya que proporciona las herramientas para transformar y enriquecer su práctica docente en beneficio de las alumnas y alumnos del nivel secundaria.

El curso “Construcción de identidades y género” cuenta con tres módulos:

Módulo 1. ¿Por qué el género en la educación secundaria?

Aborda los elementos que dan base a los estudios de género y su importancia para el trabajo docente y educativo en general. Explica el concepto de género a diferencia del de sexo, como una construcción cultural del ser hombre o mujer según el lugar y momento histórico.

Se identifica a la educación como un agente de socialización que mantiene la estructura sexo-género, sin embargo, también se reconoce como un agente de cambio que propicia en las mujeres la independencia y el control sobre ellas mismas y sus hijos e hijas.

Se revisan los ámbitos público y privado asignados culturalmente a los distintos sexos; se identifica la equidad de género en la vida democrática para el pleno disfrute de los derechos humanos y se exploran las leyes y convenciones que fueron diseñadas para tal fin.

Módulo 2. La identidad genérica del alumnado de educación secundaria

Analiza temas relacionados con los aspectos biológico y social de la adolescencia, como infecciones de transmisión sexual, elección de pareja y embarazo adolescente. Incluye la construcción de masculinidades y feminidades, autoimagen, género, sexualidad y violencia, deconstrucción de estereotipos de género y la inclusión de una cultura de equidad y resolución no violenta de conflictos.

Módulo 3. Educar con enfoque de género

Propone a las y los profesores una visión de género en el trabajo docente, que influya de manera positiva en la construcción de identidades femeninas y masculinas. Analiza la educación desde el currículum oculto y formal, identifica el sexismo, las relaciones de género en la escuela, así como los ritos de iniciación para eliminar prácticas sexistas y discriminación en la escuela. Presenta una forma de repensar la labor docente como apoyo a las y los adolescentes en la definición de su proyecto de vida.

Este curso incidirá en las y los docentes del nivel de educación secundaria para que hagan de su labor un ejercicio democrático, justo y equitativo, que propicie la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres e impulse valores culturales de no violencia, tolerancia y actitudes de colaboración y apoyo mutuo entre hombres y mujeres.

Propósitos generales:

- Conocer el enfoque de género y su importancia en el trabajo con las y los adolescentes.
- Reconocer el papel de la actividad docente cotidiana en la generación de un ambiente de equidad de género, en donde las y los adolescentes puedan desarrollar con mayor libertad su potencial de aprendizaje.

Propósitos específicos:

- Identificar los elementos que determinan la desigualdad genérica y reconocer la necesidad de incorporar el enfoque de género al sistema educativo.
- Identificar las diferentes formas en que se reproducen los estereotipos de género.
- Explicar los elementos que intervienen en la transmisión de estereotipos de género en la escuela secundaria y su influencia en la construcción de la identidad genérica.
- Reconocer los ámbitos de acción asignados a hombres y mujeres.
- Identificar la equidad de género como condición necesaria para el pleno disfrute de los derechos humanos.
- Reconocer los elementos que intervienen en la construcción de identidades e identificar los cambios que se originan durante la adolescencia.
- Destacar la importancia de la autoestima en la adolescencia y sus implicaciones en la vida social y escolar.
- Establecer la importancia del manejo de la información para el ejercicio de la sexualidad, el cuidado de la salud, la prevención de las infecciones de transmisión sexual y del embarazo.
- Reconocer los intereses de las y los jóvenes, su necesidad de pertenencia y su influencia en el aprendizaje, así como las manifestaciones en el lenguaje y el doble mensaje.
- Reconocer la necesidad de orientar al alumnado en el diseño, proyecto y expectativas de vida personal.

Características del curso: es de carácter presencial, en la modalidad de taller.

Duración: 30 horas, organizado en tres módulos de dos sesiones cada uno. Cada sesión tiene una duración de cinco horas.

Dirigido a: directivos y directivas, profesoras y profesores frente a grupo (1a y 2a vertiente) del nivel de educación secundaria.

Diagrama de organización del curso			
Módulos	Sesiones	Tiempo	Total
1	2	5 hrs. c/sesión	10 hrs.
2	2	5 hrs. c/sesión	10 hrs.
3	2	5 hrs. c/sesión	10 hrs.
Total	6		30 hrs.

Requisitos del facilitador o facilitadora:

- Contar con experiencia docente en educación secundaria, en la asignatura de Educación Cívica y Ética.
- Tener experiencia en coordinar grupos de población adulta.
- Mostrar interés en la perspectiva de género y actitudes de tolerancia y respeto.
- Haber participado en otros cursos con temática de género.

Procedimientos de evaluación

Serán requisitos indispensables para la evaluación:

- Contar con 80% de asistencias.
- Realizar las tareas asignadas fuera de la sesión (en el aula o en la comunidad educativa) para entregar en la siguiente sesión.
- Integrar una propuesta didáctica, proyecto escolar, campaña de difusión o información para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa. Este producto deberá ser entregado en la última sesión.

Características del producto final:

- a) El producto final puede ser una actividad en clase (planteando la secuencia didáctica), un material de difusión (tríptico, presentación de power point, cartel) o una actividad para el colectivo escolar.
- b) Debe establecer los propósitos que se busca alcanzar con ese material, en el trabajo con adolescentes en el tema de equidad de género.
- c) Los temas que pueden tratarse en las propuestas son: eliminación del sexismo en el lenguaje, inclusión de alumnos y alumnas en diferentes actividades que rompan con los estereotipos (un equipo de fútbol de mujeres, una clase de cocina para alumnos, etc.), campaña para promover el trato

digno y respetuoso entre estudiantes, y entre éstos y sus maestros y maestras, reglas de convivencia que fomenten la equidad entre géneros, etc.

d) La estructura de cada producto es libre, pero no hay que olvidar que el énfasis debe estar puesto en los contenidos.

Criterios de acreditación:

PRODUCTOS	VALOR
MÓDULO 1	20%
MÓDULO 2	20%
MÓDULO 3	20%
Subtotal	60%
Participación en sesiones	10%
Propuesta o producto final	30%
TOTAL	100%

Contenidos temáticos

Módulo 1

¿Por qué el género en la educación secundaria?

- Sistema sexo-género
- Ámbito público y ámbito privado
- División sexual del trabajo
- Agentes de socialización

Módulo 2

La identidad genérica del alumnado de educación secundaria

- Identidades, masculinidades y feminidades
- Aspectos biológicos y sociales de la adolescencia
- Autoimagen, género, sexualidad y violencia
- Infecciones de transmisión sexual
- Elección de pareja y embarazo adolescente

Módulo 3

Educación con enfoque de género

- Currículum oculto, currículum formal
- Sexismo y las relaciones de género en la escuela
- Eliminación de prácticas sexistas y discriminación en la escuela
- Relaciones de poder
- Proyecto de vida

MÓDULO 1

Sesión 1

Subtema: Sistema sexo-género.

Propósito de la sesión: Identificar los elementos que determinan la desigualdad genérica y reconocer la necesidad de incorporar el enfoque de género al sistema educativo. Identificar los conceptos sexo-género.

Tiempo	Actividades	Textos	Material
20 min.	Presentación que propicie un ambiente confortable para el trabajo.		Técnica No.1 Presentación
20 min	Consensuar reglas permitidas y no permitidas en el curso.		Técnica No. 2 Dentro, fuera
20 min.	Encuadre y presentación del curso, objetivos, contenido y criterios de evaluación.		
2 hrs.	Sensibilización en género e identificación de los estereotipos de género.		Técnica No. 3 Siluetas Acetatos "Conceptos básicos"
2 hrs.	Por qué es importante el género en la escuela, propiciar la reflexión a través de la revisión y análisis de las lecturas	Lectura 1 <i>¿Te asusta el feminismo?</i> Lectura 2 <i>Género y escuela</i>	

¿Por qué el género en la educación secundaria?

Sesión 2

Subtema: Agentes de socialización, ámbito público y privado, derechos humanos, leyes y convenciones.

Propósitos de la sesión: Identificar las diferentes formas en que se reproducen los estereotipos de género; reconocer los ámbitos de acción asignados a hombres y mujeres; identificar la equidad de género como condición necesaria para el pleno disfrute de los derechos humanos.

Tiempo	Actividades	Textos	Material
2 hrs.	1. Agentes de socialización. En esta sesión iniciaremos la revisión en el tema de agentes de socialización.	Lectura 3 <i>Aprendiendo a ser mujer</i>	Técnica No. 4 Sociodrama
45 min	2. Ámbito público, ámbito privado y división sexual del trabajo, con el fin de identificar los ámbitos a los que han sido confinados hombres y mujeres.		Ficha de trabajo No. 1 "Un día en la vida de..." Hoja de registro
45 min.	3. Ámbito público y privado. Recupera el análisis de género que explica la división sexual del trabajo como origen de la desigualdad.		Ficha de trabajo No. 2, "Ámbito público y ámbito privado"
1:30 hrs.	4. Derechos humanos, leyes y convenciones. Analiza las leyes y convenciones que han propiciado la equidad entre hombres y mujeres.	Lectura 4 <i>Los derechos... si son humanos, son de todos y todas</i>	

MÓDULO 2

Sesión 3

Subtema: Construcción de identidades, funciones y diferencias biológicas y sociales de la adolescencia.

Propósito de la sesión: Reconocer los elementos que intervienen en la construcción de identidades e identificar los cambios que se originan durante la adolescencia.

Tiempo	Actividades	Textos	Material
60 min.	1. Análisis y reflexión sobre la construcción de identidad, feminidades, masculinidades , mediante la recuperación de las lecturas propuestas.	Lectura 5 <i>La identidad de género</i> Lectura 6 <i>Algunos elementos para repensar los estereotipos de la masculinidad</i>	
1:30 min	2. Identificar la construcción de identidad y los componentes que la definen , mediante la realización de un debate.		Técnica No. 5 TV Debate <i>Diálogos en Confianza</i>
2:30 min.	3. Revisar los aspectos biológicos y sociales de la adolescencia , desde la perspectiva de género.	Lectura 7 <i>El cuerpo y la imagen corporal</i>	Técnica No. 6 En busca de mis recuerdos

La identidad genérica del alumnado de educación secundaria

Sesión 4

Subtema: Autoimagen, género, sexualidad y violencia, elección de pareja y embarazo en adolescentes.

Propósitos de la sesión: Destacar la importancia de la autoestima en la adolescencia y sus implicaciones en la vida social y escolar; establecer la importancia del manejo de la información para el ejercicio de la sexualidad, el cuidado de la salud, la prevención de las infecciones de transmisión sexual y del embarazo.

Tiempo	Actividades	Textos	Material
1:30 hrs.	1. Confrontar la autoimagen corporal de las y los jóvenes frente al imaginario de mujer u hombre en su contexto social y escolar (tatuajes y perforaciones, anorexia y bulimia, propensión a las adicciones, cuidado e higiene del cuerpo, infecciones de transmisión sexual)	Lectura 8 <i>Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: el discurso ausente del deseo.</i>	
3:00 hrs.	2. Identificar a la escuela como principal ámbito de socialización en esta etapa, la elección de pareja y embarazo en adolescentes, género, sexualidad y violencia, el noviazgo ; e identificar rasgos de violencia o subordinación de género en las relaciones de pareja.	Lectura 9 <i>El egreso</i> Lectura 10 <i>La largada</i> Lectura 11 <i>El embarazo y sus consecuencias</i> Lectura 12 <i>Género, sexualidad y juventud</i> Lectura 13 <i>La construcción de género y la iniciación a la violencia en las y los jóvenes</i>	
30 min.	3. Registrar las reflexiones y aprendizajes adquiridos en esta sesión, atender las actividades de observación a realizar en el aula que usará en la siguiente sesión.		

MÓDULO 3

Sesión 5

Subtema: Transmisión de estereotipos de género, currículum oculto y currículum formal, sexismo, relaciones de poder y relaciones de género en la escuela.

Propósito de la sesión: Explicar los elementos que intervienen en la transmisión de estereotipos de género en la escuela secundaria y su influencia en la construcción de la identidad genérica.

Tiempo	Actividades	Textos	Material
1:30 min.	1. Identificar la desigualdad de género en la educación, currículum oculto, currículum formal . Aplicación y uso de los conceptos de género adquiridos para uso y mejora de la práctica docente. Localizar las desigualdades de género en la educación al realizar un análisis del currículo formal y currículum oculto, e identificar la participación de la escuela como agente de socialización en la transmisión de estereotipos de género.	Lectura 14 <i>Mensajes y actitudes sexistas en las aulas</i>	
1:30 hrs.	2. Análisis de las imágenes de los libros de texto escolares, del lenguaje, prácticas y actitudes del alumnado y profesorado en la escuela secundaria, mediante el análisis de las fichas de trabajo aplicadas en la escuela durante la semana.		Fichas de trabajo No. 3, 4 y 5 sobre análisis del lenguaje oral y expresiones, textos, imágenes y mensajes de medios de comunicación.
2:00 hrs.	3. Analizar los diferentes tipos de poder, el uso del lenguaje en la escuela, la descalificación y el manejo del poder desde el discurso, relaciones de poder y las relaciones de género en la escuela .	Lectura 15 <i>A la entrada del laberinto</i>	Técnica No. 6 Rally por la equidad

Educación con enfoque de género

Sesión 6

Subtema: El lenguaje como código secreto que identifica al grupo, elementos que integra o discrimina, pasar de la manada a la individualidad (proyecto de vida).

Propósitos de la sesión: Reconocer los intereses de las y los jóvenes, su necesidad de pertenencia y su influencia en el aprendizaje, así como las manifestaciones en el lenguaje y el doble mensaje. Reconocer la necesidad de orientar al alumnado en el diseño, proyecto y expectativas de vida personal.

Tiempo	Actividades	Textos	Material
2:30 hrs.	1. Identificar el doble lenguaje del sarcasmo, los mensajes implícitos y su influencia en la construcción de identidades. Influir en el análisis del lenguaje y la eliminación de expresiones sexistas en la escuela, mediante el trabajo de reflexión y el análisis de las expresiones más comunes usadas por las y los adolescentes en el aula y la escuela.	Lectura 16 <i>Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México</i>	Ficha de trabajo No. 7 "Expresiones"
1:30 hrs.	2. Proyecto de vida, elección de carrera. Análisis del video "La vida de Juan", mediante la pregunta generadora ¿cuál es la influencia de la sociedad, la escuela y la familia en la decisión de las y los jóvenes?		Video "La vida de Juan"
1:00 hrs.	3. Evaluar el curso y recuperar los conocimientos aprendidos en el taller. Conocer los avances alcanzados, por lo que es importante dar tiempo suficiente para redactar en una cuartilla los conocimientos de mayor relevancia que se llevan del curso. Entrega de la propuesta didáctica, proyecto escolar, campaña de difusión o información, etc., diseñada para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa. Evaluar de manera individual el curso.		Evaluación individual del curso: texto de no más de una cuartilla.

guía de la facilitadora o del facilitador



1. Características del curso

El enfoque del curso es formativo, de carácter presencial, en la modalidad de taller.

Propósitos generales:

- Conocer el enfoque de género y su importancia en el trabajo con las y los adolescentes.
- Reconocer el papel de la actividad docente cotidiana en la generación de un ambiente de equidad de género, en donde las y los adolescentes puedan desarrollar con mayor libertad su potencial de aprendizaje.

Propósitos específicos:

- Identificar los elementos que determinan la desigualdad genérica y reconocer la necesidad de incorporar el enfoque de género al sistema educativo.
- Identificar las diferentes formas en que se reproducen los estereotipos de género.
- Explicar los elementos que intervienen en la transmisión de estereotipos de género en la escuela secundaria y su influencia en la construcción de la identidad genérica.
- Reconocer los ámbitos de acción asignados a hombres y mujeres.
- Identificar la equidad de género como condición necesaria para el pleno disfrute de los derechos humanos.
- Reconocer los elementos que intervienen en la construcción de identidades, e identificar los cambios que se originan durante la adolescencia.
- Destacar la importancia de la autoestima en la adolescencia y sus implicaciones en la vida social y escolar.
- Establecer la importancia del manejo de la información para el ejercicio de la sexualidad, el cuidado de la salud, la prevención de las infecciones de transmisión sexual y del embarazo.
- Reconocer los intereses de las y los jóvenes, su necesidad de pertenencia y su influencia en el aprendizaje, así como las manifestaciones en el lenguaje y el doble mensaje.
- Reconocer la necesidad de orientar al alumnado en el diseño, proyecto y expectativas de vida personal.

Duración: 30 horas, organizado en tres módulos de dos sesiones cada uno. Las sesiones de cinco horas podrán ser impartidas en sesiones de cinco horas diarias, de acuerdo con las necesidades de las y los profesores de cada entidad.

Dirigido a: directivos y directivas, profesoras y profesores frente a grupo (1a y 2a vertiente) del nivel de educación secundaria.

Requisitos del facilitador o facilitadora:

- Contar con experiencia docente en educación secundaria, en la asignatura de Educación Cívica y Ética.
- Tener experiencia en coordinar grupos de población adulta.
- Mostrar interés en la perspectiva de género y actitudes de tolerancia y respeto.
- Haber participado en otros cursos con temática de género.

2. Recomendaciones generales

La función del o la facilitadora es fundamental en el desarrollo de un taller; como mediador del aprendizaje debe:

- Propiciar la reflexión, permitir la comunicación y el debate.
- Escuchar a todos y a todas.
- Respetar los puntos de vista.
- Ser diserta o disertar con la información que se maneje en el grupo.
- Propiciar la participación individual, generar un ambiente de respeto y confianza que facilite la comunicación.
- Orientar la discusión con preguntas generadoras que sean útiles para el análisis y la construcción de conocimientos.
- Guiar la discusión hacia el logro de los propósitos del curso.
- Tener la capacidad de sintetizar e integrar las aportaciones y participaciones de las personas participantes.
- Prepararse para el curso-taller, con lecturas previas y conocimiento del material de estudio.

Antes de iniciar la sesión

- Tener claro el tema, objetivo y productos de la sesión.
- Se sugiere revisar los materiales del o la participante, así como las lecturas complementarias asignadas para el tema.
- Si se utiliza material audiovisual, revisarlo para identificar las preguntas que guiarán el análisis del material.
- Contar con el material impreso con antelación.
- Solicitar previamente el material de trabajo de aula (encuestas, entrevistas u observación).
- Considerar los criterios de evaluación y participación para cada sesión.
- Prever el tiempo para cada actividad.

Durante la sesión

- Definir las actividades al inicio de la sesión para que todas y todos los participantes estén conscientes del uso del tiempo en sus participaciones y trabajos colectivos e individuales.
- Es muy importante precisar, al inicio de cada sesión, que cada participante entregará en la sesión final una propuesta didáctica o un plan de trabajo para aplicar con sus estudiantes, en la que recupere los conocimientos adquiridos en las sesiones y los relacione con su práctica profesional; es decir, que explote el conocimiento adquirido en beneficio de sus alumnos y alumnas.
- Precisar el procedimiento a seguir en cada actividad.
- Equilibrar con los y las participantes la organización del tiempo (en caso necesario).
- Seguir (en lo posible) la carta descriptiva para alcanzar los objetivos propuestos.
- Considerar que cada grupo es diferente y sus particularidades deben tomarse en cuenta, por lo que es pertinente hacer adecuaciones durante la sesión siempre y cuando no se pierda el objetivo a alcanzar.

Después de la sesión

- Concluida la sesión, será importante sistematizar las conclusiones y acuerdos tomados en la plenario final con la intención de recuperar el hilo conductor en la sesión siguiente. Se sugiere llevar una bitácora, diario o cuaderno de notas.
- Pedir a cada participante que registre en su material de trabajo una conclusión, reflexión, propuesta, duda o consideración que le provocó la sesión, en los planos personal, profesional, familiar, etc., y/o la forma en que el trabajo de la sesión modificó o no su perspectiva.
- Los y las participantes del curso-taller identificarán las actividades propuestas para trabajo en el aula (encuestas, entrevistas u observación) que deberán desarrollar como tarea para la siguiente sesión.

Recursos materiales

- Salón espacioso y ventilado, con varias mesas de trabajo, y 4 ó 5 sillas para cada mesa.
- Proyector de acetatos, rotafolio con hojas suficientes, marcadores de colores para rotafolio y para acetatos, acetatos, cinta adhesiva, tijeras, etc.
- Televisor y videocasetera.

3. Procedimiento de evaluación

Serán requisitos indispensables para la evaluación:

- Contar con 80% de asistencias.
- Realizar las tareas asignadas fuera de la sesión (en el aula o en la comunidad educativa) para entregar en la siguiente sesión.
- Integrar una propuesta didáctica, proyecto escolar, campaña de difusión o información para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa. Este producto deberá entregarse en la última sesión.

Características del producto final:

- a) El producto final puede ser una actividad en clase (planteando la secuencia didáctica), un material de difusión (tríptico, presentación de power point, cartel) o una actividad para el colectivo escolar.
- b) Debe establecer qué se busca alcanzar con ese material, en el trabajo con adolescentes en el tema de equidad de género.
- c) Los temas que pueden tratarse en las propuestas son: eliminación del sexismo en el lenguaje, inclusión de alumnos y alumnas en diferentes actividades que rompan con los estereotipos (un equipo de futbol de mujeres, una clase de cocina para alumnos, etc.), campaña para promover el trato digno y respetuoso entre estudiantes, y entre éstos y sus maestros y maestras, reglas de convivencia que fomenten la equidad entre géneros, etc.
- d) La estructura de cada producto es libre, pero debe ponerse énfasis en los contenidos.

Criterios de acreditación

Productos	Valor
Módulo 1	20%
Módulo 2	20%
Módulo 3	20%
Subtotal	60%
Participación en sesiones	10%
Propuesta o producto final	30%
Total	100%

4. Técnicas

El curso-taller “Construcción de identidades y género en la escuela secundaria”, por sus características temáticas incluye técnicas que fomentan el trabajo interactivo, provocan la discusión, el análisis y el aprendizaje grupal e individual. Para asegurar los mejores resultados, se hacen las siguientes consideraciones de utilidad para las y los facilitadores:

Primero, es importante recordar que las técnicas son herramientas e instrumentos útiles en el proceso de formación. Para que una técnica sea una herramienta educativa, debe utilizarse para alcanzar los objetivos planteados; asimismo, debe ser coherente con el tema y la edad de los y las participantes.

Segundo, las técnicas deben constituirse para que surja la discusión, la reflexión y el aprendizaje, por lo que requieren utilizarse con un procedimiento riguroso, seguir paso a paso sus indicaciones.

Tercero, parte del éxito de las técnicas depende de tomar en cuenta el número de participantes, sus edades e intereses, el objetivo de la misma, el tiempo y el espacio de que se dispone. Deberán contemplarse estas características para, en su caso, hacer pequeñas adecuaciones a las técnicas que así lo requieran.

Existen diferentes tipos de técnicas, las hay para analizar un tema, de confrontación, de conocimientos y análisis, para profundizar sobre el tema, para determinar el nivel de información de las y los participantes, para lograr mayor comunicación, para propiciar la cooperación, o para dar confianza.

El o la facilitadora debe conocer las técnicas con anticipación al trabajo con el grupo. Se sugiere que se dé tiempo para revisarlas minuciosamente, lo que le permitirá tener claridad sobre la utilidad de cada técnica y su aplicación.

Lecturas complementarias

Las lecturas complementarias son textos que no están incluidos en la Antología pero que, como su nombre lo indica, cumplen la función de complementar la información de los materiales y del trabajo en grupo. No es obligatoria su adquisición ni su lectura, son sólo un material que puede enriquecer los contenidos trabajados.

MÓDULO 1

¿Por qué el género en la educación secundaria?

Sesión 1

Subtema: Sistema sexo-género.

Propósito de la sesión: Identificar los elementos que determinan la desigualdad genérica y reconocer la necesidad de incorporar el enfoque de género al sistema educativo. Identificar los conceptos sexo-género.

Materiales

- Plumones
- Técnica No. 1 Presentación
- Acetatos “Conceptos básicos”
- Papel para rotafolio
- Técnica No. 2 Dentro, fuera
- Tarjetas
- Técnica No. 3 Siluetas

Textos de la Antología a revisar

- Lectura 1. *Te asusta el feminismo*, pp. 67-69
- Lectura 2. *Género y escuela*, pp. 69-79

Actividades

1. Se sugiere iniciar con una técnica de presentación que acerque a las personas y propicie un ambiente confortable para el trabajo. Para tal fin, podrá utilizar la técnica No.1 **Presentación** o cualquier otra que conozca.
2. Desde el inicio, es muy importante acordar aquellas reglas permitidas y no permitidas en el desarrollo del curso-taller, y dejarlas registradas en una hoja de rotafolio que permanezca a la vista de todos y todas durante las sesiones. Se sugiere aplicar la técnica No.2 **Dentro, fuera**.
3. Recuerde que el encuadre es importante, se le sugiere recuperar las expectativas de las y los participantes, presentar el curso, objetivos y su contenido, así como dar a conocer los criterios de evaluación.
4. Para iniciar el curso de construcción de identidades y género es necesario invertir suficiente tiempo en la sensibilización de las y los participantes en la comprensión del concepto de género y del sistema sexo-género. Es muy importante mantener una actitud de respeto y escucha a todas las opiniones de las y los participantes, no forzar las opiniones y dejar que el grupo construya y reflexione sobre la forma en que se han construido los estereotipos de género. El facilitador o facilitadora se auxiliará de la técnica No. 3 **Siluetas**. La aplicación de esta técnica permite rescatar los conocimientos previos que los y las asistentes tienen respecto al tema. Posteriormente se hará el cierre de la actividad con la presentación de los acetatos **Conceptos básicos**,³ que permiten complementar la información derivada de la técnica No. 3, a fin de unificar el lenguaje, los conceptos, y sentar las bases del trabajo de todo el curso.
5. La siguiente actividad es la revisión de algunos referentes teóricos sobre el tema. La lectura y análisis de los textos propuestos sirve para identificar por qué es importante el género como una categoría de análisis, así como la influencia de la educación formal en la construcción social de los géneros. Los textos a analizar son la **Lectura 1 y la Lectura 2**, y todos los equipos leen ambas. Una vez realizada la lectura, cada equipo tendrá que hacer un análisis del contenido de los textos.
6. Para realizar el análisis de las lecturas, asigne a cada equipo una o dos preguntas de las que vienen dentro de la actividad, en la descripción del curso. Oriente la discusión de los equipos en torno a las preguntas que les haya asignado.
7. Pasado un tiempo conveniente (5 ó 10 minutos después de la lectura) solicite la elaboración, por equipo, de la técnica No. 4 **Mapa conceptual o un cuadro sinóptico**, que recoja la información e integre las conclusiones de cada equipo. Éstas se expondrán en una sesión plenaria. Durante la misma recuerde que es importante aclarar las dudas que vayan surgiendo, a manera de cierre de la actividad.
8. Al final de la sesión solicite a los y las participantes que de manera individual registren sus reflexiones y aprendizajes adquiridos en esta sesión, en el apartado correspondiente en su *Antología*.

³ Se encuentran al final de esta guía.

Tarea para la próxima sesión

Indique al grupo que deberán realizar las lecturas 3 y 4 de la *Antología*.

Lectura complementaria

Instituto Nacional de las Mujeres, *El ABC de género en la Administración Pública*, INMUJERES, México, 2004, 25 pp.

Técnica No. 1 PRESENTACIÓN

Objetivos:

- Que los y las participantes del grupo se conozcan y disminuya la tensión inicial.
- Llevar al grupo a la reflexión sobre los valores socialmente asignados en hombres y mujeres.

Desarrollo:

1. Se proporciona a cada participante una tarjeta y un lápiz. Se les indica que se les darán 5 minutos para que escriban su nombre, el del personaje (hombre o mujer) con quien más se identifiquen o admiren, y su color preferido.
2. Pasado el tiempo especificado, se recogen todas las tarjetas y se reparten entre el grupo (nadie debe permanecer con su propia tarjeta).
3. Cada uno leerá lo escrito en la tarjeta que le tocó; terminada la lectura, la persona a quien corresponde la tarjeta se pondrá de pie y comentará el motivo por el cual se identifica con el personaje.
4. A su vez, leerá la tarjeta que le haya tocado; hasta terminar con las tarjetas.
5. El facilitador o la facilitadora hará una reflexión sobre la cantidad de personajes hombres o mujeres atendiendo a la frecuencia, los valores y características exaltadas.

Técnica No. 2 DENTRO, FUERA

Objetivo:

- Que los y las participantes del grupo acuerden las reglas de convivencia permitidas para las sesiones del curso-taller.

Desarrollo:

1. Se solicita al grupo organizar sus sillas en semicírculo.
2. El o la facilitadora dibuja un círculo o una célula informe, una flor, etc., en la cual se puedan escribir algunas palabras.
3. Se solicita al grupo que, en lluvia de ideas, cada participante sugiera una **norma de convivencia** permitida en las sesiones que propicie la buena convivencia y la armonía en el trabajo. Las sugerencias pueden ser de la cotidianidad, de actitudes, horarios, etc.
4. Se pregunta al grupo si está de acuerdo en asumir esa norma durante todo el curso.
5. Las normas propuestas por el grupo se escriben **dentro** del círculo una vez consensuadas por todo el grupo.
6. De igual modo se proponen actitudes y situaciones no permitidas por el grupo y éstas se registran **fuera** del círculo.
7. El ejercicio se mantendrá en el aula, a la vista de todas y todos en cada sesión.
8. El grupo deberá manifestar su acuerdo en las normas escritas.

Técnica No. 3
SILUETAS

Objetivo:

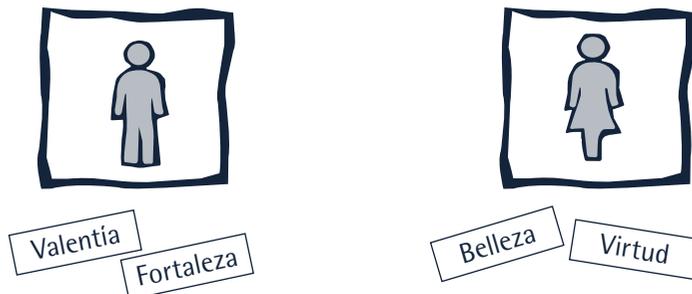
- Reflexionar sobre la forma en que se han construido culturalmente hombres y mujeres, en el desempeño de los roles y los estereotipos de género.

Desarrollo:

1. La coordinadora o facilitadora pedirá al grupo que cierre los ojos y recuerde a sus seres queridos diciéndoles cómo debían ser los hombres y/o las mujeres. Se dará un minuto para esta actividad.
2. Se reparten equitativamente al grupo tarjetas (previamente hechas) con las características o atributos escritos asignados para hombres y mujeres. Cada participante lee y analiza el atributo o los atributos que le tocaron.

DEPRESIÓN	ACICALARSE	DECISIÓN
EMBARAZARSE	AUDACIA	FIDELIDAD
PRODUCTIVIDAD	GESTAR	INSEGURIDAD
PARIR	INICIATIVA	VIOLENCIA
INICIATIVA	PROVEER	LLORAR
COCINAR	SENSIBILIDAD	TERNURA
AMAMANTAR	AUTORIDAD	SEXUALIDAD
PRODUCCIÓN DE ESPERMATOZOIDES	PRODUCCIÓN DE ÓVULOS	CAMBIAR UNA LLANTA
VALIENTE	MENSTRUAR	RACIONALIDAD
INTELIGENCIA	LIBERTAD	LIDERAZGO

3. El facilitador o facilitadora pega en la pared una silueta de hombre y otra de mujer, dejando un espacio entre ellas.
4. Pide a los y las participantes que pasen a pegar las tarjetas con características a las siluetas: deben pegarlas bajo la silueta del hombre o de la mujer, de acuerdo con lo que les decían y aprendieron que debería ser una mujer o un hombre. Tome como ejemplo las siguientes ilustraciones:



5. Al terminar de pegar, se realiza un análisis grupal de la colocación de las tarjetas.
6. El o la facilitadora pide al grupo que se argumente sobre la razón por la cual sus seres queridos atribuyeron diferentes características a hombres y a mujeres.
7. Se pide al grupo analizar, ahora desde su punto de vista, no el de sus seres queridos, cómo cambiarían estas ideas, y pasar a colocar las tarjetas donde creen que deberían de estar. Se deja que cada participante cambie solamente su tarjeta.
8. En este paso de la técnica la mayoría de las características o atributos están en medio de las dos siluetas. El o la facilitadora comenta con el grupo que estos atributos pueden pertenecer tanto a hombres como a mujeres, y que sólo las características biológicas y fisiológicas quedaron separadas para hombres y para mujeres.
9. La o el facilitador toma como pretexto la actividad anterior para explicar la diferencia entre los conceptos de **sexo** y **género**, así como introducir los conceptos de **rol** y **de estereotipo**.

Técnica No. 4

MAPA CONCEPTUAL O CUADRO SINÓPTICO

Objetivos:

- Que los y las participantes del grupo integren y sintetizen los conocimientos adquiridos.
- Llevar al grupo a la reflexión sobre la influencia de la educación y de otros agentes en la transmisión de estereotipos de género.

Desarrollo:

1. Se organizará al grupo en equipos de 6 personas.
2. Cada equipo revisará y discutirá las lecturas correspondientes a partir de las preguntas generadoras.
3. Una vez analizado el texto por todos los miembros del equipo, cada equipo elaborará una síntesis de las ideas centrales representándola en un cuadro sinóptico que integre las ideas de todo el equipo; o si lo desean pueden diseñar un mapa conceptual que represente de manera esquemática los conceptos vertidos en el texto estudiado.
4. En sesión plenaria, cada equipo expondrá su trabajo ante el resto del grupo, propiciando el debate y el intercambio de ideas.

MÓDULO 1

¿Por qué el género en la educación secundaria?

Sesión 2

Subtemas: Agentes de socialización, ámbito público y privado, derechos humanos, leyes y convenciones.

Propósito de la sesión: Identificar los diferentes agentes de socialización que transmiten los estereotipos de género, reconocer los ámbitos de acción asignados a hombres y mujeres e identificar la equidad de género en la vida democrática para el pleno disfrute de los derechos humanos.

Materiales

- Plumones
- Papel para rotafolio
- Hoja de registro 1
- Ficha de trabajo No. 1
- Ficha de trabajo No. 2
- Técnica No. 4 Sociodrama

Textos de la Antología a revisar

- Lectura 3, *Aprendiendo a ser mujer*, pp. 80-93
- Lectura 4, *Los derechos... si son humanos, son de todos y todas*, pp. 94-98

Actividades

1. Inicie la revisión del tema de agentes de socialización. Se sugiere utilizar la técnica No. 4 **Sociodrama**. Como primera actividad, organice al grupo en tres equipos e indique que hagan la Lectura 3.
2. A partir de la revisión de la lectura, cada equipo escogerá un escenario hipotético para representar un sociodrama y recuperar la influencia que tienen los agentes de socialización en la construcción de estereotipos de género. Algunos ejemplos de escenarios hipotéticos podrían ser:
 - a) Una adolescente que pide permiso para ir a una fiesta y llegar tarde.
 - b) Un adolescente le comunica a sus padres que quiere ser bailarín.
 - c) Una mujer de 35 años que no quiere casarse ni tener hijos.
 - d) Una maestra está organizando la kermés anual de la escuela secundaria, ¿cómo se reparten los puestos entre los niños (puestos de comida, de juegos, la cárcel, el registro civil, etc.)?
 - e) El maestro de educación física está organizando varios equipos deportivos: voleibol, futbol, básquetbol, gimnasia, etc.
 - f) Indique a los equipos que dará un tiempo de 10 minutos para la organización del sociodrama.
3. Indique la representación de los sociodramas en un tiempo no mayor de 5 minutos cada equipo.
4. Una vez que los equipos hayan terminado sus representaciones, en plenaria comenten sobre cómo se relacionan los diferentes roles jugados, con respecto a las características femeninas y masculinas asignadas a cada personaje.
5. Complemente las participaciones, aclare las dudas que vayan surgiendo y oriente la discusión a la construcción de conclusiones que afirmen cuál es el papel de la familia, la escuela y los medios de comunicación en el aprendizaje y apropiación de los roles y estereotipos.

Ahora se procederá al análisis de los diferentes ámbitos de acción de cada género, y su relación con la división sexual del trabajo. Para ello se utilizará la ficha de trabajo No.1 **Un día en la vida de...**

6. Organice al grupo en equipos y pida que de manera individual llenen la ficha de trabajo No. 1. Solicite que lo hagan en un tiempo no mayor a 5 minutos.
7. Una vez que todos han terminado, solicite a dos participantes, un hombre y una mujer, que compartan sus respuestas con el resto del grupo.
8. Indique a los equipos que contabilicen el total de horas que dedican hombres y mujeres a las diferentes actividades. Esta información deberán vaciarla en la **Hoja de registro**.
9. Realizado el vaciado, en plenaria analicen las diferencias del uso del tiempo en hombres y mujeres. Oriente a la reflexión en observar la diferencia entre el ámbito público (lo que se hace fuera de la casa) y el privado (lo que se hace dentro de la casa), resaltando la doble jornada laboral que generalmente realizan las mujeres que trabajan en actividades remuneradas y sus posibles soluciones.

El análisis de los ámbitos público y privado como ejes de acción o actividad de los géneros se relaciona con la división sexual del trabajo, elemento primordial que marca el origen histórico de la desigualdad entre los géneros.

10. A partir de la revisión de la **Lectura 3** y del ejercicio de registro del uso del tiempo, solicite al grupo que de manera individual respondan la ficha de trabajo No. 2 **Ámbito público y ámbito privado**.
11. Concluido el ejercicio, pida a los equipos que comparen sus respuestas, las discutan y reflexionen sobre los diferentes puntos de vista que escuchen. Es importante señalar que las aseveraciones de la ficha no tienen una respuesta correcta y que se ha diseñado con el fin de crear el debate, propiciando así la reflexión sobre los ámbitos asignados culturalmente a hombres y a mujeres.
12. En plenaria, solicite a cada equipo exponer al resto del grupo el debate que se generó en el interior, y las reflexiones o conclusiones a las que arribaron.
13. Terminada la exposición de los equipos, pegue una hoja para rotafolio en donde se encuentren escritas las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo creen que sus estudiantes de secundaria estén aprendiendo a ser hombres o a ser mujeres?
 - ¿Cómo pueden incidir estereotipos muy rígidos en la vida social y en el desarrollo de nuestros estudiantes?
14. Invite a un debate en plenaria, donde cada quien exprese sus opiniones y reflexiones respecto a esas preguntas. Procure cuidar que exista en todo momento un clima de respeto hacia los diferentes puntos de vista, fomentado principalmente por usted como facilitador o facilitadora.

La equidad como valor se proclama como una meta social. Una de sus vertientes busca lograr la equidad entre los géneros, cuestión tratada en diferentes documentos: **Derechos humanos, leyes y convenciones**. En esta parte de la sesión se sugiere que la o el facilitador centre la atención del grupo en el análisis de las leyes y convenciones que se han generado a fin de propiciar la equidad entre hombres y mujeres.

15. Solicite al grupo que haga la **Lectura 4**.

16. Leído el texto, indique a cada equipo que elija un rubro, un artículo o una parte de los documentos leídos y que discutan sobre cómo elaborar una acción concreta para el logro de ese propósito, desde su lugar como maestros y maestras de secundaria. Esa acción deberán registrarla.
17. En plenaria, pida a cada equipo compartir sus productos. En cada exposición, elabore comentarios que integran todo lo visto en la sesión, como cierre de la misma.

Tarea para la próxima sesión

Indique al grupo que deberán realizar las lecturas 5 y 6 de la *Antología*.

Lecturas complementarias

De Barbieri, Teresita, “Los ámbitos de acción de las mujeres”, en *Revista Mexicana de Sociología*, pp. 203–222.

Lagarde Marcela, “Democracia genérica”, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Horas y Horas, España, 2001, pp. 205-226.

Técnica No. 3

SOCIODRAMA O ROLE PLAYING

Objetivos:

- Que los y las participantes del grupo integren los conocimientos adquiridos.
- Llevar al grupo a la reflexión sobre la influencia de los agentes de socialización que marcan y transmiten los estereotipos de género.

Desarrollo:

1. Se organizará al grupo en equipos de 6 personas.
2. Cada equipo revisará y discutirá las lecturas correspondientes a la actividad, a partir de las preguntas generadoras.
3. Una vez analizado el texto por todos los miembros del equipo, cada equipo se organizará para representar una escena cotidiana en la familia y en la escuela, en las que muestre la influencia de los agentes de socialización para definir la actuación estereotipada de hombres y mujeres.
4. En sesión plenaria, cada equipo realizará una escenificación ante el resto del grupo, propiciando el debate y el intercambio de ideas.

Ficha de trabajo No. 1
UN DÍA EN LA VIDA DE _____

Registre en forma individual sus actividades en cada hora del día, de cualquier día hábil de la semana.

24:00 hrs. _____

1:00 a.m. _____

2:00 a.m. _____

3:00 a.m. _____

4:00 a.m. _____

5:00 a.m. _____

6:00 a.m. _____

7:00 a.m. _____

8:00 a.m. _____

9:00 a.m. _____

10:00 a.m. _____

11:00 a.m. _____

12:00 p.m. _____

1:00 p.m. _____

2:00 p.m. _____

3:00 p.m. _____

4:00 p.m. _____

5:00 p.m. _____

6:00 p.m. _____

7:00 p.m. _____

8:00 p.m. _____

9:00 p.m. _____

10:00 p.m. _____

11:00 p.m. _____

HOJA DE REGISTRO

Por equipo, contabilice el total de horas dedicadas a las actividades que realizan hombres y mujeres.

ACTIVIDADES	Total de horas dedicadas (suma global)	
	HOMBRES	MUJERES
Trabajo en el hogar: preparación de alimentos, aseo de la casa, lavado de ropa, trastos, tendido de camas, etc.		
Educación de los hijos y/o hijas		
Cuidado de la salud de los hijos/as y/o adultos mayores, y/o personas con capacidades diferentes		
Deporte		
Estudio		
Transporte		
Recreación		
Participación sindical		
Aseo y arreglo personal		
Sueño		

Ficha de trabajo No. 2 ÁMBITO PÚBLICO Y ÁMBITO PRIVADO

Marque en los recuadros de falso o verdadero su apreciación ante cada una de las siguientes aseveraciones:

ASEVERACIÓN	F	V
1. Las mujeres que trabajan en su hogar no intervienen en la vida pública		
2. Todo lo que ocurre en el hogar es el ámbito privado		
3. La política es un espacio para hombres		
4. Las mujeres deben dedicarse a la crianza de los hijos y al cuidado de la casa		
5. Las mujeres que trabajan fuera de su casa dejan el trabajo doméstico a sus esposos		
6. Una mujer que por ascenso laboral tiene que mudarse de la ciudad, debe renunciar		
7. Los hombres deben cuidar a sus padres cuando están enfermos		
8. Los permisos para cuidar a los hijos deben ser atendidos por las mujeres		
9. Un hombre no puede cuidar a la familia ni atender el hogar		
10. Un hombre tiene mayor responsabilidad en el trabajo porque trabaja hasta altas horas de la noche		
11. Es necesario cambiar los roles de hombres y mujeres		
12. Las mujeres que están en el hogar no trabajan		
13. Los hombres que llevan dinero a la casa deciden en qué se debe utilizar		

MÓDULO 2

La identidad genérica del alumnado de educación secundaria

Sesión 3

Subtemas: Construcción de identidades, funciones y diferencias biológicas y sociales de la adolescencia.

Propósito de la sesión: Reconocer los elementos que intervienen en la construcción de identidades, e identificar los cambios que se originan durante la adolescencia.

Materiales

- Plumones
- Técnica No. 5 TV Debate
- Papel para rotafolio
- Técnica No. 6 En busca de mis recuerdos

Textos de la Antología a revisar

- Lectura 5 *La identidad de género*, pp. 99-104
- Lectura 6 *Algunos elementos para repensar los estereotipos de la masculinidad*, pp. 105-113
- Lectura 7 *El cuerpo y la imagen corporal*, pp. 114-120

En este módulo, el o la facilitadora propiciará que las y los participantes identifiquen algunos elementos que inciden en la construcción de la identidad.

Las actividades propuestas permitirán que los asistentes conozcan una parte de la teoría sobre construcción de identidades, y que identifiquen los componentes que redefinen las feminidades y masculinidades.

Actividades

1. Solicite al grupo que se organice en 3 equipos y de manera individual realicen las lecturas 5 y 6.
2. Pida a 2 de los equipos que preparen un texto (de 1 a 2 cuartillas) y expongan brevemente los puntos de vista de cada autor. Al tercer equipo solicítele la elaboración de preguntas que les gustaría someter a debate en una discusión de grupo.
3. Cuando ya se cuente con estos insumos (textos y preguntas), disponga las sillas del salón en forma de herradura.
4. Indique al grupo que aplicarán la técnica No. 5 **TV debate Diálogos en Confianza**.
5. Involúcrese en el debate, como cualquier otro espectador. Instigue a las personas a participar activamente, a preguntar cualquier duda y a hacer cualquier comentario con respecto a los temas de los textos leídos. Este ejercicio deberá realizarse en menos de 1 hora.
6. Para cerrar la actividad, solicite a los equipos integrarse. Recupere algunas de las ideas más interesantes —sobre todo aquellas que le permitan afianzar los contenidos de las lecturas, o los comentarios que lograron hacer énfasis en aspectos importantes de las lecturas trabajadas— y preséntelos en sesión plenaria.

La adolescencia es una etapa de cambios físicos, biológicos y psicológicos. Es un periodo delicado, en el cual los niños y las niñas salen de la infancia para emprender una nueva etapa, en donde no se sienten como niños o niñas, pero en la que tampoco se les reconoce como adultos o adultas. Es un periodo di-

fácil, en el que continúa la conformación del yo, que implica transformación. Tener claros los cambios que se dan en la adolescencia permitirá a la planta docente contribuir a que los y las estudiantes se sientan más seguros, más aptos, mejor preparados para enfrentar los cambios que acompañan el proceso de conformación de la identidad; en este sentido, se enfrenten al mundo con mejores herramientas para desarrollar sus potencialidades, independientemente del género al que pertenezcan.

7. Para la siguiente actividad, trabaje con el grupo dividido en equipos la técnica No. 6 **En busca de mis recuerdos**.
8. Indique a los equipos que discutan las respuestas que cada integrante dio a las interrogantes. Haga énfasis en la importancia de establecer conexiones entre cómo se sentían en la adolescencia y cómo reaccionan sus estudiantes ante los cambios físicos y psicológicos. Sugiera hallar semejanzas entre sus recuerdos y lo que ahora viven sus alumnos y alumnas.
9. Posteriormente, en sesión plenaria se compartirán las reflexiones de cada equipo. Mientras cada equipo expone sus reflexiones sobre el tema, registre los aspectos más relevantes en una hoja de rotafolio y, de ser posible, clasifique los recuerdos y las experiencias según el género de quien narra.
10. Con la información de la hoja de rotafolio como base, solicite al grupo que elabore conclusiones sobre las diferentes formas en que los alumnos y alumnas viven sus cambios dependiendo de su género. Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas, y que las actividades buscan generar reflexiones sobre cómo viven la inequidad de género los y las jóvenes en la secundaria.
11. Solicite al grupo que realice la **Lectura 7** de la *Antología* de manera individual. Recuerde a los y las participantes que este material editado por la SEP es texto base para estudiantes de la licenciatura en educación secundaria de la escuela normal.
12. Con la lectura hecha, indique al grupo que discutan su contenido, tomando como eje una pregunta de las cinco que vienen al final de la lectura. Tenga cuidado de repartir al azar las preguntas, repitiendo la pregunta en caso de ser más de cinco equipos, o dando más de una por equipo si son menos de cinco.
13. Posterior a la discusión, sugiera que registren sus respuestas en mínimo media y máximo una cuartilla. Las respuestas se registran por equipo, no por persona.
14. Registradas las respuestas, cada equipo leerá textualmente su hoja. Invite a los demás equipos a hacer comentarios sobre lo que escuchan, siempre de manera respetuosa y cordial. Usted también participe en los comentarios, recuperando todo lo visto en la sesión, a manera de cierre.
15. Al final de la sesión, solicite a los y las participantes que de manera individual registren sus reflexiones y aprendizajes adquiridos en esta sesión, en el apartado correspondiente en su carpeta de la o el participante.

Tarea para la próxima sesión

Indique al grupo que deberán realizar las lecturas 8 y 13 de la *Antología*.

Lectura complementaria

Secretaría de Salud, *La salud sexual: Juntos planeamos el futuro*, México, SSA, 2002.

Técnica No. 5 TV DEBATE "DIÁLOGOS EN CONFIANZA"

Objetivos:

- Que los y las participantes del grupo analicen la teoría sobre la construcción de identidades, e identifiquen los componentes que redefinen las femineidades y masculinidades.
- Que los y las participantes argumenten, debatan y confronten los distintos puntos de vista planteados por los autores en la construcción de las identidades.

Desarrollo:

1. Se solicita al grupo que se organice en 3 equipos y de manera individual realicen la lectura No. 6 "Algunos elementos para repensar los estereotipos de la masculinidad".
2. El facilitador o facilitadora pide a las y los participantes que en pequeños grupos preparen una ponencia que incluya los puntos de vista de cada autor; y un equipo más elaborará preguntas para fomentar el debate entre los participantes con base en las preguntas generadoras del texto.
3. Se dispondrá al grupo como auditorio y los equipos nombrarán a un o una representante de cada autor, haciendo una representación del programa de televisión.
4. El grupo que hace el papel de público deberá hacer preguntas y comentarios para enriquecer el debate, al igual que la o el conductor del programa.

Técnica No. 6 EN BUSCA DE MIS RECUERDOS

Objetivos:

- Que los y las participantes del grupo recuerden e identifiquen los cambios físicos, sociales y culturales en la adolescencia.
- Que los y las participantes distingan las diferencias emocionales producidas por los cambios físicos entre los adolescentes varones y mujeres durante la adolescencia.

Desarrollo:

1. Se inicia presentando los objetivos de la sesión.
2. Pedir que de manera individual traten de recordar cuáles fueron sus sentimientos y sensaciones experimentadas ante los primeros cambios físicos; para ello se apoyará en las siguientes preguntas generadoras:
 - ¿Qué sentimientos experimentaron ante los primeros cambios de su cuerpo?
 - ¿Qué importancia tiene la imagen corporal durante la adolescencia?
3. Una vez realizada la reflexión individual, pedir que se formen cuartetos y discutan las respuestas obtenidas. Cada equipo concluirá sobre los aspectos más relevantes.

MÓDULO 2

La identidad genérica del alumnado de educación secundaria

Sesión 4

Subtemas: Autoimagen, género, sexualidad y violencia, elección de pareja y embarazo en adolescentes.

Propósito de la sesión: Reconocer la trascendencia de la autoestima en esta etapa y sus implicaciones en la vida social y escolar. Reconocer la importancia del manejo de la información, análisis y reflexión sobre la perspectiva de género y el ejercicio de la sexualidad, así como las implicaciones que tiene en su vida presente y futura el cuidado de la salud y la prevención del embarazo adolescente.

Materiales

- Plumones
- Papel para rotafolio

Textos de la *Antología* a revisar

- Lectura 8 *Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: El discurso ausente del deseo*, pp. 121-141
- Lectura 9 *El egreso*, pp. 142-143
- Lectura 10 *La largada*, pp. 143-144
- Lectura 11 *El embarazo y sus consecuencias*, pp. 144-147
- Lectura 12 *Género, sexualidad y juventud*, pp. 148-150
- Lectura 13 *La construcción de género y la iniciación a la violencia en las y los jóvenes*, pp. 151-153.

De manera general, podemos decir que los subtemas aquí abordados son de conocimiento de la mayoría de los y las participantes, por lo que la intención de esta sesión es revisar algunos temas de interés de los y las adolescentes, con el fin de confrontar su autoimagen corporal frente al imaginario de mujer u hombre en su contexto social y escolar (tatuajes y perforaciones, anorexia y bulimia, propensión a las adicciones, importancia del cuidado e higiene del cuerpo, principales infecciones de transmisión sexual).

Actividades

1. Inicie preguntando a las y los participantes lo que se sabe del tema de la autoimagen del adolescente, mediante preguntas generadoras o lluvia de ideas. Rescate algunas opiniones en una hoja para rotafolio y péguela en un lugar visible a todo el grupo. Esta información irá ampliándose o modificándose a lo largo de la sesión.
2. Solicite al grupo que realice la **Lectura 8**, por equipos. Cada equipo analizará el texto teniendo como guía las preguntas generadoras que usted les asigne previamente.
3. Concluido el análisis, indique a cada equipo que exponga al grupo en sesión plenaria los contenidos y propuestas que correspondan a las preguntas asignadas previamente.
4. Como cierre, haga comentarios que relacionen la autoimagen de los y las adolescentes con los modelos que se les imponen desde la familia, la escuela y los medios. También comente sobre la importancia que adquieren los pares en esta etapa de la vida y cómo impactan estas relaciones en la definición de la identidad del adolescente. La escuela secundaria se constituye en un espacio fundamental de construcción de nuevas relaciones sociales para el adolescente; en él, los y las jóvenes establecen relaciones afectivas que traspasan las barreras de lo familiar, como el noviazgo o la búsqueda de pareja. Conocer el despertar del adolescente al amor y a la sexualidad permitirá a los y las participantes ana-

lizar las implicaciones que ello conlleva, como son la elección de pareja, el noviazgo y la violencia, o los embarazos adolescentes.

5. Solicite al grupo realizar, de manera individual, las **lecturas 9 y 10** de la *Antología*.
6. En plenaria, sugiera compartir algunas emociones o reflexiones que haya causado entre el grupo a raíz de las lecturas hechas.
7. Solicite al grupo, en lluvia de ideas, que comente algunas posibles soluciones a los problemas expuestos.
8. Solicite al grupo que realice las **lecturas 11, 12 y 13** de la *Antología*.
9. Cada equipo planteará las problemáticas que se presenten en sus escuelas. Puede sugerirles que se auxilien de los siguientes ejemplos: alumnas que se han embarazado, alumnos y/o alumnas que ejercen la violencia en sus noviazgos.
10. Solicite a las y los participantes que diseñen en equipo alguna propuesta de atención viable a las problemáticas que se presentan en sus escuelas.
11. En plenaria, compartan sus propuestas con todo el grupo. Haga comentarios hacia las propuestas a manera de cierre de la actividad.
12. Al final de la sesión, solicite a los y las participantes que de manera individual registren sus reflexiones y aprendizajes adquiridos en esta sesión, en el apartado correspondiente en su carpeta.

Tarea para la próxima sesión

Solicite al grupo que llene durante la semana un formato de observación, a escoger: Ficha de trabajo No. 3 “Análisis del lenguaje oral y expresiones”, Ficha de trabajo No. 4 “Análisis de textos, imágenes” y Ficha de trabajo No. 5 “Análisis de textos, imágenes y mensajes de medios de comunicación”, a partir de la observación en el aula o en la escuela. Esta información se usará en la siguiente sesión.

Ficha de trabajo No. 3
"ANÁLISIS DE LENGUAJE ORAL Y EXPRESIONES"

Anote el número de ocasiones en que el maestro o maestra emita expresiones lingüísticas o actitudes, según se indique, a sus alumnas o alumnos, en los ambientes escolares de los y las jóvenes (aula, áreas de recreo, canchas, cafetería, auditorios, pasillos, etc.).

Lenguaje oral y expresiones en el aula de maestras/os al alumnado Intercambios orales de maestros con alumnos	Registro de frecuencias	
	Hombres	Mujeres
Número de palabras dirigidas a...		
Le presta atención		
Le exige más		
Expresiones estereotipadas		
Palabras de estímulo		
Amonestaciones		
Alabanzas		
Lo pone como modelo de conducta		
Le pide colaboración		
Le da consejos		
Usa expresiones que lo ridiculizan		
Usa aumentativos		
Usa diminutivos		

Ficha de trabajo No. 4
"ANÁLISIS DE TEXTOS, IMÁGENES"

Registre el número de textos e imágenes de los libros de texto, revistas, cuentos e ilustraciones de uso cotidiano de los y las jóvenes que contengan imágenes sexistas, de exclusión, omisión o anonimato de figuras femeninas o masculinas, imágenes que muestren estereotipos de género.

Título del material	Registro de frecuencias	
	Texto	Ilustración
Personajes femeninos		
Personajes masculinos		
Hombres con nombre propio		
Mujeres con nombre propio		
Protagonista mujer		
Protagonista hombre		
Mujeres que inician una conversación o acción		
Mujeres en tareas domésticas		
Hombres en tareas domésticas		
Mujeres en actividades intelectuales		
Hombres en actividades intelectuales		
Mujeres en puestos de responsabilidad		
Hombres en puestos de responsabilidad		

Ficha de trabajo No. 5
"ANÁLISIS DE TEXTOS, IMÁGENES Y MENSAJES DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN"

Registre el número de textos e imágenes de las revistas, mensajes televisivos, espectaculares y cuentos de uso cotidiano de los y las jóvenes que contengan imágenes sexistas por distorsión o degradación.

Título del material	Registro de frecuencias	
	Texto	Ilustración
Mujeres representadas como socialmente negativas		
Hombres representados como socialmente negativos		
Mujeres con roles positivos		
Hombres con roles positivos		
Mujeres con actitudes laborales		
Hombres con actitudes laborales		
Mujeres representadas como objetos sexuales		
Hombres representados como objetos sexuales		
Mujeres en actividades recreativas		
Hombres en actividades recreativas		

MÓDULO 3

Educar con enfoque de género

Sesión 5

Subtema: Transmisión de estereotipos de género, currículo oculto y currículum formal, sexismo y relaciones de género en la escuela.

Propósito de la sesión: Explicar los elementos que intervienen en la transmisión de estereotipos de género en la escuela secundaria y su influencia en la construcción de la identidad genérica.

Materiales

- Plumones
- Plumones para acetato
- Acetatos
- Papel para rotafolio
- Ficha de trabajo No. 3 “Análisis del lenguaje oral y expresiones”
- Ficha de trabajo No. 4 “Análisis de textos, imágenes”
- Ficha de trabajo No. 5 “Análisis de textos, imágenes y mensajes de medios de comunicación”
- Tarjetas, dado y tablero del *Rally por la equidad* (al final de los acetatos)

Textos de la Antología a revisar

- Lectura 14 “*Mensajes y actitudes sexistas en las aulas*”, pp. 154-160
- Lectura 15 “*A la entrada del laberinto*”, pp. 161-166.

Al iniciar el último módulo del curso, las y los participantes son sensibles al tema de género; las actividades desarrolladas en las sesiones 3 y 4 han cambiado sus expectativas respecto a las y los adolescentes y la importancia del enfoque de género en la vida futura de todas y todos los alumnos.

En este módulo se hará un ejercicio de aplicación y uso de los conceptos de género adquiridos en la práctica cotidiana. Proponga al grupo trabajar en la identificación de las desigualdades de género en la educación secundaria mediante un análisis de la currícula formal y del currículo oculto. Asimismo, se podrá determinar la participación de la escuela en la transmisión de estereotipos de género.

Actividades

1. Solicite al grupo que forme equipos y realice la **Lectura 14**.
2. Solicite a cada equipo que, a partir de la revisión del texto, responda en equipo las preguntas generadoras previamente asignadas por usted.
3. Solicite a los equipos que escriban una carta dirigida a los otros equipos, en la que retomen algunos contenidos de la lectura y de la discusión que consideren que vale la pena compartir, de acuerdo con sus preguntas generadoras.
4. En sesión plenaria, cada equipo leerá su carta al resto del grupo, a fin de ampliar la discusión y desarrollar criterios y propuestas en torno a la eliminación del sexismo escolar.

5. Anote en una hoja de rotafolio las propuestas que haga cada equipo para eliminar el sexismo. Mantenga la hoja pegada en un lugar visible del salón y vaya matizando y comentando la información que registre para cerrar la actividad.

El imaginario social de ser hombres y ser mujeres está permeado y se construye a través de los estereotipos. Los mensajes de cómo deben ser hombres y mujeres no sólo se encuentran en el lenguaje, principal vía para construir la realidad, sino también en imágenes y actitudes de la gente que nos rodea.

Es importante que las y los docentes conozcan algunos elementos que les permitan reconocer la existencia de sexismo, entendido como la discriminación por motivos de pertenencia a uno u otro sexo (recuerde que el sexismo daña tanto a las mujeres como a los hombres), y que está presente en los mensajes que constantemente enviamos a las y los jóvenes, en los textos que utilizamos en la escuela, en la práctica docente y en el lenguaje que usamos cotidianamente en nuestra vida escolar.

6. Solicite al grupo que se organice en tres equipos.
7. Cada equipo revisará y reunirá la información de sus fichas individuales de trabajo, registradas durante la semana:
 - Equipo 1: organizará la información para presentar en plenaria la Ficha de trabajo No. 3
 - Equipo 2: organizará la información para presentar en plenaria la Ficha de trabajo No. 4
 - Equipo 3: organizará la información para presentar en plenaria la Ficha de trabajo No. 5.
8. Solicite a cada equipo que, una vez organizada su información, discuta los resultados obtenidos por todo el equipo, con el fin de analizar tendencias y establecer conclusiones o hacer juicios al respecto.
9. Cada equipo escribirá un acetato con los principales hallazgos de la actividad, que posteriormente expondrá en plenaria uno de sus integrantes.
10. No olvide comentar cada uno de los temas, recuperando la información de cada acetato y llevando al grupo a entrelazar lo visto en las lecturas con lo registrado en las fichas. Es importante que usted tenga muy claro el contenido de las lecturas, para poder hacer comentarios de cierre que logren afianzar los conocimientos que se irán construyendo en el grupo.

Las diferencias, el trato inequitativo hacia nuestros estudiantes, generan relaciones de poder entre los mismos. Las mujeres adquieren una personalidad más tendiente a la sumisión, mientras que los hombres fortalecen su agresividad. Estas características se manifiestan en el trato con sus pares, pero también en el trato con los adultos, es decir, con sus maestros, maestras, madres y padres.

Es importante reconocer los tipos de poder y cuáles de éstos harán que nuestras alumnas y alumnos construyan una identidad más positiva, tendiente a cultivar relaciones más solidarias entre pares y en los niveles familiar y social.

11. Organice al grupo en semicírculo, pida al grupo que en lluvia de ideas respondan a la pregunta **¿qué es el poder?**

12. Registre los conceptos o ideas surgidas en una hoja para rotafolio, frente al grupo, a partir de lo expuesto por las y los participantes.
13. Posteriormente organice al grupo en semicírculo para participar en el juego de *Rally por la equidad*, técnica No. 6, que consiste en analizar los diferentes tipos de poder e identificar el manejo del mismo. Recuerde que la técnica es el medio y el fin es el análisis de las distintas formas de ejercicio del poder.
14. Concluido el Rally y una vez que los y las participantes han revisado los diferentes tipos de poder y algunos ejemplos, organice al grupo en pequeños equipos para analizar la **Lectura 15**.
15. Solicite que en el interior de los equipos se comente la lectura a partir de las preguntas generadoras.
16. Una vez hecha y comentada la lectura, organice al grupo en semicírculo para una sesión plenaria, en la que cada equipo expondrá los conocimientos adquiridos y su relación con las formas de ejercer el poder como docentes.
17. Al final de la sesión solicite a los y las participantes que de manera individual registren sus reflexiones y aprendizajes adquiridos en esta sesión, en el apartado correspondiente en su carpeta.

Tarea para la próxima sesión

Realizar la Lectura 16: *Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México*, y aplicar la Ficha de trabajo No. 7 “Expresiones” en sus escuelas o centros de trabajo.

Técnica No. 6 RALLY POR LA EQUIDAD

Objetivos:

- Que los y las participantes del grupo identifiquen y analicen los diferentes tipos de poder.
- Identifique el ejercicio del poder de las personas en los distintos ámbitos.

Desarrollo:

Antes del juego

1. En una hoja de rotafolio, copie el tablero que sirve para jugar el Rally.
2. En otra hoja, copie el cuadro en donde vienen los diferentes tipos de poder (página derecha).
3. Con tarjetas de cartulina pequeñas, elabore los ejemplos de poder de cada tipo que vienen registrados en el cuadro, copiándolos en una de las caras de cada tarjeta. En la otra cara, numere al azar las tarjetas del 1 al 6.

Durante el juego

1. Inicie presentando al grupo las reglas del juego, los objetivos, y extienda en el piso la hoja de rotafolio con el impreso del tablero del Rally.

Reglas del juego:

- a) Cada participante o equipo deberá tomar una tarjeta del 1 al 6, según le toque al tirar el dado.
- b) Las tarjetas deberán estar numeradas del 1 al 6 en montículos, cada tarjeta tiene un ejemplo de ejercicio de poder.
- c) Cada participante deberá reconocer el tipo de poder que está ejemplificado, y procederá a avanzar o retroceder según corresponda.
- d) **RETROCEDE** (3 casillas): cuando el ejemplo sea de un ejercicio de **poder sobre, directo e indirecto**.
- e) **AVANZA** (3 casillas): cuando el ejemplo de poder sea **con, para, interno**.
- f) Ganan los primeros en llegar a la meta.

Poder interno	Poder directo	Poder indirecto	Poder con	Poder para
Tomo mis propias decisiones	Golpes en la mesa	Chantajear	Hacer proyectos comunes	Aprender
Sé que puedo	Romper cosas	Llorar	Ayudarse	Trabajar
Sé que quiero	Amenazar	Manipular	Impulsar a	Organizarse
No permito que decidan por mí	No dar dinero a la casa	No escuchar	Formar equipos	Enseñar
No permito que me ofendan o lastimen	Gritar	Sarcasmo	Colaborar	Hablar
Asumo riesgos	Golpear	Humillar	Negociar	Decidir
No temo	Violar	Usar a los hijos	Proponer	Argumentar

Escenarios para el juego “Rally por la equidad”

1. Una alumna reprueba matemáticas ya que durante todo el periodo no entregó tareas y se presentaba tarde a clases, se acerca al maestro y llorando le pide una nueva oportunidad. **(Poder indirecto)**
2. Molesta por el desorden del grupo, la maestra de historia golpea en el escritorio fuertemente y levanta el tono de voz, diciendo que da el tema por visto. **(Poder directo)**
3. Una alumna de primer grado tiene dificultad con las clases de química, pide ayuda a un compañero que es sobresaliente en la materia y éste acepta gustoso darle los apuntes completos y explicarle lo que no entienda. **(Poder para)**
4. Durante la hora de descanso el equipo de futbol de hombres de tercer grado ocupa la cancha. La Dirección ha dado la indicación de que deben alternar los tiempos con otros equipos, pero a pesar de ello les piden más tiempo para meter un gol; así termina el tiempo del receso. **(Poder indirecto)**
5. El grupo invita a Ana María a irse de pinta al parque. Ella podría justificarse por enfermedad, sin embargo, decide no ausentarse y cumplir con sus obligaciones. **(Poder interno)**
6. Rosa está enamorada de un joven de tercer grado que tiene fama de enamorar a varias chicas al mismo tiempo. Éste le pide que tengan relaciones sexuales, ella sabe que después él no va a hacerle caso, por lo que decide no aceptar. **(Poder interno)**
7. Rubén va muy mal en física; un compañero le ofrece conseguir el examen, pero existe el riesgo de que si alguien se entera no tendrán oportunidad de pasar la materia. Decide aceptar la propuesta de su compañero y con ello ambos asumen las posibles consecuencias. **(Poder con)**
8. Las y los alumnos del taller de carpintería tienen que participar en un concurso convocado por la SEP. Debe ser un proyecto muy creativo, por lo cual todas y todos deciden reunirse durante varios fines de semana en casa de una de las compañeras. Como resultado del esfuerzo ganan el concurso. **(Poder con)**
9. Las y los alumnos de secundaria piden a la Dirección tener una representación en el Consejo Técnico Escolar para tomar parte en la toma de decisiones. La Dirección les niega la participación, teniendo que asumir sin derecho a réplica lo que las autoridades escolares impongan. **(Poder directo)**
10. Mario es un joven de primer grado de secundaria que es más bajo de estatura que el resto de sus compañeros. El maestro de educación física constantemente se refiere a él con apodos relativos a su estatura, lo cual ha ocasionado que su autoestima disminuya. **(Poder indirecto)**
11. Las y los maestros de una escuela secundaria se han dado cuenta que el alumnado no tiene el hábito de la lectura; se reúnen para realizar un proyecto destinado a despertar el interés e impulsarlos a crear una biblioteca circulante. **(Poder con)**
12. José es un alumno que no siente la menor empatía por el profesor del taller de electricidad y constantemente boicotea la clase con bromas de mal gusto, provocando malestar en el maestro y en el alumnado. **(Poder indirecto)**

13. La maestra de biología no es aceptada por el alumnado. El director del plantel realiza una encuesta para detectar el porqué; con desagrado, descubre que la maestra con frecuencia se refiere al alumnado con apodos. **(Poder indirecto)**
14. Las compañeras del grupo han decidido ir a un lugar que puede implicar riesgo y piensan decir en sus casas que se reunirán para hacer una tarea. Ellas me han invitado a participar proponiéndome hablar con mis padres para decir la mentira; como no lo permito, me amenazan con sacarme del grupo y retirarme la amistad. **(Poder interno)**
15. Ana Cecilia quiere estudiar leyes. Sin embargo, su familia piensa que no es carrera para una mujer y le niegan el apoyo económico si no accede a cambiar de carrera. **(Poder directo)**
16. La maestra de Formación Cívica y Ética propuso un debate sobre el tema de “Autoridad”. Un compañero y una compañera discutieron fuertemente, pues sus ideas eran muy diferentes. Lucy presentó los mejores argumentos para defender sus ideas y la maestra le concedió la razón. **(Poder con)**
17. Una alumna tiene muy malas notas en matemáticas. La maestra sabe que es por falta de conocimientos previos, la llama y le propone quedarse con ella a trabajar a la hora de la salida durante una semana, para así ayudarla a ponerse al corriente. **(Poder para)**
18. Me piden que realice un ejercicio matemático en el pizarrón. Tengo dudas, no sé bien cómo hacerlo, tengo miedo de equivocarme y que las y los compañeros se burlen de mí. Una compañera me ofrece su ayuda y me impulsa diciéndome que sí sé cómo hacerlo, lo cual me da confianza y lo desarrollo con más seguridad. **(Poder con)**

MÓDULO 3

Educar con enfoque de género

Sesión 6

Subtemas: El lenguaje como código que identifica al grupo, elementos que integra o discrimina, pasar de la manada a la individualidad (proyecto de vida).

Propósito de la sesión: Reconocer los intereses de las y los jóvenes, su necesidad de pertenencia y su influencia en el aprendizaje, así como las manifestaciones en el lenguaje y el doble mensaje. Reconocer la necesidad de orientar al alumnado en el diseño, proyecto y expectativas de vida personal.

Materiales

- Plumones
- Ficha de trabajo No. 7 “Expresiones”
- Papel para rotafolio
- Video “La vida de Juan”

Textos de la Antología a revisar

- Lectura 16 *Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México*, pp. 167-182.

En el proceso de construcción de la identidad de los y las adolescentes, el lenguaje toma un papel fundamental para entender la realidad social: adquirir un lenguaje propio de la comunidad, de los pares, hace sentir a los y las jóvenes identificados como parte de un grupo.

Muchas veces, el uso del lenguaje de doble sentido, de sarcasmos, de sexismo, pasa de ser un elemento de conversación y convivencia entre jóvenes a un esquema de reconocimiento del mundo y del lugar que cada género ocupa en él.

Es importante que las y los docentes reconozcan expresiones en el lenguaje oral que denoten sexismo para cualquiera de los dos géneros, con el fin de modificar su uso con los estudiantes. Si cada docente es capaz de reconocer el sexismo en el lenguaje y de modificarlo en las expresiones con las que se dirige a sus estudiantes en la cotidianidad del aula, podrá fomentar nuevas formas de comunicación en las que prevalezca el respeto por el otro u otra, en su integridad como ser humano.

Actividades

1. Solicite al grupo que se organice en equipos.
2. Indique que realicen la **Lectura 16**.
3. Pida a los equipos que den respuesta a las preguntas generadoras y que comenten el texto con sus compañeros y compañeras de equipo.
4. Posteriormente, solicite que analicen las fichas de trabajo No. 7 “Expresiones” que aplicaron durante la semana.
5. A partir del análisis realizado sobre el texto y los resultados de la muestra recogida con las fichas de trabajo, solicite a los equipos, en plenaria, que manifiesten las conclusiones de su discusión interna respecto del uso del lenguaje entre jóvenes y el lenguaje sexista.
6. Haga comentarios a las conclusiones de cada equipo, a manera de cierre.

Ya en la adolescencia, los y las jóvenes imaginan la vida que quieren tener en el futuro. Es posible que muchos de los sueños y anhelos que se plantean en esta etapa de la vida se vean truncados, e incluso sean rechazados por no ajustarse a los estereotipos definidos para mujeres y hombres (ejemplo de ello sería que una chica decidiera estudiar para física-matemática, o que un joven quisiera estudiar teatro o ballet).

Es importante analizar la influencia que la sociedad tiene para modificar, impulsando o truncando los sueños de las y los jóvenes. En la medida en que la planta docente conozca la influencia social, podrá orientar a sus alumnos e impulsarlos a que luchen por sus sueños.

7. Projete al grupo el video “La vida de Juan”.
8. En lluvia de ideas, analice las características del video mediante la pregunta generadora ¿cuál es la influencia de la sociedad, la escuela y la familia en la toma de decisiones de las y los jóvenes con respecto a lo que quieren hacer?
9. Solicite que, en equipo, respondan la pregunta ¿cuál es la función como adultos, padres, madres y docentes en el diseño de un proyecto de vida de las y los adolescentes?, en un texto no mayor de una cuartilla.
10. Como conclusión, y en plenaria, cada equipo leerá su escrito y podrá comentar los textos de los demás equipos. Recuerde hacer patente el hecho de que los comentarios deben ser respetuosos con el trabajo de los equipos, y tratar de aportar elementos de análisis sobre el tema.

Como actividad final, se destinará un tiempo a la evaluación del curso y a recuperar los aprendizajes del taller.

11. Solicite al grupo que, de manera individual, redacten un texto breve sobre los principales aprendizajes que se llevan del curso.
12. Recoja el producto final: la propuesta didáctica, proyecto escolar, campaña de difusión o información, etc., diseñada para llevar a cabo en el aula, escuela o comunidad educativa, que cada participante del curso debe presentar.
13. Solicite al grupo le hagan entrega de sus textos de evaluación del curso.
14. Comparta con el grupo los aprendizajes y las reflexiones que esta actividad le proporcionó a usted.

Lectura complementaria

Aguilar, José Ángel, "Comunicación familiar", en *Hablemos de sexualidad con la gente joven*, Mexfam, Gente Joven, México, 1998, pp. 9-15.

Ficha de trabajo No. 7
EXPRESIONES (chistes y sarcasmos)

1. Registre las expresiones orales utilizadas por las y los adolescentes.



conceptos básicos

acetatos



Conceptos básicos

Sexo

Diferencias biológicas entre la mujer y el hombre, determinadas genéticamente, tratándose de características naturales e inmodificables.

Género

Conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de lo cual se construyen los conceptos de masculinidad y feminidad, determinando las relaciones entre hombre y mujer.

Ejemplos

Sexo

*Sólo los hombres tienen la capacidad de producir espermatozoides.

*Sólo las mujeres tienen glándulas mamarias.

Género

*Los hombres son los que deben proveer el gasto familiar.

masculino

*Las mujeres son las responsables de las tareas domésticas.

femenino

Sistema

Sexo

hombre

mujer

fecunda

concede

Natural
(se nace)

Diferencias
biológicas

**NO
CAMBIA**

Género

masculino

femenino

productivo

asistencial

Sociocultural
(se aprende)

Relaciones entre
hombres y mujeres

**PUEDE
CAMBIAR**

Ejemplos

Masculino

Fuerte, trabajador, responsable, inteligente, guía, violento, audaz, proveedor.

Femenino

Amorosa, débil, sentimental, abnegada, maternal, tierna, bella, dócil.

Rol de Género

Tareas o actividades que se espera que desempeñe una persona según el sexo al que pertenece.

Hombre

Político, mecánico, jefe.

Mujer

Ama de casa, maestra, enfermera.

Roles de género

Rol productivo: actividades que generan ingresos económicos. Las que producen bienes o servicios para la venta o el autoconsumo.

Rol reproductivo: está relacionado con la reproducción biológica y las actividades necesarias para garantizar el bienestar y la supervivencia de la familia.

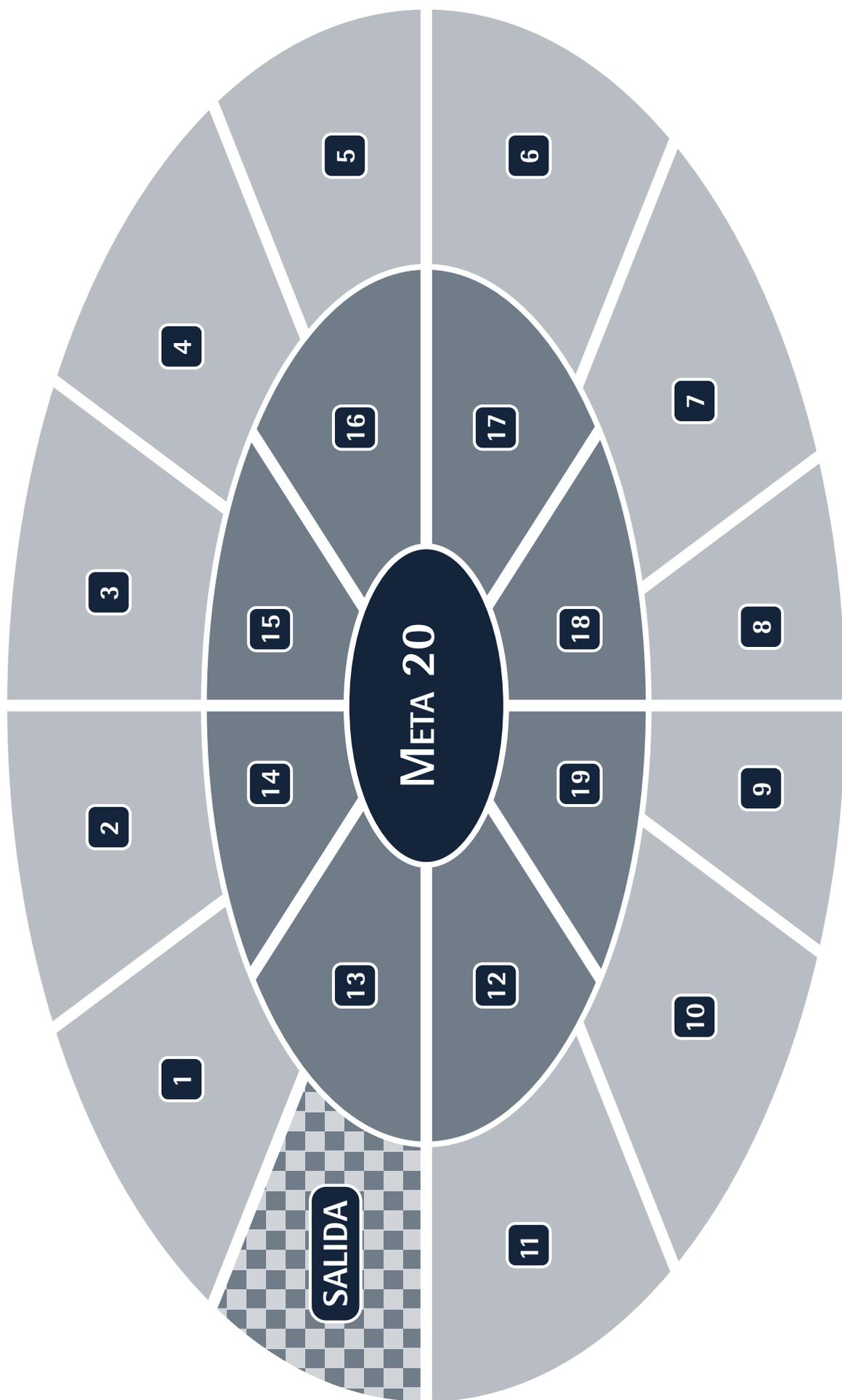
Rol de gestión comunitaria: actividades que se realizan para aportar al desarrollo o la organización pública de la comunidad a la que pertenecen.

Estereotipos de género

Concepciones preconcebidas sobre cómo es y cómo deben comportarse el hombre y la mujer

- Los hombres son los que deben tener la iniciativa para conquistar a una mujer.
- Las mujeres deben tener un rol pasivo en las relaciones con los hombres.
- Los hombres son más racionales.
- Las mujeres son más sensibles.

RALLY POR LA EQUIDAD



antología



Lectura 1 | López, Laura, "¿Te asusta el feminismo?", en *10 años de la Asociación Colimense de Universitarias (ACU)*, 2003, pp. 7-12.

¿Te asusta el feminismo?

"Solamente las niñas recién nacidas se salvaron del exterminio. Mientras ellas crecían, los asesinos les decían y les repetían que servir a los hombres era su destino. Ellas lo creyeron. También lo creyeron sus hijas y las hijas de sus hijas."

Eduardo Galeano, *Memoria del fuego*, vol. 1

¿Cuántas personas existen a quienes todavía les asusta la palabra feminismo? ¿Cuántos hay que aún asocian despectivamente a este movimiento con grupos de mujeres descarriadas, lesbianas, abusivas, radicales y antihombres?

Lo cierto es que en sus inicios el feminismo tuvo que ser bastante aguerrido porque era la única manera en que las mujeres podían apropiarse de los espacios que por una natural equidad debían corresponderles.

Muchas de las entonces feministas adoptaron posiciones extremas en cuanto a los roles sociales, sus relaciones con la maternidad y la familia, y quizá un cierto desprecio hacia los varones.

Sin embargo, los tiempos cambian y también las necesidades y las formas de resolverlas. Hoy en día aquella radicalidad feminista tiende a desaparecer para dar paso a la denominada **perspectiva de género**, la cual no deja de lado a los varones, sino que es inclusiva para unos y otras en aras de que las relaciones interpersonales sean más igualitarias, más justas, en fin, más humanas. Para entender este concepto resulta indispensable **comprender las diferencias entre el sexo y el género al hablar de lo femenino y lo masculino:**

- **El sexo** parte de las atribuciones fisiológicas y anatómicas, es un término biológico que esencialmente no es susceptible de cambio.
- **El género** es una construcción simbólica que, por lo tanto, puede transformarse. Se trata de una categoría cultural que diferencia las actividades entre varones y mujeres y se construye a partir de lo que socialmente se considera que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer.

Con estas delimitaciones rígidas, la situación se complica si pensamos en los homosexuales o los transexuales, entre una diversa gama de formas de vida que tienen que ver con la biología, con la cultura, con la orientación sexual y con una infinidad de factores.

Al confundir el sexo con el género se identifican ciertos supuestos que repercuten en una injustificada subordinación, como establecer que al ser la mujer quien pare a los hijos, es ella quien debe dedicarse a cuidarlos. Estos supuestos restringen su actividad al terreno doméstico con una serie de secuelas que la limitan, mientras que el varón puede desenvolverse libremente en el ámbito público.

La discriminación por el sexo ha justificado durante siglos las relaciones de poder entre varones y mujeres,

en donde a ellas les ha correspondido la peor parte, sin entender que las diferencias sexuales no justifican la desigualdad de oportunidades y derechos en el trabajo, la política, la familia, la sexualidad, la estructura religiosa y demás aspectos de la vida diaria.

Pensemos, por ejemplo, en el personaje de Ulises, proveniente de la mitología griega. *Él se fue como valiente guerrero a luchar por su patria en la guerra de Troya, y mientras tanto, su amorosa esposa, Penélope, se quedó al cuidado de la casa y la familia. La guerra duró diez años, pero a Ulises le tomó otros diez años regresar. Durante los cuales vivió toda clase de aventuras prodigiosas. Mientras tanto, la fiel Penélope lo esperaba pacientemente, negándose a casarse de nuevo, tejiendo de día y destejiendo de noche como un ardid para evitar nuevas nupcias.*

Una de sus andanzas transcurrió en una isla remota al lado de la sensual ninfa Circe, quien se sirvió de su magia para convertir en animales a los recién llegados, como acostumbraba hacer, pero Ulises resistió el encantamiento pues había sido prevenido y sabía cómo protegerse. Después de este primer encuentro, se quedó con ella durante un año viviendo un tórrido idilio, y en ese tiempo procrearon un hijo. El guerrero finalmente volvió a su casa, pero antes de mostrarse ante su esposa, consideró necesario verificar que efectivamente ella le había sido fiel. Una vez superada la prueba, dio muerte a los pretendientes que la acosaban y regresó la estabilidad a sus vidas.

El relato muestra a Penélope como una buena esposa, buena madre y en general buena mujer. Circe, en cambio, es la engañosa, la hechicera, la liberal, la seductora mujer fatal.

Por otra parte, todas las conductas del protagonista se encuentran plenamente justificadas: en el caso de las dos mujeres, lo más sabio es valorar las virtudes de ambas. Tan importante es la fidelidad, el amor conyugal y la preocupación por el hogar, como la independencia, la autodeterminación y el libre ejercicio de la sexualidad.

La realidad es que todas estas conductas no están peleadas de ninguna manera y son absolutamente conciliables. Más bien habría que replantear la falta de congruencia en las actitudes de Ulises, quien,

por ejemplo, supone tener el derecho a reclamar fidelidad a su esposa, cuando a él ni siquiera se le ocurre cuestionarse lo mismo como marido.

En el mundo sigue habiendo montones de Ulises que en mayor o menor grado dejan para sí mismos lo mejor de la vida, y también existen muchas mujeres formadoras de Ulises.

Alcanzar la equidad es un proceso largo que requiere incluir la perspectiva de género en todas las ramas de la actividad humana. La ventaja es que esta bandera ya no sólo la enarbolan las mujeres, sino que un buen número de varones ha comenzado a apropiarse de ese discurso y a llevarlo a la práctica.

Dado que cada cultura posee distintos patrones de comportamiento, normas éticas y concepciones sociales, las relaciones genéricas también tienen expresiones distintas.

La equidad de género no está en todas las agendas y no tiene por qué estarlo. Cada persona, cada familia, cada grupo social étnico, lleva su propio ritmo y no podemos imponer nuestra visión como la única posible, pero sí habría que partir de que en cada contexto cultural las personas pueden ir construyendo relaciones más justas.

La nobleza de la perspectiva de género es que no plantea vínculos de dominio, y bien entendida no tiene nada que ver con una “revancha de las mujeres”. Incluso hay una serie de acciones ahora necesarias, pero que tenderán a desaparecer, según las teorías de género.

En este sentido podemos citar las cuotas de participación femenina en las candidaturas políticas. Hoy por hoy todavía debe haber presión en los partidos para que sus agremiados varones acepten colaborar de tú a tú con las mujeres; mas cuando se vuelva una situación normal y se reconozca que no hay diferencias en cuanto a capacidades, las cuotas ya no serán necesarias.

El lenguaje. Si hasta hace no mucho tiempo a alguien llamada Susana le entregaban un título profe-

sional que decía: Licenciado Susana X, es entendible que ahora haya cierta exigencia por incluir explícitamente lo femenino en el discurso oral y escrito.

Lo ideal sería que en castellano el neutro no fuera masculino y que hubiera, como en otros, idiomas, **términos realmente neutros**. Pero como no es posible decir “los hombres” o “los muchaches”, resulta conveniente hablar de “los hombres y las mujeres”, “los y las jóvenes”, “los doctores y las doctoras”.

Una vez que haya mayor comprensión sobre la perspectiva de género, ya no será necesario estar remarcándola en el discurso, ni el resto de las actividades cotidianas.

Vivir con perspectiva de género no es establecer patrones a conveniencia ni mucho menos pretender

cambiar al mundo. Lo ideal es entender las necesidades propias y las de aquellos con quienes convivimos, además de establecer pactos y canales de comunicación para que los otros también sean sensibles a nuestras necesidades. Por poner un ejemplo muy sencillo, yo puedo entender que cocinar es algo con lo que mi pareja no quiere lidiar, y puedo encargarme gustosamente de ello a cambio de que él resuelva otros problemas domésticos con los que yo no quiero lidiar.

La perspectiva de género es una actitud de vida en la que hombres y mujeres se complementan según el contexto en el que se desenvuelven.

A quienes les asustaba la palabra feminismo pueden simplemente cambiarle de nombre. Lo fundamental es darse cuenta de que la equidad sí nos conviene a todos y a todas, pues no es sólo un asunto de sexo ni de género, sino de humanidad. ✧

Lectura 2 | Subirats, Marina, “Género y escuela”, en Lomas, Carlos, *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós Educador, España, 1999, pp. 19-31.

Género y escuela

Hubo un tiempo en el que los seres humanos tenían un destino marcado desde su nacimiento: si eran hombres, debían comportarse como tales y hacer la guerra, producir, competir entre ellos o partir en busca de la fortuna; si eran mujeres debían realizar las tareas domésticas, parir hijos, producir también, aunque en actividades distintas, y quedarse en casa viendo pasar la vida. También la escuela tenía su destino asignado: transmitir a las nuevas generaciones los comportamientos considerados legítimos. Dios había creado el mundo de esta forma —se suponía— y no cabía sino acatar su voluntad.

Pero, por suerte para nosotros, ya no estamos en aquel tiempo, sino en uno muy distinto, más complejo y más libre, a la vez. Una parte de los seres humanos de este planeta tenemos la posibilidad de decidir, aunque sea parcialmente, lo que queremos

hacer con nuestras vidas. Pensamos que no por haber nacido hombre o mujer debemos limitarnos a un tipo de actividades, que no son tal vez las que más nos interesan. Podemos controlar —parcialmente, repito— nuestro destino, lo cual nos permite, indiscutiblemente, vivir mejor y nos abre horizontes insospechados durante milenios para llegar a diseñar, por decirlo así, cómo queremos ser.

Y sin embargo esta aparente libertad choca a menudo con limitaciones, porque estamos en una etapa de cambio. Limitaciones que están en las instituciones, en los órdenes sociales todavía vigentes, y todavía marcados por formas de dominio, en los hábitos, en las mentalidades, en las costumbres. En nuestro propio yo, formado en una cultura de dilatada construcción histórica, que evoluciona a un ritmo mucho más lento que nuestras formas de vida. A los niños aún se los educa para poder ejer-

cer la violencia, como si tuvieran que enfrentarse diariamente a terribles peligros físicos. Y a las niñas aún se las educa en la atención a su belleza, como si su futuro siguiera dependiendo de sus posibilidades en el mercado matrimonial. Y eso, a pesar de que ya no quedan leones en nuestras calles y de que los matrimonios son cada vez más pasajeros y menos seguros para alcanzar definitivamente una posición social.

Nuestro concepto de la escuela también ha cambiado. Ya no estamos seguros de qué es lo que debe enseñarse, entre otras cosas porque las verdades culturales son también efímeras. Y hemos empezado a preguntarnos cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela, y de qué manera marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades. Y asimismo empezamos a tratar de cambiar la escuela para que no contribuya, aunque sea de forma inconsciente, a transmitir estereotipos que limiten el desarrollo de la personalidad humana.

Estamos tan sólo al principio de una historia que puede ser larga, y explorando un nuevo continente, el de la transmisión de normas ocultas que, una vez develadas, pueden parecernos inaceptables porque no son democráticas, constituyen formas de discriminación y de exclusión y proceden de un pasado que ya no nos es útil. Pero esta exploración es difícil, como es el cambio, porque nos obliga a ver la realidad desde otro ángulo, cuya existencia ni siquiera sospechábamos. Y eso supone siempre el ejercicio de una cierta violencia contra lo que aparece como “natural”.

El planteamiento de qué ocurre con el tratamiento de género en las escuelas ha sido fructífero. Es un planteamiento relativamente reciente, apenas unos veinticinco años y, sin embargo, tiene ya su pequeña historia de éxitos y fracasos, de avances y rectificaciones, de vueltas y revueltas. En una historia destinada a prolongarse con nuevos avatares y que, por ello, trataremos de sintetizar aquí en un cierto orden cronológico, sin partir de verdades absolutas.

1. La emergencia de una nueva mirada sobre la escuela: el aula como lugar de socialización y construcción de identidades sociales jerarquizadas

Los primeros trabajos sistemáticos acerca de qué ocurre con las mujeres en el sistema educativo pueden situarse hacia los años setenta. Desde entonces, y especialmente en los ochenta, se ha producido una ya considerable bibliografía sobre el tema.

¿De dónde surge esta problemática? Fundamentalmente, del encuentro entre dos corrientes de pensamiento que emergen inicialmente de forma autónoma. Por una parte, el pensamiento feminista, desarrollado al hilo del movimiento de mujeres, de los análisis que éste propicia y de la búsqueda de estrategias para superar una situación de subordinación. Por otra, de la existencia de formulaciones, dentro de la sociología de la educación, que permitían por primera vez analizar el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas.

Veamos en primer lugar esta segunda corriente. Ya desde los años cincuenta existió, dentro de la sociología de la educación, y especialmente en Estados Unidos, una tendencia a analizar hasta qué punto el sistema educativo era, como pretendía ser, un espacio creador de igualdad de oportunidades, en el que todos los individuos adquirirían un nivel educativo en función de sus capacidades y su trabajo. Demostrar que eso era así fue crucial para una sociedad que se presentaba como meritocrática, es decir, como una sociedad jerarquizada, pero en la que las jerarquías sociales no eran heredadas, sino que respondían a los méritos individuales y, por ello, se mostraba como más justa que las sociedades en las que las posiciones de clase se mantienen de una generación a otra.

Los estudios empíricos mostraron muy rápidamente, sin embargo, que existía una relación entre grupo social y el grupo racial de origen, en el caso norteamericano, y los niveles académicos alcanzados. En una primera etapa, este dato fue interpretado en términos psicológicos: se atribuyó la

propensión al fracaso escolar a determinadas disposiciones del grupo familiar de origen, más que a las características del propio sistema educativo que era considerado como un sistema socialmente neutro. Aquellos que fracasaban procedían de familias marginales o desestructuradas y, por lo tanto, se suponía que tenían mayores dificultades para adaptarse a la disciplina y al trabajo escolar.

En los años sesenta se abre una visión sobre la escuela, especialmente a través de los trabajos de dos autores europeos: Bernstein, en Inglaterra, y Bourdieu, en Francia. Sintetizando enormemente sus posiciones puede decirse que ambos autores, de forma autónoma, comienzan a analizar el sistema educativo como no neutral, sino que es uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y por el poder. Pero esta lucha se produce de un modo especial: cada grupo social trata de maximizar, en el sistema educativo, sus posibilidades, a través del control de las formas de cultura y de las reglas que definen el funcionamiento de las instituciones. Y por supuesto, los grupos sociales que ya cuentan con más poder son los que marcan más profundamente las normas escolares, de modo que, aun sin haberlo previsto así, la escuela tiende a reproducir el sistema social existente y las posiciones de poder y de jerarquía vigentes en cada sociedad. Mientras los individuos procedentes de las clases dominantes encuentran en el sistema educativo el mismo lenguaje y los mismos valores que imperan en sus familias y en su medio social, los individuos procedentes de otros grupos sociales se encuentran en un territorio desconocido y a menudo hostil en relación con su cultura inicial. Por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado.

Ahora bien, demostrar esta hipótesis, más allá de su enunciado, exigió un trabajo minucioso. En efecto, ya no bastaba con constatar, a través de los análisis cuantitativos, los diversos niveles de éxito de los grupos sociales y la correlación entre éxito académico y origen social. En un sistema educativo abierto a todos, gratuito al menos en sus primeras etapas, las formas de producción del éxito y del fracaso escolar no son evidentes. Durante mu-

cho tiempo los sistemas educativos modernos se han planteado como sistemas neutros, que no establecen ninguna diferencia de clase, de sexo o de raza. Su objeto no es “este niño” o “esta niña”, de una edad, de un medio social, de una cultura, sino una abstracción, “el niño”, más neutro todavía en otros idiomas, en que ni siquiera tiene connotación sexual: *l'enfant, the child*. Pero, ¿cómo explicar que este “niño” genérico, tratado aparentemente con toda igualdad, acabe teniendo personalidades y niveles de rendimiento escolar tan diversos?

Para comprender el impacto del sistema educativo sobre los individuos singulares no bastaba con un discurso general: había que analizar cómo se establece la interacción, en forma muy concreta. Y, por lo tanto, incorporar el análisis microsociológico, la consideración de lo que ocurre en la escuela y en el aula. Algunos conceptos adicionales fueron fundamentales para ellos, como toda la aportación foucaultiana relativa a la microfísica del poder. La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas. Pero lo hace de tal modo que la influencia de la escuela no es visible, sino que cada persona se coloca en su sitio siguiendo, aparentemente, sus capacidades naturales.

Este punto de vista creó condiciones conceptuales idóneas para poder plantear el análisis de las relaciones entre género y escuela. Las niñas, menos escolarizadas en aquel momento, ¿son realmente tratadas por el sistema educativo en forma igualitaria? Cuando las investigadoras feministas comienzan a interrogarse sobre lo que ocurre con la escolarización femenina surge la duda: ¿es posible que, en una sociedad patriarcal, haya instituciones que escapen a esta condición? Entonces, ¿es también la escuela una institución patriarcal y, si es así, cómo se manifiesta tal condición?

2. La distinción sexo/género en el análisis feminista

Sin embargo, para el progreso del conocimiento de la relación entre las mujeres y el sistema educativo faltaban aún piezas esenciales. En primer lugar, el propio planteamiento de la temática, que nunca vino de los hombres. Las monografías de los años sesenta y setenta que exploran el comportamiento del alumnado son sistemáticamente realizadas sobre grupos de chicos (Parker, 1974; Willis, 1977). Los chicos son el grupo de referencia obligado, aunque no se esté tratando la masculinidad sino la influencia del origen social; las chicas no existen como objeto de estudio autónomo. Cuando son mencionadas es siempre en función del discurso de los chicos, y, por lo tanto, aparecen con la imagen tradicional: son “tontas”, “infantiles”, “presumidas”, etc. Frente a este punto de vista se iniciarán, muy rápidamente, los análisis de las feministas que sitúan a las niñas en el centro de su investigación.

Hay, en los primeros setenta, muchos trabajos cuantitativos, que tratan de ver hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres, y si se mantienen guetos educativos masculinos, tipos de estudios que excluyen a las mujeres. Y, efectivamente, se constata que es así: el sistema educativo no ofrece aún, en aquella época, el mismo nivel de oportunidades a los chicos y a las chicas. En los estudios superiores más prestigiosos apenas hay mujeres: los *stocks* educativos de la población, por sexos, son enormemente desiguales. Ahora bien, a lo largo de los años setenta se produce, en Europa y, en general, en todo el mundo occidental, una rápida incorporación de las mujeres a las universidades. En España, por ejemplo, hacia mitad de los años setenta las niñas ya superan a los niños en porcentaje de matrícula en el bachillerato. Hacia mitad de los años ochenta los superarán también en porcentaje de matrícula en la enseñanza universitaria, aun cuando todavía hoy existen desigualdades importantes en algunas carreras técnicas. Las explicaciones tradicionales relativas a la naturaleza distinta de las mujeres, a su menor capacidad intelectual, dejan de ser convincentes. Para entender cómo viven las

niñas la educación, porque realizan determinadas elecciones de estudios, ya no es posible referirse a la naturaleza, sino que hay que buscar causas de carácter social.

En esta etapa, las feministas introducen una distinción fundamental para poder analizar por separado los comportamientos sociales y los condicionantes naturales vinculados a la condición sexual: la distinción teórica entre sexo y género.

Hoy esta distinción es muy conocida, pero, dada la reciente generalización del término “género”, que a veces es usado erróneamente en lugar de sexo, es necesario hacer algunas puntualizaciones. Esta distinción asume que existen diferencias sexuales claras entre los individuos, según sean hombres o mujeres, y que esta diferencia está basada en la naturaleza. Pero esta diferencia, derivada de la presencia del cromosoma X o del cromosoma Y, afecta únicamente al hecho de que se produce en hombres y en mujeres el desarrollo de órganos sexuales diferentes. Incluso lo que se ha llamado “caracteres sexuales secundarios”, como la distribución del vello o el distinto tono de voz, no pueden ser asumidos como elementos invariantes característicos de uno u otro sexo, dada su variabilidad entre razas y entre individuos de un mismo sexo y, por lo tanto, no pueden ser considerados como características vinculadas exclusivamente a la naturaleza.

Ahora bien, los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Ésta es la base dada por la biología, pero sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros.

Así entendidos, los géneros tienen una serie de características complejas, que podemos resumir del modo siguiente:

Los géneros no son invariables a través de la historia sino que presentan una amplia variabilidad, tanto por épocas como por culturas. Lo único que se ha mantenido invariable a través de todas las sociedades —por lo menos hasta donde podemos conocerlas— es la diferenciación entre género femenino y género masculino, pero sus perfiles internos son muy diferentes para las distintas culturas. Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, tanto para los hombres como para las mujeres.

En las sociedades históricas, de las que existe un conocimiento aceptable, hay otra característica invariable: el hecho de que el género masculino siempre es considerado superior al femenino y, por lo tanto, de que se establece una jerarquía entre los individuos según su sexo, jerarquía que supone un muy diverso acceso a los recursos y al poder. En este aspecto, el sistema genérico es desfavorable a las mujeres mientras beneficia a los hombres. Existen dudas sobre si se produjo también una jerarquía genérica en culturas prehistóricas, aunque la escasa evidencia empírica existente para ellas parece mostrar que en ninguna cultura se produjo predominancia del género femenino sobre el masculino.

Precisamente por tratarse de una construcción social, los géneros no son inmutables: no sólo pueden variar, como varían en sus contenidos, sino que pueden transformarse, cambiar de orden jerárquico o desaparecer en función de lo que las variaciones en las necesidades de las sociedades y de las culturas exijan en cada etapa histórica. De hecho, los géneros no deben ser considerados como modelos de comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, sino que existe una relación dialéctica entre individuo y género, de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos, a su vez, modifican los géneros, al introducir pequeños cambios en la manera de ponerlos en práctica. Como en la mayoría de los grandes patrones cultu-

rales —por ejemplo, los patrones lingüísticos—, el género preexiste al individuo y lo moldea, pero la suma de cambios introducidos por los individuos transforma a los géneros a ritmos diversos, según las épocas y el esfuerzo colectivo ejercido para que se produzca la variación.

Ahora bien, la posibilidad de cambio de los géneros no significa que se trate de una transformación fácil ni inmediata, que pueda ser realizada individualmente en un contexto adverso. Los obstáculos al cambio son de orden social pero también de orden psíquico. De orden social porque los hombres tienden a mantener los privilegios derivados de la división genérica; de orden psíquico porque las personas son socializadas, desde su nacimiento, por medio de diversas instituciones, para adquirir las características de género prescritas por su cultura. Eso supone que la personalidad de cada individuo es moldeada en profundidad para adaptarse a los patrones genéricos, de modo tal que el género pasa a formar parte de su manera de percibir el mundo, de su identidad, de sus respuestas frente a los estímulos externos. La socialización, como operación básica de interiorización de las normas sociales, está totalmente marcada por la distinción genérica, de modo que, en general, desde las primeras manifestaciones de la personalidad de una criatura humana se hace patente un comportamiento distinto de las niñas y de los niños. Y a lo largo de toda la vida la impronta de esta primera socialización, que recibe un refuerzo constante de la sociedad, hará que se mantengan diferencias de comportamiento, intereses y percepciones entre hombres y mujeres, confirmando, aparentemente, el carácter biológico de tales diferencias.

Así, mientras es posible hacer la distinción teórica entre sexo y género, y analizar las características diferenciales de los géneros según las culturas, es imposible distinguir, en cada individuo, el sexo del género, puesto que el género es la forma social característica del sexo. En la vida personal es posible modificar algunos comportamientos genéricos, como es posible modificar algunos comportamientos lingüísticos o usar una lengua distinta a la lengua materna. Pero ello supone un esfuerzo muy

costoso de desconstrucción y reconstrucción de la propia identidad que, de todos modos, difícilmente llegará a ser completa.

En cualquier caso, la distinción teórica entre sexo y género no debe hacernos olvidar que, en realidad, se trata de dos hechos interconectados de forma dinámica, de modo que en la especie humana no existen machos, sino “hombres”, es decir, seres que asumen su sexo masculino a través de una modalidad genérica, ni existen hembras, sino “mujeres”, por la misma razón. Las características de sexo de género se hallan profundamente interrelacionadas en cada individuo y se influyen mutuamente desde el nacimiento, de modo que no podemos saber con certeza cuáles de las características secundarias tienen alguna base biológica al margen del género. Sólo la eliminación de los géneros como categoría específica para cada sexo podrá permitir, si algún día se alcanza, descubrir lo que existe de invariante en las características secundarias que tradicionalmente se le han atribuido. Sin embargo, a efectos del análisis es posible operar a partir de la distinción sexo/género, que nos permite aislar conceptualmente lo que es adquirido de lo que es innato. Y por todo lo que vamos descubriendo y modificando, empezamos a comprender que hay muy poco de biológico en ser mujer o en ser hombre. Como advirtió Simone de Beauvoir, “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”, a lo que sólo cabría añadir que tampoco se nace hombre, y que también el ser hombre es producto de una construcción social.

Hechas estas observaciones en relación con el par conceptual sexo/género nos referiremos, a partir de aquí, al género, y a la manera como éste es transmitido socialmente, porque en esta transmisión intervienen una serie de instituciones, entre las cuales se halla, de manera muy importante, la escuela y el conjunto del sistema educativo. Hay que insistir, de todos modos, en un hecho fundamental: el sistema educativo no es la única institución transmisora de los géneros ni, probablemente, la más importante. La socialización primaria se lleva a cabo generalmente en la familia y en el entorno inmediato; ésta marca ya en gran medida la

identidad de niños y niñas. En la socialización secundaria intervienen todas las instituciones e instancias sociales con las que cada persona establece alguna forma de interrelación, aunque el sistema educativo y los medios de comunicación siguen desempeñando un papel muy destacado. Por consiguiente, no se puede atribuir al sistema educativo la responsabilidad íntegra de la socialización genérica, aunque, por razones vinculadas tanto a la facilidad de observación como a las posibilidades de intervención, una gran parte del análisis y de los intentos de cambio referidos a ella se hayan producido en el ámbito educativo.

3. El análisis del sistema educativo y de su acción sobre las niñas

Al hacerse visible, por medio del concepto de “género”, el carácter adquirido del comportamiento de niños y niñas, los estudios sobre el tratamiento de las niñas en el sistema educativo adquirieron un nuevo impulso y los temas abordados experimentaron una gran ampliación. Ya no se trataba únicamente de saber si las niñas tenían igual acceso que los niños a la educación formal, sino de comprender los mecanismos a través de los cuales ésta contribuía a la socialización genérica y a la jerarquización de los individuos de acuerdo con su sexo que ha ido emparejada a esta socialización. Tanto en Estados Unidos como en Francia, Italia, España, etc., comienzan a realizarse, en un escaso intervalo de tiempo, análisis sobre diversos aspectos de la realidad escolar y su forma de incidencia en la socialización de las niñas.

Estos estudios siguen varias líneas, pero tienen una característica común. Mientras anteriormente la explicación de los comportamientos diferenciales de los dos grupos sexuales constituía fundamentalmente un ámbito contemplado desde la psicología (Maccoby, 1966 y 1974, entre muchas otras), en los años ochenta se concentra mucho más la atención en las instituciones y en la forma de transmisión, precisamente porque lo que se persigue es tratar de cambiarlas. El objeto de estudio ya no es únicamente la constatación de las diferencias, aunque, por supuesto, su conociemien-

to sigue siendo importante. Ya no se trata de describir diferencias de comportamiento entre niñas y niños y concluir que, para alcanzar mayor relieve social, las niñas debieran cambiar su comportamiento inadecuado, sino de saber qué se puede hacer para que la escuela deje de ser sexista y discriminatoria para las mujeres. En la medida en que las diferencias pueden considerarse producidas por el efecto socializador ejercido por las instituciones, en éstas, y en sus modos de operar, hay que buscar las causas de los comportamientos desarrollados por las niñas. Comienza, por lo tanto, una intensa revisión de las características curriculares, de los libros de texto, de las variables contextuales, del lenguaje, del currículum oculto y, en fin, de todas las formas de la práctica educativa para saber hasta qué punto tales prácticas están regidas por una ideología sexista y contribuyen por tanto a una socialización diferencial que ha demostrado ser negativa para las niñas.

Estos análisis dan como resultado un gran número de hallazgos: queda patente el hecho de que los currículos son sexistas; se demuestra que los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres y, cuando hacen mención de ellas, es en papeles tradicionales (Garreta y Careaga, 1987; García, Troyano y Zaldívar, 1993), que el lenguaje, y en concreto el lenguaje usado en la escuela, invisibiliza la existencia de mujeres (Spender y Sarah, 1988). Se pasa a analizar el currículum oculto para ver cuál es el nivel de atención prestado en las aulas a niños y niñas y cuáles son las diferencias en el tratamiento de unas y otros (French y French, 1984; Subirats y Brullet, 1988). Se observan los movimientos en el espacio, los patios de juegos, el uso del tiempo, y en todas las actividades aparece con nitidez la preeminencia de los niños y su mayor y más seguro uso de los recursos de que dispone la escuela.

Poco a poco se va dibujando el mapa de la discriminación sexista ejercida por el sistema educativo, que anteriormente era totalmente desconocido. La conclusión es evidente: el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños constituyen la figura central en este panorama

ma y las niñas, aunque en la escuela mixta son admitidas a participar junto a los niños, continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela y, cuando se transmiten, es siempre en el tono y en la forma de un valor subordinado. Así, aunque obtengan mejores resultados escolares, nunca pueden tener las mismas oportunidades, porque a la vez que aprenden a escribir, a leer, a contar, aprenden también que no son relevantes, que su experiencia personal no se tiene en cuenta y que son vulnerables. Realizan el aprendizaje de la subordinación, de que la forma de combatirla no es enfrentándose a ella, sino ser graciosas y amables para tratar de ser queridas.

Estos resultados de la investigación permiten también comprender las formas en que se ejerce la transmisión de los géneros en el sistema educativo, de manera inconsciente para el propio profesorado, tanto femenino como masculino. La valoración diferencial de las actitudes de niños y niñas, la indicación, a menudo bajo formas sutiles y encubiertas, de lo que resulta correcto para unos y para otras, establecen un orden simbólico relacionado con el poder: el orden que se ha designado como patriarcal. Este orden señala lo que es legítimo y lo que no lo es para cada uno de los dos grupos sexuales y contribuye, en consecuencia, a la perpetuación de los géneros en las nuevas generaciones. Nada tiene de sorprendente, por tanto, que los niños se comporten como niños y las niñas como niñas, del mismo modo que, como había detectado Willis (1977), los niños de clase trabajadora se comportan como tales sin que aparentemente se haya ejercido ninguna presión sobre ellos.

El desarrollo de estos análisis trajo consigo una voluntad de cambio: muchos centros docentes y, sobre todo, muchas docentes, consideraron que era necesario cambiar la escuela y construir una educación no sexista que permitiera la igualdad de oportunidades. Pero para ello era necesario redescubrir a las niñas, situarlas en el centro de la atención del profesorado, cambiar la cultura escolar, desde los contenidos hasta la didáctica y la práctica

docente. No se trata de que las niñas hagan lo mismo que los niños, sino de que la escuela tenga en cuenta la existencia de dos géneros, los integre en una sola cultura, los valore por igual y los transmita a toda la población escolar, con independencia de su sexo. Aunque eso exige, en determinados casos, tratar de modo distinto a los distintos, e incluso en alguna ocasión trabajar separadamente con ellas y con ellos.

Surgieron múltiples experiencias que tratan de poner a las niñas en el centro de la atención educativa, de crear materiales en que las mujeres sean visibles, de cambiar las formas pedagógicas, de hacer emerger en las mujeres, e incluso de constituir este saber como saber, siendo así que tradicionalmente se le ha negado tal dimensión. Experiencias como las realizadas en Inglaterra en el programa GIST (Kelly, White y Smith, 1984), en Noruega (Bjerrum Nielsen, 1988), en Dinamarca (Kruse, 1996), en Italia (Piussi y Bianchi, 1996) y también en España (Bonafé, 1997; Bonafé y Tomé, 1998), entre muchas otras que es imposible citar aquí, han sido pioneras en este sentido y han permitido avanzar algo en una metodología que, de todos modos, presenta grandes dificultades, al tener que enfrentarse con los estereotipos sexistas todavía vigentes en la sociedad, con el arraigo de la división sexual tradicional en la mayoría de familias y, sobre todo, con el conservadurismo de los medios de comunicación.

Aún es pronto para evaluar los resultados obtenidos por las experiencias coeducativas y el alcance de su penetración en la cultura escolar, pero ya pueden detectarse algunos de sus efectos. En primer lugar, han facilitado un mayor protagonismo y una mayor visibilidad de las niñas en el sistema educativo. Se ha producido un aumento del éxito escolar femenino, materializado en promedios de notas superiores a las de los niños, así como un aumento de las estudiantes en carreras técnicas, aunque en este terreno no se ha llegado

todavía a la paridad. En segundo lugar, se observa un cambio en el sistema de expectativas de las niñas y en la construcción de sus proyectos de vida: así, por ejemplo, en una investigación realizada hacia mitad de los años noventa en Cataluña, más de 90% de las adolescentes entre 12 y 17 años se refieren, al ser preguntadas acerca de cómo será su vida 10 años más tarde, a su futura profesión, mientras sólo 60% menciona que tendrá una pareja y el 45% se refiere a futuros hijos. Algunas de ellas dicen incluso explícitamente que no quieren casarse o que no van a tener hijos.¹ Aunque no disponemos de trabajos semejantes para otras épocas, se trata de un hallazgo sorprendente. Evidentemente, no es posible saber hasta qué punto este cambio de proyectos es debido exclusivamente a cambios en el sistema educativo o, de modo más general, en las formas de la vida social y en un mayor protagonismo de las mujeres, pero hay que subrayar que éstas no obtienen en otros ámbitos de la vida el éxito que se está observando en materia educativa.

Aunque, en tercer lugar, el movimiento coeducativo ha hecho emerger también algunos problemas: al plantear las investigaciones sobre género en la educación como una indagación sobre la situación de las niñas, se ha producido, durante un tiempo, la identificación del término género con el concepto de lo femenino —siguiendo la tradición que ha hecho que, a menudo, se identificara “sexo” con “mujer”—. Y en algunos ámbitos se ha difundido la idea de que se trata únicamente de favorecer a las niñas, en una especie de inversión de los papeles respecto de la situación anterior, y eso ha generado el desarrollo de una serie de resistencias por parte del profesorado masculino y de los niños, que han notado su pérdida relativa de protagonismo en las aulas, por pequeña que sea. Por eso han comenzado a introducirse, ya desde los inicios de la década de los noventa, algunas rectificaciones y nuevos desarrollos teóricos y analíticos en el tema de género y educación.

¹ ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, *Proyecto Ariane. La construcción de la masculinidad en la adolescencia*. Directora en España: Amparo Tomé.

4. Los años noventa: la irrupción de los estudios sobre la masculinidad

Efectivamente, en los años noventa aparece un nuevo objeto de análisis: la masculinidad y su forma de construcción y de manifestación en el sistema educativo.

Esta nueva temática responde a la emergencia de nuevos fenómenos. Por una parte, el mayor éxito escolar de las niñas hace aparecer los logros de los niños como menores y lleva a preguntarse por qué razones sucede así. No hay que olvidar que la cultura sigue siendo profundamente androcéntrica y que, por consiguiente, preocupa más el fracaso masculino que el femenino. Pero no sólo se trata de menores logros académicos, sino también de aumentos de agresividad y violencia en las escuelas, baja motivación para el estudio y un conjunto de fenómenos que remiten a una crisis de la masculinidad detectada ya en diversos países y especialmente visible en el sistema educativo. Por otra parte, el incremento del desempleo, de la pérdida de identificación de muchos hombres con una profesión o un puesto de trabajo para toda la vida, de la precariedad de la vida laboral, amenazan la imagen tradicional de la masculinidad, tan ligada al trabajo profesional, y llevan a problematizar, por primera vez, el “ser hombre”, el género masculino, recordándonos que el concepto de género no es sólo aplicable a las mujeres, como caso particular de la humanidad, sino que sólo tiene sentido en la medida en que expresa una distinta identidad psíquica y social de los dos sexos.

De hecho, los estudios sobre la masculinidad surgen, en gran medida, a partir de la conceptualización y de la problemática construida desde el feminismo. La idea de que los comportamientos de los hombres no son innatos sino que responden a un perfil social construido y variable en cada sociedad, es exactamente la misma que permitió comprender los comportamientos femeninos como comportamientos aprendidos y, por lo tanto, susceptibles de variación. Al mismo tiempo, es evidente que no puede producirse un cambio importante en uno de los géneros sin que el otro se modifique, y viceversa, es decir, no podrá completarse un cambio en uno de los géne-

ros si el otro no evoluciona también: la ruptura de la relación especular entre los géneros supone un nuevo planteamiento de conjunto. Así pues, los estudios sobre la masculinidad son una prolongación natural de los estudios sobre la feminidad, e iniciados incluso por investigadoras feministas (Askew, S. y Ross, C. [1991] fue un trabajo pionero), aunque en algunos casos hayan sido mal recibidos por algunas autoras que los han interpretado como el regreso a un indiscutido protagonismo masculino y se hayan preguntado en qué medida tales estudios beneficiarán a las mujeres (Skelton, 1998).

Los estudios sobre la masculinidad, y especialmente aquellos que la relacionan con el ámbito escolar, se han concentrado en el análisis de los comportamientos masculinos acerca de la sexualidad, la emergencia de la violencia y la manera en que ésta es vivida por los chicos o las formas de competencia establecidas. Curiosamente, mientras en los estudios sobre los comportamientos de las niñas existió un escaso énfasis en la formulación de tipologías que caracterizan diversos tipos de feminidad, en los estudios sobre los varones se apunta, desde sus inicios, la necesidad de diferenciar entre distintos tipos de masculinidad: no habría “una” masculinidad, sino más bien diversas masculinidades, muy vinculadas a las diferentes posiciones de los hombres en la escala social. Así, por ejemplo, Connell (1995) señala, en el contexto australiano, la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidad: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal. Según estos cuatro tipos, la masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y de la autoridad; es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado. Pero junto a ella coexisten otros tipos de masculinidad, que en algunos casos reflejan formas de opresión: así, por ejemplo, la masculinidad subordinada, que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres y que es considerada como “no legítima” por aquélla, como ocurre claramente en el caso de las identidades “gay”; o la masculinidad marginal, que se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara

posición de marginación social y que por tanto no tienen acceso al poder más que por medio de vías relativamente secundarias, como por ejemplo por el triunfo en determinados deportes de competición. La masculinidad “complaciente”, finalmente, es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y a la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentadores de la masculinidad hegemónica.

En general, los estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación que existe entre género masculino y violencia, aunque los distintos tipos de masculinidad se asocian de modo distinto con ella. La violencia ocupa un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina: determinados tipos de violencia sirven para obtener y mantener posiciones de poder y prestigio. Pero tales posiciones son inestables, pueden variar muy rápidamente y por ello los chicos necesitan dedicar mucho esfuerzo y atención a mantener las posiciones conquistadas y continuamente debatidas, hecho que tiende a inducir un incremento constante de la violencia (Kenway y Fitzclarence, 1997). La fragilidad de la masculinidad, especialmente de la masculinidad hegemónica, es algo repetidamente señalado en los análisis sobre el género masculino y resulta comprensible a la luz de la idea de violencia, competencia y triunfo como base de afirmación de la identidad masculina.

Así, comienza a emerger la idea de que la lucha contra la violencia, tanto entre hombres como en relación con las mujeres y niños y niñas, será inútil mientras ésta forme parte de los componentes estructurales de la masculinidad. La violencia no es un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, e incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica aunque, por supuesto, sus formas varían en relación con las mujeres y con las niñas. La violencia masculina es también una respuesta estructural, relacionada con el miedo masculino a la intimidad, valor femenino que no forma

parte de las actitudes inculcadas a los niños y ante el que se sienten vulnerables e inseguros.

Las características de la masculinidad, su lógica interna y sus formas de aprendizaje, necesitan aún mucha investigación empírica que permita descubrir qué es obsoleto y qué sigue siendo funcional en ella o, por decirlo en otros términos, en qué medida el género masculino ya es modificable, más allá de los temores y de los prejuicios que siempre genera el debate sobre los arquetipos viriles. Porque lo que parece cada vez más evidente es que, mientras las mujeres han podido hacer evolucionar el perfil interno de género femenino para adaptarlo a nuevas formas de vida, y eso como consecuencia, precisamente, de la posición subordinada de este género, la adaptación puede ser más difícil en lo que concierne al género masculino, más rígido al ser más valorado y menos proclive a la crisis. Y sin embargo, dada la escasa remodelación interna del género masculino, en el momento presente surge un obstáculo ante nuevas formas de entendimiento y convivencia entre hombres y mujeres y también como una fuente de inadaptación de conflictos en el ámbito escolar.

En relación con la escuela, la irrupción de la problemática de la masculinidad ha originado algunos replanteamientos sobre cómo tratar la cuestión de los géneros. Aunque subyace la necesidad de que chicos y chicas reciban un tratamiento igualitario, está claro que el igualitarismo no supone uniformidad, puesto que la escuela se enfrenta a personas que ya han recibido una educación genérica y que, por consiguiente, tienen aptitudes y necesidades diferentes. El reto actual estriba en la posibilidad de introducir en la escuela tanto valores y comportamientos considerados tradicionalmente propios de niñas como los considerados propios de niños. Y conseguir que ambos tipos de valores y comportamientos los pongan en práctica individuos de los dos sexos, sin que ninguno de ellos atañe minusvaloración o creación de jerarquías. Pero estos objetivos no están exentos de dificultades, en la medida en que todavía no existe una conciencia generalizada de la existencia de sexismo y en que, en determinados casos, el intento de reequilibrio genérico parece provocar aumentos de la agresividad.

Lectura 3 | González Suárez, Mirta, y Graciela Blanco Martén, *Aprendiendo a ser mujer*, Nueva Década, San José de Costa Rica, 1985, pp. 1-14.

¿QUÉ PENSAMOS LAS MUJERES DE NOSOTRAS MISMAS?





¿De dónde viene lo que las mujeres creemos de nosotras mismas?

¡Hola! Mi nombre es Ana y voy a contarles cómo yo fui aprendiendo, con distintas experiencias a lo largo de mi vida, lo que significa ser mujer.



Desde muy pequeña Ana va aprendiendo cuál es el papel que le toca jugar a la mujer.



LA FAMILIA es el primer lugar en el que la niña aprende qué se considera "femenino" en nuestra sociedad.





De todo esto, ¿qué va aprendiendo Ana?

... entonces las mujeres
tenemos que ser sumisas,
tranquilas, dependientes,
o sea que no podemos ni
sabemos tomar nuestras pro-
pias decisiones, nos dedica-
mos a tener contentos a los
hombres y nuestro lugar es-
tá sólo dentro de la casa...
¡¡Esto no me
gusta
mucho!!



Además de la familia, **la escuela** es otro lugar importante donde la niña va aprendiendo qué se considera como femenino y qué no lo es.



En la escuela, Ana aprende en libros que le enseñan las mismas ideas acerca de la mujer que ella ha aprendido con su familia.



Esa es mi mamá.
Veó a mi mamá.
Mi mamá teje.

Ese es mi papá.
Veó a mi papá.
Mi papá lee.

También escucha cuentos infantiles que le dan el mismo mensaje

"El príncipe encontró a la princesa durmiendo serenamente. Nunca había visto algo tan bello e inclinándose la besó dulcemente.

La princesa despertó y le sonrió diciéndole: "Príncipe mío, tanto tiempo esperando tu llegada y el príncipe y su Bella Durmiente fueron muy felices para siempre."



Lo que Ana aprende en la escuela confirma las creencias que ha aprendido en la familia.



Ana va creciendo y comienza a ir al colegio.

Un día al llegar a su casa...



NO M'HIJITA, TÚ TIENES
QUE ENTENDER QUE NO SE PUEDE.
ADEMÁS PARA CASARSE Y TENER
HIJOS, PARA QUÉ NECESITAS
SABER TANTO

PERO MAMA', YO
QUIERO VALERME
POR MÍ MISMA. QUIERO
ESTUDIAR Y ENCONTRAR
UN BUEN
TRABAJO

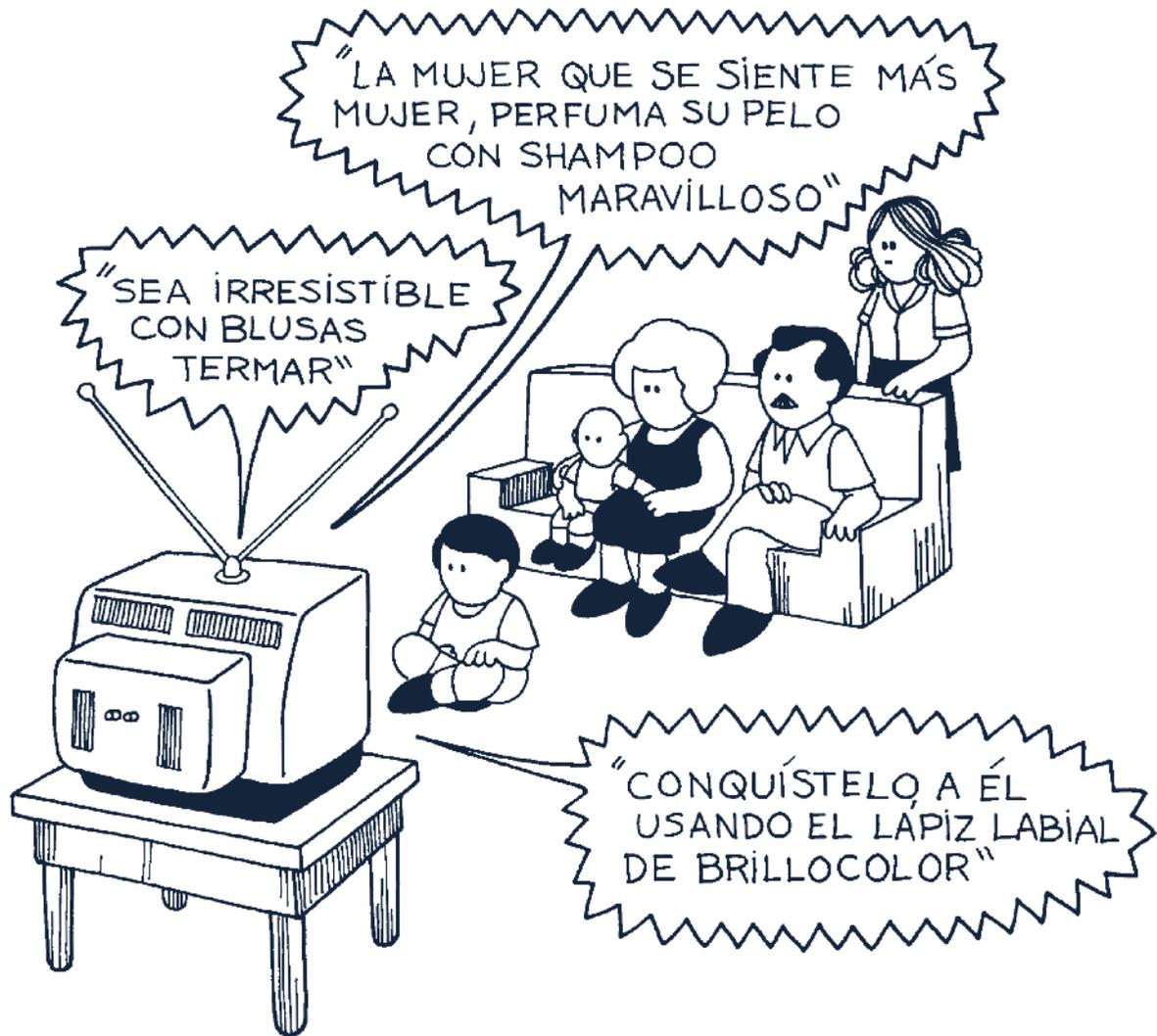


Las oportunidades
de educarse no son
iguales para el hom-
bre y la mujer. Des-
pués las oportuni-
dades de encontrar
empleo tampoco
van a ser iguales.

MIS OPORTUNIDADES
DE ENCONTRAR UN BUEN
TRABAJO VAN A SER MUY
POCAS. AHORA PARA TODO
PÍDEN BACHILLERATO
O POR LO MENOS
EL TERCER AÑO



Además de la familia y la escuela, también la **radio y la televisión** le enseñan a Ana cómo debe ser la mujer.



Los medios de comunicación nos dicen lo mismo que la escuela y la familia, y especialmente presentan la imagen de la mujer como un objeto sexual al servicio del hombre.

Entonces las mujeres aprendemos que ser mujeres significa ser sumisas, obedientes, tranquilas, dependientes y preocuparnos exclusivamente por lo que pasa en nuestra casa y nuestra familia.



Esto lo aprendemos en la sociedad en que vivimos a través de las enseñanzas de la familia, la escuela y los mensajes que nos dan los medios de comunicación.

FAMILIA



ESCUELA



MEDIOS DE COMUNICACIÓN



Lectura 4 | Instituto Nacional de las Mujeres, "Los derechos... si son humanos, son de todos y todas", en *Manual de género, trabajo y cambio social*, 2002, pp. 18-33.

Objetivo: Aprender qué son los derechos humanos y los instrumentos jurídicos que los contienen, como primer paso para reconocer la necesidad de leyes nacionales y reglamentos que garanticen y lleven a la práctica dichos derechos.

La **Declaración Universal de los Derechos Humanos** es un documento aprobado por todos los países del mundo desde 1948. En ella se asientan los principios sobre los cuales las naciones deben orientar sus legislaciones, de manera que protejan, promuevan y garanticen el cumplimiento de esos derechos. Esta declaración tiene sus orígenes en la Declaración de los Derechos del Hombre que promulgaron los ideólogos de la Revolución Francesa en 1789. En otras épocas se aceptaba culturalmente que el Hombre (con mayúscula) incorporaba a todos los seres humanos, incluyendo a las mujeres (con minúscula); hoy, la sensibilidad de la sociedad sobre la igualdad de oportunidades y los asuntos de género está llevando a una acepción común de "derechos humanos" en todos los idiomas.

En su Preámbulo, de Declaración propone que su aplicación se asegure a todos los seres humanos y, en particular, que las mujeres se integren en el universo objeto de la norma.

El Artículo 2 de la Declaración afirma que su aplicación tiene que ser indiscriminada, sin exclusión de ningún grupo social: "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

La comunidad internacional busca asegurar progresivamente una aplicación concreta de los derechos humanos a todas las personas. La Declaración Universal de 1948 trataba de abarcar a todos los seres humanos, sin embargo, ha sido necesario elaborar otros instrumentos que incluyan a grupos con características y necesidades específicas.

Definición de los derechos humanos

"Conjunto de derechos básicos, esenciales y fundamentales que todo ser humano debe gozar, para alcanzar un desenvolvimiento adecuado y llevar una existencia digna".

Fundamento de los derechos humanos

"Todo ser humano tiene derecho a la vida, la libertad y la seguridad de su persona, a pago igual por trabajo igual, a un nivel adecuado de salud y bienestar, a la educación, a estar libre de la esclavitud y a protección igual de la ley".

Una característica de los derechos humanos es que son dinámicos, es decir, desde su promulgación se han modificado con la finalidad de incluir una gama de derechos que en un principio no eran concebidos como tales. Los expertos coinciden en que han atravesado por tres etapas, cada una de las cuales mejora y profundiza la concepción de los derechos mismos.



Convenciones internacionales vinculadas a la equidad de género

Las referencias específicas de género en la Declaración Universal de los Derechos Humanos serían más que suficientes para validarla como instrumento para los derechos humanos de las mujeres, sin embargo, no son tan específicas para dar satisfacción a las condiciones y exigencias propias de las mujeres de todo el mundo. Por ello, las Naciones Unidas han aprobado una serie de resoluciones y convenios orientados a enfrentar dichas problemáticas. He aquí algunos de los más importantes:

- **1949** Se aprueba la Convención para la supresión del tráfico de personas y de la explotación de la prostitución de terceros.
- **1951** La Organización Internacional del Trabajo (OIT) lanza una norma sumamente importante: el Convenio número 100 sobre la igualdad de remuneración. Este convenio enfrenta el problema de las brechas salariales entre grupos de trabajadores, particularmente entre hombres y mujeres, y define el principio de la igualdad de remuneración para trabajo de igual valor. El concepto de igual remuneración para trabajo de igual valor implica la identificación de instrumentos neutros para medir y comparar el valor (y luego las remuneraciones) de trabajos diferentes, que no se limiten a adoptar la definición de un trabajo tradicionalmente masculino como parámetro de referencia para comparar uno tradicionalmente femenino.
- **1952** Las Naciones Unidas aprueban la Convención sobre los Derechos Políticos, que contempla el derecho a voto para las mujeres, así como su derecho a desempeñarse en la función pública y en cargos de responsabilidad.
- **1957** La ONU aprueba la Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Cónyuge, que reconoce a las mujeres el derecho de elegir su nacionalidad independientemente de su estado civil.
- **1958** La OIT adopta el Convenio número 111 sobre Discriminación en el ámbito del acceso a la formación, ocupación y empleo, así como en las condiciones de empleo, que pugna por eliminar toda forma de discriminación (distinción, exclusión o preferencia), dando una definición amplia de discriminación, de *jure* y de *facto*, directa e indirecta.
- **1975** Impulsada por los vastos movimientos pro de un mayor rol de las mujeres en la vida económica y política, la ONU lanza la iniciativa del Año Internacional de la Mujer, con una Conferencia Mundial (México). Esta Conferencia se transformó en la Primera Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer. En 1980 se realiza la Conferencia Intermedia en Copenhague y en 1985 la Tercera Conferencia sobre la Mujer en Nairobi, como conclusión de la llamada Década de Naciones Unidas sobre la Igualdad, Desarrollo y Paz.

A lo largo de esa década se afectaron avances en lo que se refiere a herramientas de promoción de la condición de la mujer:

- Nuevos instrumentos normativos
- Creación de organismos internacionales específicos para el adelanto de la mujer
- Creación del Fondo de Naciones Unidas para las Mujeres (UNIFEM)
- Creación del Instituto Internacional para la Investigación y Formación para el Adelanto de la Mujer
- Instalación del Comité para la Aplicación de la CEDAW
- Creación de mecanismos para la promoción de la mujer.
- **1979** Justo antes de la Conferencia Intermedia de Copenhague, nace el instrumento más importante sobre los derechos de la mujer: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), que entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981.

¿De dónde la idea de un Instituto de las Mujeres para México?

La Década de la Mujer y sus conferencias internacionales motivaron a la comunidad internacional a crear en la mayoría de los países del mundo mecanismos nacionales para el adelanto de la mujer. El término de “mecanismo” no es casual; la ONU insistió a todos los países crear un mecanismo nacional representativo al más alto nivel posible, para promover la condición de la mujer. Los países decidirían la forma y las características de tales mecanismos: ministerios, comités, departamentos, secretarías, coordinación u otros. La creación de estos mecanismos ha sido el aporte más importante en términos de institucionalización de las políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito internacional.

Siguiendo tales recomendaciones, en nuestro país se creó la Comisión Nacional de la Mujer, que dio origen a lo que ahora es el Instituto Nacional de las Mujeres.

- **1981** Surge un nuevo Convenio de la OIT que representa un avance significativo en el enfoque hacia los derechos de los y las trabajadoras: el Convenio número 156 sobre Trabajadores con responsabilidad entre vida familiar y vida profesional, el cual no se dirige específicamente a las madres trabajadoras, sino a los trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares, lanzando un mensaje cultural importante sobre la necesidad de compartir las responsabilidades en la familia.
- **1994** Las Naciones Unidas hacen una nueva contribución a los derechos humanos de las mujeres, adoptando la Declaración Universal sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Ésta no es propiamente un convenio, sino una declaración que los gobiernos pueden aprobar con protocolo adjunto a la CEDAW. Su importancia radica en que aborda un problema que siempre ha existido, pero que era “invisible” por falta de datos o porque se consideraba tabú por razones socioculturales: la violencia intrafamiliar.
- **1995** IV Conferencia Mundial, en Beijing, durante la cual se identifican áreas temáticas sobre las cuales los gobiernos tienen que efectuar un análisis interno de la situación de las mujeres y definir objetivos específicos en áreas como pobreza, educación y formación, salud, violencia, conflictos armados y economías, entre otros.
- **1998** La Conferencia de la OIT aprueba la Declaración relativa a los derechos fundamentales en el trabajo. La Declaración reafirma los principios fundamentales enunciados en la constitución de la OIT y el compromiso de los países miembros a respetarlos, promoverlos y aplicarlos, independientemente de que los hayan ratificado o no. Esta declaración reviste un significado particular para los trabajadores y trabajadoras, sobre todo quienes están organizados en sindicatos, porque al definir el núcleo de normas fundamentales de la OIT se eligieron las siguientes:
 - La libertad de asociación, la libertad sindical y el reconocimiento efectivo del derecho de negociación colectiva
 - La eliminación de todas las formas de trabajo forzoso u obligatorio
 - La abolición efectiva del trabajo infantil
 - La eliminación de la discriminación en materia de empleo y ocupación.
- **1999** México firma el Protocolo Facultativo de la CEDAW, mediante el cual nuestro gobierno

reconoce la competencia del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer.

Hemos hablado de instrumentos normativos internacionales que promueven los derechos humanos pero, como cualquier instrumento, éstos pueden ser utilizados sólo si sabemos que existen y para qué sirven. En general, las normas internacionales son poco conocidas, quedando su manejo en manos de los expertos en derecho internacional. Para ser una verdadera referencia en las acciones rei-

vindicatorias por los derechos fundamentales definidos por la comunidad internacional, se requiere conocerlas (cuando menos las más importantes), difundirlas, organizar acciones de información y divulgación sobre sus contenidos.

También son necesarios mecanismos concretos de aplicación y control, por ello el cabildeo, la vigilancia y la presión de la sociedad y sus organizaciones (como los sindicatos) son fundamentales para **asegurar que los derechos humanos sean principios que se apliquen en la vida real.** 

Instrucciones: Lea con cuidado cada caso y anote el número del paréntesis al margen del artículo de la Convención que se viola o con el que está relacionado.

- Art. 1 Una mujer sufre discriminación cuando, por ser mujer, es excluida en las esferas social, política, económica y/o cultural en el país.
- Art. 2 Ante la Ley, el hombre y la mujer somos iguales. Las mujeres tenemos derecho a exigir que el gobierno elimine leyes, disposiciones penales y prácticas que constituyan discriminación contra la mujer.
- Art. 5 El gobierno debe plantear medidas para modificar patrones socioculturales basados en la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos, nosotras los debemos exigir.
- Art. 6 Las mujeres tienen derecho a vivir dignamente para no recurrir a la prostitución. Además, no se puede vender a las mujeres.
- Art. 7 Las mujeres tienen derecho a formar organizaciones independientes del gobierno. Tienen derecho a votar y a ser elegidas para cargos públicos. Tienen derecho a elaborar políticas públicas.
- Art. 10 Las mujeres tienen el derecho, al igual que el hombre, de ir a la escuela en todos los niveles.
- Art. 11 Las mujeres tienen derecho a iguales condiciones que el hombre en el trabajo: salarios, prestaciones y capacitación. No se puede excluir en el trabajo a las mujeres por el hecho de estar casadas o tener hijos; además, tienen derecho a licencia de maternidad en el trabajo con sueldo y prestaciones.
- Art. 12 Las mujeres deben tener atención especializada y gratuita durante el embarazo, parto y periodo posterior al parto. Las mujeres tienen derecho a la atención médica.
- Art. 13 Las mujeres tienen derecho a prestaciones crediticias y bancarias.
- Art. 14 Tienen derecho a una vivienda digna y a servicios públicos. En el área rural, tienen derecho a hacer proyectos de desarrollo y a organizar cooperativas; a obtener créditos, préstamos, servicios de comercialización y nuevas tecnologías para el campo.
- Art. 15 Las mujeres tienen derecho a firmar contratos y a administrar bienes.
- Art. 16 Tienen derecho a la planificación familiar y a decidir cuantos hijos (as) quieren tener.
- Art. 16-I Las mujeres tienen derecho a tener propiedades, a opinar y a decidir sobre los bienes que comparten con el esposo. Mujer y hombre tienen los mismos derechos y responsabilidades para la crianza y protección de las hijas e hijos.

Fuente: Procuraduría de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, *Derechos Humanos de la Mujer*, 2000.

CASOS:

- (1) Sara quiere continuar estudiando, pero sus padres opinan que no necesita estudiar más que la primaria, pues las mujeres pierden los estudios al casarse.
- (2) Hace apenas año y medio que Adriana y Carlos se casaron y frecuentemente sus familiares les preguntan por qué no han tenido hijos.
- (3) Yazmín decidió estudiar agronomía y a pesar de que lleva ya un semestre en la escuela, le es difícil soportar a sus compañeros varones que la hostigan y le hacen burlas en la escuela.
- (4) A Yola le han dicho en su empleo que cuando sea momento de dar a luz, debe renunciar al trabajo, pues contratarán a otra en su lugar.
- (5) Después de buscar empleo durante tres meses, Ana se encuentra desesperada por no poder mantener a sus dos hijos. Hace seis meses la abandonó el hombre con el que vivía y no encuentra otra salida que prostituirse, rondando bares y calles en busca de clientes.
- (6) Cuando la madre de Irene se enteró de que pensaba usar un método anticonceptivo, la criticó duramente porque, según ella, la mujer debe tener los hijos que le dé Dios.
- (7) Dos amigas buscan empleo. En donde han hecho solicitud, les preguntan si están casadas y si tienen hijos. Al decir que sí, los encargados pierden interés en ellas y les piden esperar su llamado, el cual nunca llega.
- (8) Al ingresar a trabajar en el despacho de arquitectos, Alicia, que es dibujante, se dio cuenta de que los hombres que desempeñaban las mismas tareas que ella ganaban un salario mayor.
- (9) En la familia de Alfonso y Lupita, el único que puede llamar la atención a los hijos es el padre, ejerciendo sobre ellos una violencia innecesaria. Lupita no lo considera correcto, pero tiene que quedarse callada.
- (10) Los problemas que se viven en la colonia de Margarita son muchos. Varios vecinos se han organizado y claramente se ve que las mujeres son las más participativas. Pero al momento de elegir mesa directiva de su grupo, siempre se eligen hombres.
- (11) Con ahorros de varios meses, Clara pudo dar el enganche de un refrigerador nuevo, pero en la tienda no le otorgan el crédito si no lo avala su esposo.
- (12) Gloria tiene 35 años, como cubre muy bien el perfil para almacenista, hizo solicitud junto con otras tres candidatas. Contrataron sólo a las otras dos, que eran muy jóvenes.
- (13) Luis es un trabajador del campo. Él y su esposa tienen seis hijos y la mayor, de 14 años, se la ha pedido doña Lupe para trabajar en su casa como empleada doméstica. Su esposa se niega porque Lupe tiene mal carácter y se dice que maltrata a sus empleadas. Él insiste, pues les dará dinero si la dejan ir.

MÓDULO 2

SESIÓN 3

Lectura 5 | Fuller, Norma, "La identidad de género", en *Identidades masculinas*, Pontificia Universidad Católica de Perú, Fondo Editorial, 1997, pp. 17-26.

Capítulo 1

La identidad de género

Identidad es el conjunto de representaciones del yo por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente de los otros. Esta unidad es corroborada por el reconocimiento de los otros. Está compuesta por un eje central de soportes biográficos —experiencias fundantes, momentos o temas en la historia vital—, alrededor del cual se articulan los acontecimientos de la vida de la persona. Así, la identidad desempeña un rol estructurador que no sólo da coherencia a la existencia, sino que establece un puente entre la experiencia individual y la vida social.

La identidad es recreada a diario a través de la actuación cotidiana y del relato de sí mismo; cada sujeto narra a sí mismo y a los otros su biografía y, en el acto mismo de relatarla, le confiere coherencia y continuidad. No se trata pues de un cuerpo fijo y acabado de representaciones acerca del yo que cada sujeto actualiza en la práctica, sino de una construcción histórica que cada persona va reajustando a lo largo de las diferentes etapas de su vida y de acuerdo al contexto en el que actúa. En consecuencia, para entender la identidad es necesario explorar las diferentes posiciones que los sujetos han ocupado a través de su vida, establecer quiénes han sido los otros en estas interacciones y cuáles fueron las definiciones y normas relativas al contexto que circularon entre los actores.

La identidad de género corresponde al sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino. Sin embargo, el género no se deriva mecánicamente de la anatomía sexual o de las funciones reproduc-

tivas, sino que está constituido por el conjunto de saberes que adjudica significados a las diferencias corporales asociadas a los órganos sexuales y a los roles reproductivos. Esta simbolización cultural de las diferencias anatómicas toma forma en un conjunto de prácticas, discursos y representaciones sociales que definen la conducta y la subjetividad de las personas en función de su sexo. A su vez, se producen categorías sociales: los varones y las mujeres, que ocupan lugares precisos, diferentes y jerarquizados en el ordenamiento social.

A diferencia de otros tipos de identidades sociales (étnica, de clase, profesional, etc.) que se fundan en posiciones que pueden variar en la vida del sujeto, la experiencia de nacer dentro de una categoría sexual es un hecho fundante de la subjetividad humana que se inscribe en el cuerpo y lo constituye en femenino, masculino o desviante. Como señala Lamas (1995), el cuerpo es inseparable de la condición de género y este último es la "esencia misma de la identidad". Además, los discursos conteniendo los guiones y normas de conducta correspondientes a cada género son internalizados en la primera infancia, en el marco de relaciones intensamente cargadas de afecto, y definen la manera en que cada persona es percibida y tratada por los demás.

Como resultado, la noción de sí mismo y el mundo de relaciones de los sujetos están marcados por su adscripción de género. El género es pues una especie de "filtro" cultural con el que interpretamos el mundo y a nosotros mismos, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra

vida (Lamas 1995:62); ahí confluyen desde los estereotipos culturales del género hasta las primeras sensaciones corporales y relaciones afectivas, pasando por los avatares de la historia personal y las vivencias relativas a la ubicación social del sujeto (clase social, etnia, edad). Es el punto de encuentro entre materia, subjetividad y cultura. En ese sentido la identidad de género es una de las capas más profundas de la identidad personal, una guía fundamental para la actuación en el mundo y uno de los soportes biográficos centrales en la construcción del relato de sí mismo.

A pesar de ser un producto cultural, la identidad de género no está abierta a la elección de cada sujeto; por el contrario, las personas se ven forzadas a entrar en el esquema normativo del sistema de sexo y género de su cultura. Por ello es necesario dar cuenta de la arbitrariedad cultural de género, así como de su calidad fija y no abierta a la elección personal. Para ello se utilizan los conceptos de *actuación* y *repudio* elaborados por Butler. Según esta autora, la identidad de género adquiere estabilidad a través de la *actuación* (*performativity*) y del *repudio*.

La *actuación* es la reiteración obligatoria de las normas culturales que definen la manera de ser, actuar y sentir de cada sexo (Butler 1993: 94). Al repetir las, cada sujeto da realidad a las identidades de género. Esta actuación es lo que permite que el sujeto emerja y adquiera sustancia, es decir, “sea un varón o una mujer”. Pero lo importante es que estas normas reiteradas no son invento u obra del sujeto, éste actualiza definiciones pre-existentes y socialmente producidas que, a su vez, cobran realidad al ser practicadas. Así, la persona emerge en el encuentro de discursos preconstituidos, de regulaciones sociales y de la actuación del actor. Los actos y gestos articulados y representados crean la ilusión de un núcleo de género previo y organizador. En este sentido, el género sería una parodia debido a que no existe el original al que tales identidades imitan. De hecho, el núcleo de la parodia sería de la fe en la existencia de un original. La identidad original sobre la que se conforma el género es una imitación sin origen: un simulacro.

El concepto de *repudio* busca dar cuenta de la manera en que la identificación de género se vuelve fija en cada sujeto. Es el rechazo compulsivo mediante el cual el sujeto mantiene constantemente sus fronteras (Butler 1993, 94). Está constituido por un espectro de contenidos que se definen como “lo que no se debe ser”: *lo abyecto*, el punto en el cual el sujeto pierde su condición de tal. Así, por ejemplo, para los patrones culturales peruanos, una mujer que rechaza la maternidad es una “desnaturalizada” y pone en entredicho su calidad femenina.

La constitución de género requiere una identificación con el fantasma normativo del sexo, es decir, el ingreso dentro de un orden simbólico que prescribe que los sexos/géneros son polares, discretos y heterosexuales. Esta división ignora la calidad indiferenciada de la libido sexual y la presencia de la homosexualidad en todas las culturas humanas. De este modo, restringe simbólicamente (discursivamente) el espectro de la sexualidad humana, enviando al lindero de lo “antinatural” las formas de identificación sexual no vinculadas con la vida reproductiva (Lamas 1995:64). Ésta es la operación que asegura la reproducción del sistema de género heterosexual/patriarcal. El *repudio* permite al sujeto contrastarse contra algo y así definir sus contornos. En este sentido, el género se constituye a través de las fuerzas de exclusión y abyección. La exclusión produce un afuera constituyente del sujeto, un afuera abyecto que, sin embargo, está dentro del sujeto como su propio *repudio fundante*. Así, *lo abyecto* no es una sombra que permite el surgimiento de la identidad de género, sino una parte inherente de su constitución.

Sin embargo, la identificación con el fantasma normativo del sexo (heterosexualidad obligatoria) no es una operación concluida y dejada atrás en un pasado ya olvidado, sino una identificación que debe ser reafirmada y enterrada una y otra vez mediante el *repudio compulsivo* por el cual el sujeto sostiene sus fronteras, creando así bordes precisos a su identidad. De ahí que *lo abyecto* se coloque como un agente activo que amenaza con la pérdida de la identidad sexual y obliga al sujeto a reconfigurar su género constantemente. Esta operación, a

su vez, contribuye a la reproducción del sistema de género heterosexual y a la producción de identidades de género. Para la cultura peruana, la feminización y la homosexualidad pasiva son las formas más evidentes de lo abyecto. Son los límites donde un varón pierde la condición de tal.

Las identidades de género no sólo expresan las concepciones propias de una cultura y de una época, sino que actúan como legitimadoras de cierto tipo de relaciones sociales de poder. Por el hecho de ser etiquetado como hombre o mujer, cada sujeto es colocado dentro de una categoría social: la femenina o la masculina, a la que corresponden papeles, obligaciones, derechos, etc. Este ordenamiento adjudica mayor valor a la categoría masculina y le confiere derechos sobre la categoría femenina. De este modo, la identidad masculina no es únicamente una manera de vivir la sexualidad, de cumplir con ciertos roles reproductivos o de construir el relato de sí mismo, sino el símbolo de un sistema de jerarquías sociales en el cual los varones ejercen poder sobre las mujeres. Así, la masculinidad está simbólicamente asociada al poder y a la autoridad.

En la medida en que las relaciones de género implican poder y atribuyen a un género, el masculino, poder sobre el femenino, existe una negociación permanente de los términos de estas jerarquías. Las situaciones de conflicto y negociación entre géneros pueden ser instancias para la producción y reproducción de las identidades de género ya que, en dichas situaciones, se redefinen los términos de las relaciones entre varones, mujeres e identidades alternativas, y se recrean los bordes de las identidades. En el caso de los varones, esta negociación ocurre a través de la constante reafirmación de los términos de su preeminencia sobre las mujeres y de los límites de la masculinidad. Además, como las jerarquías de género son medios para la producción y circulación del poder, ellas pueden mezclarse con, y ser sostenidas por otras formas de diferenciación social. En consecuencia, el género puede ser una instancia para la producción y reproducción de jerarquías raciales, étnicas y sociales. Por ejemplo, el control de la sexualidad de las mujeres de la misma clase o grupo étnico y

el acceso sexual a las mujeres de las clases o grupos étnicos-raciales subalternos es una estrategia de consolidación del dominio masculino sobre las mujeres, así como el de las clases, razas y etnias dominantes sobre las subordinadas.

Esta perspectiva supone que, con el fin de estudiar la constitución de la identidad de género, es necesario tomar en cuenta: 1) los discursos (ciencia, religión, tradición, filosofía, etc.) que establecen lo que es y debe ser un varón; 2) las representaciones de género; 3) las instituciones de socialización que transmiten, refuerzan o difunden los discursos de roles, normas, etc., concernientes a la masculinidad (familia, grupo de pares, colegio, medios de comunicación, centro de trabajo y la vida pública); y 4) las relaciones sociales en las que las representaciones de género son reproducidas, revisadas o cuestionadas por los actores sociales. Estos cuatro aspectos de la constitución de la identidad de género permiten captar las maneras en que cada cultura entiende la masculinidad, especialmente la forma como es experimentada por algunos de sus miembros.

El discurso, como señala Michel Foucault (1970), es un sistema de posibilidad que determina y limita lo que puede ser dicho o conocido acerca de cierto tema. Es lo que posibilita la emergencia y la constitución de cierto campo del saber y es también lo que permite producir enunciados que serán catalogados como verdaderos o falsos. Así, por ejemplo, para que exista la sexualidad es necesario definirla, delimitar sus fronteras —cuándo deja de serlo para convertirse en erotismo—, establecer cuáles son los saberes depositarios de su verdad y así sucesivamente. En síntesis, el discurso es un lenguaje o sistema de representaciones social e históricamente producido que pone en circulación un conjunto de significados coherentes acerca de un tópico relevante.

Los discursos acerca de la identidad y de las relaciones de género no son, simplemente, el conocimiento que cada cultura acumuló sobre sexualidad, reproducción o rasgos psicológicos de cada género. Los seres humanos internalizan los mensajes

de los discursos transmitidos por su cultura como la verdad, como el mundo tal como es, e interpretan sus acciones, pensamientos y sentimientos y los de los otros, en conformidad con ellos; es decir, son parte de su *yo* (Mead 1982). Desde este punto de vista, los discursos no reflejan una realidad preexistente, sino que son la materia prima a partir de la cual se constituyen las representaciones sociales y las identidades de género.

Los discursos no funcionan únicamente para la producción y lectura de textos, sino para conferir sentido e interpretar la experiencia personal y social. Un discurso particular de género, por ejemplo, además de permitir interpretar a los personajes de un programa de televisión, proporciona un marco de referencia para entender y calificar la actuación de hombres y mujeres en la familia, en el centro de trabajo, en el colegio, en los clubes sociales; en suma, en todas nuestras relaciones sociales. La experiencia social es muy parecida a un texto: sus significados dependen de los discursos que son usados para interpretarla y para sustentar la manera en que debe actuarse.

La identidad está compuesta por una variedad de discursos que empleamos para dar sentido a nuestra actuación en cada uno de los diferentes ámbitos en los que nos desenvolvemos cotidianamente. Debido a que la experiencia social varía constantemente, es muy posible que las identidades estén compuestas por un número de discursos diferentes y posiblemente contradictorios. Esto requiere que veamos a la identidad como desarticulada, como un lugar de conflicto, no como un lugar unificado de reconciliación (Hall 1983, Fiske, 1987:67). Dentro del varón que está luchando por ser un hombre liberado coexisten actitudes machistas. En este sentido, las identidades contienen discursos que compiten o son contradictorios entre sí.

Las representaciones son categorías mentales en las que el sujeto ubica la información recibida cotidianamente; son las definiciones aprendidas de su cultura que permiten al sujeto clasificar y asignar significado a las múltiples percepciones, sensaciones e interacciones de la vida diaria, e interpretar

y predecir el comportamiento de otro. Son el medio que posibilita que las interacciones sociales ocurran de manera ordenada y estable y que los actores sepan qué esperar del otro y puedan ajustar su conducta a tales expectativas. En este sentido, una representación social no es una realidad exterior, sino el propio material a partir del cual es constituida la identidad del sujeto y la vida social.

La elaboración de representaciones es una forma de conocimiento y un proceso continuo de constitución de la realidad y de significados. Este proceso, si bien subjetivo, no es un fenómeno individual; cada sujeto elabora su propio tejido de significaciones a partir de un cuadro de representaciones colectivas de su propia cultura y tiempo. Este cuadro contiene el código de clasificación que ubica a todo evento, objeto percibido, sensación e interacción dentro de una categoría dada y provee los guiones para los distintos roles que el sujeto representa en cada interacción. Así tenemos que: se constituye un sistema de clasificación social (las categorías de género son algunas de ellas) y la gente percibe el mundo de acuerdo con tal sistema de clasificación (el género se vuelve un dato material, inserto en el orden mismo del mundo). Estas representaciones cobran "realidad" a través de la *actuación* y establecen sus fronteras al contrastarse contra el dominio de lo *abyecto*.

En la medida en que estas representaciones del mundo social del cual surgen representan los intereses de los diferentes grupos que lo componen, todo sistema de representaciones, por tanto, es un sistema de legitimación de una estructura social particular y la gente que vive en ella percibe la estructura social como la manera en que deben ser las cosas (Bourdieu 1991: 127).

No obstante, esta reproducción no es mecánica; si bien toda interacción, actuación de un ritual o práctica cotidiana sigue reglas prescritas, cada sujeto las interpreta y representa a su modo. Es en este proceso que las representaciones cambian y, más aún, con frecuencia sucede que el mismo evento, interacción, percepción, etc., tiene adscritas diferentes representaciones. Este fenómeno es

muy frecuente en las sociedades complejas, donde los diferentes grupos sociales pueden percibir el mundo de diversas maneras o en las cuales coexisten distintas tradiciones culturales e institucionales. Este hecho es particularmente importante porque la disonancia entre el conjunto de representaciones disímiles permite al sujeto tomar distancia de su propio conjunto de representaciones y, eventualmente, introducir nuevos significados.

Las representaciones de identidad de género empiezan a ser internalizadas con las experiencias más tempranas de la infancia. Durante la primera socialización y a lo largo de la adquisición del lenguaje, el sujeto incorpora las actitudes y las definiciones de su medio social. Los valores de su medio devienen en sus propios valores. Este es el proceso sociopsicológico por el cual los “otros significantes” —los miembros del grupo primario— de la comunidad infantil penetran en las cabezas de los sujetos. A través de estas relaciones primarias se adquiere el lenguaje y las primeras imágenes de sí mismo, es pues la fuente original de nuestra autoimagen. En este estadio de desarrollo, las representaciones son internalizadas masivamente, dado que el sujeto no puede interponer ninguna distancia entre un ego ya constituido y las definiciones e instrucciones que él o ella está recibiendo. Por lo tanto, estos contenidos son internalizados como la “realidad en sí misma”. Este periodo incluye la infancia, la niñez temprana y la niñez tardía (hasta los 10 años). Sus principales agentes socializadores son la familia, el grupo de pares y la escuela primaria.

El proceso de constitución de la identidad de género no termina en la niñez. Se trata de un proceso que prosigue durante toda la vida; cada vez que una persona ingresa a un nuevo escenario de relaciones, se incorpora a nuevas instituciones o modifica su estatus conyugal, él o ella atraviesa un proceso de socialización secundaria donde debe aprender un nuevo conjunto de discursos y producir representaciones que le permitan comprenderse a sí mismo, a la luz de esta nueva experiencia. Ello implica una nueva lectura de su biografía y, probablemente, la constitución de una nueva versión de sí mismo. Este fenómeno varía en intensidad, de-

pendiendo de cuán estructurado sea el conjunto de discursos y representaciones de la institución o ámbito al que se ingresa. Por ejemplo, mientras el matrimonio y la paternidad producen cambios bastante drásticos en la vida de las personas, mudar de vecindario o de puesto de trabajo implica ajustes menores.

Las instituciones más importantes para la socialización secundaria son el grupo de pares, el colegio, el centro de estudio, el lugar de trabajo y la participación en actividades públicas. Cada ámbito institucional desarrolla diferentes definiciones sobre lo que es ser un varón, es decir, el ámbito laboral consagra una definición diferente a la del centro de estudios y, este último, una distinta a la del grupo de pares. Más aún, cada profesión enfatiza diferentes aspectos de la masculinidad, por ejemplo, son claras las diferencias entre las representaciones de un militar, un médico o un artista plástico. Debido a ello, no es posible hablar de una masculinidad o de algunos tipos ideales de varón —como el santo o el guerrero—, que crucen de manera uniforme la identidad de género masculina. Es posible que los sujetos asuman formas de conductas diferentes de acuerdo con el ámbito institucional en el que se mueven; así, el agresivo hombre de negocios puede ser un padre sensible en el hogar. Aunque existen tipos ideales reconocibles de masculinidades hegemónicas, no puede decirse que los varones concretos encajen uniformemente en cada uno de ellos.

Las relaciones inter e intragéneros son elementos constitutivos de la identidad de género. El sujeto se define a sí mismo, en gran medida, mediante la interacción y el reconocimiento del otro. El *otro* *significante* confirma la identidad del sujeto y, al mismo tiempo, transmite mensajes concernientes a la conducta o actitud esperada para cada encuentro o situación. Las relaciones significantes cambian de acuerdo con el ciclo vital. Durante el primer año, las figuras materna y paterna son los *otros* más importantes; durante la adolescencia, el grupo de pares y las relaciones eróticas (sexuales, amorosas) son las relaciones más significativas; la adultez está marcada por el matrimonio, la paternidad y el

mundo del trabajo. Dado que la masculinidad debe ser confirmada a través de formas socialmente prescritas de reconocimiento que provienen de los *otros significantes*, estas relaciones son esenciales para su constitución y confirmación.

En la conclusión, la masculinidad se constituye a través de la actuación de un guión contenido en

los múltiples discursos de la masculinidad y las relaciones de género, del *repudio*, del dominio, de lo *abyecto* (feminización, pasividad) y el reconocimiento de los *otros significantes*. En cuanto lo último, en el caso de los varones, el reconocimiento público de otros varones y el ejercicio de poder sobre la categoría femenina¹ son las formas principales de reconocimiento. ✧

Preguntas generadoras

Lectura 5 | Fuller, Norma, "La identidad de género", en *Identities masculinas*.

1. ¿Qué es la igualdad?
2. ¿Existen distintos tipos de identidad?
3. ¿Cómo se conforma la identidad de género?
4. ¿Cómo influyen en la constitución de la identidad las instituciones o agentes de socialización?
5. ¿Qué influencia e importancia tienen la construcción de identidades y las relaciones intra e intergénero?

Escriba con sus palabras las construcciones y reconstrucciones adquiridas en esta sesión.

¹ El edificio social está construido en el dominio de la categoría masculina sobre la femenina. Ello se evidencia en la organización del parentesco, la familia, el sistema jurídico, las instituciones políticas, la religión, etc.

Lectura 6 | Figueroa Perea, Juan Guillermo, "Algunos elementos para repensar los estereotipos de la masculinidad", conferencia impartida en el *Programa de Formación Institucional 2002*, Instituto Nacional de las Mujeres, (mimeo) México, 2002, 10 pp.

Juan Guillermo Figueroa Perea¹

Introducción

El objetivo de este texto es comentar algunos elementos que se han documentado sobre la experiencia de los varones en el ámbito de la sexualidad, la salud y la reproducción, tratando de retomar la necesidad de cuestionar los estereotipos y de "desencializar" las formas de ser varón. Es decir, tratar de mostrar lo que las investigaciones han identificado como parte de las prácticas masculinas, pero cuestionando si ello es obvio, si así es la única manera de ser varón o si existen otras formas de construir esa identidad masculina. Además, me interesa comentar si hay formas de desestructurar lo que algunas personas llaman el "modelo masculino hegemónico".

Cito con todo gusto a Simone de Beauvoir, con una frase bastante obvia en la lectura feminista, pero poco discutida para los varones: "las mujeres no nacen mujeres, se hacen mujeres"; algo análogo podríamos decir para los varones (Riquer 1997). Aprendemos y somos socializados en un entorno donde los otros y las otras ya aprendieron a ser varón y a ser mujer y nos lo van transmitiendo de diferentes formas. Yo discrepo con el comentario de algunos autores (Marqués 1997a), al decir que "se nos hace cómplices de una forma de ser varones", ya que creo que es una lectura victimista del propio varón. Creo que "nos hacemos cómplices" porque nos damos cuenta de las contradicciones en la forma de ser varón y sin embargo no la cuestionamos abiertamente.

1. Sexualidad y salud en los varones

*¿Qué es lo que sabemos de la sexualidad de los varones?*²

Según diferentes investigadores e investigadoras del tema, y reconociendo los riesgos de generalizar,

la sexualidad de los varones podría caracterizarse de acuerdo con seis características: es una sexualidad competitiva, es una sexualidad violenta, es una sexualidad homofóbica, es una sexualidad vivida como obligación, es una sexualidad vivida como una fuente de poder y, por si fuera poco, es una sexualidad mutilada, y lo es porque se centra en los órganos genitales y en el coito, como principales fuentes de satisfacción (Hernández 1995, Szasz en prensa).

Un compañero que investiga sobre el tema afirma que existe una especie de "machómetro" que calibramos de manera colectiva, pero que nadie sabe bien a bien cuáles son sus categorías ni cuáles sus estándares (Hernández 1995). Al parecer, todos nos vigilamos mutuamente y aparentamos cumplir con cierto estándar, que no siempre es tan evidente en qué consiste. Por esta razón inventamos una cantidad impresionante de situaciones que decimos haber vivido, porque es una manera de justificarnos como varones.

Cuando se habla de la competencia en la sexualidad nos referimos a que es frecuente escuchar de las aventuras masculinas en el ámbito de la sexualidad, porque pareciera que ese ámbito tiene una connotación de obligación y que sus logros deben superar los de otros. Algunos autores como Horowitz y Kaufman (1989) hablan de una masculinidad obsesiva, lo que genera una permanente necesidad de estarse mostrando como varón. Ello se origina en un temor a dejar de ser varón y, por el dejar de ser varón, un temor de dejar de ser persona, ya que se identifica como sinónimo el ser varón y el ser persona (Kaufman 1994).

¹ Profesor-investigador del Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano de El Colegio de México.

² Una revisión más detallada de estos temas puede verse en la selección bibliográfica de Figueroa (1998).

Una característica más de esa vivencia de la sexualidad es interpretarla como una fuente de poder. Seguramente han escuchado la expresión “nos los cogimos”; y cuando los varones la decimos, regularmente no nos referimos a relaciones coitales. La expresión ‘coger’, la misma que se utiliza para relaciones coitales en muchos ámbitos, es un sinónimo de los dominamos, los poseímos, los controlamos.

Una característica más está ligada con la dimensión homofóbica (Kimmel 1994). Hay varones que en investigaciones sobre prácticas homosexuales no se declaran homosexuales, porque ellos desempeñan el rol activo en la relación coital, es decir, ellos son los que penetran y, en su lógica, los que poseen, dominan y controlan. Llegan a afirmar que son “tan hombres que hasta tienen relaciones coitales con otros hombres”.

Otra característica es el elemento de violencia, y ello lo voy a retomar a la hora de hablar sobre salud (Kaufman 1987). La última característica que se menciona de la sexualidad masculina tiene que ver con la connotación de mutilación; existe un proceso de socialización al que estamos expuestos muchos varones en el sentido de que nuestra sexualidad y capacidad sexual se centra, se deposita y se concentra en nuestro pene, y buena parte de lo que ocurra con nuestro pene y lo que nuestro pene pueda hacer (que además no es mucho, dicho de paso) es parte de cómo nos construimos sexualmente en el ámbito de las relaciones placenteras (Hernández 1995, Szasz 1998).

Esta lectura de la sexualidad no es algo que pueda generalizarse a todos los varones, pero es algo que han documentado muchos trabajos de investigación. Sin embargo, cuando se combina y se trata de vincular con un estereotipo de la sexualidad femenina, en donde se niega el disfrute y el placer, en donde se asocia sexo con culpa y en donde se vive la sexualidad en función de los otros, imaginarse una relación más equitativa y más placentera no es tan sencillo ni prometedor. No se trata de ser pesimista, sino simplemente de documentar algunos de los elementos que conocemos sobre la misma.

Pensemos un poco en términos de salud de los varones, intentando algún tipo de analogía con la salud de las mujeres. Algunos estudiosos y estudiosas del tema han logrado documentar que las causas de morbilidad y mortalidad de los varones, sobre todo a partir de la adolescencia, empiezan a diferenciarse claramente con respecto a las de las mujeres (de Keijzer 1992 y Bonino 1989). Las causas de mortalidad y morbilidad de los varones a partir de ese momento empiezan a centrarse en hechos violentos, en accidentes, en homicidios, en cuestiones de cirrosis hepática, y ahora en cuestiones de Sida; a partir de la adolescencia empiezan a darse diferencias impresionantes.

Luis Bonino y Benno de Keijzer han logrado mostrar cómo de las muertes por accidente en la adolescencia, tres de cada cuatro son en los varones y una en las mujeres. Una de las conclusiones a las que llega Benno es que si separamos los homicidios y los accidentes dependiendo de si tuvieron o no que ver con el alcohol y si esos accidentes y homicidios se los sumamos a la cirrosis hepática, resulta que la principal causa de muerte de los varones tiene que ver con el alcohol. No creo que el alcohol sea una epidemia, sino que en la práctica el consumo del alcohol es una práctica social que se aprende y que se acepta como una de las características que se deben cumplir para acercarse a cierto estereotipo de la masculinidad. Por eso Benno escribe un artículo en términos de “morir como hombre”, caracterizando ese tipo de práctica de los varones (de Keijzer 1992).

Cuando se leen este tipo de textos, caracterizando ese proceso de autodestrucción de los varones, al buscar el peligro y el riesgo para legitimarse socialmente como varón, aunque muchas veces no se sobreviva para contarlo, es frecuente preguntarse si el mejor título para su trabajo más que llamarse “morir como hombre” sería “morir a lo bruto”. Otro texto de Benno y cuyo contenido me parece muy preocupante como varón, es “La masculinidad como factor de riesgo” (de Keijzer 1995). Benno habla de la masculinidad como factor de riesgo en términos de que la forma de vivir muchos varones su masculinidad es un riesgo para el hombre

mismo, para otros hombres, para las mujeres y para los niños y niñas. Benno acaba concluyendo que no son naturales las diferencias entre las causas de morbilidad y mortalidad entre varones y mujeres, sino que muchas de ellas tienen mucho que ver con los modelos de identidad genérica que los hombres aprendemos y que además algunos siguen creyendo: se mueren por ser varón de esa manera y cuando digo se mueren no es metáfora, sino que es muy real la expresión.

Algunos autores también han tratado de documentar cómo los varones nos relacionamos con nuestros cuerpos, precisamente en esa búsqueda o no de autocuidado de los mismos (Fagundes 1995 y Gastaldo 1995). En un texto Riquer (1997) menciona el mito del héroe, ya que los varones creemos que hay que ser héroes y tener historias que contar para poder legitimarnos como varones. Una de las formas de contar historias es exponerse a peligros y luego platicar de los peligros que sobrevivimos. La expresión “de los peligros que sobrevivimos” encierra en sí misma el dramatismo de la experiencia descrita, porque es obvio que de los que no sobrevivimos, no hay muchas historias que contar. Lo que ha demostrado el mito del héroe, por ejemplo, al hacer estudios antropológicos sobre la construcción masculina de los cuerpos, es cómo los varones presumimos de nuestras cicatrices, pero no de las que nos hacemos accidentalmente, sino de las cicatrices que supuestamente nos hicimos por sobrevivir a situaciones riesgosas; fuimos tan valientes que vivimos tal situación de riesgo, la sobrevivimos y por eso tenemos historias que contar al respecto (Fagundes 1995).

Cuando se piensa en la contraparte, es decir, en las causas de morbilidad y mortalidad de las mujeres, se encuentra un panorama totalmente diferente. Sin temor a ser injusto, puedo afirmar que muchas de las causas de morbilidad y mortalidad de las mujeres también se originan en un descuido, pero no en el sentido de los varones, de buscar el peligro y buscar intencionalmente el riesgo, sino un descuido derivado de una negación social e individual de que pueda ser relevante cuidar de sí mismas (Langer y Romero 1995). Existe un proceso de sociali-

zación para prepararse a ser mujer, negándose a sí misma y “viendo por los demás, aunque los demás no vean por sí mismos”.

Es impresionante constatar que muchas de las causas de morbilidad y mortalidad de las mujeres serían evitables, pero no necesariamente con campañas sanitarias, sino con campañas culturales en donde las mujeres se reconocieran a sí mismas, que valen la pena y tienen el derecho a cuidar de su salud; y que paralelamente se genere un proceso social de validar y reconocer que es legítimo que las mujeres cuiden de su propia salud.

Por ello, cuando se caracterizan y a veces estereotipan las causas de mortalidad y morbilidad de hombres y de mujeres, se coincide con lecturas de algunas feministas que han dicho que las mujeres han sido educadas como “seres para los otros” y con algunos autores que han estudiado a los varones y que han llegado a la conclusión de que los hombres vivimos como “seres para nosotros mismos”. Es compleja la relación que se establece entre seres que viven para los otros y seres que viven para sí mismos.

2. Reproducción en los varones

Otra dimensión de esta reflexión tiene que ver con **la reproducción de los varones**. De alguna forma la capacidad de procrear de las mujeres ha definido derechos y responsabilidades distintas para varones y mujeres, y por eso no es extraño que muchas causas de los derechos humanos ligados a los derechos de las mujeres estén muy asociadas a los derechos reproductivos, es decir, a la autodeterminación en el ámbito de la reproducción. Sin embargo, cuando nos acercamos al estudio de la reproducción desde otra óptica y explicitamos qué sabemos de la reproducción de los varones, concluimos que las diferentes disciplinas supuestamente objetivas y críticas, que se dicen ciencias, ya sean sociales o biomédicas, han legitimado una visión feminizada de la reproducción; y eso trae como consecuencia que cuando se definen políticas y programas para intervenir sobre la misma, se interviene sobre “las que se reproducen”, léase las

mujeres (Watkins 1993). Además, como se interviene sobre ellas, se interviene sobre sus cuerpos, sobre su sexualidad y, a final de cuentas, se pretende controlar su vida cotidiana y legitimar el que se intervenga sobre diferentes elementos que van definiendo su identidad genérica.

Si pensamos, por ejemplo, en dos de las disciplinas que más han estudiado la reproducción, la demografía y la medicina, confirmamos que no existen indicadores de fecundidad masculina, lo cual se deriva de la falta de teoría para interpretar la reproducción como un proceso también de los varones. Todos los términos y categorías analíticas para interpretar la fecundidad están centrados en las mujeres: las tasas globales de la fecundidad (que es de los indicadores más utilizados), los promedios de hijos nacidos vivos, las tasas específicas de fecundidad y las tasas generales de fecundidad, son medidas en las mujeres. Muchas veces se ha dicho que lo que pasa es que es muy difícil preguntarle a los hombres cuántos hijos tienen y yo creo que la excusa se ha refugiado mucho en esa complicación práctica y operativa, pero que más tiene que ver con la carencia de ejercicios teóricos para reinterpretar la reproducción, relacionando a los hombres y a las mujeres (Figuroa y Liendro 1995).

La demografía tiene como sus tres ejes centrales de trabajo el estudio de la natalidad, de la migración y de la mortalidad. La mortalidad y la migración tienen indicadores que consideran a los hombres y a las mujeres por separado, así como de una manera conjunta, pero lo impresionante es que la natalidad sólo sea medida para las mujeres; es decir, los hombres nos morimos y migramos pero no nos reproducimos.

En el discurso médico, nuestros hallazgos son similares: en el ámbito ginecológico, las mujeres de cierta edad son consideradas añosas y después de determinada paridad son consideradas múltiparas. ¿Alguna vez han escuchado hablar de algún varón añoso múltiparo? Seguramente conocen personas mayores teniendo a su enésimo hijo y no hay una calificación médica al respecto, a pesar de los riesgos derivados de ello. No estoy sugiriendo

calificaciones, pero no hay una categorización ya que desde la demografía y la medicina no se piensa a los varones como seres reproduciéndose.

Si consideramos otros dos ámbitos, ya no tan centrados en estas divisiones disciplinarias, como es el sentido común y el feminismo, encontramos otros elementos sexistas en el mismo sentido. ¿De quién se predica el embarazo? Al parecer el embarazo es una vivencia de las mujeres, “las mujeres se embarazan” y muchos hombres decimos “mi mujer se embarazó”, o incluso “mi mujer está embarazada”. Además, suele interpretarse que los buenos varones son aquellos que acompañan y están al pendiente del embarazo de sus mujeres. Es difícil encontrar una terminología o un lenguaje que pueda recuperar lo que los varones viven durante esos nueve meses, suponiendo que algo viven. Varones y mujeres atribuimos a las mujeres el protagonismo y la exclusividad durante el proceso del embarazo, porque es una vivencia al parecer propia de las mujeres. En el lenguaje cotidiano tampoco hay demasiado avance para nombrar la reproducción de los varones (Figuroa 1997).

Se encuentran también ciertas limitantes importantes en el discurso feminista, porque si bien es entendible que el origen de las discusiones sobre derechos reproductivos tiene que ver con esa búsqueda de autodeterminación reproductiva y de reconocer la valoración social de la maternidad como origen de muchas desigualdades, la discusión sobre derechos reproductivos reproduce la visión de las mujeres como las principales actoras de la reproducción y a ratos las únicas. Cito un libro para no caer en una mera anécdota: el primer producto de un programa latinoamericano de investigación sobre derechos reproductivos publicado en Brasil define “los derechos reproductivos como los derechos de las mujeres a disfrutar de su sexualidad, a ejercer su capacidad reproductiva y a exigirles a los hombres que se responsabilicen por su práctica sexual” (Azeredo y Stolcke 1991). Lo que no aparece tan claro es si los hombres podemos o no tener derechos reproductivos de acuerdo con esta definición, ya que pareciera que los hombres en esta postura simplemente tenemos responsabilidades

sobre la sexualidad y la reproducción. Tengo también muy claro que mientras los hombres no asumamos responsabilidades sobre la reproducción va a ser muy difícil que podamos exigir derechos en la misma; pero tampoco podemos cuestionar su tipo de responsabilidad reproductiva si socialmente no se nos reconocen derechos en dicho ámbito (Figueroa 1997).

Mis últimos comentarios tienen que ver con otros dos ámbitos de la reproducción: **la anticoncepción y el aborto**, pensándolo nuevamente entre varones y mujeres. La anticoncepción, como consecuencia de lo que acabo de decir, ha sido más estimulada y desarrollada para las mujeres; se argumenta que no conocemos tan bien el organismo de los varones y por eso la mayoría de los métodos anticonceptivos que existen inciden sobre los cuerpos de las mujeres. No es tan obvio pero, al margen de ello, lo que es indudable es que las políticas públicas no son independientes de las prácticas sexistas sociales. Veamos un ejemplo:

A principios de los años setenta, cuando empezaron a darse programas de planificación familiar en nuestro país, la tercera parte de la población usaba los llamados métodos tradicionales o métodos locales, es decir, métodos como el ritmo, el retiro, los espermaticidas y el preservativo. En cualquiera de ellos es evidente la presencia de los varones. Lo que llama la atención es que a lo largo de esos 20 ó 25 años de programas de planificación familiar en nuestro país se ha medicalizado la práctica anticonceptiva y se han estimulado “métodos modernos y efectivos” que dependen sobre todo de la vigilancia de médicos y médicas; por eso no es ninguna novedad que el método que más se utiliza en nuestro país sea la esterilización femenina y después el dispositivo intrauterino (CONAPO 1996). Ciertamente, se ha documentado un rechazo y una oposición de muchos varones al uso de anticonceptivos (Figueroa, Palma y Aparicio 1993), pero también hay un proceso institucionalizado de excluir a

los varones, dado que los métodos que utilizan los varones se consideran “menos modernos y menos efectivos”, por lo menos en la lógica de muchos programas de planificación familiar (Figueroa 1997).

Llama la atención que un método anticonceptivo que podría ser más o menos parecido en efectividad a la esterilización femenina y que incluso podría ser hasta “más efectivo”, por la multiplicidad de parejas sexuales que a veces tienen los varones, como lo es la vasectomía, ha sido desestimulado por las instituciones gubernamentales de salud, al margen de que hayamos escuchado recientemente de la existencia de un programa nacional de vasectomía sin bisturí (Secretaría de Salud 1995). Pongo un ejemplo: la institución de salud que atiende a una mayor población, que es el Instituto Mexicano del Seguro Social, tiene unos cuadernos para capacitar a sus médicos, enfermeras y trabajadoras sociales de cómo ofrecer métodos anticonceptivos, los cuales además son utilizados por la Secretaría de Salud y por diferentes organismos privados. Existe un cuaderno específico para la esterilización femenina y otro para la vasectomía, en los cuales se incluye un rubro con las contraindicaciones para el uso del método (AMIDEM 1986a, 1986b). Contraindicación absoluta quiere decir que si la persona tiene esa característica, en ningún caso puede usar el método, ya que puede haber un efecto colateral importante; pero si es una contraindicación relativa, simplemente hay que tener mucho cuidado y vigilancia para darle ese método a una persona.³

Si analizamos las contraindicaciones de la esterilización femenina, se dice que prácticamente no hay ninguna, “excepto que la mujer esté embarazada”, por absurdo que parezca el comentario. En este caso se recomienda “esperar a que acabe el embarazo”; entonces puede esterilizarse a la mujer. Pero si observamos las contraindicaciones de la vasectomía aparece que “la vasectomía está contraindicada si la persona está dudosa de su decisión, si la persona tomó la decisión sobre la base de infor-

³ En la Norma Oficial Mexicana de los Servicios de Planificación Familiar, publicada en 1994, se cambió la terminología y simplemente se habla de “precauciones”.

mación errónea, o si la persona es inmadura física o psicológicamente”. Una de las situaciones que ello refleja es que hay procesos sexistas en muchos ámbitos de la sexualidad, de la salud y la reproducción, avalados por prácticas institucionalizadas con un discurso científicista.

Termino comentando un poco de lo que sabemos sobre el aborto, en la experiencia masculina y femenina. En una investigación realizada en Brasil se preguntaba a los varones y a las mujeres su percepción y su valoración de la sexualidad. Leal y Fachel (1995) muestran para Brasil una postura discursiva más liberal en la vivencia de la sexualidad por parte de los varones, pero más conservadora al pensar el aborto como derecho de las mujeres a reivindicar su autodeterminación reproductiva. En la contraparte es más conservador el discurso de la sexualidad en las mujeres, pero más liberal al pensar el aborto como su derecho. Seguramente ello es un ejemplo más de las ambivalencias e inequidades en la percepción y el ejercicio del poder en la experiencia de los varones, al relacionarse con las mujeres y con sus derechos.

Esta valoración moral diferente por sexos se confirma en México, en donde los resultados de Núñez y Palma (1991) muestran que el aborto es más declarado por los hombres que por las mujeres adolescentes, posiblemente por ser los primeros menos sancionados socialmente. A su vez, se encuentra una declaración de los varones en términos de desconocer el número de embarazos y el resultado de algunos embarazos en los que saben que han estado involucrados; al parecer están acostumbrados a no dar cuenta de su vida sexual, lo cual reafirma la doble moral subyacente a ello (Hierro 1990, Welter-Lang 1992).

La anticoncepción, a la vez que la práctica y discusión sobre el aborto, implica cuestionamientos para la reproducción y para la relación hombre-mujer, y quizá más para el hombre, al enfrentarse a un personaje que se ha ido construyendo nuevas posibilidades, entre otras, por el uso de anticonceptivos, pero también por el enriquecimiento y la difusión de los movimientos de mujeres. Según Castro y Mi-

randa (1998), la anticoncepción cuestiona la identidad de las mujeres al permitirles instrumentar otras opciones vitales diferentes a la maternidad, pero genera un cuestionamiento aún mayor en la población masculina, al replantear la forma de interactuar con las personas del otro sexo, sin haber replanteado necesariamente los componentes de su identidad genérica (Badinter 1993).

Esta doble moral se confirma en un estudio realizado recientemente en México sobre anticoncepción entre varones. Arias y Rodríguez (1998) analizan el uso del condón en un contexto mexicano, tratando de ver si han cambiado los valores sexuales en la experiencia masculina por la promoción e incremento en el uso del condón. Las autoras muestran, a través de sus resultados, que los hombres siguen estando siempre disponibles para una relación coital e, incluso, que hacen una diferenciación entre el uso de condón dependiendo del “tipo de mujeres” con las cuales tienen relaciones coitales. Las mujeres conocidas, cuya limpieza y no promiscuidad asumen, no requieren del uso de un preservativo, algo diferente a lo que ocurre con las desconocidas, ya que pueden ser promiscuas, debido a que tienen relaciones coitales con muchos otros, como lo pueden estar haciendo con la persona de referencia. A pesar de la connotación peyorativa de esta expresión, muchos hombres se declaran en esos términos y refieren que no hace falta el uso del condón con sus parejas, ya que “ellas sí son fieles y sólo tienen relaciones con ellos”. Se constatan elementos de una doble moral y la repetición del estereotipo de que ser hombre es asumir riesgos, entre ellos tener relaciones coitales sin condón.

3. Epílogo: la crisis de los estereotipos de los varones

Quiero concluir comentando que ojalá los hombres estuviéramos en crisis, ya que no la interpreto como sinónimo de decadencia, sino como proceso de transformación: algo está en crisis porque sus supuestos ya no son vigentes en un contexto y tiene que irse modificando. No obstante, ello no puede afirmarse como una dinámica de los varones en lo general.

Hay mucho trabajo por hacer a través de los movimientos feministas para cuestionar la identidad femenina, pero son mucho menos los cuestionamientos que se han hecho de la identidad masculina. Algunos compañeros hablan de la crisis de la masculinidad, pero lo que inmediatamente resaltan es que hay muchos varones que están en crisis o estamos en crisis y no nos damos cuenta. Ello representa una desventaja con respecto a alguien que se reconoce en crisis y, por lo tanto, busca maneras de transformar sus parámetros de referencia.

Un par de compañeros que trabajan sobre masculinidad y anticoncepción (Castro y Miranda 1998) documentan cómo, irónicamente, la anticoncepción, por haberse centrado más en los cuerpos de las mujeres y haber sido más practicada directamente por las mismas, ha contribuido a transformar de alguna forma elementos de la identidad femenina y, a la par, ha cuestionado mayormente la identidad masculina. Las mujeres se han visto en la obligación de incorporarse a otros proyectos vitales diferentes a la maternidad, a veces obligadas y a veces por autodeterminación. Por ello, de alguna manera tienen ya un poco de más práctica social de irse reinventando como personas, algo que todavía no sucede con muchos varones. No sabemos qué tipo de realidad y qué tipo de vivencia nueva tenemos que reinventar para relacionarnos con mujeres que se están reinventando. Existe un desfase temporal en términos de un ejercicio de repensarse y de reinventarse por parte de muchas mujeres y apenas incipiente en algunos varones (de Keijzer 1999).

Como un ejemplo de crisis en la identidad masculina hay un texto de ¿por qué los hombres son irresponsables? (Katzman 1991) y las respuestas que se encuentran son en términos de que precisamente por los cambios en el mercado laboral y el tipo de papel que se juega como proveedor económico único o principal, ya no son tan fáciles de sostener los modelos conocidos de relaciones de género. El problema es que en vez de reinventar formas de relacionarse, de reconocer limitantes ante la pareja y ante otros miembros de los núcleos domésticos, como para organizarse colectivamente para el proceso de

proveer, muchos varones se repliegan en sí mismos y se incrementan las relaciones de violencia.

En algunos estudios podríamos empezar a hablar que hay una mortalidad masculina, derivada de los hombres que no son capaces de cuestionar los estereotipos; es decir, varones que llegan a suicidarse por sentirse incapaces de cumplir con el rol de proveedor económico único y antes que cuestionarlo, reinventarlo o repensarlo, mejor “se hacen a un lado”.

En el caso concreto de México hay algunos grupos de hombres que están tratando de pensar si hace falta hablar de una nueva masculinidad o bien, como lo pregunta Marques (1997b), si no será artificial andar buscando modelos de masculinidad. Marques pregunta si no sería necesario más bien desconstruir los estereotipos y cuestionar aquellas divisiones artificiales que ni surgen necesariamente de lo biológico ni se explican linealmente por lo social, sino que tienen mucho que ver con las valoraciones que les asignamos en situaciones específicas.

En ese sentido, debe reconocerse que el paradigma feminista ha contribuido al “nacimiento de la conciencia” de muchísimas mujeres y ha influido en el proceso vital de algunos hombres. Al cuestionar lo obvio, explicitar las limitantes de los estereotipos y de las normatividades definidas unilateralmente, se ha contribuido a identificar vertientes para transformar el entorno social. La perspectiva de género ofrece la posibilidad de cuestionar los estereotipos —como algunos de los reconstruidos en el texto—, de repensar lo obvio, de explicitar prejuicios o supuestos sexistas, de repensar la forma y el significado de ser varón y de ser mujer, de explicitar los desfases en la autoridad moral reconocida para los individuos que son actores y autores del entorno social, la posibilidad de construir normatividades e, incluso, podríamos decir, de ‘resignificarnos como personas’. Sin embargo, incorporada sólo en lo superficial puede generar un proceso de manipulación colectiva, en donde de manera autocomplaciente finjamos cambiar y simplemente nos familiarizamos con el discurso que nos impide transformar la realidad en la que nos insertamos.

Incorporar la perspectiva de género es incursionar en un proceso doloroso de replanteamiento de nuestras identidades y eso no es algo inocuo ni simple, dado que implica reconocer y respetar las diferencias, negociar nuestras libertades, asumir responsabilidades y, sobre todo, resolver conflictos de manera colectiva. Ello parte de la interacción entre los miembros de ambos sexos, entre los miembros de diferentes grupos sociales y entre instituciones y personas con las que se relacionan.

En un artículo previo (Figuroa 1996) proponíamos cinco vertientes alrededor de las cuales construir procesos de investigación más específicos para contribuir a la desconstrucción de los estereotipos de los varones: discutir y socializar las condiciones de posibilidad para negociar consigo mismo y con los modelos sociales a los que nos enfrentamos; evidenciar las contradicciones generadas por las dicotomías que se crean artificialmente en la sociedad, como el ser hombre y el ser mujer; generar un conocimiento crítico sobre la ‘cultura de la exclusión’ que rodea el comportamiento de los seres humanos; repensar el cuerpo y nuestra relación con el mismo, además de elaborar estrategias para transgredir los modelos aprendidos; y adicionalmente, construir nuevos discursos para las realidades que se están tratando de elaborar.

A partir de ello pueden construirse propuestas más específicas para acceder a una condición de equilibrio, de equidad y de bienestar en las relaciones de

género, a la vez que permite reconocer desfases importantes permeados por relaciones de poder, por normatividades sociales que alimentan y justifican dichas relaciones desiguales y por las acciones de individuos que al no cuestionar, repetir, vigilar, castigar y sancionar las transgresiones le dan fuerza a dichas normatividades.

Por tal razón, se requiere identificar el tipo de normatividades que existen al respecto, de qué manera individuos específicos de ambos sexos, por ser tales, se ven afectados y participan en la solución de los conflictos, de qué manera la vivencia de su sexualidad, su salud y su reproducción, de acuerdo con los estereotipos conocidos, incrementa los riesgos de tales conflictos y de qué forma las normas institucionales y las interpretaciones disciplinarias de los procesos han dificultado la equidad en las relaciones.

Otra posibilidad es documentar casos que en la práctica parecen transgredir los estereotipos y los moldes que han mostrado sus insuficiencias existenciales, identificando la forma de abordar y de manejar los costos sociales. Ello implica reconstruir la forma en la que personas concretas se perciben con capacidades, con autoridad, con fuerzas y con soporte social para cuestionar tales estereotipos. Implica, además, que hombres y mujeres vivan con disposición a reinventarse como personas y a redefinir su identidad genérica, más allá de especializaciones excluyentes.

Preguntas generadoras

Lectura 6 | *Algunos elementos para repensar los estereotipos de la masculinidad*, Juan Guillermo Figuroa.

1. ¿A qué refiere el concepto “Modelo masculino hegemónico”?
2. Señale cómo, de acuerdo con Figuroa, la sexualidad se atribuye de manera diferente a hombres y mujeres.

Lectura 7 | Fierro, Alfredo, "El cuerpo y la imagen corporal", en *Programa y materiales de apoyo para el estudio 2a semestre, lecturas de educación secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México, 2000, pp. 63-71.

El cuerpo y la imagen corporal

Alfredo Fierro

Como ya hemos podido comprobar en el capítulo II [del libro *Psicología del desarrollo: el mundo de los adolescentes*], antes todavía que el sexo, antes que la identidad y la orientación sexual, es tema básico del adolescente, y no sólo de nuestra cultura, su propio cuerpo y la imagen que tiene de él. La adolescencia —la pubertad— es un momento de importantes cambios corporales: crecimiento del tamaño del cuerpo, cambio del timbre de la voz, nueva fuerza física, aparición del vello, mayor prominencia de los caracteres sexuales, nuevas sensaciones ahora posibles en relación con el sexo. A esos cambios los acompaña, por otra parte, una mayor conciencia de sí mismo, que empieza por percatarse del cuerpo. La adolescencia es un periodo de aguda toma de conciencia acerca del propio organismo. Es verdad que la imagen corporal básica se halla establecida ya en el niño pequeño, mucho tiempo antes, por tanto, de la adolescencia. Pero los cambios sobrevenidos en la pubertad obligan ahora a revisar y rehacer la imagen del propio cuerpo.

Los y las adolescentes se hallan seriamente preocupados, afectados por el propio físico, por la apariencia de su figura corporal. Cuando se les pregunta por rasgos propios que les agradan o que les desagradan, los adolescentes citan características físicas, corporales más que psicológicas, intelectuales o sociales. Ha podido decirse, con razón, que el adolescente es su cuerpo y su cuerpo es él.

Los dos principales aspectos de la representación del cuerpo propio en el adolescente son la eficiencia física y el atractivo corporal. Ambos se relacionan estrechamente con el autoconcepto y autoestima global. Cuanto más atractivo o eficaz cree el adolescente que es su cuerpo, tanto más positiva elevada resulta su autoestima.

Cualquier mejora o perfeccionamiento en la apariencia y en la competencia física redundan en elevación de la autoestima. Eso quiere decir, por otra parte, que cualquier elogio veraz —no halago—, cualquier reconocimiento de las cualidades corporales de chicos y chicas, genera no sólo satisfacción, sino seguridad en la imagen e identidad propia. Por eso, una fecunda línea educativa (y sólo en educación física) es enseñarles a estar agusto con su propio cuerpo.

Existen diferencias entre las chicas y los chicos. Ellas, por lo general, están más preocupadas por el atractivo y la apariencia corporal: cómo las ven los demás. Ellos, en cambio, lo están por la eficiencia física: cómo funciona y cómo perciben su cuerpo en cuanto capaz de hacer cosas, lo cual, en extremo, puede llevar a problemas típicos de la edad. La excesiva preocupación por el cuerpo no ya esbelto sino delgado, conduce a algunas adolescentes a trastornos de la alimentación, cuyo extremo más dramático lo presenta la anorexia, uno de los cuadros psicopatológicos más difíciles y peligrosos. En otra dirección, el afán por demostrar la fuerza física lleva a muchos adolescentes a acciones no sólo de gamberrismo, sino de violencia, de daño a las cosas y a las personas. A los adolescentes hay que hacerles ver que destruir es más fácil que construir; que eso tiene poco mérito y que su eficiencia y habilidad física ha de demostrarse por otras vías: en el deporte, en la destreza artística, manual, en el trabajo, en hacer otras cosas. A las adolescentes hay que decirles que cada silueta de cuerpo y cada fisonomía de rostro tienen su atractivo, si bien lo tienen para diferentes personas y también para diferentes tipos de relación: las modelos de modas y las de portadas de las revistas son atractivas, pero no monopolizan el "sex-appeal", del que hay otras muchas variedades y no un canon único.

En el cercioramiento sobre el propio atractivo sexual coinciden los chicos y las chicas, preocupados unos y otras por los atributos vinculados a su propio sexo, como el tamaño del pene o, respectivamente, del pecho. Casi todas las adolescentes suelen preferir y desear un tamaño de busto mayor que el que tienen realmente, lo que, por otro lado, habría de compaginarse con la figura estilizada ahora en boga. En general, la falta de desarrollo de las características sexuales primarias o secundarias, o el retraso en él, constituye una fuente de preocupación seria, mencionada con frecuencia por los adolescentes. La diferencia misma en el ritmo de crecimiento físico les ocasiona problemas de autoconcepto y de autoestima, así como de relación con otros. Los adolescentes con crecimiento rápido son, en general, aceptados antes como adultos por los ya adultos y tienen mayor probabilidad de ejercer cierto liderazgo sobre sus compañeros.

La ansiedad por el propio atractivo corporal y por la eficacia física se ve reforzada por los medios de comunicación cuando presentan y propagan cierto ideal físico de hombre y mujer que, según los modelos del momento, sería necesario para triunfar en la vida. El espejo es entonces el instrumento confidente del narcisismo del adolescente, también del varón. Cada mañana o varias veces al día le consulta a ese confidente mudo, pero revelador, si uno o una es la persona más atractiva del mundo o al menos si es atractiva en grado suficiente o para alguna persona determinada. Y es mala señal el odio al espejo: también hay adolescentes que lo aborrecen y rehuyen, igual que huyen de la fotografía; tan a disgusto están con su propia imagen.

El comportamiento sexual

La adolescencia es una etapa vital asociada al hecho biológico generalizado de la pubertad, una de cuyas características más sobresalientes es la capacidad sexual: la de generar y también la de gozar del sexo. Junto con el tema del cuerpo, inseparables de él, puesto que el cuerpo es sexuado, están los temas del sexo y del género: del rol social sexual y de lo que uno o una hace psicológicamente y comporta mentalmente con su sexo. Así que al hablar

de adolescencia resulta también tópico —y no sólo tópico— hablar de sexualidad. En la adolescencia cobran importancia y significado nuevos los comportamientos y relaciones sexuales. Adquieren un significado totalmente distinto que en la infancia, un significado adulto.

Se debe al psicoanálisis la insistencia en la importancia de la sexualidad en la vida y la conducta humana, ya desde la infancia, pero también, claro está, en la adolescencia. Esta edad sería la de eclosión de la libido en su fase adulta, genital, coincidiendo con el hecho biológico de la pubertad. Tras la larga calma del periodo de lactancia en la tardía infancia —lactancia que se extendería desde la resolución del conflicto de Edipo, hacia los cinco años, hasta la pubertad—, la sexualidad irrumpiría con fuerza y alboroto en la etapa adolescente. A este propósito, el psicoanálisis participa por completo de la idea de una adolescencia turbulenta, derivada del estallido de la sexualidad genital tras el anterior periodo de lactancia.

La genitalidad hace que los juegos del niño con su propio sexo, sobre todo varón, adquieran otro sentido, como igualmente lo adquiere la relación con las personas de otro sexo. Los juegos sexuales infantiles con los órganos sexuales propios y ajenos se mudan en primeras experiencias de genitalidad adulta. La expresión de esas primeras experiencias aparece muy variada, en una gama muy amplia, que va desde las que todavía Freud llamaba “perversiones” sexuales hasta el enamoramiento a distancia y sin contacto físico. En la adolescencia puede —y suele— surgir el primer amor, pero ese amor —en la sociedad actual— puede ser romántico y aun platónico, adherido a veces a una estrella del cine o de la canción, o también del todo físico, y no sólo con escauceos en la intimidad sexual, sino con toda clase de variaciones de cópula.

En la historia reciente, bajo el puritanismo victoriano imperante no sólo a comienzos del siglo, sino casi hasta ayer, el adolescente, aunque biológicamente adulto en su sexualidad, era reputado inhábil por la sociedad, no legitimado y no preparado todavía para las responsabilidades sociales anexas

a las actividades del sexo. Principalmente en el ámbito sexual, la adolescencia ha sido durante mucho tiempo —y aún en cierta medida hoy— como un intervalo de dilación de aplazamiento sociocultural de lo que, en cambio, en maduración biológica está dado desde la pubertad. La sociedad ha condenado en la adolescencia conductas y experiencias sexuales que, en cambio, juzga normales en la edad adulta. Por eso y en eso mismo, las relaciones sexuales en la adolescencia marcan hitos en el camino de transición hacia la adultez. En ellas, como en otras experiencias de carácter social, el adolescente está satisfaciendo una necesidad de experimentación vital, de experimentar y de experimentar, de manera tentativa, como adulto.

Hasta hace poco tiempo, la conducta sexual típica entre adolescentes era la caricia corporal, más o menos profunda, a veces llevando al chico hasta el orgasmo. Hasta ahí podían llegar, pero era lo más que las chicas aceptaban. La palabra de orden era: todo excepto “eso”, todo excepto la penetración. En la actualidad no se exceptúa nada. Una mayor tolerancia por parte de los adultos, de los padres, permite incluso que algunos adolescentes lleven una intensa y variada vida sexual, por otro lado compatible con seguir viviendo en el hogar familiar. El ritual sexual típico de la adolescencia y de toda la etapa juvenil, a veces hasta los límites de la edad adulta, comienza con la “cita” o el “encuentro”: la salida juntos a la calle se produce con otro motivo y en un marco no específicamente sexual, tal como ir al cine, a una fiesta, a una excursión, ir de copas; y en el curso de esa actividad llegan a nacer, a desarrollarse y consolidarse distintos sentimientos y comportamientos, desde la simple simpatía y amistad cargada de atracción erótica, ocasionalmente expresada en besos y contactos físicos fugaces, incluido hacer el amor, hasta el emparejamiento más permanente y en el cual la relación sexual pasa ya a un primer plano, en el que se absorben el resto de sentimientos y comportamientos.

Ha cambiado la situación en la que los chicos buscaban tempranamente el contacto sexual, mientras las chicas se rehusaban. Como consecuencia de ello ha disminuido mucho la frecuencia con

que hasta hace poco la primera experiencia sexual completa de los chicos tenía lugar con una prostituta, la cual asumía funciones iniciadoras. La iniciación sexual y la educación sentimental ahora se dan mayormente entre los propios adolescentes; y la mayoría de las mujeres llega al matrimonio con tanta experiencia sexual como los hombres.

Los adolescentes, más que los adultos, no sólo disponen de mayor libertad que en el pasado reciente, viven una mayor pluralidad sexual. El pluralismo de la sociedad contemporánea, de sus estilos de vida y las morales, aparece en la conducta sexual quizá más que en ninguna otra faceta de la vida. Hoy en día, muchos adolescentes son hartos plurales en cuestión de sexo, cambian con facilidad de pareja, no suelen sentirse comprometidos y hasta practican cierta promiscuidad. Paradójicamente, todo eso a menudo se mezcla con el hecho de que viven dolorosamente la infidelidad del otro compañero, a quien tienen como pareja principal.

En tiempos todavía no lejanos, el matrimonio podía e incluso solía darse en edad muy temprana, a veces por parte de las chicas, en plena edad adolescente. Por otro lado, la sociedad ligaba el ejercicio completo de la sexualidad al matrimonio. A las relaciones heterosexuales plenas entre adolescentes —mucho más las homosexuales, claro— las juzgaba condenables, desviadas o, por lo menos, problemáticas. Hoy las cosas han cambiado bastante, al menos en algunos sectores de la sociedad: el matrimonio se retrasa, las experiencias sexuales de adolescentes y jóvenes se producen al margen no sólo del matrimonio, sino también del compromiso amoroso estable; entretanto, y en contrapartida, hay una mejor aceptación del nuevo orden sexual —o desorden, como muchos siguen viéndolo— por parte de la sociedad. Aun con ese clima general más permisivo, todavía hoy, todo eso acontece con no pocos problemas para los adolescentes. Las actividades y disposiciones de los padres, en cuyo hogar siguen viviendo, son variadas: a veces prohíben, más raramente facilitan, por lo general consienten o más bien cierran los ojos. Salvo cuando la prohibición es tiránica y llega a alcanzarlos incluso fuera del hogar, los adolescentes

suelen “apañárselas”: en casas o apartamentos de amigos, en los coches, a veces en la propia casa, en días u horas de ausencia de los padres. Pero cuanto más severo sea el enjuiciamiento y el trato por parte de sus padres y de los adultos de su entorno, tanto más el adolescente vivirá el sexo como un gesto de autoafirmación, de independencia respecto a la sociedad de los mayores, de rebeldía frente a los agentes de orden y las normas imperantes, y de instauración de una subcultura específica, de la joven generación.

Los adolescentes necesitan no sólo información, instrucción, acerca del sexo, sino también educación. A la instrucción sobre órganos sexuales y su funcionamiento, o sobre el uso de preservativos — algo, todo ello, que suelen aprender de los compañeros, pero a medias y con errores—, hay que añadir una genuina educación sexual —una de las dimensiones temáticas transversales del *currículum*— y educación sentimental. El adolescente a menudo no sabe qué hacer con sus sentimientos; no sabe cómo mejorarlos, en particular, cómo manejar los fracasos o sencillamente los problemas y dificultades en las relaciones sentimentales: sufre y hace sufrir. La educación sexual ha de incluir un aprendizaje de los nuevos sentimientos propios de la edad y del modo de comportarse con ellos.

Los prototipos y símbolos sexuales imperantes en una cultura (así, la imagen del desnudo femenino, todavía dominante en el simbolismo erótico de nuestra cultura) determinan profundamente los contenidos, los modos y los significados de la conducta sexual, tanto más en el adolescente, que, incluso en su rebeldía, se guía mucho por modelos culturales. Enamorarse, haber tenido el primer coito o conseguir la intimidad de un compañero o compañera apetecible pueden constituir, para el adolescente, expresión de motivos sociales tanto o más que de impulsos eróticos. Son actos que forman parte del amplio programa adolescente de significativas tentativas para lograr el ajuste o reajuste necesitado en esta edad.

Las expectativas sociales acerca de lo que el joven o la joven han de hacer en tal o cual situación, por

privada e íntima que sea la escena, definen el curso de su actividad sexual. Para muchos adolescentes, además, la intimidad sexual es una experiencia generadora de autonomía, de sentimiento, de identidad, de autovaloración propia como persona atractiva, y de toma de conciencia de su capacidad para la relación con otros. La sexualidad adolescente —como toda sexualidad, pero quizá más netamente— es búsqueda de significado y está cargada de ricas connotaciones simbólicas que trascienden con mucho el hecho físico de los actos en que se realiza.

En estos años se configura la orientación sexual: hacia personas de otro, del propio sexo, o de ambos, de manera indistinta. Existe en esta materia un prejuicio harto difundido. Aunque sea a regañadientes se llega a aceptar una homosexualidad supuestamente innata, mientras se rechaza con firmeza la adquirida o “voluntariamente” adoptada. El tema es complicado, puesto que seguramente, y en realidad, se imbrica de modo inextricable lo innato y lo adquirido: incluso en las características mejor establecidas como de intenso componente innato —así, la inteligencia— existe una gran proporción de adquirido o aprendido. Son experiencias a lo largo de la vida las que contribuyen finalmente a determinar tanto la inteligencia como la orientación sexual. Educación sexual es también, por eso y desde luego, educación en el manejo de la orientación del adolescente respecto al sexo.

Adopción de roles y adaptación

La adolescencia es el momento en que la persona comienza a tener una existencia propiamente social, pública, en la cual se incorpora a la cultura de la sociedad en donde ha nacido. En la adolescencia se realiza el paso del microgrupo al grupo amplio, de las instituciones de crianza y educación, familia y escuela, a las instituciones sociales en su generalidad, las que son propias de la sociedad, de la cultura. Es el momento en que el individuo se hace psicosocialmente ciudadano de una sociedad y accede a la cultura vigente en ella. Lo típico del rol adolescente es su instalación en la sociedad como marco global. El espacio de los intercambios o in-

teracciones sociales se amplía mucho, se extiende a la sociedad entera, aunque por mediación de los grupos de amigos y de la subcultura juvenil, mientras comienza a debilitarse, por otro lado, la referencia a la familia. La paulatina emancipación respecto a los padres —una emancipación hoy demorada por la dificultad de acceder a un puesto de trabajo— tiene, como otra faceta suya, el proceso de adquisición de autonomía personal e independencia social.

En otras sociedades, todo eso acontece y se escenifica mediante ritos de transición, que contribuyen a orientar y educar en el paso biográfico que se está produciendo. En Occidente, la adolescencia no tiene propiamente tales ritos. Lo que más se parecía a ello hasta hace poco tiempo era la “puesta de largo” [celebración de los 15 años] de las adolescentes de la alta sociedad. A falta de una ceremonia de transición, es precisamente atribuible en parte la indefinición y los límites borrosos tanto del comienzo de la adolescencia como del nuevo estado que el adolescente adquiere. La única marca de transición que está bien clara en Occidente es el acceso a la mayoría de edad, jurídica y penal; pero este acceso se produce ya al final de la adolescencia y señala más bien el inicio de una edad juvenil que, si acaso, es prolongación tardía —pero frecuente— de la edad adolescente y, a menudo, apenas discernible de ella.

Los adolescentes empiezan a relacionarse con la sociedad como un todo. Este hecho trasciende con mucho la circunstancia de las nuevas relaciones con compañeros y la emancipación respecto a la familia. Más allá de las relaciones particulares que establece con diferentes grupos, se produce la relación con la sociedad en cuanto tal. En la adolescencia pueden suceder los primeros encuentros con instituciones sociales, tan dispares, por lo demás, como la ideología, el partido político, la policía o incluso el juzgado. Ese sí que es un rasgo común a cualquier sociedad y cualquier época: es en la adolescencia cuando la persona entra en el juego de las relaciones sociales, públicas, de poder. Es edad de empezar a creer o a descreer, momento de conversiones y desconversiones: puede aparecer el in-

terés por la política, por el deporte, por el arte. Es la edad de la “vocación”: de la orientación hacia una actividad, un rol dentro de la sociedad.

El adolescente no sólo ha de consolidar competencias específicas, quizá adquiridas en años anteriores, sino que, sobre todo, ha de adquirir y asegurar una competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social; ha de establecer sus modos de adaptación y ajuste a la sociedad, modos ciertamente no definitivos, pero seguramente duraderos a lo largo de la vida. Ha de hacer eso con cierta autonomía y con eficiencia en las acciones encaminadas a su proyecto de vida. Todo ello cristalizará en un particular y sutil equilibrio —a veces, desequilibrio— de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos, cuando con los iguales y grupo de compañeros.

En la nueva relación con la sociedad y la cultura que se produce durante la adolescencia concluye el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor. Es el momento no sólo de perfeccionar el dominio de destrezas técnicas, comunicativas y, en general, sociales, sino también de la elección vocacional, del proyecto de vida, de la adopción de creencias y actitudes, del compromiso con valores, todo lo cual es vertebrado por el afianzamiento de un yo capaz de autorregularse, de autodeterminarse.

El adolescente empieza a tener valores personales. La independencia de la familia paterna y la adquisición de autonomía propia, la conciencia de sí mismo en una autoestima y autoconcepto explícito, el desarrollo del juicio moral, todo ello se asocia con el hecho de que el adolescente interioriza y abraza valores. La adolescencia no sólo es la edad que suele adherirse a valores; después de ella es infrecuente la conversión a un sistema axiológico diferente. Es, pues, la edad que define la orientación duradera que por lo general seguirá manteniendo de adulto respecto a metas, fines y proyectos social o personalmente valiosos. Guarda, a su vez, estrecha relación con esos valores la elección de profesión, que

se realiza precisamente en los años juveniles y que va a determinar decisivos aspectos del “estatus”, del rol, de la identidad psicosocial, en general, de la biografía y del curso vital de la persona durante el resto de su existencia.

El paso al espacio social público tiene un tema dominante: la adaptación. No es asunto fácil para el adolescente; y no debe sorprender que a menudo se exprese de forma inadecuada. Incluso las conductas rotuladas como “inadaptadas” por los adultos, por la sociedad, sirven a una función adaptiva. La rebeldía, el rechazo de normas y valores, la crítica, el tomar distancia frente a la generación de los adultos, o en general a lo establecido en la sociedad, todo ello —cuando se da— puede ser un síntoma de madurez o, mejor, de hallarse en proceso de maduración; es una forma de adaptación a un entorno social al que ellos juzgan, por otra parte, adverso al que quieren cambiar. Adaptación no es plegarse en una actitud pasiva, dócil y blanda, resignada a las reglas y a las condiciones dominantes. La adaptación juvenil, que los profesores han de favorecer, incluye no sólo la adaptación de los jóvenes a las demandas del medio social, sino también la adaptación del medio a sus propias necesidades y demandas. En la adolescencia, como en la vida adulta, es adaptado el individuo capaz de encajar las adversidades y fracasos, de responder a los obstáculos y amenazas, y sobre todo, de no perderse en reacciones desorientadas, perturbadoras para sí mismos y acaso para los demás, y, desde luego, ineficaces, que no le reportan beneficio alguno al no modificar de manera real y favorable las condiciones exteriores. Persona adaptada es la que posee capacidad de acción ordenada a mejorar sus propias condiciones de vida.

En consonancia, la actitud educativa ante las formas “inadaptadas” de conducta adolescente ha de consistir no puramente en inhibirlas, sino en favorecer un comportamiento adaptativo no pasivo, sino activo, eficaz, en enseñar a adaptar el entorno a ellos mismos tanto como en enseñarles a adaptarse. Eso tiene sus consecuencias también para un asunto que suele preocupar a la mayoría de los profesores con alumnos adolescentes: el de la dis-

ciplina en el aula. Entre las preocupaciones mayores del profesorado está la frecuencia de conductas problemáticas de algunos alumnos: no sólo transgresión de normas, falta de respeto o indisciplinas, sino verdaderas agresiones o riñas, cuando no insultos soeces. A menudo los profesores no saben qué hacer con todo eso. Más que como problema de disciplina o de incumplimiento de las reglas, conviene abordarlos como tema de convivencia no sólo con los adultos, sino también con los compañeros; y mejor todavía si eso llega a hacerse en un tratamiento preventivo y no correctivo. Hay que abordar y controlar, por cierto, esas conductas problemáticas una vez aparecidas, pero sobre todo es preciso desarrollar estrategias educativas coherentes que se anticipen a su aparición. El profesor ha de prestar atención a los problemas no sólo cuando ya han surgido; ha de anticiparse a ellos con una acción positiva que se resume en educar para la convivencia, en enseñar a convivir. El aula y el centro educativo han de ser una escuela de convivencia: de una convivencia razonable, pacífica, en la que los intereses y puntos de vista divergentes se negocien a través de un diálogo racional, del que no se excluya voz alguna y donde cada joven alumno pueda expresar con palabras —que no con acciones dañinas para otros— sus necesidades, sus deseos, incluso aquellos que podrían ofender a otras personas. En la vía adolescente hacia una adaptación madura y en el camino educativo a esa misma meta, la línea recta, trazada sólo a regla, no siempre es la distancia más corta.

La enseñanza de la convivencia, a su vez, sólo se logra con un estilo de docencia. Es un estilo democrático, no autoritario, el que puede favorecer una buena convivencia en el aula; en el centro será el mejor antídoto frente a problemas de disciplina. Como pautas de acción, como criterio en el trato con adolescentes, y no sólo en el aula, cabe citar, entre otros, los que siguen: comunicar confianza, seguridad y optimismo a los alumnos; aceptarlos como son, sin perjuicio de juzgar también de modo crítico su comportamiento, cuando así sea preciso; sostener una línea de conducta regular, consistente, predecible, sin oscilaciones debidas al humor o al capricho del adulto; combinar

MÓDULO 2

SESIÓN 4

Lectura 8 | Fine, Michelle, "Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: el discurso ausente del deseo", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos: feminismo y educación*, Paidós / PUEG / Colegio de la Paz Vizcaínas, 1999, pp. 291-317.

10. Sexualidad, educación y mujeres adolescentes

*El discurso ausente del deseo**

Michelle Fine

Desde finales de 1986, las revistas populares y los periódicos han publicado historias polémicas sobre educación y sexualidad. Ya sea que la controversia trate acerca de educación sexual o clínicas escolares de salud, los discursos públicos sobre sexualidad en las y los adolescentes se encuentran enérgicamente representados por autoridades de gobierno, voceros de la nueva derecha, docentes, "el público", feministas y profesionales de salud pública. Estas historias ofrecen la autoridad de los "hechos", percepciones sobre controversias políticas, y abordan los miedos no admitidos acerca de la sexualidad [Foucault 1980]. A pesar de que los hechos por lo general tratan del cuerpo femenino de la adolescente, poco se escucha de las jóvenes mismas.

Este artículo explora diversas perspectivas sobre la sexualidad en las y los adolescentes, y presenta los puntos de vista de un grupo de jóvenes adolescen-

tes. El artículo está formado por un estudio basado en abundantes currículos sobre educación sexual en la actualidad, un año de negociaciones para incluir sexualidad lesbiana y gay en el programa de estudios de una ciudad, así como entrevistas y observaciones recolectadas en clases de educación sexual en la ciudad de Nueva York.¹ El análisis examina los deseos, miedos y fantasías que estructuran y dan forma a los silencios y las voces sobre educación sexual y clínicas escolares de salud en la década de los ochenta.

A pesar de la atención que se brinda a la sexualidad, el embarazo y la paternidad o maternidad de los y las adolescentes en este país, y a pesar de la evidencia sobre la eficacia de las intervenciones y el amplio apoyo público que se les brinda [Harris 1985], el cumplimiento sistemático de los programas de educación sexual y las clínicas escolares de salud

* Tomado de *Harvard Educational Review*, vol. 58, núm. 1, pp. 29-53, 1988. Copyright C 1988 by the President and Fellows of Harvard College. All rights reserved. Traducción de Argentina Rodríguez.

¹ La investigación divulgada en este artículo representa una parte de la investigación etnográfica sobre estudiantes regulares y estudiantes que abandonaron sus estudios, realizada a lo largo de un año en una escuela pública de educación integral de la ciudad de Nueva York. Financada por la Fundación W.T. Grant, se diseñó para investigar cómo en las escuelas públicas secundarias y preparatorias de las ciudades las tasas de estudiantes que abandonan sus estudios incluyen más de 50%. Los métodos utilizados durante ese año contienen: observaciones en las escuelas cuatro días a la semana durante el otoño, y uno o dos días a la semana durante la primavera; asistencia diaria a una clase de higiene para alumnas del duodécimo año escolar; análisis de archivo de más de mil 200 estudiantes que integraron el grupo 1978-1979 y que ingresarían al noveno año; entrevistas con aproximadamente 55% de estudiantes que habían abandonado sus estudios en fecha reciente o hacía más tiempo; análisis de escritos de ficción o autobiográficos de estudiantes; una encuesta distribuida a un grupo de muestras de la población estudiantil; y visitas a escuela de educación integral, a los programas Graduate Equivalence Diplomas, a lugares de reclutamiento naval y a escuelas públicas para adolescentes embarazadas y con hijos o hijas. Los métodos y resultados preliminares de la investigación etnográfica se detallan en M. Fine, "Why Urban Adolescents Drop Into and Out of High School", *Teacher's College Record*, núm. 87, 1986, pp. 393-409.

continúa siendo obstaculizado por las controversias que los rodean [kantrowitz y otras 1986, Leo 1986]. Aquellos que se oponen a la educación sexual o a las clínicas escolares de salud presentan sus puntos de vista basándolos en la razón y en una preocupación por proteger a las y los jóvenes. Para tales opositores la educación sexual plantea la pregunta de si se estimula la promiscuidad y la inmoralidad, y se minan los valores familiares. Sin embargo, el lenguaje de estos desafíos sugiere un efecto sustancialmente más profundo y primitivo. Por ejemplo, Gary Brauer, subsecretario de Educación del Departamento de Educación de Estados Unidos, construye una imagen de inmoralidad manchada por la sexualidad de las y los adolescentes, así como por el abuso de las drogas: “Existe una amplia evidencia impresionista indicadora de que el abuso de las drogas y la promiscuidad no son conductas independientes. Cuando las inhibiciones caen, se derrumban por completo. Cuando las personas de cualquier edad pierden el sentido de lo correcto y lo incorrecto, la pérdida no es selectiva. [...Éstas] son expresiones del mismo vacío étnico entre muchas y muchos adolescentes” [Bauer 1986].

Incluso el inspector general de Sanidad, Everett Koop, un fuerte defensor de la educación sexual, explicó recientemente: “[Nosotros] debemos ser tan explícitos como sea necesario. [...] No se puede hablar de los peligros de envenenamiento por mordedura de serpientes sin hablar de las serpientes” [Leo 1986, p. 54]. Tales metáforas empleadas y repetidas tan a menudo asocian la sexualidad de las y los adolescentes con la victimización y el peligro.

Sin embargo, las escuelas públicas rechazan la misión del diálogo y la crítica sexual, o lo que se ha llegado a llamar “educación acerca de la sexualidad”. En los actuales programas modelo de estudio sobre educación sexual encontramos: 1) la autorización de suprimir el discurso del deseo sexual femenino, 2) fomentar un discurso sexual femenino de victimización y 3) privilegiar explícitamente los matrimonios heterosexuales a favor de otras prácticas de la sexualidad. Una/o encuentra una ambivalencia sexual no reconocida sobre la sexualidad femenina que aísla de manera ideológica al agen-

te sexual femenino, o sujeto, de su contraparte: la víctima sexual femenina. La adolescente de los ochenta se construye de esta última forma. Educada fundamentalmente como la víctima potencial de la sexualidad masculina, ella no es un sujeto por derecho propio. A las mujeres jóvenes se les aísla y enseña a temer y defenderse de la búsqueda del deseo, y en este contexto no existen muchas posibilidades de desarrollar una crítica de género o medidas acerca de la sexualidad.

Discurso prevaleciente sobre sexualidad femenina en las escuelas públicas

*Si el cuerpo es visto en peligro a causa de fuerzas incontralables, entonces probablemente ésta sea una sociedad o un grupo social temeroso del cambio
—cambio que percibe de manera simultánea como poderoso y fuera de control—*

C. Smith-Rosenberg, 1978

Las escuelas públicas históricamente han sido el sitio para identificar, civilizar y contener todo lo que se considera incontrolable. Mientras que la evidencia sobre la sexualidad se encuentra a la vista, en todas partes de las escuelas públicas secundarias y preparatorias —en vestíbulos, aulas, baños, corredores y en bibliotecas—, la educación oficial acerca de la sexualidad es escasa: en clases de estudios sociales, biología, educación sexual o en la enfermería. Para comprender cómo se trata la sexualidad en las escuelas, examiné los discursos más importantes sobre sexualidad característicos de los debates nacionales sobre educación sexual y clínicas escolares de salud. Se sigue la pista a estos discursos mientras se abren paso a través de los programas de estudios, las aulas y los vestíbulos de las escuelas públicas secundarias y preparatorias.

El primer discurso, *sexualidad como violencia*, es claramente el más conservador, y considera la heterosexualidad de las y los adolescentes idéntica a la violencia. En el American Dreams Symposium sobre educación de 1986, Phyllis Schlafly comentó: “Esos cursos sobre sexo, abuso, incesto, sida, es-

tán todos diseñados con el propósito de aterrorizar a nuestras hijas e hijos. Debemos luchar en contra de ellos y dejar de sembrar el terror en los corazones de nuestras y nuestros jóvenes”. Un aspecto de esta posición, compartido por mujeres de posiciones políticas tan diferentes como la de Schlafly y la abogada feminista radical Catherine MacKinnon [1983], es concebir la sexualidad como esencialmente violenta y coercitiva. En su forma conservadora más extrema, las y los defensores demandan la eliminación de la educación sexual y las clínicas e insisten en brindar confianza absoluta a la familia para dictar los valores, costumbres y conductas apropiadas.

La sexualidad como violencia presume que existe una relación casual entre el silencio oficial sobre sexualidad y una disminución de la actividad sexual —por tanto, si no se enseña acerca de la sexualidad, no habrá conducta sexual en las y los adolescentes—. La ironía, claro está, se encuentra en la evidencia empírica. Fisher, Byrne y White [1983] han comprobado que las actitudes de negación hacia el sexo y el uso de anticonceptivos tienen una correlación negativa. En su estudio, las actitudes de negación hacia el sexo no desalientan la actividad sexual, pero sí el uso responsable de anticonceptivos. Las y los adolescentes que creen que la experiencia sexual es indebida niegan su responsabilidad hacia los anticonceptivos. Aceptar su responsabilidad legitimaría un comportamiento “malo” [Fisher, Byrne y White 1983]. A modo de contraste, Fisher y otros encontraron que las y los adolescentes con actitudes positivas hacia el sexo tienden a ser más consistentes y positivos hacia el uso de anticonceptivos. Al no brindar enseñanza sobre sexualidad, o al enseñar actitudes negativas hacia el sexo, las escuelas no impedirán la actividad sexual, pero podrían desalentar muy bien el uso responsable de anticonceptivos [*ibid*].

El segundo discurso, *sexualidad como victimización*, tiene un mayor número de seguidores. La sexualidad femenina de las adolescentes se representa como un momento de victimización en el cual los peligros de la heterosexualidad (y recientemente de la homosexualidad en los jóvenes adolescentes)

resultan significativos. Mientras que al sexo no se le describe como intrínsecamente violento, las mujeres jóvenes (y hoy en día los hombres) aprenden sobre su indefensión ante predadores masculinos potenciales.

Para evitar ser victimizadas, las mujeres aprenden a defenderse por sí mismas de la enfermedad, del embarazo y de “*ser usadas*”. El discurso de la victimización respalda la educación sexual, que incluye educación sobre el sida, con la aprobación de los padres. Las actividades propuestas en el aula enfatizan el “decir no”, practicar la abstinencia, enumeran los riesgos sociales y emocionales de la intimidad sexual y las posibles enfermedades que se asocian con ésta. El lenguaje utilizado, así como las preguntas formuladas y no formuladas, representa a las mujeres como las víctimas actuales y potenciales del deseo masculino. A través de ejercicios de dramatización y discusiones en clase, las jóvenes practican cómo resistirse a discursos trillados, manos no requeridas, botones abiertos, y la entrega de otras “bases” que no están dispuestas a ceder. Los discursos de violencia y victimización describen a los hombres como predadores potenciales y a las mujeres como víctimas. Tres premisas problemáticas sirven de fundamento a estos dos puntos de vista:

- Primero, la subjetividad femenina, que incluye el deseo de participación sexual activa, se pone afuera de la conversación usual [Vance 1984].
- Segundo, ambos argumentos presentan la victimización femenina como contingente en los compromisos heterosexuales fuera del matrimonio —en vez de inherentes a las disposiciones actuales sobre género, clase y raza— [Rubin 1984]. A pesar de que las feministas han luchado mucho tiempo por el reconocimiento legal y social de la violencia sexual en contra de las mujeres, la mayoría se resiste al reclamo de que la victimización de las mujeres depende principalmente del compromiso sexual con los hombres. La esfera total de la victimización de las mujeres —en el trabajo, en el hogar, en las calles— no ha sido aún develada. El lenguaje y la

carga de emoción de estos dos discursos distrae la atención de las estructuras, disposiciones y relaciones que oprimen a las mujeres en general, y a las mujeres de bajos recursos y de raza negra en particular [Lorde 1978].

- Tercero, los mensajes, en tanto que antisexuales, refuerzan no obstante las disposiciones tradicionales sobre heterosexualidad. Estos puntos de vista asumen que mientras las mujeres eviten las relaciones premaritales con los hombres, la victimización puede evitarse. De manera irónica, sin embargo, para protegerse de la victimización de los hombres se recurre fundamentalmente al matrimonio —aparearse con un hombre—. Este mensaje paradójico enseña a las mujeres a temer a los hombres que finalmente las protegerán.

El tercer discurso, *sexualidad como moral individual*, nos introduce a conceptos explícitos acerca de la subjetividad sexual en las mujeres. A pesar de ser sentencioso y moralista, este discurso valora las decisiones sexuales de las mujeres siempre y cuando las decisiones tomadas están enfocadas hacia la abstinencia premarital. Por ejemplo, el secretario de Educación William Bennett exhorta a las escuelas a enseñar “alfabetización moral” y educar hacia el “recato”, la “castidad” y la “abstinencia” antes del matrimonio. El lenguaje del autocontrol y autorrespeto recuerda a los estudiantes que la inmoralidad sexual no sólo crea problemas personales, sino también cargas impositivas a la comunidad.

El debate sobre la moralidad en los programas de estudios sobre educación sexual marca una clara contradicción entre las políticas educativas conservadoras del Estado: si puede, y cómo podría, intervenir en la “privacidad de las familias”. Los no intervencionistas, entre ellos Schlafly y Onalee McGraw, argumentan que los maestros no deben enseñar acerca de la sexualidad. Hacerlo es tomar una posición moral particular que subvierte a la familia. Los intervencionistas, incluyendo a Koop, Bennett y Bauer, argumentan que las escuelas deben enseñar acerca de la sexualidad centrándose en los “buenos valores”, pero no se ponen de acuerdo en la forma de hacerlo. Koop propone

discusiones abiertas sobre la sexualidad y el uso de condones, mientras que Bennett defiende la “represión sexual” [Koop’s AIDS...]. La sexualidad en este discurso está planteada como una prueba de autocontrol; la represión individual aparece triunfante sobre la tentación social. El placer y el deseo para las mujeres como sujetos sexuales permanecen en las sombras, ocultos a los ojos adolescentes.

El cuarto discurso, *el discurso del deseo*, sigue siendo un murmullo secreto en el quehacer oficial de las escuelas públicas de Estados Unidos. Si llega a presentarse, es como una interrupción en el curso de una conversación [Snitow, Stansell y Thompson 1983]. Nombrar el deseo, el placer o el derecho sexual, fundamentalmente para las mujeres, apenas se percibe en los programas oficiales de enseñanza pública sobre sexualidad. Cuando se los nombra, se los etiqueta con recordatorios de “consecuencias” —emocionales, físicas, morales, reproductivas o financieras— [Freudenberg 1987]. Un discurso genuino del deseo invitaría a las y los adolescentes a examinar lo que se siente bien o mal, deseable e indeseable, basándose en experiencias, necesidades y límites. Tal discurso liberaría a las mujeres de una posición de receptividad, haría posible un análisis de la dialéctica de la victimización y el placer, y colocaría a las adolescentes como sujetos de la sexualidad, tanto iniciadoras como negociadoras [Golden 1984, Petcheskey 1984, Thompson 1983].

En Suecia, donde la educación sexual se ofrece en las escuelas desde finales del siglo XIX, la Comisión Estatal de Educación Sexual recomienda enseñar a las y los alumnos a “adquirir el conocimiento [... que] les permitirá experimentar la vida sexual como una fuente de felicidad y dicha en compañía de otros” [Brown 1983]. El Manual de las y los docentes continúa: “Las y los numerosos jóvenes que desean esperar [antes de iniciarse a la actividad sexual] y aquellas y aquellos que han tenido relaciones sexuales tempranas deben experimentar en clase [el sentimiento] de ser comprendidos y aceptados.” Comparen lo anterior con un ejercicio sugerido en el programa de estudios sobre educación sexual en una importante ciudad de Estados Uni-

dos: “Discuta y evalúe: lo que pueda causar que las y los adolescentes participen en relaciones sexuales antes de estar listos para asumir la responsabilidad del matrimonio” [Philadelphia School District 1986, New York City Board 1984].

Un discurso del deseo, aunque escasamente explorado en las aulas de los Estados Unidos, sí ocurre en situaciones escolares menos estructuradas. Los siguientes fragmentos, tomados de entrevistas individuales y colectivas a estudiantes, demuestran las experiencias subjetivas del cuerpo y del deseo en las adolescentes cuando comienzan a articular ideas sobre sexualidad.

En algunos casos las jóvenes plantean una crítica sobre el matrimonio: Todavía estoy enamorada de Simón, pero estoy viendo a José. Él está bien, pero me dijo: “¿Quieres ser mi novia?” Odio eso. Parece como si le pertenecieras. Como le digo a una amiga: “¿Qué pasa? ¡Te ves terrible!” Y ella me dice: “¡Estoy casada!” [Miller, una estudiante de 16 años proveniente de la República Dominicana].

En otros casos, ofrecen historias de su propia victimización: No es como el año pasado. Entonces venía a la escuela con regularidad. Ahora mi novio me espera enfrente de mi edificio todas las mañanas y pelea conmigo. Me amenaza, todo está mal. Me quiero mudar de mi casa y vivir porque él no va a parar, no hay manera [Sylvia, 17 años, a punto de abandonar el duodécimo año escolar].

Algunas, hasta hablan del deseo: Siento no haber podido hablarle anoche acerca de la entrevista, pero mi novio regresó de la Marina y quise pasar la noche con él, no nos podemos ver mucho [Sandra, 17 años, después de no presentarse a la entrevista].

En un contexto en el que el deseo no está silenciado, sino que se admite y discute, las conversaciones con las jóvenes adolescentes pueden, como aquí se puede apreciar, brindar una enseñanza a

través de una dialéctica de la victimización y el placer. A pesar del silenciamiento formal, sería engañoso sugerir que hablar acerca del deseo es algo que nunca surge en las escuelas públicas. A pesar de un clima político organizado alrededor de la supresión de esta conversación, algunas maestras y maestros, así como partidarias y partidarios en las comunidades, continúan luchando por *empoderar* los programas de estudio sobre educación sexual tanto dentro como fuera de las aulas de las escuelas secundarias y preparatorias.

Programas sobre la familia o planes para una clínica escolar de salud han surgido en muchas comunidades. Sin embargo, éstos continúan enfrentándose a una fuerte y, en ocasiones, violenta resistencia por parte de grupos religiosos y comunitarios, a menudo provenientes del exterior del distrito [Boffrey 1987, “Chicago School...” 1986, Dowd 1986, Perlez 1986a y 1986b, Rohter 1985]. En otras comunidades, cuando los programas y las clínicas han sido aprobados con poca confrontación manifiesta, el dinero para el adiestramiento se retiene. Por ejemplo, en la ciudad de Nueva York, en 1987, 1.7 millones de dólares fueron solicitados inicialmente para llevar a cabo el entrenamiento para el programa educacional Family Life [Vida en Familia]. Como los y las maestras de educación sexual se enfrentaron a los grupos religiosos de la comunidad, la inclusión de algunos temas, así como el lenguaje que se emplearía en otros, tuvo que negociarse una y otra vez. Por último, el director pidió sólo \$600 000 para el adiestramiento, una suma sustancialmente inadecuada para esta labor.²

No obstante, en este contexto político muchas maestras y maestros de escuelas públicas continúan tomando riesgos personales y profesionales para crear materiales y fomentar ambientes en las aulas que se dirijan plenamente a las subjetividades sexuales de los y las jóvenes. Actúan en la privacidad de sus aulas, subvirtiendo el pro-

² Esta información proviene de comunicaciones personales con empleados anteriores y actuales de los distritos escolares más importantes en las ciudades, quienes prefirieron guardar el anonimato.

grama oficial y haciendo que las y los alumnos participen en discusiones críticas. Se manifiestan públicamente, mediante programas y entrenamientos más enriquecedores. Hasta han solicitado que las y los defensores de la comunidad no agiten la opinión pública para promover cambios en el programa oficial, para que “nosotras/os [las/os maestras/os] podamos continuar haciendo lo que hacemos en el aula, sin que nadie nos espíe sobre el hombro. Ustedes han hecho de esto algo público, y reventará”.³ En las aulas de las escuelas públicas parece que, en efecto, es posible dirigirse al deseo femenino cuando las y los maestros actúan de manera subversiva. Pero en una clase tradicional sobre educación sexual el silencio y, por lo tanto, la distorsión, rodean el deseo femenino.

El encubrimiento de la subjetividad sexual femenina en las aulas de las escuelas públicas, en el discurso público y en la cama resultará conocido para quienes hayan leído a Luce Irigaray [1980] y a Hélène Cixous [1981]. Estas feministas francesas señalan que las expresiones de la voz, el cuerpo y la sexualidad femeninas son esencialmente inaudibles cuando el lenguaje dominante y las maneras de mirar son masculinas. Dentro de la hegemonía que llaman “la ley del padre”, el deseo y el placer femeninos pueden alcanzar expresión sólo en el terreno ya trazado por el hombre [Burke 1980]. En el terreno de las escuelas públicas, esta constricción de lo que consideran sexualidad permite a las jóvenes una decisión primaria —decir sí o no— a una pregunta que no necesariamente es suya. Un discurso del deseo en el que las jóvenes tengan voz estaría formado y se generaría a partir de sus propios significados sexuales construidos socialmente. Es a estas expresiones que ahora nos dirigimos.

Los cuerpos de las jóvenes adolescentes: voces y estructura de los silencios

Si cuatro discursos pueden ser distinguidos de las muchas posiciones expresadas por varias “autori-

dades”, los significados expresados por las adolescentes acerca del sexo desafían tal clasificación. Un discurso del deseo, a pesar de estar ausente del programa “oficial”, no se encuentra de ninguna manera ausente de las experiencias de vida o los comentarios de las adolescentes. Esta sección nos introduce a sus pensamientos, preocupaciones y significados acerca de lo sexual, tomando como muestra representativa a un grupo de jóvenes de raza negra y latina —estudiantes y otras que desertaron de sus estudios en una escuela pública secundaria y preparatoria de la ciudad de Nueva York, a la que asisten principalmente jóvenes de bajos recursos económicos—. Durante mi año en esta escuela integral tuve con frecuencia la oportunidad de conversar con adolescentes y escucharlas hablar sobre sexo. Los comentarios provienen de conversaciones entre las adolescentes y sus maestras, entre ellas, y conmigo como investigadora. En las conversaciones, las adolescentes hablaron libremente de sus miedos y, en la misma línea, preguntaron acerca de las pasiones. Su lucha por resolver cuestiones de género, poder y sexualidad subraya el hecho de que, para ellas, negociar la sexualidad no puede deslindarse del sacrificio y la crianza.

La adolescente rara vez reflexiona de manera simple sobre la sexualidad. Su sentido de la sexualidad está conformado por las compañeras, la cultura, la religión, la violencia, la historia, la pasión, la autoridad, la rebelión, el cuerpo, el pasado y el futuro, y las relaciones de género y raciales vinculadas con el poder [Espin 1984, Omolade 1983]. La adolescente asume una conciencia dual: se encuentra cautiva, de manera simultánea, por la excitación sexual actual/anticipada y se consume por la angustia y la preocupación. Mientras existen muy pocos espacios seguros para que las adolescentes exploren sus subjetividades sexuales, hay demasiados lugares inseguros para que sean exploradas.

Ya sea en el aula, en la calle, en el trabajo o en el hogar, la sexualidad de la adolescente se determina por, para y a pesar de ella misma. Patricia, una joven puertorriqueña preocupada por su hermana menor, relata: “Verás, yo soy la hija del amor y

³ Comunicación personal.

ella la que nació porque a mi madre la violaron en Puerto Rico. Su padre está ahora en la cárcel, y ella se siente mal y por eso se porta mal”. Para Patricia, como para todas las jóvenes que han sufrido o presenciado la violencia sexual, las discusiones sobre sexualidad se mezclan con representaciones de pasión unidas a la violencia; a menudo ella iniciaba entre sus compañeras las conversaciones sobre virginidad, orgasmo, “poner en su sitio” y placer; Patricia mezcla libremente en la conversación sobre sexo referencias a la fuerza y la violencia. Ella es una narradora vivaz que ejemplifica, desde la perspectiva de la adolescente, cómo coexisten la victimización y el deseo sexual [Benjamín 1983].

Sharlene y Betty hacen eco de este entrelazamiento de peligro y deseo. Sharlene explica: “Los muchachos siempre tratan de meterse en mis calzones”. Y Betty añade: “Yo no necesito a un hombre que no me da placer, sino que me quita mi dinero y espera que lo cuide.” Este poderoso comentario sobre las relaciones de género, expresado por adolescentes negras, resultó inseparable de sus opiniones sobre sexualidad. Ser mujer significa ser fuerte, independiente y confiable —pero no demasiado independiente por temor a perder al hombre—.

Deidre prosiguió esta conversación compadeciendo explícitamente la fragilidad masculina frente a la fortaleza femenina: “Los muchachos en mi barrio no son tan fuertes. Hay que cuidar cómo los tratas”. Ella admitió a regañadientes que quizás era más importante para los jóvenes negros que para las jóvenes asistir a la universidad: “Las muchachas y las mujeres somos más fuertes, nos cuidamos nosotras mismas. Pero los muchachos y los hombres, si no salen del barrio, terminan en la cárcel, drogándose o muertos... o zafados [locos].”

Estas jóvenes a menudo hablaron de su enojo con los hombres, mientras que coincidentemente expresaron un fuerte deseo por su atención: “Dejé la escuela porque me enamoré, y no podía dejar de pensar en él”. Un deseo igualmente poderoso era proteger a los jóvenes —especialmente a los negros— de un sistema que “los zafa”. Siempre atentas a las formas en que el racismo institucional y la

economía afectan a los jóvenes negros, estas jóvenes buscaban placer pero también ofrecían bienestar. A menudo consideraban que la autoprotección era como quitarle algo a los jóvenes. Lavanda ofreció un ejemplo revelador: “Si le pido que use condón, no se siente como un hombre”.

Para componer las subjetividades sexuales de las jóvenes de manera más íntegra, las y los maestros necesitan reconstruir la enseñanza como un contexto de empoderamiento en el que escuchamos y trabajamos con los significados y experiencias de género y sexualidad que las mismas adolescentes revelan. Cuando rehusamos esa responsabilidad, estamos prohibiendo una educación que las adolescentes necesitan y merecen enteramente. Mis observaciones de clase sugieren que tal educación es poco común.

La señora Rosen, maestra de una clase de educación sexual, solicitó al abrir una sesión: “Deben tener conversaciones con su madre o su padre acerca del sexo antes de implicarse en alguna situación”. Nilda comenzó lo que llegó a convertirse en una protesta informal de parte de un número de estudiantes latinas: “¡Nuestros padres y madres no! Les contamos alguna cosa y se ponen como locos. A mi prima la enviaron a vivir a Puerto Rico con una tía religiosa, y a mi hermana la golpearon porque mi padre pensó que estaba con un muchacho.” Para estas adolescentes, un lugar seguro para la discusión, la crítica y la construcción de las sexualidades no eran sus hogares. En lugar de eso, confiaban en sus escuelas, el sitio que elegían para estudiar sin riesgos su sexualidad.

La ausencia de espacios seguros para explorar la sexualidad afecta a las y los adolescentes por igual. Resultó paradójico encontrar que quizá los y las únicas estudiantes con oportunidad en la escuela para discutir de manera crítica la sexualidad con compañeras y compañeros eran los y las pocas estudiantes que habían organizado la Asociación Gay y Lesbiana [GALA, por sus siglas en inglés] en la escuela. Mientras que la mayoría de las y los estudiantes *gay*, lesbianas y bisexuales estaban aislados, aquellos que se encontraban “fuera” reclamaban

su espacio público como lugar de expresión o como refugio. Al intercambiar apoyo cuando las familias y las y los compañeros no ofrecían mucho, los miembros de GALA se preocuparon de que tan pocos estudiantes quisieran salir a la luz, y que tantos sufrieran individualmente los ataques de la homofobia. El movimiento por los derechos *gay* y *lésbicos* incentivó poderosamente a estas y estos jóvenes, quienes se sintieron lo suficientemente tranquilos para brindarse apoyo en un lugar que no consideraban muy seguro —una escuela pública donde los ecos de “¡maricón!” llenaban los pasillos—.

En ausencia de una educación que explore y saque a la luz el peligro y el deseo, las clases de educación sobre sexualidad proporcionan, de manera característica, escasa oportunidad para discusiones más allá de aquéllas construidas alrededor de nociones superficiales sobre la heterosexualidad masculina.⁴ Se aprende sobre el placer masculino, pero desde la biología. Los y las adolescentes aprenden sobre “sueños húmedos” (como el comienzo de la pubertad masculina), “erección” (como el prefacio al coito) y “eyacuación” (como el acto de inseminación). Los placeres y las preguntas de las mujeres resultan el tema de discusión con mucha menos frecuencia; llegan a escucharse pocas voces provenientes de mujeres como sujetos sexuales. El lenguaje de la victimización y sus preocupaciones implícitas —“di no, frena su sexualidad, no lo incites”— niegan a las jóvenes, en última instancia, el derecho de controlar su propia sexualidad al no proporcionar ningún acceso a una posición legítima como sujetos sexuales. Las adolescentes, a menudo en conflicto sobre cómo autorrepresentarse, dedican enormes cantidades de tiempo tratando de “salvarlo”, “perderlo”, convenciendo a otros de que lo han perdido o lo han salvado, o tratando de ser “discretas” en vez de concentrar sus energías en formas autónomas de sexualidad, a la vez responsables y placenteras. A partir de observaciones realizadas en clase, las muchachas heterosexuales activas pocas veces hablaban por miedo a ser excluidas [Fine 1986]. Las jóvenes heterosexuales

que eran vírgenes tenían la misma preocupación. Y la mayoría de las y los estudiantes *gay*, *bisexuales* o *lesbianas* permanecía en la sombra, atenta a los peligros reales de la homofobia.

En ocasiones, los aspectos difíciles y placenteros de la sexualidad se discutían en grupo, surgían como una interrupción o porque se construía un contexto educacional. Durante una clase de estudios sociales, por ejemplo, Catherine, la orgullosa madre de Tiffany, de dos años, desafió una suposición que quedaba implícita en la discusión de la clase —la maternidad adolescente aniquila a la madre y al hijo—: “Si no me hubiera embarazado habría continuado mi camino hacia la rutina, sin salida. Dicen que el embarazo en las adolescentes es malo, pero fue bueno para mí. Yo sé que ahora no puedo andar de reventón, ahora debo preocuparme por tener algo bueno para Tiffany y para mí.”

Otra interrupción vino de Opal, una joven estudiante negra. A continuación, algunos fragmentos tomados de su clase de higiene:

—Maestra: Hablemos sobre embarazo en las adolescentes.

—Opal: Cómo es posible que las muchachas en el gimnasio digan “¿tú eres virgen?”; y si dices “sí” se ríen y dicen “oh, tú eres virgen...”. Y cuando algunas adolescentes negras, no quiero ser racista, están listas para contarles a sus madres que tuvieron sexo, algunas comienzan a llorar y otras se ven chistosas. Mi amiga le dijo a su madre y ella rompió todos los platos. Le dijo a su madre para tener protección y no embarazarse.

—Maestra: Cuando mi [pariente] de trece años pidió pastillas anticonceptivas yo me escandalicé y me enojé.

—Portia: Las madres deben ayudar para que ella pueda tener protección y no embarazarse o contraer enfermedades. Así que tú estabas equivocada.

—Maestra: ¿Por qué no decir: “estoy pensando en tener relaciones sexuales”?

⁴ Para un ejemplo contrario, véase G. Kelly 1986.

—Portia: Les dices después, no antes de tener relaciones sexuales, pero antes del embarazo.

—Maestra (ahora enojada): ¿Entonces es un hecho consumado y tú esperas que te compadezca? Debes ser más responsable.

—Portia: ¡Lo soy! Si te embarazas después de decirle a tu madre y tú tienes todas las cosas y aun así te embarazas, entonces eres tonta. Toma la clase de higiene y aprende. Entonces es mi responsabilidad si resulto embarazada [nota de campo, octubre 23, clase de higiene].

Dos días después, la discusión continúa.

—Maestra: ¿Sobre qué temas debemos hablar en la clase de educación sexual?

—Portia: Órganos, cómo funcionan.

—Opal: ¿Qué es un orgasmo? [risas]

Maestra: Respuesta sexual, sensación en todo el cuerpo. ¿Qué es análogo al pene masculino en la mujer?

—Theo: Clítoris.

—Maestra: Bien, vayan a casa y mírense en el espejo.

—Portia: ¡Ella es grande!

—Maestra: ¿Para qué mirarse en el espejo?

—Elaine: Es tuyo.

—Maestra: ¿Por qué es importante saber cómo es tu cuerpo?

—Opal: Te debe gustar tu cuerpo.

—Maestra: Debes saber cómo se ve cuando está saludable, para que así puedas reconocer problemas como tumoraciones vaginales [nota de campo, octubre 25, clase de higiene].

El discurso del deseo iniciado por Opal queda en evidencia sólo como una interrupción, se desvanece rápidamente en el discurso de la enfermedad —avisos sobre los peligros de la sexualidad—.

Fue en la primavera de ese año que Opal se embarazó. Su maestra de higiene, que estaba muy preocupada y comprometida con sus estudiantes, también estaba muy enojada con Opal: “¿Quién va a cuidar a ese bebé, tú o tu madre? ¿Sabes lo que cuesta comprar pañales y leche y pagar cuidados para el niño?”

Opal, conversando conmigo, relató: “Yo debo irme [de la escuela] porque, aunque no lo digan, mis maestras tienen odio en sus ojos cuando ven mi barriga.” En la ausencia de un modo de hablar sobre pasión, placer, peligro y responsabilidad, esta maestra hizo un fetiche de estos dos últimos, manteniendo como rehenes el placer y la pasión. Debido a que las adolescentes mezclan estas experiencias en sus vidas diarias, la separación es falsa, sentenciosa y, por último, no muy educativa.

Durante el año en esta escuela, y en otras escuelas públicas desde entonces, he observado un rechazo sistemático a darles nombre a los temas, sobre todo a los que provocan malestar en los adultos. Los y las maestras a menudo proyectan su malestar en los y las alumnas con el disfraz de “protegerlos” [Fine 1987]. Un ejemplo de este silenciamiento puede verse en una (ahora modificada) política del distrito escolar de Filadelfia. En 1985, una estudiante me informó: “No nos permiten hablar acerca del aborto en nuestra escuela”. Suponiendo que fuera una exageración, pregunté a una administradora del distrito acerca de ello, quien me explicó: “No es del todo correcto. Si una estudiante pregunta acerca del aborto, la maestra puede definir el aborto, lo que no puede es discutirlo.” ¿Cómo puede haber una definición sin discusión, intercambio, conversación o crítica, a no ser que exista un subtexto de silenciamiento? [Greene 1986, Noddings 1986].

Este silenciamiento explícito sobre el aborto ha sido revocado desde entonces en Filadelfia. El programa actual ya modificado dice:

Opciones para el embarazo no planeado:

- a) adopción
- b) cuidados en hogares sustitutos
- c) madre o padre soltero
- d) matrimonio entre adolescentes
- e) aborto

Sin embargo, se añade una nota al pie de página para estudiar las consecuencias negativas del aborto. En las políticas sociales que rodean las escuelas públicas, tales arreglos resultan evidentes en las ciudades.

El programa Family Life Education, en la ciudad de Nueva York, indica de manera similar:

- Enumere: Las posibles opciones para un embarazo no planeado. ¿Qué consideraciones deben tomarse al decidir sobre las alternativas?

- Adopción
- Custodia provisional en hogares sustitutos
- La madre se queda con el bebé
- Aborto voluntario

Discuta:

- Puntos de vista religiosos sobre el aborto
 - Leyes actuales sobre el aborto
 - Avances actuales en diagnósticos prenatales y su implicación en cuestiones relacionadas con el aborto
 - Por qué el aborto no debe considerarse un recurso anticonceptivo.
- Enumere: Las personas o servicios de la comunidad que podrían proporcionar asistencia en el caso de un embarazo no planeado.
 - Invite: A un conferencista para discutir alternativas al aborto; por ejemplo, una trabajadora social del Departamento de Servicios Sociales para hablar sobre cuidados provisionales en hogares sustitutos [New York City Board of Education 1984].

Resulta sospechoso cuando diversos puntos de vista se establecen únicamente en relación con el aborto y no para la adopción, la maternidad adolescente o los hogares sustitutos. El silenciamiento puede identificarse fácilmente en los contextos políticos y educacionales actuales [Fine 1987, Foucault 1980]. El silencio que rodea las alternativas para la anticoncepción y el aborto, y las diferencias en la orientación sexual, niegan información a las adolescentes y transmiten el mensaje de que tales conversaciones son consideradas tabú —en el hogar, en la iglesia y aun en la escuela—.

A diferencia de estos “programas oficiales” que sólo permiten la introducción del deseo como una interrupción en la discusión, examinemos otras situaciones en donde las jóvenes fueron invitadas a analizar la sexualidad a través de las categorías del cuerpo, la mente, el corazón y, por supuesto, de políticas de género.

Opción para Adolescentes, un programa voluntario de orientación conducido en el lugar por trabajadoras sociales no pertenecientes a la Junta de Educación, ofreció un ejemplo en el que las complejidades del placer y el peligro se estimulaban, analizaban y entremezclaban en las discusiones sobre sexualidad. En una discusión llevada a cabo en un grupo pequeño, la asesora preguntó a siete participantes del noveno año “¿cuáles son las dos funciones de un pene?”. Una estudiante respondió: “¡Orinar!”. Otra estudiante ofreció una segunda función: “¡Comer!”, seguida por risas y una discusión seria. La conversación continuó mientras la maestra preguntaba: “¿Todos los penes se parecen?”. Las estudiantes explicaron: “¡No, todos tienen colores diferentes!”.

La libertad de expresarse, más allá de simples respuestas correctas o incorrectas, permitió a estas jóvenes ofrecer sus conocimientos con humor y deleite. Esta discusión llegó a su fin mientras una estudiante insistía en que si “brincas un montón para arriba y para abajo, la cosa se caerá y no te embarazarás”, a lo que la trabajadora social respondió con ligera impaciencia que millones de espermatozoides debían derramarse para que tal “expul-

sión” sirviera y que, por supuesto, no serviría. En esta conversación se escucha lo que parecería ser un exceso de experiencia, muy poca información y muy pocas preguntas por parte de las estudiantes. Pero la discusión, dividida de acuerdo con el sexo biológico y guiada por las experiencias y preguntas de las estudiantes (y la habilidad de la trabajadora social), permitió que se moviera fluidamente entre placer y peligro, seguridad y deseo, ingenuidad y conocimiento, y victimización y derecho.

Lo que entonces resulta evidente es que aun en la ausencia de un discurso del deseo, las jóvenes expresaron sus opiniones acerca de la sexualidad y relataron sus experiencias. Sin embargo, los discursos “oficiales” sobre sexualidad dejan poco espacio para tal exploración. Los discursos oficiales sobre sexualidad determinan lo que es seguro, lo que es tabú y lo que será silenciado. Este discurso sobre sexualidad educa equivocadamente a las adolescentes. El resultado es un discurso sobre sexualidad basado en el hombre en busca del deseo y la mujer en busca de protección. Las discusiones abiertas y mixtas sobre sexualidad por las que muchos lucharon en los años setenta han sido tomadas como foro para la primacía de la heterosexualidad masculina y la preservación de la victimización femenina.

La política de las subjetividades sexuales femeninas

En 1912, un comité de educación argumentó explícitamente que “la educación sexual científica debe [...] conservar la conciencia y las emociones sexuales al mínimo” [Leo 1986]. En esa misma época, G. Stanley Hall propuso actividades de recreación que incluían la cacería, la música y los deportes, “para reducir el apremio y la tensión sexual, [...] para hacer cortocircuito, transmutar y encender con el fin de desarrollar las potencias máximas de los hombres [sic]” [Hall 1914, pp. 29-30]. En 1915, Orison Marden, autor de *The Crime of Silence*, condenó a maestros, reformistas y especialistas en salud pública por su renuencia a hablar públicamente acerca de la sexualidad y por confiar indebidamente en los padres y los compañeros, a quienes consideraba demasiado ignorantes para proporcionar ins-

trucción sexual [Imber 1984, Strong 1972]. Y en 1921, el educador radical sobre cuestiones de sexo Maurice Bigelow escribió:

Ahora la mayoría de las mujeres educadas científicamente parecen estar de acuerdo en que no existen fenómenos que correspondan en el inicio de la pubertad de la joven normal con buena salud [que correspondan a la masturbación masculina]. Un número limitado de mujeres maduras, algunas de ellas doctoras, relatan haber experimentado en sus años de pubertad tumescencias locales y otras alteraciones que en definitiva las hicieron conscientes de los instintos sexuales. Sin embargo, debe señalarse que se sabe que la mayoría de ellas tuvieron una historia personal que incluía una o dos anomalías tales como dismenorrea, desplazamiento uterino, ovarios patológicos, leucorrea, tuberculosis, masturbación, neurastenia, ninomanía u otras alteraciones que resultan suficientes para explicar la estimulación sexual temprana. En resumen, esas mujeres no son normales [Bigelow 1921, p. 179].

En la década de los cincuenta, en las clases de salud de las escuelas públicas se separaba a las muchachas de los muchachos. Las muchachas “aprendían acerca del sexo” observando películas sobre el desarrollo acelerado de los pechos y las caderas, el flujo menstrual y el desarrollo de enfermedades venéreas como resultado de la actividad heterosexual fuera del matrimonio.

Treinta años más tarde y después de una muy controvertida revolución sexual [Ehrenreich, Hess y Jacobs 1986], ha cambiado mucho. El feminismo, el movimiento de derechos civiles, los movimientos por los derechos de los incapacitados y los *gays*, el control natal, el aborto legal con recursos federales (el cual se ganó y después se perdió) y las tecnologías sobre reproducción constituyen parte de estos cambios [Weeks 1985]. Debido tanto a las consecuencias como a las reacciones en contra de estos movimientos, las y los estudiantes en la actualidad sí aprenden sobre sexualidad —aunque con frecuencia a través de una representación de la sexualidad femenina fallida o victimizada, la

homosexualidad masculina como una historia de predador y presa, y la heterosexualidad masculina como deseo—.

Las jóvenes de hoy saben que la subjetividad sexual femenina al menos no constituye una contradicción inherente. Quizás hasta sientan que es un derecho. Sin embargo, cuando las escuelas públicas se resisten a reconocer la subjetividad sexual femenina como una totalidad, ellas hacen eco de la profunda ambivalencia social que divide en dos la heterosexualidad femenina [Espin 1984, Golden 1984, Omolade 1983]. Esta ambivalencia rodea la frágil diferencia cultural que existe entre los dos modos de sexualidad femenina: sexualidad *consensual*, que representa el consentimiento o la elección en la sexualidad; y sexualidad *coercitiva*, que representa la fuerza, la victimización o el crimen [Weeks 1985].

En la década de los ochenta, sin embargo, esta diferencia comenzó a ser desafiada. Se llegó a reconocer que las desigualdades de poder a partir del género dan forma, definen y construyen las experiencias de la sexualidad. Las ideas sobre consentimiento y fuerza sexual, excepto en circunstancias extremas, se complicaron; ya no era una simple oposición. El primer problema se relacionaba con cómo conceptualizar las asimetrías del poder y la sexualidad consensual. ¿Se puede decir que la heterosexualidad *consensual* femenina existe en un contexto repleto de estructuras, relaciones, actos y amenazas de victimización femenina (sexual, social y económica)? [MacKinnon 1983]. ¿Cómo hablar de “preferencia sexual” cuando el compromiso sexual fuera de la heterosexualidad puede poner en peligro seriamente el propio bienestar social o económico? [Petchesky 1984]. Varias subjetividades sexuales femeninas surgen a pesar de, y debido a las asimetrías del poder basadas en el género. Imaginar un ser sexual femenino libre y no contaminado por el poder resultó ingenuo [Foucault 1980, Irigaray 1980, Rubin 1984].

El segundo problema trataba de la incoherencia interna de las categorías. Una vez que se asumen como completamente independientes, ambas

se vuelven indistintas cuando las diferentes prácticas de la sexualidad se hacen públicas. En la intersección de estas formas supuestamente paralelas —sexualidades coercitivas y consensuales— se hallan los actos de violencia “sexual” y los actos sexuales “violentos”. Los actos de violencia “sexual”, que incluyen la violación marital, la violación por conocidos y el acoso sexual, habían sido considerados consensuales a lo largo de la historia. Una mujer en un matrimonio, en una cita o en el trabajo fuera del hogar, se arriesgaba “naturalmente” a recibir atención sexual; su consentimiento se infería de su presencia. Pero hoy en día, en muchos estados, esta mujer puede demandar a su esposo por tales actos de violencia sexual; en todos los estados ella puede enjuiciar a un jefe. Lo que antes era parte de la “vida doméstica” o del “trabajo” puede ser, en la actualidad, criminal. Por otra parte, los actos sexuales “violentos”, que incluyen el sadomasoquismo consensual y el uso de la violencia a través de la pornografía, fueron considerados esencialmente coercitivos para las mujeres [Benjamín 1983, Rubin 1984, Weeks 1985]. La participación femenina en dichas prácticas sexuales fue descartada a lo largo de la historia como no consensual. En la actualidad, tales ideas románticas sobre la “sexualidad femenina” como ingenua y moral se censuran por ser esencialistas, y la suposición de que una sexualidad femenina así descrita sea “natural” en las mujeres ha mostrado ser falsa [Rubin 1984].

Durante la última década, entender la elección sexual femenina, el consentimiento y la coerción se ha vuelto más enriquecedor y complejo. Mientras los cuestionamientos sobre las subjetividades femeninas se han tornado más interesantes, las respuestas (para algunas) permanecen engañosamente simples. En las escuelas públicas, por ejemplo, las adolescentes continúan siendo educadas como si fueran las *víctimas* potenciales del deseo sexual (masculino). En contraste, la oposición ideológica sólo muestra a las mujeres adultas casadas como parejas totalmente consensuales. La distinción entre coerción y consentimiento se ha organizado de manera simple y en relación con la edad y la condición conyugal —lo

que resuelve eficazmente cualquier complejidad o ambivalencia—.

La ambivalencia que rodea la heterosexualidad femenina coloca a la víctima y al sujeto en oposición, y menosprecia a todas las mujeres que representan subjetividades sexuales femeninas fuera del matrimonio —prostitutas, lesbianas, madres solteras, mujeres con múltiples parejas y, particularmente, madres solteras negras— [Weitz 1984]. “Protegida” de este menosprecio, la adolescente típica, según es representada en los programas de educación sexual, carece de cualquier subjetividad sexual. El discurso de la victimización no sólo oculta menosprecio, sino que además transforma las angustias repartidas en la sociedad acerca de la sexualidad femenina en un lenguaje aceptado, e incluso protector.

El hecho de que las escuelas organicen de manera implícita la educación sexual en torno a una preocupación por la victimización femenina resulta sospechoso, no obstante, por dos razones. En primer lugar, si las mujeres víctimas de la violencia masculina constituyeran en realidad una preocupación social, ¿no encontrarían las víctimas de violación, incesto y acoso sexual alguna compasión de parte de la sociedad, en lugar de sospecha y culpa? Y segundo, si la educación sexual se diseñó inicialmente para prevenir la victimización, aunque no para prevenir la búsqueda del deseo, ¿no debería haber más discusiones sobre los placeres y los riesgos relativamente menores de enfermedad o embarazo asociados con las relaciones lésbicas y las relaciones sexuales realizadas con protección, o de los placeres libres de riesgo de la masturbación y la fantasía? La preocupación de la educación pública por la víctima femenina se revela engañosamente débil cuando las víctimas reales son puestas en duda, y cuando los placeres no victimizados son silenciados.

Esta ambivalencia social sobre la heterosexualidad que no se reconoce polariza los debates sobre educación sexual y clínicas de salud escolares. La angustia trata en realidad a la víctima sexual femenina como una especie completamente sepa-

rada del sujeto sexual femenino. Sin embargo, las adolescentes citadas anteriormente en este texto nos recuerdan que la víctima y el sujeto femenino coexisten en el cuerpo de cada mujer.

Hacia un discurso del deseo sexual y el derecho social: en los cuerpos de las estudiantes de escuelas públicas

He afirmado que al silenciar un discurso del deseo se mantiene al icono de la mujer como víctima. Al hacerlo, la enseñanza pública puede de hecho incapacitar a las mujeres jóvenes en sus negociaciones como sujetos sexuales. Educadas a través de, y en posiciones de pasividad y victimización, actualmente a las mujeres jóvenes se les educa en posiciones apartadas del interés sexual propio.

Si volvemos a colocar a la adolescente en un contexto educativo enriquecedor y *empoderado*, ella desarrollará un sentido de sí misma tanto sexual como intelectual, social y económico. En esta sección invito a los y las lectoras a que imaginen tal contexto. La dialéctica del deseo y la victimización —a través de las esferas de trabajo, relaciones sociales y sexualidad— brindaría un marco a la enseñanza. Mientras que muchos de los programas y las intervenciones que se discuten en este trabajo son imperfectos, los datos acerca de la eficacia de lo que está disponible resultan sin embargo apremiantes. Los estudios sobre los programas de educación sexual, clínicas escolares de salud, discusiones en clase y etnografías sobre la vida en las escuelas públicas secundarias y preparatorias, demuestran que puede fomentarse en estas escuelas un sentido del derecho sexual y social para las jóvenes.

Educación sexual como empoderamiento intelectual

Las encuestas Harris y Yankelovich confirman que más de 80 por ciento de la población adulta estadounidense cree que los y las estudiantes deben recibir educación sobre sexualidad en sus escuelas públicas; 75 por ciento opina que la homosexualidad y el aborto deben formar parte del programa, mientras que 40 por ciento de las personas entre-

vistadas por Yankelovich y otras (N-1015) conviene en que debe enseñarse acerca del sexo oral y anal a niñas y niños de 12 años de edad [Leo 1986, Harris 1985].

Mientras el público continúa debatiendo el contenido preciso de los programas de educación sexual, la mayoría de los padres y madres aprueba y apoya la educación sexual para sus hijas e hijos. Un programa de Illinois escuchó las solicitudes para “optar” de las madres y los padres, y encontró que sólo seis o siete de 850 niños y niñas tenían autorización para no asistir a los cursos de educación sexual [Leo 1986]. En una evaluación realizada en California, menos de dos por ciento de las madres y los padres prohibían la participación de sus hijas e hijos. Y en un programa de una duración de cinco años, en Connecticut, siete de 2 mil 500 alumnos y alumnas solicitaron no asistir a estas clases [Scales 1981]. La oposición a las clases de educación sexual, en tanto que estruendosa a nivel de retórica pública y organización conservadora, es menos resonante y activa en las escuelas y en los grupos de padres y madres [Hottois y Milner 1975, Scales 1981].

Los cursos de educación sexual se ofrecen en forma general, aunque no incluyente, en Estados Unidos. En 1981, sólo siete de los 50 estados tenían leyes en contra de esta enseñanza, y sólo un estado exigió prohibirla [Kirby y Scales 1981]. A través de encuestas en 179 distritos escolares urbanos, Sonenstein y Pittman encontraron que 75 por ciento ofrecía alguna educación sexual en los años *senior* y *junior* de escuelas secundarias y preparatorias, mientras que 66 por ciento de las escuelas primarias ofrecía módulos sobre educación sexual. La mayor parte de la enseñanza se limitaba, sin embargo, a 10 horas o menos, y el contenido se centraba en la anatomía [Sonenstein y Pittman 1984]. En esta extensa reseña sobre programas de educación sexual, Kirby [1985] concluye que menos de 10 por ciento de las y los estudiantes de escuelas públicas participa en lo que podrían considerarse cursos de educación sexual.

El avance en la educación sobre el sida resulta más alentador y complejo [Freudenberg 1987], pero no

puede ser estudiado de manera adecuada en este artículo. Es importante señalar, sin embargo, que un reporte de diciembre de 1986 emitido por la Conferencia Estadounidense de Alcaldes informa que 54 por ciento de los 73 distritos escolares más extensos y 25 agencias de escuelas estatales ofrecen alguna forma de educación sobre el sida [Benedetto 1987]. Hoy en día, los debates entre funcionarios oficiales —que incluyen al secretario de Educación Bennett y al inspector general de Sanidad Koop— y docentes cuestionan *cuándo y qué* ofrecer en la enseñanza sobre sida. La pregunta ya no es si esta educación debe fomentarse.

No sólo se ha aceptado la educación sexual como una función de la enseñanza pública, sino que ha sobrevivido a pruebas empíricas de eficacia. Los datos de evaluación demuestran que la educación sexual puede incrementar el conocimiento y el uso de anticonceptivos [Kirby 1985]. En términos de actividad sexual (cuya medición resulta limitada, pues se establece según el inicio o la frecuencia de relaciones sexuales entre heterosexuales), la evidencia sugiere que la educación sexual no incita a un inicio más temprano ni al aumento de dicha actividad sexual [Zelnick y Kim 1982] y puede, de hecho, posponer el inicio de relaciones sexuales entre heterosexuales [Zabin *et al.* 1986]. La educación sexual por sí misma no parece mostrar efecto alguno sobre las tasas de embarazo [Dawson 1986, Marsiglio y Mott 1986, Kirby 1985].

La educación sexual como aparece en estos estudios no resulta suficiente para disminuir los porcentajes de embarazos en las adolescentes. A todas luces sería ingenuo esperar que la educación sexual (especialmente con sólo 10 horas de duración) trajera consigo “tal amplitud” de eficacia. Mientras que el problema tan difundido del embarazo en las adolescentes se atribuye de manera general a las desigualdades económicas y sociales [Jones, Forrest *et al.* 1985], la educación sexual sigue siendo necesaria y adecuada para educar, desmitificar y mejorar el conocimiento y uso de anticonceptivos. Aunada a oportunidades materiales para mejorar las alternativas de vida, se piensa que la educación sexual y el acceso a anticonceptivos y al aborto pueden ayu-

dar a reducir la tasa de embarazos no planeados entre adolescentes [Dryfoos 1985a y 1985b, National Research Council 1987].

Clínicas escolares de salud: empoderamiento sexual

La opinión pública y los datos sobre la eficacia de las clínicas escolares de salud resultan más reveladores que aquéllos sobre educación sexual. Treinta clínicas escolares proporcionan servicios de salud en las escuelas a estudiantes del último y penúltimo año de preparatoria en más de 18 comunidades de Estados Unidos, con 25 comunidades más que desarrollan programas similares [Kirby 1985]. Estas clínicas ofrecen, como mínimo, consultas sobre salud, información y exámenes de seguimiento. Más de 70 por ciento realiza exámenes pélvicos [*ibid.*], aproximadamente 52 por ciento receta anticonceptivos y 28 por ciento proporciona anticonceptivos [Leo 1986]. Ninguna realiza abortos y pocas transfieren a las estudiantes para abortos.

Todas las clínicas escolares de salud requieren alguna forma de autorización general o consentimiento de las madres y los padres, y algunas cobran una cuota nominal por los servicios generales de salud. En relación con los médicos privados, las clínicas escolares de salud y otros medios de planeación familiar están sensiblemente más dispuestos a proporcionar servicios de anticoncepción a menores de edad solteras y solteros sin la autorización específica de las madres y los padres (la autorización en este caso se refiere explícitamente a la anticoncepción). Solo uno por ciento de los afiliados nacionales a Paternidad Planificada requiere consentimiento o autorización, si lo comparamos con el 10 por ciento de los programas del Departamento de Salud Pública y el 19 por ciento de los hospitales [Torres y Forrest 1985].

Las consecuencias de estas medidas para la autorización de abortos son importantes. Los datos provenientes de dos estados, Massachusetts y Minnesota, demuestran que las leyes sobre la autorización de los padres dan como resultado un aumento en el número de embarazos en las adolescentes o en el de abortos fuera del estado. El Pro-

yecto de Libertad en la Reproducción de la Unión Estadounidense de Derechos Civiles, en un reporte donde examina las consecuencias de dichas medidas de autorización, señala el impacto de estas disposiciones en las adolescentes, en sus relaciones familiares y, finalmente, en sus hijos no deseados [Reproductive Freedom Project 1986]. En un análisis del impacto de la ley de autorización materna y paterna obligatoria en Minnesota de 1981 a 1985, este reporte documenta más de 7 mil embarazos en adolescentes de 13 a 17 años, 3 mil 500 de las cuales “fueron al juzgado estatal para buscar el derecho a la confidencialidad con relación al aborto, con un costo personal considerable”. El reporte también señala que muchas de las adolescentes embarazadas no presentaron una petición a la Corte, “a pesar de que su derecho y su necesidad de confidencialidad eran tan fuertes o incluso más que los de las adolescentes que sí acudieron al juzgado. [...] Sólo aquellas menores que tienen la edad, el dinero o los recursos suficientes pueden utilizar la alternativa de dispensa de parte del juzgado” [*ibid.*].

Estas medidas de autorización, con permiso de dispensa del juzgado, no sólo aumentaron el número de embarazos no deseados llevados a término en las adolescentes, sino que además extendieron el lapso de tiempo requerido para obtener un aborto, poniendo en peligro potencialmente la vida de la adolescente e incrementando los costos del aborto. Las medidas también pueden poner en riesgo el bienestar físico y emocional de algunas jóvenes y sus madres, en especial cuando se requiere el consentimiento paterno y la adolescente vive sólo con la madre. Por último, las medidas de autorización crean un sistema de salud basado en clases. Las adolescentes que pueden pagar el viaje a un estado vecino, o un médico privado para un aborto confidencial, tienen acceso al aborto. Quienes no pueden pagar el viaje o un médico privado tienen muchas probabilidades de convertirse en madres adolescentes [*ibid.*].

De 1980 a 1984, cuando la ley se estableció en Minneapolis, la tasa de nacimientos entre las adolescentes de 15 a 17 años aumentó 38.4 por cien-

to, mientras que la tasa para las jóvenes de 18 a 19 años —a las que esta ley afecta— aumentó sólo 0.3 por ciento [*ibid.*]. El estado de Massachussets dictó una ley de autorización materna y paterna que entró en vigor en 1981. Un análisis del impacto de esa ley concluye que “el mayor impacto de la ley de autorización materna y paterna de Massachussets es enviar un promedio de entre 90 y 95 menores de edad a través de los límites del estado en busca de abortos. Este número representa, aproximadamente, una de cada tres pacientes de aborto menores de edad que viven en Massachussets” [Cartoof y Klerman 1986]. Estas personas, entre otras, escriben que las leyes de autorización materna y paterna podrían tener efectos devastadores en estados más grandes, donde el acceso a estados vecinos resulta más difícil.

Las desigualdades intrínsecas en las medidas de autorización y las dramáticas consecuencias para las jóvenes resultan bien conocidas. Por ejemplo, 29 estados y el distrito en Columbia autorizan ahora explícitamente a las menores de edad otorgar su propio consentimiento para recibir información o servicios sobre anticonceptivos, independientemente del conocimiento o la autorización de las madres y los padres [Melton y Russon 1987]. En épocas más recientes, las leyes de autorización del aborto en Pennsylvania y California fueron impugnadas como anticonstitucionales.

La aprobación pública de las clínicas escolares de salud ha resultado lenta, pero eficaz. En la encuesta Yankelovich de 1986, 84 por ciento de la población adulta encuestada está de acuerdo en que estas clínicas proporcionen información sobre control de la natalidad y 36 por ciento aprueba que se distribuyan anticonceptivos a las estudiantes [Leo 1986]. En 1985, Harris encontró que 67 por ciento de todas las personas encuestadas, que incluye 76 por ciento de personas negras e hispanas, está de acuerdo en que las escuelas públicas establezcan relaciones formales con las clínicas de planeación familiar para adolescentes, para que aprendan acerca del uso de anticonceptivos y cómo obtenerlos [Harris 1985]. Como reflejo de las opiniones del público en general, el Grupo de Investigación sobre Educación realizó

una encuesta a un grupo de administradores escolares dando como resultado, a nivel nacional, que más de 50 por ciento opina que en las clínicas escolares debe ofrecerse información sobre el control de la natalidad, 30 por ciento estuvo de acuerdo en que debe solicitarse la autorización materna y paterna y 27 por ciento que los anticonceptivos deben proporcionarse incluso sin el consentimiento materno y paterno. La noticia desalentadora es que 96 por ciento de estos entrevistados señala que en sus distritos no se ofrecen estos servicios en la actualidad [Benedetto 1987, Werner 1987].

Las investigaciones sobre la eficacia de las clínicas escolares de salud resultan invariablemente alentadoras. Un estudio de tres años de duración realizado por Johns Hopkins sobre clínicas escolares de salud [Zabin y otras 1986] encontró que en las escuelas donde estas clínicas proporcionaron información y distribuyeron anticonceptivos, el resultado fue un aumento en el porcentaje de mujeres “vírgenes” que visitaron el programa, así como un aumento en el uso de anticonceptivos. También encontraron una reducción significativa en las tasas de embarazo: hubo 13 por ciento de incremento en escuelas experimentales después de 10 meses, en contra de un aumento de 50 por ciento en escuelas controladas; después de 28 meses, las tasas de embarazo disminuyeron 30 por ciento en las escuelas experimentales, mientras que aumentaron 53 por ciento en las escuelas controladas. Más aún, para el segundo año, un porcentaje importante de jóvenes visitó la clínica (48 por ciento de las jóvenes en escuelas experimentales señaló que ellas “nunca habían ido a una clínica de control de la natalidad o a un médico de control de la natalidad”, en comparación con el 12 por ciento de jóvenes en escuelas controladas). A diferencia de lo que comúnmente se cree, las escuelas en donde las clínicas distribuyeron anticonceptivos mostraron un aplazamiento de la primera relación heterosexual entre alumnas y alumnos de secundaria y preparatoria, y un aumento en la proporción de mujeres jóvenes que visitaron la clínica antes del “primer coito”.

De manera paralela a los descubrimientos de Hopkins, la Maternidad St. Paul y el Proyecto de Cuida-

do Infantil encontraron que las tasas de embarazo disminuyeron de manera importante en escuelas donde había clínicas: de 79/1000 nacimientos (1973) a 26/1000 nacimientos (1984). Las adolescentes que dieron a luz y se quedaron con sus criaturas constituyeron 80 por ciento en la tasa de alumnas graduadas, en relación con aproximadamente 50 por ciento de madres jóvenes a nivel nacional. Aquellas que continuaron sus estudios sumaron 1.3 por ciento en la tasa de nacimientos consecutivos, en comparación con el 17 por ciento nacional. A lo largo de tres años, las tasas de embarazo disminuyeron 40 por ciento, 25 por ciento de las jóvenes en las escuelas recibió algún tipo de información sobre planeación familiar y 87 por ciento de las pacientes continuó usando anticonceptivos a lo largo de un periodo de tres años. Hubo menos complicaciones obstétricas, menos bebés nacieron con bajo peso, y las visitas prenatales a los doctores aumentaron en relación con las estudiantes en escuelas controladas [St. Paul...1985].

Se vaticinó que las clínicas escolares de salud estimularían el inicio temprano de la intimidad sexual, aumentarían el grado de “promiscuidad” y la incidencia de embarazos, y harían de las mujeres las únicas responsables en las relaciones sexuales; sin embargo, lo anterior se vio anulado por la evidencia. El inicio de la intimidad sexual se pospuso, mientras que los anticonceptivos se utilizaron con más confianza. Las tasas de embarazo disminuyeron significativamente y, después de un tiempo, un numeroso grupo de hombres empezó a considerar los métodos anticonceptivos como una responsabilidad compartida.

Es necesario reiterar que las mujeres que recibieron asesoría sobre planificación familiar o métodos anticonceptivos de hecho pospusieron el inicio de las relaciones heterosexuales. Yo propondría que la disponibilidad de dichos servicios permitió que las jóvenes desarrollaran un sentido de ejercer su sexualidad como mujer, con derechos y por tanto con responsabilidades, en vez de sentirse a la merced, constante y aterradorante, de un joven ante el cual “ceder”, o a enfrentar las exigencias de “sálvate” de los padres y las madres. Con un sentido de

ser sujetos responsables de su sexualidad y no objetos del apremio sexual, las adolescentes tendrían menos probabilidades de “usar o ser usadas” por el embarazo [Petchesky 1984].

Educación vocacional no tradicional: derecho social y económico

La literatura aquí estudiada sugiere que la educación sexual, el acceso a métodos anticonceptivos y las oportunidades de mejores opciones de vida, todas juntas [Dryfoos 1985a, Kirby 1985, Selected Committee... 1985], pueden disminuir significativamente la probabilidad de que una adolescente se embarace, lleve el embarazo a término o tenga otro embarazo, y puede aumentar la probabilidad de que permanezca en la escuela hasta graduarse [National Research Council 1987]. La educación sobre sus derechos —que incluye el sentido de derecho sexual, económico y social— puede ser suficiente para influir en las opiniones de las adolescentes sobre sexualidad, anticoncepción y aborto. Si se concibe la subjetividad femenina en un contexto de derecho social, la educación sexual se organizaría en torno al diálogo y la crítica; las clínicas escolares de salud ofrecerían servicios de salud, asesoría e información sobre anticonceptivos y aborto, y proporcionarían verdaderas “alternativas de vida” que incluirían programas no tradicionales de educación vocacional y oportunidades de empleo para las adolescentes [Dryfoos 1985a y 1985b].

En un programa no tradicional de educación vocacional en la ciudad de Nueva York diseñado por mujeres jóvenes, muchas de las cuales eran madres, los puntos de vista expresados por las participantes en relación con los métodos anticonceptivos y el aborto se modificaron una vez que ellas adquirieron un conjunto de habilidades vocacionales, un sentido de derecho social y de suficiencia personal.⁵ Las jóvenes a menudo comenzaban el programa sin buenas habilidades académicas o carecían de un sentido de suficiencia. Al principio, estaban inclinadas a expresar más sentimientos negativos hacia la anticoncep-

⁵ Weinbaum, comunicación personal, 1986.

ción y el aborto que una vez finalizado el programa. Una joven que inicialmente sostuvo opiniones muy enérgicas en contra del aborto se enteró, a la mitad de su curso de carpintería, que estaba embarazada. Decidió abortar, después de reflexionar que ahora que tenía un futuro no iba a arriesgarlo por otro bebé.⁶ El desarrollo de un sentido de derecho social pudo haber transformado la opinión de esta joven sobre reproducción, su sexualidad y su ser.

La Corporación de Investigación sobre el Desarrollo de Mano de Obra [MDRC, por sus siglas en inglés], en su evaluación del Proyecto de Redirección [Polit, Kahn y Stevens 1985], ofrece conclusiones similares sobre una educación vocacional integral y un proyecto comunitario basado en tutorías para madres adolescentes y adolescentes embarazadas. Se inscribió a las adolescentes de bajos recursos económicos en el Proyecto de Redirección, una red de servicios diseñada para promover la autosuficiencia, en donde las mujeres de la comunidad prestaron sus servicios como tutoras. El Programa incluyó educación para lo que se llegó a nombrar “empleabilidad”, Planes de Participación Individual y sesiones con otras adolescentes. Se recopiló la información de los resultados obtenidos sobre educación, empleo y embarazo 12 y 24 meses después de la inscripción. Dos años después de haberse iniciado el Programa, muchos periódicos lo definieron como un fracaso. La información indicó realmente que a los 12 meses, al final del compromiso adquirido con el Programa, las mujeres del Proyecto de Redirección mostraron de manera significativa menos *probabilidades* de tener otro embarazo en relación con las mujeres con las que se estableció la comparación; con *mayores probabilidades* de usar anticonceptivos; con *mayores probabilidades* de asistir a la escuela, terminar sus estudios o llegar a convertirse en mano de obra, y con dos veces más probabilidades (20 por ciento en contra de 11 por ciento, respectivamente) de obtener el diploma equivalente a la titulación (Graduate Equivalency Diploma en el original). A los 24 meses, sin embargo, aproximadamente un año después

de estar fuera del Programa, tanto las mujeres que participaron en el proyecto como las mujeres a quienes se había empleado para realizar la comparación, resultaban virtualmente sin diferencias. La MDRC reportó tasas equivalentes de embarazos consecutivos, deserción de estudios y desempleo.

Los datos del Proyecto de Redirección demuestran que no pueden mantenerse los resultados una vez que se retiran los programas y las participantes se enfrentan a las realidades de una economía desilusionante y a guarderías y servicios sociales inadecuados. Los datos confirman, sin embargo, la eficacia de programas integrales para reducir las tasas de embarazo en adolescentes y fomentar el estudio o el trabajo cuando las jóvenes tienen una participación activa en los programas. Las intervenciones al margen —cambiar a las personas pero sin modificar las estructuras o las oportunidades— sólo hacen que continúen sin cuestionar una economía inhóspita y discriminatoria, y un empobrecido sistema de guarderías/bienestar social, por lo cual dichas intervenciones están destinadas a fracasar a largo plazo. Cuando estos programas fracasan, la lectura que la sociedad realiza es: “a estas jóvenes no se les puede ayudar”. Culpar a la víctima oculta el hecho de que las actuales medidas económicas y de bienestar social necesitan renovarse si han de continuar los beneficios educativos, sociales y psicológicos que obtuvieron las participantes del Proyecto de Redirección.

Ante la ausencia de mejores opciones de vida, las jóvenes de bajos recursos presentan más probabilidades de fracasos si se abandonan a la maternidad temprana o consecutiva como una fuente de suficiencia, importancia y placer. Cuando se cuenta con opciones de vida, un sentido de suficiencia y el “derecho a mejorar”, pueden ayudar a prevenir segundos embarazos, a fomentar la educación y, de ser posible, a lograr un trabajo significativo [Burt y otras 1984].

La femineidad puede ser dañina para la salud: la ausencia de derecho

Existe mayor evidencia para sugerir que las mujeres carentes de un sentido de derecho social o

⁶ Weinbaum, paráfrasis de comunicación personal, 1986.

sexual, con ideas tradicionales de lo que significa ser femenina —abnegada y relativamente pasiva— y que se menosprecian, tienen grandes probabilidades de tener un embarazo no deseado y de conservarlo hasta el alumbramiento. Muchas jóvenes que abandonan sus estudios, estén o no embarazadas, no son tradicionales en las formas antes mencionadas sino bastante pendejeras y motivadas por un sentido de derecho [Fine 1986; Weinbaum, comunicación personal, 1987], pero también puede ocurrir que las jóvenes que sí internalizaron tales nociones de “feminidad” tengan un riesgo mayor de embarazo y de abandonar los estudios.

El Proyecto Hispánico de Política de Desarrollo informa que las estudiantes de bajos recursos económicos de segundo año, que en 1980 esperaban casarse o tener un hijo o hija a los 19 años, constituían una cifra enorme entre las que no llegaron a graduarse en 1984. Las expectativas de matrimonio y maternidad tempranas corresponden a aumentos dramáticos (200 a 400 por ciento) en los porcentajes entre las adolescentes de bajos recursos que no llegan a graduarse en ciertos grupos raciales y étnicos [Hispanic Policy...1987]. Estos indicadores demuestran que las ideas tradicionales sobre lo que significa ser mujer auguran resultados poco satisfactorios en los logros académicos de la mujer.

El Fondo para la Defensa de los Niños publicó recientemente datos adicionales que demuestran que las jóvenes con una preparación básica insuficiente tienen tres veces más probabilidades de convertirse en madres adolescentes que las mujeres con una preparación básica promedio o más alta que el promedio. Aquéllas con una preparación básica baja o regular tienen cuatro veces más probabilidades de tener más de un hijo durante la adolescencia; 29 por ciento de las mujeres en la estadística de habilidades básicas fueron madres a los 18 años, en comparación con el 5 por ciento de jóvenes en la estadística más alta. En tanto que los problemas concernientes a las habilidades académicas deben insertarse en el contexto de escuelas rechazantes o problemáticas, y no deben considerarse como algo

intrínseco a estas jóvenes; las adolescentes que forman parte de la estadística más baja pueden, sin embargo, tener menos probabilidades y derechos o menos control sobre sus vidas. También pueden sentirse más vulnerables a la presión masculina o más deseosas de tener un hijo como medio para sentirse más capaces [Children's Defense Fund 1986].

Mi observación derivada de un año de estudio etnográfico en una escuela secundaria y preparatoria pública integral que ofrecía cursos académicos, comerciales y técnicos en la ciudad de Nueva York, confirman más aún algunas de estas conclusiones. A los seis meses de estos estudios etnográficos, comienzan a notarse nuevos embarazos. Me di cuenta de que muchas de las jóvenes que se embarazaban y llevaban a término el embarazo no eran aquellas cuyos cuerpos, manera de vestir y costumbres evocaban sensualidad y experiencia. Más bien, un buen número de las adolescentes embarazadas eran bastante pasivas y relativamente calladas en clase. Una joven que siempre me dejaba entrevistarla, limpiaba el pizarrón para la maestra, hablaba poco en clase y nunca desobedecía a su madre, resultó embarazada hacia la primavera del año escolar [Fine 1986].

Los simples estereotipos ponen en evidencia la complejidad de circunstancias por las que las jóvenes se embarazan y mantienen sus embarazos. Mientras las tasas de actividad sexual en las adolescentes y la edad de “iniciación sexual” en Estados Unidos se aproximan comparativamente a las de otros países desarrollados, las tasas de embarazos, abortos y maternidad de las adolescentes son significativamente más altas. En Estados Unidos, las adolescentes menores de 15 años tienen cinco veces más probabilidades de dar a luz que las adolescentes de edades similares en otras naciones industrializadas [Jones y otras 1985, National Research Council 1987]. Los factores nacionales que se correlacionan con los bajos índices de natalidad en las adolescentes incluyen su acceso a la educación sexual y a los medios anticonceptivos, así como a una relativa igualdad en la distribución de la riqueza. Las condiciones eco-

nómicas y estructurales que mantiene una estratificada sociedad de clases y que limitan el acceso de las adolescentes a la información sexual y a los medios anticonceptivos, contribuyen a aumentar las tasas de embarazo y los índices de natalidad en las adolescentes.

Una vez que se conoce este vasto contexto nacional, incluso se puede argumentar que en nuestro país las ideas tradicionales de qué significa ser mujer —persistir en la subordinación, dependencia, abnegación, complacencia y seguir dispuesta a casarse o tener hijos a edad temprana— hacen poco para *empoderar* a las mujeres o incrementar su sentido de derecho. No quiero decir que las adolescentes que abandonan sus estudios o las madres adolescentes compartan algunas de estas características. Sin embargo, las tradiciones y prácticas de la “feminidad”, como comúnmente se entienden, podrían resultar peligrosas para el desarrollo económico, social, educacional y sexual de las jóvenes.

En resumen, el silenciamiento histórico de las conversaciones sobre sexualidad, anticonceptivos y aborto en las escuelas públicas, así como la ausencia de un discurso del deseo —en la forma de educación sexual integral, clínicas escolares de salud y alternativas de vida viables a través de la enseñanza vocacional y de empleos—, se reúnen para exacerbar la vulnerabilidad de las jóvenes a quienes las escuelas y quienes critican la educación sexual y las clínicas escolares de salud pretenden proteger.

Conclusión

Las adolescentes tienen derecho a la discusión del deseo en lugar de una retórica sexista que controle las controversias en torno a la educación sexual, las clínicas escolares de salud y la educación sobre SIDA. La ausencia de un discurso del deseo, aunado a una falta de análisis acerca del lenguaje de la victimización, puede, de hecho, retrasar el desarrollo de la subjetividad sexual y la responsabilidad en las estudiantes. Aquellas y aquellos en más “en riesgo” de victimización a causa del embarazo, la enfermedad, la violencia o

el acoso —jóvenes estudiantes de bajos recursos económicos en particular, así como hombres no heterosexuales— presentan mayores probabilidades de ser victimizadas y victimizados por la ausencia de conversaciones críticas en las escuelas públicas. Esto no quiere decir que el silenciamiento del discurso del deseo sea el principal origen de la victimización sexual, de la maternidad en las adolescentes y de la pobreza que acompaña a las mujeres jóvenes y de bajos recursos. Tampoco puede argumentarse de manera responsable que las intervenciones de las escuelas públicas nunca podrán tener éxito si se aíslan del desarrollo económico y social. Pero es importante señalar que al proporcionar educación, asesoramiento, métodos anticonceptivos e información sobre el aborto, así como oportunidades educacionales y vocacionales significativas, las escuelas públicas pueden tener un lugar esencial en las construcción del sujeto femenino —social y sexual—.

Y al no proporcionar dicho contexto educacional, las escuelas públicas contribuyen a producir resultados sustancialmente diferentes para las y los estudiantes, así como para los y las que abandonan sus estudios [Fine 1986]. La ausencia de un programa de estudios cabal sobre educación sexual, de clínicas escolares de salud, de acceso a servicios libres y confidenciales sobre medios anticonceptivos y aborto, de información sobre las variedades de placeres y compañeras y compañeros sexuales y programas continuos de adiestramiento para la obtención de empleos, pueden afectar los resultados educacionales y económicos de las adolescentes hasta llegar a constituirse en discriminación sexual. ¿Cómo podemos de manera ética seguir considerando eficaces las acciones educativas que conocemos para las adolescentes?

Las escuelas públicas constituyen una esfera que puede ofrecer a los jóvenes acceso al lenguaje y experiencia del *empoderamiento*. En dichos contextos, las jóvenes “bien educadas” pueden aspirar de manera vital a posiciones donde pueden ejercer la crítica social y tener derecho a la experiencia en lugar de la victimización, a la autonomía en vez del terror. ✧

Lectura 9 | Guzmán Martínez, Eugenio, "El egreso", en *Educación y perspectiva de género, experiencias escolares*, SEP / CONAFE / PRONAP, 2004, pp. 85-88.

El egreso

Me sorprendió no ver a Jimena con sus inseparables amigas, durante el refrigerio. Siempre caminaban juntas, siempre las veía sonriendo, mientras estaba parado cerca de las canchas para estar al tanto de cualquier accidente. No era común su ausencia. Durante los tres días siguientes fue lo mismo. Las conocía bien. Fueron mis alumnas en los dos primeros años de secundaria. Ahora ya estaban en tercer grado, en los dos últimos bimestres del ciclo escolar, y su ausencia podría afectar su promedio general.

Pensé que Jimena estaría enferma. Entonces, pregunté a sus amigas por ella; sus miradas se cruzaron a la velocidad de la luz. Raquel comentó:

—Se lo voy a decir porque usted es "chido". Jimena ya no va a venir a la escuela.

—Pero, ¿por qué? —levanté la voz sin pensar. Inmediatamente, las niñas cerraron el círculo. Me contaron que días atrás la orientadora llamó a Jimena y que, luego de platicar un buen rato con ella, las dos se reunieron en la dirección con el papá y la mamá de Jimena; que tardaron unos minutos, y cuando salieron de la escuela Jimena iba llorando.

Al siguiente día, durante el receso, Raquel me platicó que con el pretexto de hacer un trabajo en equipo, ella y Sonia habían ido a buscar a Jimena. Ésta les contó que ya no asistiría a la escuela porque tenía dos meses de embarazo y el director le había prohibido que se presentara, argumentando que sería un mal ejemplo para sus compañeras: "¿qué pensaría la comunidad escolar?". Igualmente, Jimena expresó que la orientadora jamás la apoyó a pesar de su tan sonada frase "siempre pueden contar conmigo; para eso estoy, para ayudarles". Y por último les dijo que estaba muy preocupada por la reacción de la orientadora y del director, y por el enojo de sus familiares, que lloraron con ella pero afortunadamente estaban dispuestos a apoyarla

para que después del nacimiento de su bebé siguiera estudiando.

El timbre sonó. Sólo nos dimos cuenta de ello cuando vimos que la mayoría se encontraba ya en su salón de clases. Me despedí de manera rápida e impulsiva de las amigas de Jimena, pero me prometieron otra charla.

Siempre he pensado que en cualquier circunstancia hay alguien en quien apoyarse y que lo único que tenemos que hacer es comunicarnos. Por ello busqué a la maestra Clara, que imparte español al grupo de Jimena; y al hacerle saber de la discriminación hacia la niña, me apoyó para visitar el fin de semana a los padres de ésta. Así, ambos acudimos a la casa de Jimena y ahí manifestamos a sus padres que tenían nuestro apoyo para que ella terminara la secundaria, lo cual aceptaron con gusto.

El lunes por la mañana nos entrevistamos con el director, a quien, por cierto, le faltaban pocos años para jubilarse. Le externamos lo injusto de la decisión y sobre todo la discriminación hacia Jimena. Le recordamos que años atrás Osvaldo y su novia pasaron por una situación similar y que a él no se le había expulsado. con el argumento de que era un asunto entre familia y que la escuela no podía meterse.

Pero en este caso ella no puede mostrarse embarazada por los pasillos —exclamó el director.

Realmente Jimena tiene derecho a recibir la educación básica —respondí indignado. El que vaya a tener un bebé no significa que sea mayor de edad. Permítanos hablar con las maestras y los maestros que dan clases a su grupo, para que nos apoyen con ella y con las demás alumnas y alumnos.

Ante nuestra convicción por defender a Jimena, el director accedió, no sin antes nombrarnos "coordi-

nadores” de “ese proyecto”. Al día siguiente, Jimena regresó a la escuela con la misma alegría, pero con más ímpetu.

En la ceremonia de clausura, mientras se escuchaban las clásicas golondrinas, Jimena y sus padres se acercaron a darnos un abrazo de despedida y un gracias que nunca olvidaré porque fue muy especial. Meses después nació su hijo y ella siguió estudiando la preparatoria.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Carta Magna son claras en cuanto a la igual-

dad de género, pero ¿de qué sirven si al adolescente no se le brinda un trato amable y con respeto? Es necesario sensibilizar a la comunidad escolar para apoyar la equidad de género en los jóvenes y promover conductas de salud adolescente positivas, sabiendo que están a un paso de la edad adulta. También se requiere capacitar al personal docente en estos rubros, para que su trabajo sea más eficiente; para que se generen programas internos basados en las características socioeconómicas de la población que atiende cada escuela, y para que den información y formación precisa y completa a jóvenes adolescentes. ✕

Lectura 10 | Domínguez Mendoza, María Luciana, “La largada”, en *Educación y perspectiva de género*, SEP / CONAFE / PRONAP, 2004, pp. 131-134.

La largada

Se llamaba Leti. La recuerdo como una niña sonriente, alegre, bonita y, aunque un poco mayor que sus compañeros, juguetona. Tenía trece años y era mi alumna de quinto grado, en una comunidad rural cercana a la ciudad de Atlixco, Puebla.

Un día Leti no llegó a clases y esto no me extrañó, pues frecuentemente faltaban los niños por ir al campo y las niñas por quedarse en su casa a ayudar a su mamá. Mas como el resto de la semana tampoco se presentó, pregunté por ella. Al principio sus compañeras y compañeros no querían decir nada. Fue hasta días después que su mejor amiga, Celia, se atrevió a comentar: “está largada”.

La respuesta me dio un poco de temor, ya que el término se utiliza en la región para designar a las personas que huyen como consecuencia de haber cometido algún delito muy grave. Quise saber más. Logré que me dijeran en qué consistía su delito: un muchacho de casi veinte años se la había llevado.

El lunes siguiente, Celia se me acercó a la hora del recreo y, sin contenerse, empezó a llorar. Le pregunté qué le pasaba y ya sin reservas me contó que des-

de el sábado Leti estaba de vuelta en su casa, que no podía salir porque sus padres le habían prohibido hacerlo, pero que ella la había visto muy golpeada.

Como en esas comunidades es difícil ocultar cualquier suceso, y los rumores son tanto más rápidos cuanto más escandalosos, no tardé en enterarme de que la niña había sido devuelta a sus padres porque, según su joven raptor, “ya no servía” cuando se la llevó; así que Leti regresó golpeada, humillada y avergonzada.

Concebida como delincuente por un acto del que — como ella misma me dijo más adelante— no fue responsable, y considerada inservible por una cuestión puramente biológica, la chica estaba condenada, bajo severa vigilancia, a vivir encerrada y a cumplir con las rudas tareas asignadas a las mujeres en el medio rural. No había más esperanzas para ella.

Creo que fue justo en ese momento cuando sentí como un golpe en pleno rostro el dolor, la humillación de la vergüenza de millones de mujeres en circunstancias semejantes. Más doloroso era saber que, en este caso, la víctima era una niña.

Creo también que ese sentimiento fue el responsable de que me presentara en la casa de Leti y pidiera a sus padres que la dejaran volver a la escuela. Por supuesto, se negaron. Su argumento: “la chamacaca está deshonrada y no puede andar por ahí como si nada”. Pero poco a poco, y no sin esfuerzo, los fui convenciendo, hasta que logré un “ahí veremos”. Eso me bastó por el momento.

Con gran alegría recibí a Leti la semana siguiente; pero, como era de suponerse, los problemas apenas comenzaban. Yo había tratado de sensibilizar a mis alumnas y alumnos respecto de la situación de Leti, para que la aceptaran, mas no podía decir lo mismo de los niños de otros grupos, que en el mejor de los casos la ignoraban; también había muchos que la agredían, como producto de las tradiciones observadas en sus familias.

Por otra parte, madres y padres de familia se organizaron para protestar, argumentando que esa muchacha era un mal ejemplo para sus hijas e hijos y que no permitirían que se quedara. Tomó tales dimensiones la protesta, que temí que todo hubiera sido en vano. Entonces decidí hacer un último intento. Mi idea era realizar actividades que llevaran a las niñas y a los niños de quinto y sexto grado no sólo a analizar las actitudes sociales, valores, mitos y creencias en torno a casos como el de Leti, sino también a emprender un proyecto que abarcara edu-

cación sexual y aspectos como equidad de género, autoestima, enfermedades de transmisión sexual, embarazo prematuro y reproducción humana. Trabajaría, con la modalidad de taller, tres veces por semana durante la última hora. Pronto las alumnas y los alumnos mostraron cambios en sus actitudes hacia Leti. El reto ahora consistía en vencer las resistencias de las madres y los padres de familia.

Como producto final, escenificamos un programa televisivo en el que se incluyeron noticieros, comerciales, comentarios, y hasta una pequeña dramatización; así, niñas y niños fueron desglosando, parte por parte, los conocimientos recién adquiridos, relacionándolos con la realidad inmediata.

Lo presentamos al final de una ceremonia cívica, pues muchos padres y madres asistían a presenciarlas. Es probable que el entusiasmo de las niñas y los niños haya contagiado a padres y madres, o que la actividad los hubiera sensibilizado, pero desde ese día las presiones disminuyeron hasta cesar por completo. El resultado: Leticia concluyó con éxito el quinto año.

Cuando la niña pasó a sexto, recibí mi cambio de zona. Algunos años después me enteré de que Leti estudió psicología y ejercía su profesión en una clínica de maltrato infantil. Fue, así lo creo, el final feliz de este cuento amargo. ✧

Lectura 11 | Pick Susan, José Aguilar Gil, Gabriela Rodríguez, Elvia Vargas Trujillo y Jeannette Reyes Pardo, “El embarazo y sus consecuencias”, en *Planeando tu vida*, 6a ed., Planeta Mexicana / MEXFAM / IMIFAP, Colección Manuales Planeta, 1992, pp. 113-117.

El embarazo y sus consecuencias

Objetivos:

- Que el adolescente identifique los síntomas físicos del embarazo.
- Examinar los factores y situaciones facilitadoras del embarazo en la adolescencia.
- Que el joven analice las consecuencias físicas y psicosociales del embarazo en la adolescencia.
- Analizar con los adolescentes por qué frecuentemente niegan que tienen o van a tener relaciones sexuales.
- Que los adolescentes comprendan que la negación del ejercicio de su sexualidad puede predisponerlos a no prevenir un embarazo.

Premisas y contenido

Un gran porcentaje de los embarazos que se presentan en la adolescencia son accidentales, es decir, no planeados, y generalmente ocurren cuando las jóvenes no están informadas acerca del riesgo de un embarazo y de la forma de evitarlo usando algún método anticonceptivo.

En México, 12.1 por ciento de los nacimientos de neonatos vivos fue de madres entre 15 y 19 años de edad (Encuesta Nacional Demográfica, 1982), y existe información que indica la presencia de embarazos en adolescentes menores de 15 años (Pick de Weiss, Atkín y Karchmer, 1988).

Asimismo, se ha visto que 16.1 por ciento de las adolescentes entre 12 y 19 años de edad han tenido relaciones sexuales, y que la edad promedio del debut sexual de las adolescentes *que han tenido experiencia sexual* es de 16.4 años (Pick de Weiss, Díaz-Loving, Andrade y Atquín, 1988); en los hombres, es alrededor de los 15 años. La mayoría de los adolescentes empieza a tener relaciones sexuales después de los 17 años.

Los factores que facilitan que una adolescente quede embarazada son de orden físico, psicológico, social y cultural. El desconocimiento del uso y la forma de adquisición de métodos anticonceptivos, la escasa preocupación en relación con la sexualidad, así como la inmadurez emocional que obstaculiza el análisis de las consecuencias de sus actos, son algunos de los factores que aumentan la probabilidad de embarazo en la adolescencia.

Específicamente, entre los aspectos psicológicos que se han propuesto como relacionados con el embarazo en adolescentes se encuentran:

- El miedo a estar solo o sola.
- La posibilidad de sentirse adulto.
- La carencia de afecto.
- La necesidad de reafirmarse como mujeres o como hombres.
- Relación y comunicación inadecuada con los padres.

- La búsqueda de independencia.
- La curiosidad sexual.
- Presencia de embarazos premaritales en hermanas y en la madre.

El hecho indiscutible de que el embarazo puede producirse la primera vez que se tiene un coito, desde el momento en que se presenta la ovulación o comienza la eyaculación (entre los 12 y 13 años de edad, en promedio), hace de la edad adolescente una etapa potencial de embarazo con alto riesgo; antes de los 15 años aún no está consolidado el desarrollo físico, y generalmente hasta después de los 20 años existen las condiciones psicosociales para enfrentar las responsabilidades que se derivan de tener un hijo.

Las consecuencias derivadas del embarazo en la adolescencia son evidentes en distintos niveles, entre los cuales destacan las relacionadas con:

Aspectos físicos: Se sabe que las mujeres que se embarazan antes de los 15 años tienen mayor probabilidad de presentar aborto, partos prematuros terminados en cesárea, uso de fórceps, o bien, un trabajo de parto con mayor duración, dando como resultado sufrimiento fetal. Otra de las complicaciones que se presentan es la toxemia, padecimiento que se caracteriza por aumento de peso, hinchazón de manos y tobillos y presión arterial alta. De no tratarse adecuadamente, se puede desencadenar un eclampsia, la cual daña el sistema nervioso y llega a provocar, inclusive, la muerte; además, el bebé producto de un embarazo en edades tempranas suele tener bajo peso y talla al nacer.

Se sabe que la morbi-mortalidad infantil en madres adolescentes es más elevada que en las madres mayores, especialmente en el nivel socioeconómico bajo. También se han observado problemas en el desarrollo de bebés de madres adolescentes. Por lo tanto, la edad ideal para que una mujer se embarace fluctúa entre los 20 y los 30 años.

Aspectos psicosociales: frecuentemente se dan sentimientos de minusvalía y baja autoestima por la exposición al rechazo inicial de la familia, del novio, de

la escuela y de la sociedad en general. Los padres que ven como desgracia el embarazo de una hija soltera se sienten culpables ante la situación y, antes de reconocerlo, se culpan mutuamente y lo proyectan a la adolescente a través de reclamos, hostigamientos y hasta maltrato físico. A veces tratan de obligar a sus hijas a un matrimonio precoz y forzado, del cual, en la mayoría de los casos, resulta una relación inestable que fracasa y termina en separación o divorcio.

Se ha observado que la adolescente que abandona la escuela tiene mayor probabilidad de llegar a embarazarse. La adolescente que no había desertado antes y queda embarazada, deja los estudios y se enfrenta a una frustración personal. En caso de que continúe estudiando, es tomada como una carga para sus compañeros y compañeras, sobre todo cuando se trata de trabajar en equipo.

La mayoría de las veces estas adolescentes siguen viviendo en su casa o en la de sus suegros, ya sea casadas o no. Así que se hacen más dependientes de sus padres o suegros y tienen más necesidad de someterse a las reglas familiares dadas las necesidades de apoyo para su hijo. Los roles cambian, los abuelos asumen un papel de abuelos-padres, produciendo confusión, tanto en los padres adolescentes como en el bebé, el cual estructura su primera relación humana con una madre-hermana. A largo plazo, las consecuencias para el hijo van cobrando importancia. Las confusiones de afecto y relación dificultan su confianza básica y seguridad personal. Muchas jóvenes deciden someterse a un aborto con o sin el consentimiento de los padres. Otras personas prefieren dar en adopción a su bebé.

Aspecto económico-cultural: Como consecuencia del embarazo y ante la posibilidad de ser padres, los adolescentes se deben adaptar a un nuevo rol, lo cual implica una serie de decisiones que probablemente nunca se imaginaron, por lo que se exponen a continuos desajustes. Si un joven adolescente se convierte en padre, tal vez necesite salirse de la escuela para ayudar a mantener a su hijo, obteniendo probablemente un sueldo bajo, debido a que sus escasos conocimientos no lo hacen una persona competente para aspirar a un trabajo con buen

sueldo. Esto dificulta la manutención de su propia familia y puede originar que se establezca un ciclo de dependencia tanto con los padres como con los demás familiares.

El embarazo no deseado y las consecuencias que acarrea implican grandes responsabilidades. Los adolescentes frecuentemente no alcanzan a darle a tal suceso la importancia que tiene debido a su propia inexperiencia. Por tal razón, los programas de educación sexual preventivos no pueden ser simplistas y deben estar encaminados a considerar de manera integral las relaciones familiares, los valores, la autoestima, la toma de decisiones y la comunicación con la pareja, entre otros factores, para que la vida sexual de los jóvenes sea más saludable y responsable.

El aborto: Es la interrupción del embarazo antes de que el embrión o el feto puedan sobrevivir de manera independiente fuera de la matriz. Los médicos marcan las 28 primeras semanas como límite y el peso fetal debe ser de 1,000 g.

Existen dos tipos de aborto: el inducido o provocado ya sea por prescripción médica o por el deseo de no continuar el embarazo, y el espontáneo.

El aborto inducido no terapéutico (no prescrito por el médico) puede afectar gravemente la salud física de la mujer, consecuencias que van desde infección y hemorragia hasta esterilidad y muerte. Dado que el aborto está penalizado en muchos países de América Latina, éste se practica muchas veces en condiciones inadecuadas y por personas sin entrenamiento o no especializadas. También hay abortos autoprovocados y éstos generalmente se realizan mediante la inserción de objetos no estériles (como agujas de tejer, ganchos, sondas, etc.) que provocan daños en el embrión, desgarramiento de membranas y la contracción del útero hasta finalmente la expulsión del producto. También son utilizados tés o infusiones, actividades físicas excesivamente fuertes, etc., que producen el inicio del aborto, pero en la gran mayoría deja residuos de membranas o tejidos cuya descomposición provoca infecciones importantes. Generalmente, quienes

realizan alguna de estas prácticas deben someterse a una limpieza del útero o legrado, o bien a un tratamiento con antibióticos.

Es importante que un aborto sea realizado por un especialista en el campo para prevenir los problemas que muchas veces se encuentran por la falta de experiencia del proveedor del servicio.

El aborto espontáneo es el que se da sin que medie la manipulación externa intencional (aquí se incluyen los causados por lesiones o fiebres altas).

Los métodos utilizados por médicos o personal entrenado para realizar abortos son:

1. Extracción instrumental por vía vaginal (legrado o raspado quirúrgico, aspiración al vacío o succión).

2. Cirugía uterina (histerotomía e hysterectomía).

3. Inducción médica mediante la administración de sustancias que provocan el trabajo de parto.

Las consecuencias psicológicas de los abortos son muy variadas. Sin importar que el aborto sea provocado o espontáneo, las mujeres pueden tener desde sentimientos de alivio o tranquilidad hasta sentimientos de depresión y culpa. 

Preguntas generadoras

Lectura 11 | *Embarazo en adolescentes y sus consecuencias*, Susan Pick

1. ¿Cuáles son las situaciones que puede provocar un embarazo en la adolescencia?
2. ¿Cuáles son los aspectos que debe considerar una o un adolescente para ejercer su sexualidad de forma responsable y sana?

Escriba con sus palabras las construcciones y reconstrucciones adquiridas en esta sesión.

Lectura 12 | Aguilar, José Ángel, "Género, sexualidad y juventud", en *Hablemos de sexualidad con la gente joven. Modelo educativo para personal docente y profesionales que trabajan con jóvenes*, 3a ed., Mexfam / Gente Joven, México, 1998, pp. 121-124.

Género, sexualidad y juventud

El género se refiere a las diferencias que existen entre los hombres y las mujeres en cuanto a ideas, valores y modos de actuar; estas diferencias no tienen un origen biológico, sino que son construcciones socioculturales que determinan lo que en cada sociedad significa ser hombre y mujer.

En términos de George Mead, tanto hombres como mujeres se definen como personas que tienen un proceso de desarrollo propio que no está presente desde el nacimiento, sino que surge de la experiencia personal y del aprendizaje sociocultural.

A partir de la interacción que tienen el niño o la niña, desde los primeros gestos y sonrisas con la madre o el padre, aprenden las actitudes que los provocan y saben cuándo reaccionar de tal o cual manera hacia los otros, porque también han aprendido a identificar sus actitudes. Pero, asimismo, los otros han aprendido a entender las actitudes de las y los pequeños y a reaccionar ante ellas; digamos que desde estos momentos comienza el dinamismo y el proceso social de influir sobre otros y modificar sus actitudes.

Este proceso social puede ser una línea de análisis para comprender las diferentes influencias que los niños y las niñas reciben de los demás. Incluso desde antes de nacer, el preparar la ropa de color rosa o azul, o los juegos como las muñecas y los carritos, muestran las expectativas que pueden tener los padres en cuanto a lo que debe ser un niño o una niña.

En este sentido, generalmente lo que un niño o una niña perciban de la actitud de sus padres será lo que percibirán de sí mismos.

Muchos papás y mamás piensan que las niñas valen menos por ser mujeres y que tienen menos

oportunidades en la vida, que sufren más, que no pueden trabajar igual que los hombres, que tienen más peligros al salir a la calle, etcétera. Asimismo, muchos consideran que los hombres son más fuertes, que pueden hacer lo que quieran, trabajar, salir por las noches, ganar dinero, etcétera.

Estas ideas provocan sentimientos de seguridad diferentes para hombres y mujeres. Muchas veces a los niños se les promueve la fortaleza, la seguridad y el apoyo para tareas fuera de casa, y se les hace menos expresivos y muy dependientes de las mujeres.

A las niñas se les trata con cierta delicadeza, lo cual puede ser positivo, pero cuando se confunde esa delicadeza con incapacidad para moverse o defenderse y se les encamina exclusivamente a las labores del hogar, se limitan sus oportunidades se les hace más débiles.

Estos papeles que la sociedad asigna a hombres y mujeres se hacen más evidentes durante la adolescencia, debido a las diferencias corporales y a los significados sociales del cuerpo y al inicio de las relaciones sexuales.

Hablar de relaciones sexuales durante la adolescencia parece ser más fácil para los hombres que para las mujeres; los hombres pueden hablar de sexualidad con sus amigos y compañeros, sin que esto pueda traer trastornos en su imagen, situación que no sucede en las mujeres.

En el caso de las mujeres, continúa el estigma de la mujer que ha tenido relaciones sexuales como "mujer mala". Los varones, por su parte, sufren el control social de diferente manera; a ellos se les alienta a tener relaciones sexuales con diversas mujeres, e inclusive se duda de su masculinidad cuando no las han tenido.

Existe una consigna en los varones por ostentar ante sus padres su capacidad para relacionarse sexualmente y mostrar su rol de género, por ejemplo, a los hombres les gusta presumir sobre sus experiencias sexuales en cantidad y frecuencia. En cambio, a las mujeres en general se les dificulta expresar sus deseos debido a la educación tradicional; socialmente, esto las puede convertir en “promiscuas” y llevarlas directamente a cuestionar los valores existentes para ellas. Se ha visto, por ejemplo, que a las chicas se les dificulta llevar condones en su bolso.

Los estudios indican que la sexualidad femenina se sigue ligando a la reproducción y es aceptada dentro del matrimonio; el placer no se contempla como tal por las mujeres y se reconsidera como exclusivo del varón.

En vista de que el placer parece estar vetado para las mujeres, la sexualidad se reviste de ternura y amor. La única justificación para un acto placentero es el “amor”.

Para ellas, la relación de noviazgo se centra exclusivamente en la ternura y el romanticismo, el cuerpo parece ser propiedad de otros; por lo tanto, la virginidad de la novia, para los varones, significa asimismo una garantía de exclusividad que confirma la posibilidad de demostrar su virilidad. Ser el “primero” en la vida sexual de una mujer es prueba de su masculinidad, pero también una promesa de compromiso.

Los y las jóvenes comparten un discurso que tiende a la escisión de la figura femenina. Los jóvenes identifican dos tipos de mujeres: las “mujeres decentes”, que son mujeres tiernas, limpias, con las que pueden casarse; y “las mujeres fáciles”, aque-

llas que producen desconfianza, se consideran sucias y expresan sus deseos.

A las jóvenes, este patrón no les permite integrar su imagen: por un lado, tratan de mantener una identidad que las ayude a cumplir con su papel de “mujeres decentes”; por el otro, mostrar sus impulsos o decidir verbalizarlos las hace sentirse “mujeres fáciles”.

Los varones pueden acceder a ambas imágenes: mientras su relación con la muchacha “decente” les permite priorizar aspectos morales, el encuentro con una “fácil” confirma su rol de conquistador.

En los varones, el vínculo afectivo con la novia les da la oportunidad de ser protectores y demostrar amor; con las otras chicas no existe compromiso, pues en esa relación se da sólo el placer.

Las percepciones de los jóvenes varones refuerzan el patrón de valoración de la sexualidad femenina sólo a través de la procreación; los jóvenes no valoran a las mujeres que tienen relaciones con ellos sin un proyecto de matrimonio; valoran a las que no han tenido relaciones sexuales o a las que ejercen con ellos su sexualidad dentro de un proyecto matrimonial.

La modificación de estos patrones tan arraigados supone un cambio cultural: pasar de la cultura de la sexualidad unida a la reproducción, a la cultura de la salud sexual, en la cual la sexualidad deberá ser tomada como un valor en sí misma. El enfoque de género permite reconocer las diferencias que existen en la educación de hombres y mujeres, con el fin de lograr la igualdad de derechos y oportunidades. ✧

Lectura 13 Campos Beltrán, Ma. del Rosario, "La construcción de género y la iniciación a la violencia en las y los jóvenes", en *Democratización Familiar*, año 1, núm. 3, INMUJERES / PEJUD, 2003, pp. 17-18

"El día en que la mujer pueda amar con su fuerza y no con su debilidad no para huir de sí misma sino para encontrarse, y no para renunciar sino para afirmarse. Entonces el amor será tanto para ella como para él una fuente de vida y no un mortal peligro".

Simone de Beauvoir

Las organizaciones que han trabajado en la prevención y atención de la violencia familiar identifican a los jóvenes como un sector de la población en el cual puede realizarse un trabajo preventivo (Montiel, s.f.; Sexunam, 1998; Fawcett e Isita, 2000; Ruiz y Fawcett, 1999), que se anticipe a la conformación de pareja y familias en las que puedan presentarse pautas de violencia familiar, a través de conductas que son consideradas como "normales" y que ocultan relaciones abusivas. En este artículo abordaremos los comportamientos que pueden ser factores desencadenantes de violencia familiar en el noviazgo y ofreceremos algunas opciones para contrarrestarlos desde una mirada preventiva.

Los jóvenes y el noviazgo: los riesgos de vivir situaciones de violencia

De acuerdo con Gillian Fawcett y Ma. Guadalupe Ruiz (1999: 47-48), hay ideas en el noviazgo basadas en una noción "romántica" del amor que pueden propiciar violencia, entre las cuales destacan: *a)* los celos excesivos y la idea de tratar a la pareja como posesión y no como una persona; *b)* esperar todo de la otra persona, lo que lleva a evitar pensar en nosotros mismos y en lo que queremos o no hacer, decir, pensar y hasta sentir, lo que facilita el camino para conformarse con poco y permitir ser lastimada o lastimado por el otro o la otra; *c)* confundir el amor con las relaciones sexuales y forzar su realización para demostrar que se ama, más que amor, esto se llama manipulación; *d)* considerar que amar es perdonar y olvidar, el perdón sólo puede ser constructivo cuando se hace algo para ganarlo y se muestra un arrepentimiento real, y no cuando se

otorga sólo para no propiciar mayores conflictos; y por último, *e)* ceder con tal de no estar solo o sola, factor que ejerce singular presión en las mujeres.

Las manifestaciones de violencia en el noviazgo suelen ser muy sutiles y encubiertas, pero de acuerdo con COVAC las jóvenes pueden identificarlas por actitudes de sus novios, como las siguientes (Montiel, s.f.):

- Insistente actitud de control de la forma de vestir, maquillarse, actuar, pensar, insistiendo en cambiar el estilo y la personalidad.
- Celos excesivos con amigos y a veces hasta con familiares.
- Críticas constantes, exageración de los defectos para provocar culpa y una sensación de descalificación.
- Todo el tiempo pretende que estén juntos, de no ser así lleva registro de dónde y con quién está, llama constantemente por teléfono para controlar su vida.
- Manipula y chantajea para provocar que haga o deje de hacer algo. Prohíbe o amenaza respecto a lo que ella hace (trabajo, familia, escuela, amistades).
- No reconoce ninguna responsabilidad sobre su relación, ni sobre lo que sucede a ambos.
- Hace escándalos en privado y en público por lo que ella u otros dijeron o hicieron.
- La culpa de todo lo que sucede y la convence de que es así, dando vueltas a las cosas hasta confundirla o dejarla cansada o impotente.
- No pide disculpas por nada (a menos que desee manipular para lograr otra cosa).

En esta larga lista es importante destacar que cuando se dan situaciones de este tipo, llegan a ser toleradas porque hay un proceso de asimilación identitaria del género en un esquema muy tradicional, que puede llevar a ver como normal y natural una relación abusiva.

La conformación social de género propicia desigualdad entre mujeres y hombres, al atribuirles a las primeras roles basados en estereotipos que las ubican como frágiles, tiernas, bellas, débiles, destinadas al trabajo doméstico, y que funda el sentido de realización personal en el matrimonio y la maternidad. En el caso de los hombres, sitúa el rol de proveedores, fuertes, arrojados y exitosos en el centro de su papel social.

Si durante el noviazgo se ha presentado un patrón de abuso y manipulación como el que describimos líneas atrás, es muy posible que incluso en la llamada “luna de miel” o viaje de bodas se produzca abiertamente la violencia y que quien la ejerza se respalde en supuestos derechos que el hombre considera haber obtenido con el acta matrimonial, o simplemente cuando siente seguridad porque la mujer ya vive con él, aun cuando no exista un contrato matrimonial de por medio.

¿El antirromanticismo, un mecanismo de prevención de violencia intrafamiliar?

El punto central del apartado anterior está en que la idea de amor romántico de “unir a dos almas gemelas por los siglos de los siglos” oculta un tema trabajado por Marcela Lagarde (1993), el hecho de que la pareja ha sido construida inequitativamente, y por lo tanto promueve y recrea la dependencia de las mujeres con respecto a los hombres. Esto no debe llevarnos a la ruta sugerida por el feminismo liberal de que el problema se soluciona con exigir igualdad, porque no se puede hacer igual lo que es diferente. Más bien, la orientación la sugiero hacia la equidad, a favorecer condiciones que nos lleven a vivir relaciones de pareja en donde la diferencia biológica que nos hace hombres y mujeres no posibilite abusos de ningún tipo de un género sobre el otro. Por ello propongo modificar la idea de amor romántico y reconstruir las relaciones de pareja

bajo nociones constructivas que favorezcan la autonomía y autoestima de las y los jóvenes.

Hay maneras distintas de vivir las relaciones de pareja, fuera de moldes restrictivos que nos encasillen de tal o cual forma porque se es hombre o mujer, que buscan que cada cual se desarrolle como quiera, respetando sus ideas e intereses. Para adentrarnos en este terreno recuperaré la propuesta hecha por COVAC (Montiel, s.f.) e IMIFAF (Ruiz y Fawcett, 1999:49), quienes consideran como necesario para cambiar esa idea de amor romántico lo siguiente:

- Empezar a quererse a sí mismo y a sí misma; esto significa querer, respetar y desarrollar la propia existencia, valorarla como la más preciada posesión, lo único que verdaderamente nos pertenece.
- No postergar ni reprimir nuestras necesidades en beneficio de las ajenas.
- Tener una relación de pareja basada en el amor, el placer sensual y sexual, la amistad, el gusto por compartir las cosas, los sentimientos y las ideas, el calor y la ternura.
- En la pareja, cada uno podrá depender del otro de muchas maneras, pero no para sobrevivir. Cada uno es responsable de su propia madurez.
- Tener los dos la capacidad de aceptar la expresión de sus deseos y limitaciones.
- Una pareja no es la fusión de dos individuos en una sola persona, una pareja son los individuos intactos en su identidad, para que su maduración y desarrollo individual pueda llevarse a cabo.
- Reconocer y aceptar las diferencias, rompiendo la ilusión de semejanza y afinidad total con quienes se ama.

Estos principios son la base para una relación sustentada en la equidad, el respeto, el diálogo y la negociación, y pueden ser un terreno fértil para la construcción de relaciones de noviazgo y de convivencia democráticas. 

Lectura 14 Calero Fernández, Ángeles, "Mensajes y actitudes sexistas en las aulas", en *Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*, Narcea, España, 1999, pp. 40-65.

Mensajes y actitudes sexistas en las aulas

La escuela es marco idóneo para alimentar los intereses y vehicular las expectativas de las mujeres y de los varones del mañana. Esta circunstancia hace recaer sobre ella una gran responsabilidad en lo que respecta a la consecución de la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres.

Si bien no conviene engañarse creyendo que la escuela puede contra todo lo que su alumnado recibe fuera de ella a través de los medios de comunicación, del cine, de la familia, de la sociedad misma, tampoco es adecuado pensar que los centros de enseñanza han resuelto definitivamente entre sus muros y en su actividad diaria el problema de la discriminación sexual, porque el androcentrismo puede manifestarse en forma muy sutil, como sutil puede ser la manera en que se han asentado en nuestras mentes los estereotipos sexuales, es decir, los tópicos sobre las mujeres y los varones. La mayor parte de las personas que se dedican a la enseñanza o que trabajan en la elaboración de los manuales y de otros materiales didácticos, han estado expuestas durante mucho tiempo a mensajes sexistas, incluso misóginos; es muy difícil zafarse de la lente a través de la cual los miembros de una sociedad han estado mirando el mundo, porque esa misma lente acaba incrustándose en el propio ojo hasta constituir con él una sola unidad.

En este apartado vamos a examinar separadamente los canales de por qué se motiva de distinta forma a las niñas y a los niños en el ámbito docente y que son, en lo esencial, tres: la actitud del profesorado, los libros de texto y el material didáctico.

La actitud del profesorado

Las y los educadores, incluidos los más jóvenes, no se comportan de igual modo ante las chicas que antes los chicos. Como acabo de decir, no podemos

sustraernos totalmente al ambiente en el que hemos modelado nuestra manera de pensar; y desde la infancia no hemos hecho más que recibir mensajes sexistas en todos los ámbitos de la vida y referidos a todos ellos. Esta circunstancia explica que nos parezcan naturales determinadas actitudes, ciertos presupuestos teóricos y algunas imágenes, cuyo soporte último es la idea de que las personas son en función de su sexo, es decir, que el órgano de generación impone una identidad específica y un lugar social a los individuos.

Los juicios de valor y el discurso de las y los docentes están mediatizados —en mayor o menor medida— por los estereotipos tradicionales; de modo que el profesorado suele ser propenso a detectar aquellas diferencias que está esperando encontrar en la forma de ser de niñas y niños, aun en el caso de que objetivamente unas y otros hayan adoptado actitudes, si no idénticas, sí al menos apreciadas.

Quienes se sientan de espaldas a la pizarra tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, con menor capacidad creativa, más pasivas, menos audaces, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas¹ y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica (véase, por ejemplo, el estudio de campo de Fabra, 1992).

Si su inteligencia no es innata, como sí se opina que es la de los niños, las niñas no tienen la mis-

¹ Digo *supuestas* porque existe en nuestra comunidad occidental el prejuicio de que sólo es ciencia aquello que puede reducirse a fórmulas matemáticas, de ahí que la literatura, la historia, la antropología, la sociología, la lingüística, las humanidades en general, estén tan desprestigiadas en este mundo de números en el que vivimos. El método científico es tan aplicable a las llamadas *ciencias puras* como a los estudios de letras, y sus resultados son igualmente fiables.

ma obligación de ser brillantes, y por esa razón no se las induce a ello. Además, no se les exige idéntico esfuerzo y rendimiento porque se parte de la base de que sus expectativas futuras son menores, bien por las condiciones poco favorables del mercado del trabajo, bien por la idea de que no van a ser el soporte económico de la familia sino que su aportación será meramente suplementaria, bien porque se da por sentado que las obligaciones familiares que se les imponen las conducirán a trabajos temporales o de media jornada o de escasa responsabilidad, únicos que les van a hacer posible compatibilizar su vida privada y su vida profesional. En consecuencia, “el profesorado tiene más interacciones con los niños que con las niñas, incitándoles y estimulándoles más en los aprendizajes (acostumbran a hacerles preguntas directas, a felicitarlos cuando sus respuestas son buenas y a reprenderlos [sic] cuando sus respuestas son erróneas)” (MEC, 1988a:32).

Las niñas y las adolescentes reciben menos atención en las aulas, se las motiva menos, y se acaba anulando ciertas aptitudes de muchas de ellas sólo por el hecho de que no se las considera propias de su sexo y, por lo tanto, no se les supone. Esta es una ceguera más frecuente de lo que pudiera parecer.

Subirats realizó un estudio sobre la interacción verbal profesor-alumno en doce escuelas catalanas (once mixtas y una segregada),² y obtuvo datos interesantes que demuestran lo que acabo de exponer. Los resultados globales, en forma de índices, aparecen en la siguiente tabla tomada de Subirats (1987:22). Un estudio cualitativo posterior (Fabra, 1992) llega a resultados similares a los que obtuvo esta socióloga y que vamos a rescatar aquí.

A pesar de la dificultad de interpretación que tienen algunos de estos datos, lo cierto es que hacen bastante evidente qué tipo de interacción verbal se da entre el profesorado y el alumnado. La niña es destinataria de una cuarta parte menos de los mensajes

Cantidad de palabras dirigidas por el profesorado al alumnado, por tipos de enunciados y por sexo

	Niños	Niñas
Número de palabras	100	74
Número de interpelaciones	100	77
Frases interrogativas	100	78
Frases negativas	100	70
Frases imperativas	100	73
Frases sobre trabajo	100	82
Frases sobre comportamiento	100	59
Frases sobre organización	100	69
Verbos	100	74
Adjetivos	100	86
Verbos de movimientos	100	67
Verbos de acción	100	74
Verbos de sentimientos	100	77
Verbos de interacción personal	100	89
Verbos sobre el trabajo escolar	100	76
Verbos de actividad intelectual	100	78
Otros verbos	100	76

lingüísticos que emite quien dirige la clase; en concreto, recibe menos órdenes, se le pregunta menos, se le corrige su comportamiento casi la mitad de las veces que a su compañero varón, etcétera.

El tipo de actividad realizada en el aula, es decir, la materia que se imparte, también influye en el grado de interacción lingüística que se da entre el docente (sea varón o mujer) y el discente de uno u otro sexo. En las clases de manualidades, por ejemplo, el profesorado se preocupa mucho más de la actividad de los niños, como queda patente en el hecho de que se dirigen a ellos dos terceras veces más que a las niñas —siempre siguiendo los datos de Subirats (1987)—. Subyace sin duda el prejuicio de que las alumnas no tienen imaginación y, por consiguiente, su trabajo no es atractivo.

En las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales, la atención a las niñas aumenta, pero sigue siendo todavía escasa, ya que supone tan solo la mitad de la que reciben sus compañeros del otro sexo: 54 palabras por cada 100 destinadas a los niños. Las causas han sido ya mencionadas: supone al alumnado masculino más apto para este tipo de

² Subirats (1987). Estos resultados ya aparecieron en estudios anteriores.

disciplinas y, por ende, es el que monopoliza la interacción docente-discente.

En las materias que pertenecen a las ciencias sociales (geografía e historia), sigue creciendo el interés del profesorado por las alumnas —siempre dentro del menor cuidado que se les dispensa—, como se observa en el índice 64 frente a 100, que es el que corresponde a los niños.

Las clases de lengua son aquéllas en las que se favorece más la participación de las niñas; aquí es donde obtienen el índice más alto: 80 (a alumnos varones corresponde 100). Resulta muy difícil saber hasta qué punto esta circunstancia es consecuencia de la idea preconcebida de que las niñas están mejor dotadas para el ámbito lingüístico que los niños, o es resultado verdaderamente de un dominio superior del uso de la lengua por parte del sexo femenino, lo que con frecuencia llevaría a utilizar a las niñas como modelo.³

En este breve repaso de las principales materias que se imparten en la escuela, ha quedado demostrado que quienes educan atienden a cada alumna o alumno en función de lo que consideran más apropiado para su formación no como el individuo que es, sino como perteneciente a un grupo sexual en concreto, lo que conduce a que se estimulen en distinto grado las capacidades de unas y otros. En última instancia, esto explica, con bastante probabilidad, que chicas y chicos se decanten finalmente por unas especialidades u otras de forma mayoritaria: poco atractivo pueden encontrar las muchachas en algo hacia lo que no se las ha motivado suficientemente y cuyo interés no ha sido alimentado en ellas. Dicho interés se alimenta haciendo participar en el desarrollo de la clase, preguntando lo que se ha explicado (si la niña estudia pero

nunca sale al estrado, acaba por no escuchar a la o el profesor o por no preparar las lecciones, pues su esfuerzo no se pone a prueba), reconociendo el grado de conocimientos (si la niña es requerida y responde positivamente, se debe alentarla como se hace con los niños), o recriminando el no haber asumido la información que se les ha dado (si a la niña no se la censura a no estudiar, terminará por no hacerlo).

Cuando nos detenemos un poco a analizar qué materias son aquéllas en las que se alienta más a las alumnas y cuáles en las que no se les presta demasiada atención, podemos observar la afinidad que hay entre todas estas disciplinas y los estudios profesionales por los que se decantan o que rehuyen, respectivamente, las estudiantes.

En primer lugar, esa preferencia alarmante por los varones en las clases de manualidades puede explicar que los adolescentes se inclinen por formación profesional, la cual conduce a diversos oficios en los que el dominio de las manos y el bricolaje es esencial. En segundo lugar, la predilección de las mujeres por los estudios de letras en general, y de filología en particular, parece predispuesta por el aumento de interés que el profesorado siente hacia las alumnas en estas asignaturas.

Marina Subirats añade otro aspecto más preocupante. Según el resultado de los datos de su investigación, las maestras se dirigen a las niñas todavía con menor frecuencia que sus colegas masculinos, esto es, actúan de modo más discriminatorio si cabe. A esta constatación se puede añadir otra en la misma tónica que han obtenido Grau y Margenat (1992:56) a partir del análisis de la valoración que profesorado y alumnado de primaria hacen de un juego infantil inventado, que aparece descrito de

³ Es cierto que mujeres y varones hablamos de manera distinta, como han demostrado la dialectología y la sociolingüística; pero no es tan cierto que las mujeres hablemos siempre mejor que nuestros compañeros. Las investigaciones han demostrado que el sexo femenino se decanta por formas lingüísticas de prestigio, al margen de que éstas sean o no normativas. La razón que se aduce es que las mujeres tienen mayor conciencia de la valoración social de los hechos de habla, y tienden a marcar su estatus sociocultural por el uso que hacen de la lengua (Cfr. capítulo 3 de este libro).

Que las niñas hablen más pronto que los niños y, por consiguiente, que dominen antes las estructuras lingüísticas, puede deberse a que reciben un mayor estímulo. Se suele educar a las niñas para que sean reposadas y comunicativas, mientras que a los niños se les censura tanto que sean inquietos y que jueguen más que hablen.

dos maneras distintas: una (A), respetando los roles sexuales tradicionales de dominio masculino y sumisión femenina, y otra (B), trastocando dichos roles.⁴ En dicho estudio se comprueba que las profesoras que juzgaban la versión A del juego expresaban su desagrado hacia la causa de las diferencias jerárquicas y de dominio que se establecen en él, sin hacer referencia explícita a que dicha jerarquía y dominio tienen una implicación sexista; en cambio, las profesoras que opinaban sobre la versión B rechazaban el juego por considerarlo sexista. A juicio de ambas autoras (dentro de la prudencia que exige trabajar con una muestra reducida), resulta curioso que las mujeres sean conscientes y valoren peor la discriminación sexual cuando afecta a los varones que cuando afecta a su propio sexo.

Ante circunstancias como éstas y teniendo en cuenta que la profesión de docente en los primeros niveles es casi un coto femenino, es decir, abundan de forma aplastante las mujeres,⁵ concluiremos que las alumnas se encuentran en un ambiente muy poco edificante en los años en que se modela su personalidad y toma rumbo la que será su vida de adultas.

Es llamativa la situación que han develado los estudios realizados por estas tres autoras (Subirats, Grau y Margenat), referentes al comportamiento especialmente sexista que protagonizan las docentes. Podemos aventurar una hipótesis: las maestras, por el hecho de ser mujeres que han conseguido, con su propio esfuerzo y pese a muchos impedimentos una situación social ventajosa con respecto a otras muchas congéneres que no han podido estudiar o que no han podido trabajar, reaccionan negativamente y esperan de las alumnas ese mismo esfuerzo no recompensado que ellas tu-

vieron, o tal vez intentan evitar favoritismos que sospechan que pueden tener hacia su propio sexo. Podríamos lanzar otra hipótesis que, como tal, ha de ser interpretada con todas las cautelas necesarias: las maestras reproducen en las aulas el modelo heterosexual imperante en nuestra cultura a través de una presencia por el sexo masculino. El hecho de que los maestros no manifiesten la tendencia contraria —como se observa por la mayor atención que siguen prestando a los niños— se debe a que concentran su interés en educar a los que imaginan futuros soporte de nuestra sociedad, y a que culturalmente una mujer no es objeto de deseo hasta entrada la pubertad.

El resultado final de este cúmulo de actitudes discriminatorias inconscientes del profesorado es que las niñas obtienen peores resultados en los colegios mixtos que en las escuelas segregadas, porque en estas últimas no hay niños que las eclipsen y que monopolicen la atención de la o el docente, y porque, estando entre miembros de su mismo sexo, las niñas no entran en conflicto con la feminidad que se les exige, algo de lo que hablaré más adelante.

Otro aspecto interesante es que la percepción de la existencia de sexismo que llega a atender una parte del profesorado no revierte en la sensibilización del alumnado infantil; esto es, aunque se perciba la discriminación sexual, no es un tema que se aborde, al menos suficientemente, en la educación (Grau-Margenat, 1992), incluida la labor tutorial, por lo que son impensables las iniciativas de acción positiva para las alumnas (Coscojuela *et al.*, 1992). Es más, hay un dato que explica que la coeducación no se implante en realidad en los centros educativos y es que muy pocos docentes —y menos aún estudiantes de carreras cuya salida profesio-

⁴ Tal juego, creado de forma espontánea por los propios chavales, se llamaba los animales de la selva y consistía, en su versión original, en que unos tigres mantenían enjauladas a unas tigresas que eran sus esclavas; ellas intentaban escapar mientras los tigres iban de caza y éstos, percatados de la huida, las perseguían para retornarlas a su reclusión.

⁵ Volviendo a los datos del Instituto de la Mujer (1997), las mujeres representaban 57.5 por ciento del profesorado en España, en 1995, si consideramos en conjunto todos los niveles educativos. Cuando observamos la presencia real en cada uno de ellos, este porcentaje cambia ostensiblemente, aumentando de forma drástica en los primeros niveles y disminuyendo progresivamente en los superiores: en educación infantil y preescolar, las profesoras constituían 95.8 por ciento del total de docentes; en primaria, 64.4 por ciento; en secundaria, 48.8 por ciento; y en la universidad, 31.1 por ciento. Por su parte, la educación especial también está en manos de las mujeres, dado que integraban 81 por ciento del profesorado.

nal es la enseñanza— admiten que exista hoy por hoy sexismo en las aulas; la inmensa mayoría está convencida de que la discriminación de la mujer es algo ya erradicado en ese ámbito (Fabra, 1992). Está claro que quien no cree que algo exista, será incapaz de verlo aunque lo tenga delante de sí.

En conclusión, podemos decir que la actitud del profesorado perpetúa los estereotipos no sólo porque se comporta con las alumnas y los alumnos de manera diferente, ateniéndose a ideas preconcebidas y transmitidas de generación en generación sin haber sido cuestionadas;⁶ sino, además, porque quien imparte la docencia dedica más tiempo a hablar a los varones y les concede, a su vez, más tiempo para hablar que a las niñas.

Estos datos, comprobados en investigaciones realizadas sobre el particular, demuestran que es necesario tratar este aspecto en la formación y reciclaje de las y los docentes para que se percaten de que estas actitudes se dan, y pueda cada cual corregir discriminaciones que, de otro modo, la escuela canaliza, refuerza y transmite sin tener conciencia de ello. Hay que tender a la formación de personas, no a la de niñas y niños como dos grupos humanos separados y distintos.

Hasta ahora he hablado esencialmente de los centros que se ocupan de la enseñanza obligatoria, esto es, de cuando los destinatarios son niñas y niños o adolescentes. Es frecuente que las reflexiones sobre la coeducación se reduzcan a este ámbito, tal vez porque el alumnado es más vulnerable a cualquier influencia, o tal vez porque es allí donde nace el germen de los que luego serán en su vida social y privada quienes llenan sus aulas. No obstante, es necesario recalcar que la discriminación sexual también alcanza las universidades y que en ellas el profesorado contribuye, directa o indirectamente, a transmitir una idea diferencial de cada sexo y a sostener el sexismo.

En cuanto a la contribución directa, puede afirmarse que los comportamientos del personal docente en este nivel educativo son similares a los ya mencionados para primaria y secundaria y que han sido objeto de diversos estudios —como ya se ha dicho—. Incluso en las carreras feminizadas, esto es, en las que son mayoría las estudiantes, se detecta —por muy tenue que sea— una actitud más positiva hacia los alumnos que hacia las alumnas, tanto si el profesor es varón como si es mujer.

Es esclarecedor el caso que saltó a los periódicos a finales de 1991, referido a la sanción de nueve meses que recayó sobre un profesor de álgebra de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza por trato sexista, quien “llegó a decir en clase que las matemáticas eran cosa de hombres y que las alumnas no estaban capacitadas para estudiarlas, por lo que harían bien pasándose a letras”.⁷ Lamentablemente, no es un suceso aislado: cuántas personas habrá que conmigo pueden decir que algo similar les pasó cuando cursaban sus estudios universitarios. Sin duda esta situación puede sorprender porque se da por supuesto que la universidad es un centro y un foco de reflexión humanística y científica que hace imposible que algo tan contrario a la libertad se incube y/o manifieste entre sus paredes. Sin embargo, un caso así no es más que la punta del iceberg, lo más evidente por encontrarse en la superficie, lo más ofensivo por su propia evidencia; por debajo, y de un tamaño quizá descomunal, está lo que apenas se percibe pero que sustenta la punta: son las intervenciones en clase, las preferencias del profesorado alentadas por estereotipos socialmente difundidos, las oportunidades distintas que se ofrecen. Resulta estrictamente necesario realizar investigaciones en torno a este particular en la esfera universitaria para poder presentar datos fidedignos y no hablar de forma impresionista.

Hay también una contribución indirecta del profesorado a la perpetuación del sexismo en la universi-

⁶ Me refiero a los tópicos de que las niñas son pasivas, aplicadas, colaboradoras, apropiadas para las letras; y los niños, por el contrario, son activos, revoltosos, independientes, capacitados para las ciencias.

⁷ *El País*, 9 de octubre de 1991, p. 27.

dad. Hemos comentado la afluencia de estudiantes varones y/o mujeres en diferentes carreras como resultado de una motivación distinta de cada sexo en las etapas educativas anteriores. Pero también deberíamos señalar cuál es la presencia masculina y femenina en las distintas categorías del profesorado y en los órganos de poder universitarios, y el efecto que sobre el alumnado puede producir esa presencia en lo que supone de modelo imitable.

Al margen de la Facultad de la que se hable —y, por tanto, de los estudios de los que se trate—, lo que sí se puede decir es que no hay un equilibrio entre el porcentaje de profesoras y profesores titulares, por un lado, y, por el otro, el porcentaje de catedráticas y catedráticos; es decir, las cátedras están ocupadas mayoritariamente —y, en ciertas áreas del conocimiento, exclusivamente— por miembros del sexo masculino. Asimismo, en los cargos es más frecuente encontrar varones, y tanto más cuanto mayor es la responsabilidad —y remuneración— de los mismos, entre otras cosas porque hay una limitación de participación en función de la categoría académica, esto es, ciertos cargos están reservados al cuerpo catedrático, y ya hemos dicho que éste puede llegar a estar ocupado por el sexo masculino.

Ante este estado de cosas, el alumnado universitario recibe un claro mensaje, que procesa en su men-

te, en el que reconoce en el ámbito profesional un papel distinto y jerarquizado para la mujer y para el varón. Ese mensaje sexista es de tan hondo calado, que el desequilibrio que se da en la representación de las mujeres (tanto de profesoras como del personal de administración y servicios) en los cargos y en los órganos de poder, es reproducido por el propio alumnado. Por ejemplo, en las elecciones a representantes en el Claustro de la Universidad de Lérida realizadas entre finales de 1998 y principios de 1999, de los 45 estudiantes elegidos claustrales sólo un tercio eran alumnas, proporción que está muy por debajo del porcentaje de mujeres matriculadas en el curso 1998-99 en la UdL, que era de 55.5 por ciento. ¿Qué puede conducir a que las estudiantes no alcancen una representación política proporcional a su presencia en las aulas? ¿Es inhibición propia o es que no se las considera —o se consideran— para asumir dicha responsabilidad? En cualquiera de ambos casos, ¿cuáles son las razones por las que tal cosa sucede?

Las causas son complejas, pero sin duda ha intervenido todo lo que hasta ahora se ha comentado: la universidad pasa a reforzar la labor de las escuelas e institutos en lo que se refiere a la transmisión de la imagen tradicional de cada uno de los sexos. ✕

Lectura 15 | Torres Falcón, Marta, "A la entrada del laberinto", en *Tramas*, núm. 17, 2000, pp. 40-48.

Masculinidad y violencia

Si se acepta que la intención de quien ejerce violencia es eliminar cualquier obstáculo para el ejercicio del poder y el ánimo de controlar y someter a otros, hablar de masculinidad y violencia puede parecer casi una redundancia, un pleonasma que es necesario dismantelar. En uno de los primeros trabajos producidos en el campo aún muy inexplorado de los estudios de la masculinidad, Michael Kaufman (1989) señala que la identidad masculina se constituye y moldea en una relación muy estrecha en el ejercicio —y la aceptación— de violencia. Según este autor, los niños son educados y formados con base en ideas muy rígidas sobre el deber ser de los hombres: seguros, competitivos, aguantes, duros, listos para la acción; y en ese entrenamiento se les incita a desarrollar un desprecio más o menos profundo, pero siempre notorio, por las mujeres y todo lo femenino. Paralelamente, los hombres aprenden a bloquear la expresión de sus emociones, salvo mediante la rudeza, la agresión, el desafío, el enojo o directamente la violencia.

Ciertamente, el proceso es mucho más complejo de lo que puede decirse en unas cuantas líneas, pero es posible anotar la centralidad del género en la construcción de los sujetos y la predisposición para el ejercicio de la violencia. En una definición multicitada, Joan Scott señala con toda claridad que el género "es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (1996:265 y ss.). Así, las concepciones sociales de lo masculino y lo femenino o, más aún, de lo que deben ser los hombres y las mujeres, no sólo construyen estereotipos de género asignados de manera rígida y en general excluyente, sino que además están atravesadas por la noción de poder.

Si la construcción de la masculinidad se vincula de una manera tan clara con la violencia, es necesario señalar que no sólo se trata de controlar y someter a los otros —mujeres y menores, por ejemplo—, sino

también de eliminar los rasgos de feminidad que el hombre pudiera identificar dentro de sí, y de afianzar así el deber ser masculino. Ello explica las variantes de lo que Kaufman ha llamado la tríada de la violencia masculina: violencia contra las mujeres, contra otros hombres y también contra sí mismo.

Al parecer, nadie se salva de los alcances de esa violencia. En realidad, los hombres son las principales víctimas. Las estadísticas de muertes producidas en riña o por accidentes de tránsito y las conductas adictivas como consumo de alcohol o estupefacientes, así lo demuestran. Por ejemplo, de las muertes ocurridas en 1997 de personas entre 14 y 35 años, tres cuartas partes (74.9 por ciento) fueron hombres (INEGI, 1998).

En los riesgos y accidentes laborales también es posible observar cómo las creencias en torno a la masculinidad conducen a los hombres a adoptar actitudes desafiantes y, por lo tanto, a enfrentar peligros de una manera no sólo innecesaria sino hasta ridícula. Vivir como hombre, trabajar como hombre, morir como hombre, se convierten en sinónimos de irracionalidad y violencia. Veamos algunos ejemplos: no usar casco ni adoptar otras medidas de protección en obras de ingeniería civil o minería (en algunas empresas hay que imponer castigos para que los hombres accedan a cuidar su vida); trabajar en exceso con poco alimento y dormir pocas horas, con tal de ganar más dinero; conducir un automóvil a exceso de velocidad y sin respetar las señales de tránsito; beber en demasía; consumir estupefacientes y asumir riesgos en esas condiciones, etcétera.

Detrás de todas estas conductas hay una idea rígida y estereotipada de masculinidad o, más exactamente, de una masculinidad hegemónica, construcción cultural que en México corresponde a la imagen de un hombre dominante, que discrimina y subordina

a las mujeres y a otros hombres que no se adaptan a ese modelo (Di Keijzer, 1995). No sólo se trata de ser dominante, sino también exitoso, lo que incluye una parte económica, pero no se limita a ella; abarca además el reconocimiento social, el respeto de los demás, la admiración de las mujeres, etcétera.

En este esquema, en donde masculino y femenino no se presentan como dualidad sino más bien como oposición, la violencia que los hombres ejercen contra sí mismos busca eliminar cualquier característica que pueda ser asociada con la feminidad. Aquí entrarían las actitudes de desprecio hacia los homosexuales y también, de manera privilegiada, los rituales de iniciación a la masculinidad, que adoptan distintas formas según la cultura de que se trate, pero que aparecen como una constante en muy diversas partes del mundo. Gilmore (1994) ofrece muchos ejemplos de actos casi ceremoniales que los hombres adultos imponen a los jóvenes y cuyo paso implica la aceptación de la cofradía masculina; significa, si no ejercer el poder, por lo menos colocarse “del lado de los que pueden” (Amorós, 1990:1 y ss.). En Grecia, los jóvenes bucean sin equipo cada vez en aguas más profundas; en algunas regiones de África negra emiten “el grito sangriento de la circuncisión”; en otras partes del mismo continente hay concursos a latigazos y los hombres marcan su cuerpo con instrumentos punzocortantes.

En México, además de las pruebas de virilidad consistentes en infligirse dolor físico y ampliar ese umbral hasta niveles impensables, los rituales de iniciación incluyen prácticas de violencia contra las mujeres. Los adolescentes son compelidos a realizar conductas de hostigamiento, principalmente de índole verbal, pero que pueden ir aumentando de intensidad. Desde el feminismo se ha denunciado la carga de violencia contenida en el asedio sexual —en las calles, el transporte público, las escuelas, los espacios laborales, etcétera—, pero esto es algo que apenas empieza a ser reconocido como tal. Durante mucho tiempo se pensó, y mucha gente lo sigue pensando —incluidas algunas mujeres— que era un halago para ellas y que debían sentirse satisfechas por haber despertado la

reacción erótica del otro; es justamente lo que se espera de ellas (Lagarde, 1989: 29 y ss.).

Antes de cerrar este apartado vale la pena señalar que en muchos trabajos relativos a la violencia doméstica los hombres han sido más invocados que analizados. Conocemos lo que dicen las mujeres y de hecho se ha avanzado mucho en la atención a víctimas (tanto legal como psicológica y de salud); sabemos cómo se articula una dinámica de la relación que puede desembocar en violencia y cómo las mujeres echan mano de distintos recursos para resistir los ataques del compañero íntimo. No sabemos, sin embargo, por qué los hombres ejercen violencia, por qué golpean, insultan, ofenden o agraden sexualmente a su pareja, cómo elaboran esas experiencias y si desean o no modificar ese patrón de comportamiento.

Ninguno de los interrogantes anteriores es precisamente trivial, pero los investigadores han enfrentado el silencio de los hombres como un muro infranqueable. Mathew Gutmann (2000), en un estudio realizado en una zona popular de la ciudad de México, encontró que si bien pueden registrarse algunos cambios en las relaciones entre género y generaciones, hay cosas que permanecen, como el maltrato a la esposa o compañera. Acerca de este punto, los hombres hablaban muy poco. Podían llegar incluso a presumir otras formas de violencia, por ejemplo, en riñas, pero al hablar de la pareja se encogían de hombros y aludían a las presiones laborales, a lo acelerado de la vida urbana y también, de manera no sorprendente, le echaban la culpa al alcohol. Aun con toda esa reticencia para abordar el tema, es posible advertir una actitud de desaprobación del maltrato; los hombres se ufanan de cometer otros actos violentos, pero se avergüenzan de golpear a la esposa, y por ello buscan justificantes.

Aunque parezca perogrullesco, es importante saber que cada persona es responsable de sus actos. Los hombres son responsables de su propia violencia y de la forma en que la ejercen contra las mujeres, contra otros hombres o contra sí mismos; y también lo son de eliminarla. Al hablar de los ritua-

les de iniciación a la masculinidad, de las múltiples exigencias de los padres sobre los hijos varones, del entrenamiento al que son sometidos para bloquear cualquier expresión de sus emociones o sentimientos, nos estamos refiriendo a formas de lo que Galtung denomina violencia cultural. Si consideramos la regulación legal de la violencia producida en riñas, cuya penalidad es muy baja, o la condonación de los llamados “asesinatos por honor”, que consisten en matar a la esposa infiel, estaríamos hablando de violencia institucional. Queda claro que las diversas expresiones se articulan de manera más o menos precisa, pero ninguno de estos planteamientos ni la comprensión de cómo operan los vínculos y las conexiones deben conducir a ver la violencia como algo inevitable, a adoptar actitudes de resignación y menos aún a justificarla.

Pactos patriarcales y violencia contra las mujeres

Niños y niñas, desde la socialización primaria, interiorizan modelos ideales de hombres y mujeres que, entre otras cosas, comprenden la aprehensión de pautas características o facilitadoras del ejercicio del poder por parte de los hombres, así como la aceptación y adecuación por parte de las mujeres. Se valoran positiva o negativamente situaciones concretas y se condicionan las motivaciones individuales, a partir de muchos mecanismos que combinan “la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, [y garantizan] las grandes funciones disciplinarias de distribución y clasificación... de fabricación de la individualidad” (Foucault, 1980:120).

En ese conjunto de prácticas reales y simbólicas Celia Amorós ubica los “pactos patriarcales”, que define a partir del concepto de Sartre sobre “grupos serializados”, en donde las relaciones entre sus miembros se dan en virtud de un condicionamiento externo a cada uno de ellos. Es el caso de la autopercepción, por parte de los hombres, producida en lo que la autora denomina “tensión referencial” a otros hombres: “¡Soy macho porque soy como ellos!”... “porque ya pasé el ritual de iniciación”, y que continúa reiteradamente hasta el infinito. La

virilidad se produce entonces como imagen alterada, alineada de cada cual en y a partir de todos los otros y se valora porque implica algún modo de poder.

En su proceder más laxo, los pactos patriarcales excluyen a las mujeres de manera no especialmente represiva; simplemente no las toman en cuenta. Cuando éstos pierden fluidez, es necesario estrechar las redes, por ejemplo, en los “pactos entre caballeros”; aunque el tema del pacto no sea específicamente patriarcal, quien lo incumple no es un hombre.

La “palabra de caballero” remite a un código de honor ajeno a las mujeres. Ellas no participan porque a sus palabras no se les confiere credibilidad. Entre los rasgos —estereotipos de género— comúnmente atribuidos a la naturaleza de las mujeres está la propensión a la emotividad, la sensibilidad, la incoherencia consecuente y la mentira. Las mujeres no son “caballeros” capaces de sellar un pacto con la sola palabra; con ello se produce la ecuación virilidad = verdad, la cual pone de manifiesto que el lenguaje, como medio de construcción del orden simbólico, tiene una clara connotación genérica. Ahí también está cifrada la violencia hacia las mujeres, en ese lugar de lo no pensado, de la falta de reciprocidad, de la desigualdad.

Sin embargo, la violencia contra las mujeres no se da sólo por omisión, por exclusión. Existen actos muy concretos cuya finalidad es el sometimiento y el control; éstos suelen inscribirse en el cuerpo femenino, sitio central investido socialmente como lugar de dominación masculina. Ésta se expresa en formas muy variadas, como la maternidad forzada, la penalización del aborto, la prostitución de niñas y adolescentes, el asedio y el abuso sexual, la violación, el maltrato a las esposas.

Ya hemos hecho varios comentarios acerca del hostigamiento sexual, pero es necesario subrayar que, al igual que ocurre con otras formas de violencia, sólo es posible definirlo si se toma como punto de partida la libertad de las mujeres y su voluntad. El primer elemento que caracteriza el hostigamiento

es la falta de reciprocidad en las actitudes de índole sexual (verbales o físicas); son gestos y miradas insistentes, bromas y comentarios sexuales, insinuaciones, presiones para una cita, envío de cartas o dibujos obscenos, etcétera. A veces el asedio pasa de las miradas y las palabras a los hechos, a lo que los italianos, tan machistas como siempre, califican con el eufemismo de piropo táctil. Las mujeres aprenden a incorporarlo como parte de su cotidianidad y a veces —como ya señalamos— pueden incluso sentirse halagadas con alusiones a su aspecto físico, pero siempre hay una línea sutil que marca la trasgresión a la voluntad y ésa es la que define el hostigamiento como una conducta violenta.

Las expresiones lascivas pueden conducir a la coerción sexual (ya sea mediante la amenaza de causar un daño o la promesa de otorgar un beneficio) y producen siempre sentimientos displacenteros de incomodidad, insatisfacción o enojo, precisamente porque no hay reciprocidad.¹ El hostigamiento se verifica en un contexto de desigualdad entre los sexos y a la vez refuerza las relaciones inequitativas. Las mujeres pueden aceptar o rechazar la propuesta sexual del hostigador y asumir las consecuencias, pero ninguna de las dos posibilidades se presenta en un contexto de libertad.

La forma de violencia sexual considerada desde el feminismo como la expresión paradigmática de la desigualdad entre los géneros es la violación. Consiste en el sometimiento forzoso, regularmente de un hombre sobre una mujer (pero a veces también sobre otro hombre), para realizar un acto carnal; lisa y llanamente, para introducir su pene (o cualquier instrumento) en el cuerpo de ella. No es el propósito en este artículo abundar en un análisis detallado de la violación. Sólo interesa señalar que antes de cualquier forma de abuso sexual, las mujeres están sometidas social y culturalmente; han sido construidas como seres violables, como las víc-

timas socialmente autorizadas para ventilar la hostilidad masculina (Lagarde, *op. cit.*). La violación se recrea como una práctica proscrita, fuente de poder masculino, demostradora de virilidad.

La regulación legal del delito —violencia institucional— tiene una clara connotación patriarcal: enfatiza la penetración como elemento definitorio del ilícito, en algunos casos sanciona con menor gravedad la introducción de un objeto distinto al pene (en el Distrito Federal apenas en 1997 se suprimió esta diferencia), se considera atenuante la “provocación” de la víctima (por ejemplo, en el Código Penal de Chihuahua) y, en varios países sudamericanos, la acción penal se extingue cuando el violador (o uno de ellos si se trata de un ataque tumultuario) ofrece matrimonio a la víctima. Estos elementos hablan por sí solos. Cada uno de ellos sería tema de un análisis exhaustivo. Por razones de espacio sólo los anotamos para ejemplificar que, en el caso de la violencia sexual, el modelo de Galtung se cumple cabalmente.

Se debe mencionar que el maltrato a las esposas o compañeras, sea físico, psicológico, sexual o económico, es una realidad presente prácticamente en todo el mundo. Investigaciones realizadas en sociedades tan distintas como la japonesa, la inglesa, la jamaicana o la mexicana muestran, de manera casi sistemática, que una de cada tres mujeres ha sido golpeada por lo menos una vez durante su vida en pareja (Heise, *et al.*, 1994).

Otras investigaciones han enfocado la dinámica y los efectos —no pocas veces devastadores— de la violencia psicológica, cuya multiplicidad de manifestaciones dificulta no sólo la conceptualización del fenómeno, sino incluso la identificación misma del maltrato (Hirigoyen, 1998). Sólo quienes lo sufren directamente pueden saber las consecuencias que en su integridad psíquica tienen las humillaciones, las burlas, la ridiculización, los comenta-

¹ Una encuesta con integrantes de la Red Nacional de Periodistas en 21 estados del país reveló que 90 por ciento había soportado, al menos una vez en su vida, hostigamiento sexual en el trabajo, lo que consideraban un riesgo laboral. Lucía Lagunes y Sonia del Valle, “Educalos o súffrelos: el hostigamiento sexual”, en *Fem*, año 19, núm. 153, México, diciembre, de 1995, pp. 30-33.

rios hirientes, el silencio condenante, la celotipia excesiva, el control de los movimientos, los interrogatorios exhaustivos, la descalificación constante, el aislamiento, etcétera.

El estudio de la violencia sexual en las relaciones de pareja es más reciente. Apenas en 1997 se reconoció que la violación podía cometerse contra la esposa; para ello fue preciso vencer la resistencia de varios sectores de la población, incluidos los legisladores, que hicieron del recinto parlamentario un escenario para sus bromas y sarcasmos sobre la inutilidad de un matrimonio que no garantizara actividad sexual *gratuita* cada vez que el hombre la deseara. El tema de la violencia económica o patrimonial apenas empieza a ganar un sitio en las tareas de investigación; todavía no logra arraigarse en la agenda de las organizaciones de la sociedad civil ni ocupa espacio alguno en la legislación.

Como todos los casos mencionados, la violencia doméstica se articula con el peso de la cultura y la fuerza de las instituciones. Ejemplo de ello son los mitos construidos en torno al fenómeno, que en su mayoría tienden a inculpar a las mujeres y a quitar responsabilidad a los agresores. Es común, además, que los observadores o las personas cercanas a la pareja se pregunten por qué las mujeres “se dejan” golpear o permanecen en relaciones de maltrato, en lugar de cuestionar por qué los hombres golpean.

A modo de conclusión

La violencia masculina es un problema social muy complejo que reclama no sólo estudios a profundidad, sino también acciones concretas e inmediatas. Desde el feminismo se han producido análisis sobre el fenómeno en su conjunto y en particular sobre las consecuencias para las mujeres. Se han estudiado las variantes de violencia cultural e institucional y se ha dado un peso específico a la atención a las víctimas directas e indirectas.

Sin embargo, si realmente se quiere avanzar en la construcción de relaciones más equitativas entre

hombres y mujeres, el empoderamiento de éstas tiene que ir acompañado del trabajo con hombres, orientado específicamente a renunciar a su propia violencia. Ya existen algunos esfuerzos en este sentido. En la ciudad de México hay programas, tanto institucionales (en la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal) como no gubernamentales (Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias, Coriac) que han dado los primeros pasos de un camino que se vislumbra sinuoso y difícil.

Algunas posibles líneas de instigación incluyen la relación padre-hijo y sus consecuencias en el aprendizaje de la violencia, los riesgos laborales como expresión de violencias en el aprendizaje de la violencia, los riesgos laborales como expresión de violencia masculina, las actitudes homofóbicas de la masculinidad hegemónica. Lo fundamental es no perder de vista que si los hombres sufren su propia violencia, eso no los exime de responsabilidad. Entender que la construcción de la masculinidad implica la represión de las emociones y los sentimientos, no debe conducir a actitudes complacientes ni mucho menos a justificaciones inadmisibles. Por altos que sean los costos que los hombres tienen que pagar para ser admitidos en la cofradía masculina, hay que entender que esa masculinidad se erige sobre la subordinación y discriminación de las mujeres.

La experiencia del trabajo con hombres muestra cierta proclividad a la simulación. Muchos de los participantes en los grupos de reflexión y autoayuda aprenden el discurso de la igualdad y las estrategias de manejo de la violencia para utilizarlos como instrumento de control y dominación; en una palabra, para seguir ejerciendo el poder e incluso la violencia, sólo que ésta adopta formas cada vez más sofisticadas.

Es importante tener en mente estos riesgos si realmente se pretende conformar relaciones más equilibradas, en donde el poder circule con mayor libertad. ✕

Lectura 16 Szasz, Ivonne, "Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México", en Susana Lerner (ed.), *Varones, sexualidad y reproducción. Diversas perspectivas teórico-metodológicas y hallazgos de investigación*, El Colegio de México / Sociedad Mexicana de Demografía, 1998, pp. 137-159

Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México

Ivonne Szasz*

Este trabajo sintetiza algunos hallazgos de la investigación sobre la sexualidad de los varones en México, precedidos por el señalamiento de aportes de diversas corrientes del pensamiento feminista sobre la participación de los hombres en la sexualidad.

La sección introductoria retoma las revisiones del feminismo y la perspectiva del género elaboradas por autores como Gomáriz, De Barbieri, Lamas y Scott, sintetizando algunos de los planteamientos feministas sobre los varones y la sexualidad, e incluyendo algunos aportes de los estudios sobre la masculinidad.

En la segunda parte de este trabajo se reseñan los resultados de diversas investigaciones que contribuyen al conocimiento y a la comprensión de la sexualidad de los hombres en México. Este conocimiento permite reflexionar sobre las dimensiones de la cultura sexual que facilitan o dificultan las conductas preventivas de embarazos no buscados y contagios de enfermedades de transmisión sexual, así como la participación responsable de los varones en la reproducción.

La perspectiva feminista y la sexualidad de los varones

Los aportes teóricos del pensamiento feminista

El contexto en el que surgieron las primeras formulaciones sobre la igualdad de mujeres y hombres correspondió al surgimiento de la noción de derechos ciudadanos modernos en los países occidentales. Las expresiones tendientes a una sociedad de hombres hermanos, contrapuesta al señorialismo, contenidas en declaraciones como las emanadas de la Revolución francesa y de la Independencia de Estados Unidos, corresponden a los valores políticos de la modernidad, que se desarrollaron en las sociedades occidentales durante el siglo pasado y a principios del presente. Las formas modernas de subordinación de las mujeres, surgidas después de la Revolución francesa, se basaron en la naturalización de las desigualdades entre los sexos y de la heterosexualidad, situando al matrimonio y a la familia en esferas separadas de la producción, y el papel protagónico de la mujer en ellos como base organizativa de la estabilidad social. En este contexto, las luchas por la igualdad de las mujeres se referían a su acceso al sufragio, a la escolaridad y al control natal, pero no desarrollaron propuestas teóricas sobre el origen, el carácter y la reproducción de las desigualdades (Gomáriz, 1992; De Barbieri, 1991; Lamas, 1986 y 1995; Scott, 1996).

Después de la segunda guerra mundial, el desarrollo de las ciencias sociales permitió identificar di-

* Profesora-investigadora del Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano de El Colegio de México.

mensiones clave de la situación de las mujeres en las sociedades modernas, al formular propuestas sobre la existencia de roles sociales diferenciados para hombres y mujeres, sobre el origen social de la división sexual del trabajo y sobre el carácter cultural de las identidades, en los desarrollos teóricos de Parsons, Lévi-Strauss y Mead, entre otros. Simone de Beauvoir (1986), al identificar a las mujeres como ciudadanos de segunda clase, propuso que las limitaciones para desarrollar un trabajo dependiente y creador determinaban de manera central la condición subordinada de las mujeres y sus posibilidades de emancipación. A su vez, algunas corrientes psicoanalíticas propusieron el rescate de la dimensión psíquica y su relación con lo sociocultural en la construcción de las identidades (Gomáriz, 1992; Lamas, 1995; Scott, 1996).

Conjuntamente con los aportes de las ciencias sociales y del psicoanálisis, los profundos cambios materiales ocurridos en la vida de las mujeres en las sociedades occidentales modernas, que culminaron hacia los años sesenta, dieron origen a una reflexión más radical sobre la desigualdad entre hombres y mujeres. El aumento en la esperanza de vida prolongó la existencia de las mujeres más allá de la etapa reproductiva, el desarrollo de la anticoncepción moderna permitió reducir esta etapa y separar el ejercicio sexual de la procreación. Junto con estos cambios demográficos, el logro de niveles de escolaridad semejantes a los masculinos y el ingreso masivo a los mercados de trabajo modificaron profundamente la trayectoria de vida de las mujeres occidentales (Gomáriz, 1992).

El pensamiento feminista desarrolló dos vertientes principales en ese periodo: 1) una primera empirista, dirigida a documentar las condiciones de vida de las mujeres y a generar conocimientos que consideraran la participación de las mujeres en la historia política y económica, en la vida cotidiana y en la producción cultural. Esta vertiente dio origen a los “estudios de la mujer”; y 2) una segunda, teórica, que propuso la categoría de patriarcado como descriptora de la organización social de la dominación masculina, y que consideraba la subordinación femenina como producto de ese ordenamiento

patriarcal. En la noción de patriarcado estaba implícito un supuesto volitivo de dominación masculina (De Barbieri, 1991; Gomáriz, 1992).

Los estudios orientados desde la visión teórica del patriarcado señalaron características de la sexualidad masculina que manifestaban elementos de esa dominación, tales como el carácter agresivo del comportamiento sexual varonil, su carácter opresivo de las mujeres y la cosificación, que reducía a las mujeres al carácter de objetos de la sexualidad masculina (Horowitz y Kaufman, 1989).

A comienzos de los años setenta, Rubin cuestionó los límites de la noción teórica de patriarcado como concepto útil desde el punto de vista analítico y propuso el concepto de género. Identificó el sistema patriarcal como una forma específica de dominación masculina, que existe junto con otras formas empíricamente observables de relaciones sociales entre los sexos, y propuso la categoría abstracta de género o sistema sexo/genérico como la organización social de la reproducción de las conversiones sobre lo masculino y lo femenino. Señaló que el modo sistemático de tratar el sexo/genérico que tiene una sociedad puede ser igualitario, estratificado u opresivo, y que esto depende de las relaciones sociales que organizan el sistema y no de las voluntades de los individuos (Rubin, 1986).

La noción teórica del género dio origen a la crítica feminista sobre el conocimiento y las categorías producidas hasta entonces, y a diversas orientaciones teóricas que buscan fundamentos para la comprensión de las relaciones genéricas. Las críticas se dirigieron a cuestionar una serie de mitos, como el concepto de la naturaleza única e indiferenciada de “la mujer”, como la idea de que las mujeres siempre son subordinadas en un proceso de dominación unilineal y vertical, la reducción de concepto de género a las mujeres, o la creencia en el carácter éticamente correcto de las visiones femeninas por el solo hecho de proceder de mujeres (Gomáriz, 1992; Lamas, 1995).

Al concebir las sociedades humanas —a través de la acción social transforman el sexo biológico en gé-

nero, dotándolo de sentido mediante prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores—, la perspectiva de género asume que hay variaciones históricas, generacionales, étnicas y de clase, que hay diversos tipos de relaciones hombre-mujer y que también hay relaciones de poder entre hombres y entre mujeres (De Barbieri, 1991; Scott, 1996; Lamas, 1986). La incorporación del concepto de género en la teoría feminista puso el acento en la dimensión relacional, en la idea de relaciones de poder, rescatando la perspectiva del sujeto, de la acción social, y privilegiando el estudio de situaciones concretas, sin presuponer la subordinación y sin limitarla a las relaciones hombre-mujer (De Barbieri, 1991; Scott, 1996).

De Barbieri, Gomáriz, Scott y Lamas proponen que actualmente coexisten diversas orientaciones teóricas en los estudios contemporáneos sobre género que, sin ser contradictorias entre sí, difieren en cuanto al énfasis metodológico que privilegian:

- a) Una orientación que sitúa la división social del trabajo como núcleo matriz de las desigualdades genéricas, que encuentra sus raíces en el marxismo.
- b) La orientación teórica que privilegia los procesos de producción y reproducción de las identidades subjetivas. En términos muy generales, esta corriente considera el género como un sistema jerarquizado de estatus y prestigio social, retoma de la sociología funcionalista las nociones de socialización y de aprendizaje de roles, y de la antropología feminista la relación entre cultura, estructuras simbólicas de prestigio y construcción de identidades genéricas, pero basándose en interpretaciones diversas del psicoanálisis. Las nociones de subjetividad e identidad intentan articular las dimensiones socioculturales e intrapsíquica (Gomáriz, 1992; Scott, 1996; Lamas, 1995).

Dentro de esta vertiente se distinguen al menos dos grandes enfoques. Uno es la corriente psicoanalítica estadounidense sobre las relaciones objetales, que considera la asignación femenina del maternaje como el origen de la construcción

de la desigualdad genérica, y que encuentra su principal exponente en Nancy Chodorow (Gomáriz, 1992; Chodorow, 1984). El otro es la corriente del psicoanálisis lacaniano, que acentúa la simbolización cultural de la diferencia sexual y plantea una relación compleja entre lo social y lo psíquico, rescatando el papel del deseo y del inconsciente en la formación de la subjetividad y en la adquisición de las identidades, así como la centralidad del lenguaje en la estructuración psíquica y cultural (Lamas, 1994 y 1995).

- c) La orientación teórica que enfatiza el género como un sistema de poder, de ejercicio de dominaciones, resistencias, manipulaciones y negociaciones. En este sentido, la teoría feminista se ubica dentro de las ciencias sociales como una más de las teorías que buscan la integración epistemológica del conflicto, como forma de acercamiento a una realidad social en la que existen intereses diversos y relaciones de poder. Señala que el género se construye a través del parentesco, y también mediante las construcciones simbólicas, la economía y la política. Proponen estudiar las relaciones de género como relaciones significantes de poder, considerando tanto a los sujetos como a la organización social, buscando los significados que se producen en interacciones sociales concretas.

Esta vertiente del pensamiento feminista se alimenta también del estructuralismo, del posestructuralismo francés, del psicoanálisis lacaniano y del posmodernismo (De Barbieri, 1991; Gomáriz, 1992; Scott, 1996; Lamas, 1986 y 1995).

Gomáriz agrega como otra corriente contemporánea relevante: el llamado feminismo de la diferencia, desarrollado principalmente en Francia, que intenta rescatar la especificidad de lo femenino y afirmar sus ventajas.

En el siguiente apartado rescatamos algunas de las afirmaciones sobre el papel de los varones, que surgen de las visiones teóricas que sitúan la sexualidad y la procreación como componentes centrales de las construcciones genéricas.

El varón y la masculinidad en el pensamiento feminista

Rubin propuso que la sexualidad y el matrimonio se fundamentan en la organización genérica. Señaló que los sistemas de parentesco constituyen la base organizativa en las sociedades previas a la formación de los Estados modernos. En ellas, la organización genérica tiene por objeto asegurar la reproducción biológica del grupo, mediante una rígida división de tareas por sexo, la heterosexualidad obligatoria y el control de la sexualidad femenina. Los hombres adquieren derechos sobre sus parientes mujeres, que ellas no tienen sobre los hombres ni sobre sí mismas (Rubin, 1986).

Para poder responder a estos controles sociales, la identidad genérica del varón requiere, ante todo, de la represión de los rasgos considerados femeninos y de dirigir el deseo sexual hacia el otro sexo. A su vez, la identidad femenina requiere que la sexualidad responda al deseo de otros, y que se inhiban las actitudes deseadas, activas o buscadoras de respuestas. Los sistemas de parentesco definen reglas estrictas sobre la sexualidad, y están basados en una diferencia radical entre los derechos “de propiedad sexual” de los hombres y de las mujeres. A pesar de esta asimetría de derechos, Rubin afirma que en esta forma de organización social, aunque las mujeres sean subordinadas, tanto hombres como mujeres experimentan opresión genérica, en tanto para ambos se impone una división rígida de formas de expresión sexual (Rubin, 1986).

Rubin (1986) afirma que en las sociedades occidentales modernas el parentesco ha perdido gran parte de sus funciones de organización social, pero mantiene su esqueleto: la organización genérica. El parentesco sigue siendo un ámbito privilegiado de reproducción de identidades asimétricas. Aunque el sistema de género ha perdido gran parte de su función tradicional, está articulado con las formas económicas y políticas del Estado moderno. La sexualidad, el parentesco y el matrimonio son interdependientes de los sistemas sociales, económicos y políticos, y se debe hacer en cada caso el análisis histórico de esas articulaciones. Estos planteamientos permiten afirmar a la autora que, aunque en las

sociedades modernas las mujeres alcancen igual escolaridad, trabajo y participación política que los hombres, persistirá la raíz de la desigualdad; también sitúa el núcleo del sistema sexo/genérico en las reglas sobre la sexualidad, que asignan el desear a los varones el ser deseadas a las mujeres.

Rubin, como muchos autores feministas, comparte la concepción de que el centro del conflicto de poder, donde se origina la subordinación-dominación, es el control del poder atribuido socialmente al cuerpo femenino, la búsqueda histórica de control social sobre la capacidad reproductora y el manejo de la capacidad erótica de los cuerpos femenino y masculino, o sea, el control de la sexualidad (De Barbieri, 1991; Godelier, 1982; Lamas, 1995).

Los espacios de la reproducción, el acceso al cuerpo, la seducción y las identidades sexuales son contradictorios, inseguros, están en permanente tensión, por lo que el sistema de género necesita ser muy estructurado y supone la cooperación y el desarrollo efectivo de las capacidades relacionales (De Barbieri, 1991; Lamas, 1995).

Las formas de controlar la sexualidad varían históricamente y se componen de ideas, representaciones colectivas, normas, mediaciones institucionales y políticas sobre el cuerpo, las relaciones sexuales y la fecundación, así como de sentimientos y de controles ejercidos por unos individuos sobre otros (De Barbieri, 1991, Scott, 1996).

Para la corriente feminista que adopta la vertiente psicoanalítica de las relaciones objetales, el núcleo de la desigualdad genérica se sitúa en la distribución desigual de las tareas de crianza y cuidado de los niños (maternaje). La asignación social exclusiva de las actividades de cuidado de los niños a las mujeres perpetúa la falta de poder femenino, en tanto se trata de actividades no pagadas, de bajo estatus, que no representan control de recursos y que impiden el trabajo remunerado (Chodorow, 1984).

Para esta corriente, las diferencias socialmente generadas en cuanto a la orientación del cuidado de

otros en hombres y mujeres, determinan diferencias en el desarrollo efectivo de las capacidades relacionales y en la estructura intrapsíquica. La esencia del “madereo” (la capacidad para brindar cuidados maternos), adquirido por las niñas al identificarse con su madre y con las tareas que ésta desarrolla, es la capacidad de experimentarse a sí en relación con otros y experimenta satisfacción en ello. El sentido de sí mismo se define por la capacidad de relacionarse. Mientras la capacidad relacional se desarrolla en las mujeres, se inhibe en los varones, quienes al reprimirla se conciben como separados, distintos de los otros, desarrollando la capacidad de independencia. Definirse por la independencia, la agresividad, la capacidad de trabajar y de proveer, atributos que llevan implícitos la negación de los afectos, se considera más valioso socialmente que definirse por la capacidad de relacionarse con otros (Chodorow, 1984).

Para esta corriente, el sentido de lo que es ser masculino se adquiere por el rechazo de lo femenino, la negación de la efectividad, la negación de lo relacional, de la dependencia. Para la sexualidad de los varones, este sentido se traduce en la represión de sus sentimientos de pasividad y efectividad y en la cosificación del otro.

El posestructuralismo lacaniano propone que esa visión implifica las relaciones entre lo sociocultural y lo psíquico, señalado en el lenguaje, como sistema simbólico, el vínculo entre ambas dimensiones. Enfatiza la importancia de los sistemas de significados en la experiencia personal de construcción del sujeto, señalando que la relación del niño con el poder depende de su identificación imaginativa con la masculinidad o la feminidad, por el mayor valor simbólico que se atribuye socialmente a la posesión del falo-ley-masculinidad (Scott, 1996; Lamas, 1995).

Esta perspectiva propone una constante inestabilidad del sujeto genérico masculino, en tanto la idea de masculinidad descansa en la necesaria represión de los aspectos femeninos del sujeto e introduce el conflicto en la oposición de lo masculino y lo femenino (Scott, 1996; Lamas, 1995).

Al definirse un sexo en contraposición con el otro se inicia la simbolización de la diferencia sexual, que deriva en una regulación diferenciada de la sexualidad y en una doble moral sexual (Lamas, 1999). La construcción psíquica de la identidad genérica en sociedades que simbolizan lo genérico como bipolar y lo masculino como dotado de mayor valor, resulta en una represión del polimorfismo y la pasividad en la sexualidad (Lamas, 1995). Quien se asume como hombre apunta a la mujer como objeto de su deseo, mientras que la mujer tiene que renunciar a lo que aparece definitorio de su feminidad —la pasividad— para acceder a su placer y a su deseo (Torres, 1994).

Los estudios de la masculinidad y la sexualidad masculina

En los últimos años, al privilegiar la perspectiva relacional, los estudios de género han propuesto que rescatar la experiencia masculina es indispensable para entender las relaciones hombre-mujer. En especial a partir de los años ochenta, surgieron corrientes que iniciaron el estudio sistemático de la construcción social de la masculinidad y de las relaciones de lo masculino con lo femenino. En este apartado retomamos planteamientos sobre la sexualidad de los varones, que hacen algunos autores de esta corriente del pensamiento feminista.

Diversos autores han propuesto la existencia de ciertas características de la masculinidad dominante: la masculinidad de los hombres blancos, heterosexuales y de clase media de las sociedades occidentales protestantes y modernas. Se definen básicamente por conductas que se separan de la feminidad, que establecen distancia de lo emocional y efectivo —para que pueda dependerse de ellos—, requieren demostrar permanentemente su hombría ante otros hombres. En esta demostración es clave el desempeño sexual (Kimmel, 1992, Seidler, 1995).

Hasta antes de los años ochenta, cuando se inició el desarrollo de los estudios de género, el pensamiento feminista definía la sexualidad masculina

como agresiva, cosificadora de las mujeres, dominadora y opresiva, y consideraba a las mujeres como víctimas y objetos de la sexualidad masculina. Destacaba la presencia de un doble estándar de moral sexual, que estimula en los varones la actividad, la diversidad de parejas y de experiencias y la expresión pública de su iniciativa sexual, mientras exige a las mujeres la conducta contraria (Horowitz y Kaufman, 1989).

El desarrollo de los estudios de género, y en particular de los estudios de masculinidad, ha permitido pensar que existe una permanente tensión y confusión en los varones, entre sus deseos sexuales y los imperativos de dominación, que generan fantasías y formas de conducta opresivas para las mujeres (Horowitz y Kaufman, 1989).

Aunque las definiciones de masculinidad cambian constantemente de una cultura a otra con el tiempo y según clases, razas, etnias, preferencias sexuales y etapas en la trayectoria de vida, los hombres de diversas culturas tienen en común la necesidad de demostrar permanentemente su virilidad, lo que es particularmente intenso en aquellas sociedades donde la separación entre el niño y la madre es psicológicamente dolorosa (Kimmel, 1992). De esta manera, lo que una cultura define como el comportamiento sexual apropiado para los varones debe ser usado para demostrar su virilidad, independientemente de sus deseos y preferencias, en una permanente tensión entre el deseo de placer y el poder.

Seidler se refiere a las tensiones entre los deseos de los varones y la construcción occidental de la masculinidad que se expresan en la sexualidad. Junto con la noción de la sexualidad como una “necesidad irresistible”, que es expresión de la “naturaleza animal” de los humanos, la modernidad occidental protestante proclama el dualismo cartesiano entre mente-cuerpo e identifica la masculinidad con la racionalidad, situando al cuerpo como una entidad separada, que necesita ser controlada por la mente, entrenada y disciplinada (Seidler, 1995).

Al mismo tiempo, los varones insertos en esta masculinidad dominante crecen con la idea de la

sexualidad en términos de conquista y rendimiento como una manera de probar su masculinidad frente a los pares, y no en relación con sus deseos y emociones. De esta forma, los varones se sienten acosados por el temor a la intimidad y al rechazo y tienden a separar la sexualidad del contacto y de las emociones (Seidler, 1995).

El aprendizaje del autocontrol racional de sus emociones y sentimientos, fuentes de determinación y de falta de libertad, aparece como necesario para alcanzar la autonomía e independencia que requiere el ser masculino, puesto que la razón se sitúa en oposición a la naturaleza y la sexualidad. En esta construcción de la masculinidad, las mujeres son identificadas con lo irracional —las emociones, la sexualidad, la naturaleza—, pero al mismo tiempo se niega la autonomía de sus propios deseos sexuales. Son objeto del deseo masculino, provocadoras de su descontrol, responsables de la excitación masculina (Seidler, 1995).

Para demostrarse a sí mismos y a sus iguales que son hombres, los varones usan el lenguaje para defender su imagen y no para expresar sus necesidades emocionales, por lo que resulta difícil conciliar la forma en que necesitan comportarse con otros varones y la forma en que quieren comportarse con una mujer en una relación íntima. Sienten que hablar de sexo es la manera más segura de matar sus sentimientos, y se muestran poco inclinados a hablar de sus necesidades y vulnerabilidades. La ruptura entre sexo e intimidad y la relación externa y posesiva de la mente con el propio cuerpo convierte al sexo en un asunto de rendimiento. La inestabilidad de la identidad masculina, la necesidad permanente de demostrar y afirmar que se es hombre, genera una presión interna para tener relaciones sexuales —independientemente de un reconocimiento íntimo de deseos— y transforma el rendimiento sexual en una meta, un medio para demostrar y afirmar masculinidades (Seidler, 1995).

Horowitz y Kaufman (1989) proponen que la sexualidad masculina debe ser interpretada en el contexto de una sociedad clasista que reprime la polisexualidad y sobrepone la masculinidad y la feminidad al dualismo actividad/pasividad. Refiriéndose a las so-

ciudades capitalistas, proponen que independientemente de las diferencias culturales, de clase, étnicas y generacionales, la mayoría de los hombres en estas sociedades tiene sentimientos confusos respecto de su sexualidad, y se siente atrapada entre sus deseos sexuales y las necesidades de afirmación de su masculinidad, que encierran fantasías y formas de conducta agresivas y posesivas.

Apoyándose en el constructivismo social y en el psicoanálisis, señalan la sexualidad como un sistema socialmente construido de conflicto y tensión interna. Una de las principales tensiones presentes en la sexualidad masculina es la imposibilidad de abrigar simultáneamente deseos activos y pasivos sin generar conflicto y temor. Los autores sitúan esos temores en sociedades que atribuyen un valor simbólico de actividad y poder a los genitales masculinos, y que fundan su sistema cultural en la oposición de dualismos que se superponen (Horowitz y Kaufman, 1989; Lamas, 1994).

A la polaridad actividad/pasividad se sobrepone fálico/castrado, y es esta superposición la que da lugar a la masculinidad y a la feminidad. Independientemente de las relaciones entre las personas, es un conjunto de instituciones, de normas sobre la familia y de parentesco; es decir, toda una cultura enseña que ser hombre equivale a ser activo, agresivo, extrovertido, ambicioso, independiente. Oposiciones binarias tales como sujeto/objeto, actividad/pasividad, y nociones de causa y efecto se sitúan en la estructura básica de las lenguas indoeuropeas de las sociedades modernas. En ellas, la construcción social de la sexualidad reprime y suprime una amplia gama de placeres sexuales en la medida en que se interiorizan las divisiones básicas de esa sociedad: masculino *versus* femenino, activo *versus* **pasivo, sujeto** *versus* objeto, normal *versus* anormal, clases dominantes *versus* clases dominadas, humano *versus* naturaleza (Horowitz y Kaufman, 1989; Lamas 1994).

Mediante este proceso, la polisexualidad se restringe a la heterosexualidad como norma y a la sexualidad genital. La masculinidad-agresión y la feminidad-pasividad se superponen a la división natural de los sexos. Para ser hombre se debe do-

minar la naturaleza (sexualidad), a las mujeres y la pasividad. Junto con la represión de la polisexualidad y la tendencia inconsciente a que el cuerpo y sus partes representen a la persona objeto del deseo, fragmentando a esa persona en segmentos y procesos componentes, se agrega la definición social de las mujeres en relación con ciertos atributos físicos, que son objeto de deseo sexual. La concentración en ciertas actividades o partes del cuerpo se relaciona con experiencias que proporcionan simultáneamente alguna forma de satisfacción sexual y formas de seguridad frente a la ansiedad y el miedo: la visión del cuerpo de una mujer como un cuerpo carente de falo conforma que se es hombre (Horowitz y Kaufman, 1989).

Otra supresión consiste en la represión de la pasividad en los hombres, que conlleva la represión de la ternura y de la receptividad, así como a la de la actividad sexual en las mujeres. “La estructura de la masculinidad es inseparable de una feminidad proyectada, adorada, despreciada y temida que existe como su opuesto” (Horowitz y Kaufman, 1989; 92.) Si masculino es activo, femenino tiene que ser pasivo. La masculinidad, como objetivo escurridizo e inalcanzable, se confirma teniendo como reflejo opuesto una feminidad pasiva, dominada. Así, la confirmación de la masculinidad en una sociedad basada en el género confirma la hombría (Horowitz y Kaufman, 1989).

El comportamiento sexual activo frente a mujeres sexualmente pasivas pasó como una atracción intensa y permanente hacia las mujeres, y confirma esa hombría. El varón debe apropiarse del cuerpo de la mujer y también de su deseo y actividad. La búsqueda sexual no es solamente una búsqueda de placer, sino un intento de colmar ansiedades, de aumentar la autoestima, de confirmar la masculinidad (Horowitz y Kaufman, 1989).

Las investigaciones sobre la sexualidad en México y el papel de los hombres

Cultura y comportamiento sexual

En los últimos años, algunos de los estudios sociodemográficos y epidemiológicos que se realizan en

México han incluido preguntas sobre la sexualidad, y algunos estudios cualitativos han profundizado en los significados de esos comportamientos. Ambos tipos de investigación sugieren que se trata de expresiones enraizadas en la cultura sexual de los mexicanos.

Aunque no se tienen conocimientos para caracterizar claramente esa cultura sexual, conviene situarla en el contexto de diversas expresiones de la sexualidad en el mundo contemporáneo. En su introducción al libro *The Cultural Construction of Sexuality*, Pat Caplan distingue al menos tres grandes matrices socioculturales en la construcción de diversas sexualidades en el mundo. Una de ellas corresponde a las sociedades occidentales, en donde el deseo de procrear es bajo, existe una amplia aceptación de prácticas sexuales no procreativas, no existe el culto a la virginidad como forma de control de la sexualidad femenina y las relaciones coitales se consideran heterosexuales, como signo de fortaleza y salud, y las prácticas no procreativas como señales de debilidad (Caplan, 1987).

Finalmente, señala una tercera vertiente cultural correspondiente a las sociedades mediterráneas, latinas y orientales. En ellas, el deseo de procreación se vincula con la procreación legítima y los niños son deseados como reforzadores de alianzas e intercambios. En estas sociedades se desean los hijos siempre y cuando sean de la pareja adecuada. Existen estrictos controles sobre la sexualidad femenina y la génesis de la progenie, los cuales se ejercen a través del culto a la virginidad y los castigos al adulterio femenino. El rango y prestigio social y la polaridad “mujeres buenas”/“mujeres malas” cobran tanta importancia social como las divisiones sexo/género. En estas sociedades, el control de la reproducción femenina es inseparable del control de la sexualidad (Caplan, 1987). Con toda su diversidad interna, América Latina y México se sitúan principalmente en esta última vertiente cultural en la construcción de sus sexualidades.

México se caracteriza por ser una sociedad heterogénea, con una estructura socioeconómica extremadamente desigual y una gran diversidad

cultural. Entre los elementos unificadores que permean esta diversidad, destacan el uso de la lengua española como primera lengua para la mayor parte de sus habitantes, el mayoritario culto católico —muchas veces sin crédito—, la influencia cultural de la Iglesia Católica, las peculiares características del Estado mexicano y la importancia de las redes comunitarias y de parentesco en la sobrevivencia y la construcción de identidades.

Se trata, además de una sociedad en proceso de cambio acelerado que se caracteriza por una intensa movilidad social y geográfica de la población. En pocos años se transformó de una sociedad eminentemente rural, analfabeta, con importantes proporciones de población indígena, dedicada principalmente a la agricultura de subsistencia, en una sociedad mayoritariamente urbana, escolarizada, mestiza, de trabajadores de la industria y los servicios y orientada por los valores de la modernidad. En menos de veinte años, las tasas globales de fecundidad experimentaron un descenso que en Europa tardó casi un siglo. Sin embargo, se trata de una sociedad en la que persisten grandes desigualdades sociales y coexisten distintas visiones del mundo, se mezclan y se superponen, sin que se replacen de manera tajante unas a otras.

En los últimos años, diversas encuestas y estudios han intentado acercarse a la sexualidad de los mexicanos. Las encuestas sociodemográficas y de salud que han formulado preguntas sobre el comportamiento sexual están basadas en muestras probabilísticas, mayoritariamente de población joven y de población urbana. Las preguntas sobre sexualidad fueron diseñadas principalmente para identificar comportamientos procreativos o de riesgo para la salud, en grupos de jóvenes urbanos y escolarizados o en varones urbanos (Conasida, 1994; Secretaría de Salud, 1988a; Secretaría de Salud, 1990).

Por el tipo de instrumento utilizado (cuestionarios impersonales con preguntas precodificadas), los muestreos estadísticos no son la herramienta idónea para acercarse a la “realidad” de comportamientos tan sensibles como los sexuales. Sin em-

bargo, los resultados de las diversas encuestas por muestreo son muy consistentes y al menos permiten tener indicios sobre la normatividad de la sexualidad en amplios grupos de la población mexicana.

Los comportamientos que declaran los varones son marcadamente diversos de los reportados por las mujeres en las encuestas: los varones inician la actividad coital heterosexual a edad más temprana, mayoritariamente con parejas con las que no mantienen una relación afectiva. Declaran un número más variado de prácticas, incluyendo el autoerotismo, así como relaciones sexuales con mayor número de parejas. Una vez iniciada la actividad coital heterosexual, no inician de inmediato relaciones conyugales. Entre el primer coito y la primera unión conyugal de los hombres mexicanos transcurre un lapso promedio de siete años. En ese lapso declaran haber tenido, en promedio, más de una pareja sexual, y algunos continúan teniendo diversas parejas sexuales después de iniciada la vida conyugal (Conasida, 1994; Secretaría de Salud, 1988z; Secretaría de Salud, 1989; Secretaría de Salud, 1990b; Ibáñez, 1995).

La frecuencia con que los varones mexicanos reconocen tener o haber tenido relaciones coitales con otros hombres es bastante elevada. El uso de anticonceptivos y de condón en las relaciones sexuales es muy bajo. Los jóvenes obreros urbanos solteros declaran usar el condón en una proporción más alta que el total de los obreros varones urbanos entrevistados, especialmente cuando tienen una escolaridad elevada, pero aun entre ellos el uso es minoritario y rara vez es permanente (Conasida, 1994; Secretaría de Salud, 1998a; Secretaría de Salud, 1989; Secretaría de Salud, 1990b; Ibáñez, 1995; Izazola, 1988; Liguori, 1995).

Las declaraciones de las mujeres, en cambio, indican que para ellas no existe separación aparente entre la vida sexual, la procreación y la unión conyugal (Conasida, 1994; Secretaría de Salud, 1998a; Secretaría de Salud, 1989; Ibáñez, 1995).

Además de estas encuestas, en años recientes se han llevado a cabo estudios en profundidad sobre el sig-

nificado de la sexualidad para diversos grupos de la población mexicana, basados en etnografías, historias de vida, entrevistas individuales y grupales a hombres mexicanos de distintas edades y contextos sociales. A diferencia de las encuestas, los estudios se refieren a un universo más heterogéneo, aunque numéricamente reducido. Algunos se refieren a jóvenes de grupos populares urbanos; otros a trabajadores urbanos, rurales y migratorios; otros a jóvenes rurales e indígenas; otros a migrantes en los lugares de origen y en Estados Unidos; y otros más a varones que frecuentan lugares de encuentro homosexual. Los resultados de estos estudios no pueden ser generalizados a conjuntos amplios de la población mexicana, pero permiten conocer y profundizar en el significado de los comportamientos y normas referidos por las encuestas sociodemográficas, de salud y psicológicas que han abordado el tema.

Los estudios cualitativos revisados coinciden en que los principales reguladores de la actividad sexual para los varones mexicanos no son las intenciones personales ni la formación, sino los valores culturales, la simbolización del género, los discursos sociales sobre la masculinidad, las presiones de sus grupos de sustentación y apoyo —familia, grupo de amigos— y las experiencias socioeconómicas opresivas de dominación étnica, desigualdad de clase, pobreza, desempleo, migración y cuestionamiento del rol proveedor (Díaz, en prensa; Hirsch, 1990; Liendro, 1995; Bronfman y Minello, 1995).

A diferencia de los estudios realizados a las sociedades occidentales protestantes, éstos sugieren que en México, como en otros contextos católicos y no anglosajones, el control de la sexualidad no se ejerce principalmente en forma íntima, desde la racionalidad de la mente hacia el cuerpo o la propia “naturaleza”, sino sobre todo a través de la cultura —los tabúes, los silencios, la escisión entre el ser y corpóreo—, la organización social y los controles comunitarios y familiares.

Sexualidad y masculinidad

Los estudios cualitativos señalan que las demostraciones de desempeño sexual desempeñan un papel

central en la afirmación de la identidad masculina en los grupos de hombres mexicanos que fueron estudiados. La sexualidad no aparece únicamente como expresión del erotismo, sino como una de las principales formas de representación-reafirmación de la masculinidad. Por medio de la sexualidad, entre otros atributos, se expresa y se mide el poder masculino y se marcan sus límites (Liendro, 1995).

Estos estudios sobre grupos de la población mexicana plantean que la masculinidad de los hombres estudiados requiere ser reafirmada y demostrada constantemente porque, desde su nacimiento, los varones están sometidos a un doble mensaje. Por una parte, aprenden que ser hombre es una gran ventaja, asociada con características socialmente valoradas, como fuerza, protección, valor, asertividad y poder. Por otra parte, reciben el mensaje de que no se es hombre mientras no se prueba serlo. La cultura provee caminos específicos para probar la masculinidad, entre los cuales las proezas sexuales ocupan un lugar preponderante (Díaz en prensa Liendro, 1995; Bronfman y Minello, 1995; Liguori, 1995).

La sexualidad de los varones está diseñada para crear, componer y restaurar un sentido de masculinidad e ideal varonil, pero está siempre bajo amenaza por la presencia de este doble mensaje cultural que hace que los varones estén más presionados para probar su masculinidad, que sus parejas su feminidad (Díaz, en prensa).

Los estudios revisados describen principalmente dos caminos de expresión de la sexualidad en estos grupos de hombres mexicanos, que se vinculan con la reafirmación de la masculinidad: la excesiva importancia atribuida a la erección y a la penetración, como únicas formas valiosas de expresión sexual; y los relatos que se hacen en espacios masculinos ponderando el saber sobre sexualidad y las experiencias de penetración.

En estos estudios aparece una estrecha conexión simbólica entre masculinidad, penetración y erección (Díaz, en prensa). Los genitales masculinos representan valor, orgullo, prepotencia, fuerza,

bienestar, y pueden concebirse separados del cuerpo, cobrando vida propia (Liendro, 1995). Los jóvenes que aún no han experimentado su primer coito manifiestan temores sobre el tamaño de su pene y el logro de la erección, y ansiedad por lograr esa experiencia (Rodríguez *et al.*, 1995).

Los distintos estudios revisados afirman que las caricias y las expresiones eróticas sin penetración, por intensas que fueran, no eran consideradas relaciones sexuales por estos grupos de varones que estudiaron (Díaz, en prensa; Rodríguez *et al.*, 1995).

Particularmente en los sectores populares, los varones perciben un mandato prescriptivo de tener relaciones sexuales y lograrlas con diversas parejas; temen que se dude de su masculinidad si no prueban su experiencia. Estos mandatos se ejercen a través de discursos, vigilancia y controles comunitarios y se interiorizan en las personas. Frecuentemente, la penetración —vaginal o anal— es expresada como símbolo de dominación/subordinación (Bronfman y Minello, 1995, Liguori, 1995; Rodríguez *et al.*, 1995).

Esta conexión entre masculinidad y penetración es la que conduce a una construcción de sexualidad como *locus* favorito para restaurar el *ego* masculino, frecuentemente herido, y es la que traslada la ansiedad por afirmar la hombría hacia una ansiedad por mantener la erección y por pena, temiendo ser rechazado o “fallar” (Díaz, en prensa).

Varios autores estudiaron las expresiones verbales y corporales alusivas a la sexualidad en espacios de reunión masculina. Señalan que es un tema sobre el que no se habla en una conversación o en un tono serio. Únicamente hacen referencias sexuales en el albur, en tono de broma, con lenguaje analógico y para presumir conquistas sexuales, generalmente frente a personas del mismo sexo (Rodríguez *et al.*, 1995; Hirsch, 1990; Liguori, 1995; Fachel, 1992).

El albur consiste en un juego rítmico de palabras y gestos que combinan el humor con la ofensa, que ocurre principalmente en espacios de interacción masculina. Se inicia generalmente en la

pubertad, etapa en que la afirmación de la masculinidad constituye una fuente considerable de ansiedad; son desafíos verbales que provocan hilaridad y que hacen alusión simbólica a una relación sexual en la que uno o varios —vencedores— penetran y otro —perdedor— es penetrado (o su madre, su mujer o su hermana son penetradas). La ofensa que se establece es una ofensa a la virilidad del otro, un ultraje, una humillación, y lo que está en juego es la implicación de los papeles activo y pasivo en un acto sexual figurado entre dos o más protagonistas (Fachel, 1992; Liguori, 1995; Rodríguez *et al.*, 1995; Hirsch, 1990; Bronfman y Mineello, 1995; Díaz, en prensa; Paz, 1950).

En el albur, la identificación viril de uno se construye a través de la negación de la masculinidad del otro. En este contexto cultural, la agresión fálica significa siempre masculinidad. Es el papel activo, simbolizado como dureza, agresión, fuerza, firmeza, erección, penetración —no el sexo de la pareja—, lo que define la masculinidad. Aparece como atributo esencial del macho la capacidad de penetrar a otro, humillándolo. A la inversa, son las atribuciones pasivas las que definen al ofendido. La voz pasiva indica movimientos hacia una posición más baja, falta de poder. El miedo a la pasividad es sobre todo miedo a una pérdida de poder (Fachel, 1992; Liguori, 1995; Rodríguez *et al.*, 1995; Hirsch, 1990; Bronfman y Minello, 1995; Díaz, en prensa; Paz, 1950).

Una de las implicaciones del albur es la relación entre saber sobre sexualidad y la experiencia sexual en una cultura de silenciamiento de la sexualidad. Como se trata de un juego verbal, simbólico, que requiere de dominio de los códigos culturales sobre el papel de la sexualidad en la afirmación de la masculinidad, una de las principales amenazas es no saber esos códigos. El albur se genera en contextos sociales de extrema represión de la sexualidad y sirve como un camino para comunicar normas sobre el género y la masculinidad. Al ser un lenguaje que se inicia en la pubertad, en una sociedad que niega el conocimiento y la curiosidad sexual en las mujeres y los niños, el saber sobre lo prohibido se transforma en una forma de poder, el

poder que ejercen los adultos sobre los niños, los esposos sobre sus mujeres. Rompe simbólicamente con el culto a la virginidad en tanto culto del silencio y el desconocimiento en materia sexual. Los jóvenes despliegan una gama impresionante de conocimientos sobre la sexualidad y hacen alarde de su manejo del lenguaje, de su capacidad masculina para romper las reglas. La maestría en el dominio del lenguaje sustituye al manejo en el hacer, el saber implica la experiencia, se constituye en prueba de adultez y virilidad (1995; Hirsch, 1990; Rodríguez *et al.*).

Otra implicación propuesta por Hirsch, basada en las obras de Octavio Paz y otros autores, se refiere a la relación entre el alarde de poder sexual masculino que representa el albur, y la falta de poder político, étnico y de clase en los hombres que alburan, al tratarse de un lenguaje preferente de sectores populares, en un México clasista que ha sido étnicamente dominado desde la conquista. Hirsch propone el albur como una afirmación de identidad y de apoderamiento, referido al control simbólico de unos hombres sobre otros, como un lenguaje de poder hablado por desposeídos. El albur es un lenguaje de identidad, de inclusión/exclusión, un juego de dominación que divide simbólicamente el mundo en vencedores y vencidos. En él, la raíz de la humillación del perdedor descansa en la representación última de la distinción simbólica entre masculino y femenino, entre activo y pasivo. En este duelo verbal, cualquier hombre con pene, aun desposeído socialmente, puede ser un vencedor (Hirsch, 1990; Paz, 1950).

Otras dimensiones sexuales entre hombres fueron observadas en el contexto grupal, como los juegos eróticos entre varones, o se obtuvieron en la entrevista, como los relatos de experiencias eróticas colectivas. En los grupos de reunión de varones, en espacios como las calles del barrio, las cantinas, los campos de fútbol o las cuadrillas de trabajo, se da un permanente juego sexual y verbal, en el que los hombres se tocan partes del cuerpo, bromean sobre el sexo o refieren proezas sexuales (Liguori, 1995; Liendro, 1995; Bronfman y Mineello, 1995).

En los grupos estudiados, el conocimiento sobre las dimensiones prohibidas de la sexualidad se adquirió en una serie de juegos grupales, como la masturbación colectiva, las competencias sobre quién orina o eyacula más lejos, la penetración de animales, la penetración de varones más jóvenes o de varones afeminados. Señalan una reciprocidad entre estas prácticas y los juegos verbales, en tanto refuerzan la solidaridad grupal y el consenso de lo que significa ser hombre (Fachel, 1992; Liendro, 1995; Bronfman y Minello, 1995; Rodríguez *et al.*, 1995; Liguori, 1995; González y Liguori, 1992).

Las implicaciones sobre actividad y pasividad y el papel de la penetración sexual —experimentada o simbólica— en la afirmación de la masculinidad conducen a una imagen escindida de lo femenino. En las entrevistas y las conversaciones de los varones estudiados, la figura femenina aparece dividida en dos tipos excluyentes: las mujeres decentes (tiernas, comprensivas, tranquilas, serias, que refrenan los impulsos masculinos) y las mujeres erotizadas (promiscuas, no confiables, que incitan al hombre, toman la iniciativa, expresan deseos e impulsos). Con las primeras no se puede tener una relación eróticamente significativa. Es posible tener relaciones sexuales con ellas y sentir amor si se trata de la novia o la esposa, pero estas relaciones no se aluden con otros varones; y al menos en algunos grupos se limitan al coito vaginal en posición misionera, donde generalmente se excluye el deseo, la iniciativa y el disfrute por parte de la mujer. El segundo tipo de mujer es incompatible con el matrimonio y la maternidad, no tiene valor como persona y no se establecen relaciones con ellas. Ocupan un lugar simbólico semejante al de los hombres con los que se tiene contacto erótico ocasional (Rodríguez *et al.*, 1995; Bronfman y Minello, 1995; Liguori, 1995; Castañeda *et al.*, 1995).

Estos dos tipos imaginarios de mujeres resultan imposibles de integrar en la experiencia de los varones estudiados. Las mujeres “serias” les devuelven algunos aspectos positivos de su imagen masculina, como la protección, la responsabilidad, el compromiso y el respeto. El encuentro con una mujer promiscua

o deseante confirma sus sentimientos de actividad, la fuerza de sus impulsos, la potencia, pero también es lo que provoca el temor a la inexperiencia, a la falla en la erección al no lograr la penetración, al rechazo. Este tipo de mujer es menospreciada como persona y considerada como objeto. Con ellas se tienen encuentros donde impera el placer, no existe el compromiso, se mantiene el secreto frente a las figuras de autoridad y la familia y se alardea frente a los grupos de pares. En relación con este tipo de mujeres, se refiere la mayor diversidad de prácticas sexuales en las entrevistas (Rodríguez *et al.*, 1995; Bronfman y Minello, 1995).

En correspondencia con la imagen de la penetración como símbolo de poder, lo que representa a las mujeres como poco autónomas, carentes de poder, es la característica de ser penetrables. Ser “penetrable” aparece como una característica vergonzosa de las personas en los estudios analizados.

Esta dimensión simbólica permea los significados de las relaciones sexuales entre varones. Los textos revisados coinciden en señalar que, más allá de las identidades homosexuales y de las relaciones de pareja entre hombres, las prácticas eróticas ocasionales de varones —que se consideran heterosexuales— con otros hombres, parecen estar bastante extendidas en el contexto mexicano, tendencia que confirman incluso los estudios representativos basados en encuesta por muestreo (Liguori, 1995; Secretaría de Salud, 1988b).

En particular en contextos rurales, en ciudades pequeñas y en sectores populares, el estigma vinculado a la homosexualidad como falta de hombría se aplica únicamente a los hombres que son penetrados o a los que asumen una identidad afeminada. El varón que no es masculino, que no es hombre, es el femenino, el penetrado. La posibilidad de tener relaciones sexuales con otro hombre está presente en la cultura de los varones mexicanos, y no le cuestiona su masculinidad mientras sea él quien penetra anal u oralmente, o mientras no reciba semen en la boca durante el sexo oral, o mientras se involucre en la actividad por pago (Liendro, 1995; Bronfman y Minello, 1995; Liguori, 1995; González

les y Liguori, 1992; Díaz, en prensa; Izazola *et al.*, 1998; Carrier, 1989; Prieur, 1994; Díaz, 1996).

Al contrario, la actividad penetrativa, real o simbólica, con un hombre o con una mujer, siempre aparece como confirmadora de la masculinidad. La penetración es una forma de denominar al otro, al punto de tratarlo como mujer, por lo que con esto afirma la masculinidad. Los homosexuales afeminados, los varones que ejercen la prostitución masculina y los travestís —hombres homosexuales que se visten y actúan como mujeres— prefieren ser buscados y penetrados por hombres que se consideran heterosexuales. La atracción de hombres por varones heterosexuales se relaciona con la sexualidad oculta, con la transgresión, con diversas demostraciones de la hombría y con contextos en los que el acceso sexual a mujeres es difícil, escaso o costoso. Esto ocurre a pesar de que en los espacios públicos las expresiones de homosexualidad son muy estigmatizadas (Carrier, 1989; Prieur, 1994, Díaz, en prensa; Díaz, 1996; Liguori, 1995; Bronfman y Minello, 1995; Izazola *et al.*, 1988; González y Liguori, 1992).

Silencio, represión, transgresión y abuso en la sexualidad de los hombres mexicanos

Los estudios cualitativos revisados señalan que, más allá de las relaciones de pareja heterosexuales y entre hombres, en México existen encuentros sexuales ocasionales ya sea entre hombres y mujeres como entre varones. Por una parte, las investigaciones sobre el comercio sexual en México indican que más de dos tercios de los “clientes” de este tipo de tráfico sexual son varones casados (Uribe, 1994; Zalduhondo *et al.*, 1991). Por otra parte, los estudios cualitativos sobre varones migrantes y sexualidad reportan encuentros ocasionales de estos hombres con mujeres y con otros varones (Bronfman y Minello, 1995; Bronfman y Rubin, 1995; Salgado, 1994; Salgado, en prensa; Castañeda *et al.*, 1995).

Los trabajos cualitativos que se refieren al erotismo homosexual ocasional señalan que este tipo

de encuentros, aunque sean frecuentes, aparecen secretos, silenciados y alejados de la efectividad y la conciencia. Además de la especialización de roles (un hombre que penetra y un pasivo que se deja penetrar), una característica de las actividades eróticas homosexuales ocasionales que refieren estos autores es su carácter no verbal y escindido de la conciencia, escisión facilitada por el alcohol (Liguori, 1995; Díaz, en prensa; Prieur, 1994; González y Liguori, 1992; Carrier, 1989).

Tanto las prácticas ocasionales con otros hombres como aquéllas con mujeres “eróticas” y prostitutas son relatadas consistentemente como mediadas por el alcohol, mantenidas en silencio respecto de la familia y sin que exista una relación de persona a persona con el objeto de atracción y detalles prácticos; lo que sucede al estar alcoholizado no cuenta para cuestionar la identidad de género, ni la lealtad a la familia, ni el control personal de lo que ocurre. Sin embargo, es precisamente en esos espacios de la sexualidad donde se vinculan con el placer y el erotismo. Son, al mismo tiempo, espacios de transgresión de riesgo, prohibidos, vergonzosos y secretos, aunque atractivos y deseados (Prieur, 1994; Díaz, en prensa; Díaz, 1996; Liguori, 1995; Bronfman y Minello, 1995; Rodríguez *et al.*, 1995; Castañeda *et al.*, 1995).

Los estudios de caso analizados señalan que la creencia en un imperativo biológico masculino, en una necesidad fisiológica de desahogo sexual, es lo que permite realizar estas prácticas en un contexto social de prohibición, represión y silencio sobre el deseo y el placer erótico. Es lo que permite escindir estas prácticas sexuales ocultas, furtivas y vergonzantes de la conciencia, el control personal y la responsabilidad familiar y social. Los estudios revisados sugieren que los varones mexicanos consideran que la excitación sexual está basada en fuertes impulsos biológicos dolorosamente intensos, que requieren inmediato alivio. Refieren una especie de rendición de los varones a los dictados de sensaciones, urgencias y sentimientos intensos que no pueden ser controlados (Díaz, en prensa; Liguori, 1995; Bronfman y Minello, 1995; Castañeda *et al.*, 1995).

Esta creencia en un imperativo biológico que se une a la valoración social de la invulnerabilidad y el abuso —y a la desvalorización de la debilidad y la pasividad— para brindar el soporte social a algunos tipos de conductas sexuales referidas recurrentemente en los estudios revisados: la presencia de violencia y abuso en la sexualidad masculina y la poliginia o infidelidad sexual en los varones.

Una proporción muy elevada de los entrevistados en los diversos estudios cualitativos revisados refiere haber sufrido violencia o abuso sexual en la infancia, impuesta casi siempre por varones mayores con quienes existía una relación cercana y de confianza. A su vez, las relaciones sexuales conyugales fueron referidas en algunos grupos como una necesidad del varón y una obligación no deseada por la mujer. Algunos entrevistados relataron haber forzado a la pareja a tener relaciones sexuales, o a incorporar prácticas que solamente el protagonista deseaba. En diversas investigaciones, el hostigamiento sexual, la violación, el incesto y la imposición conyugal aparecieron formando parte de la experiencia cercana de las personas (Bronfman y Minello, 1995; Rodríguez *et al.*, 1995; Castañeda *et al.*, 1995; Díaz, en prensa; Díaz, 1996; González y Liguori, 1992).

La idea de un imperativo fisiológico subyace también en una amplia gama de sexualidades extraconyugales presente en la vida de los varones estudiados. Cuando son jóvenes y no tienen acceso a una mujer “suya”, cuando están ausentes del hogar por el trabajo y la migración, cuando han ingerido alcohol, cuando están excitados por un baile, una película o un jugueteo grupal, cuando se encuentran en espacios de hombres solos, los varones mexicanos entrevistados declaran que se involucran en diversas prácticas sexuales, con mujeres o con hombres, pagadas o no pagadas. Cuando esas actividades las realizan hombres casados e incluyen penetración vaginal o anal, suele considerarse como “infidelidad” (Bronfman y Minello, 1995; Díaz, en prensa; Díaz, 1996; Castañeda *et al.*, 1995; González y Liguori, 1992; Salgado, en prensa).

Comentarios finales

Los aportes del pensamiento feminista reseñados en el primer apartado permiten iniciar algunas interpretaciones sobre las características de la sexualidad de los diversos tipos de hombres mexicanos abarcados en los estudios analizados. La teoría feminista señala el papel que ha desempeñado el control social de la sexualidad en la construcción de las desigualdades genéricas. La construcción social de diferencias en el desarrollo afectivo, en las capacidades relacionales y en la estructura intrapsíquica de hombres y mujeres, así como la valoración social diferenciada de las atribuciones de actividad al hombre y de pasividad a la mujer, han contribuido a conformar la sexualidad humana como un ámbito de desigualdad y poder.

Las investigaciones revisadas sugieren que la sexualidad de algunos hombres mexicanos, aunque diversa, aparece concentrada en dos esferas. Una vinculada a la vida conyugal, que se muestra restringida en sus prácticas, sujeta a controles y límites estrechos de desconocimiento, ausencia de deseo y de iniciativa femenina, pobre en el disfrute y abusiva hacia la mujer. La otra esfera de la sexualidad masculina aparece protagonizada más o menos por los mismos hombres, pero ocurre fuera de la vida conyugal y se restringe en cuanto al tipo de parejas con las que se puede llevar a cabo: otros hombres, mujeres “fracasadas”, mujeres “promiscuas”, trabajadores y trabajadoras del sexo comercial, niños o personas sin poder, de quienes se abusa.

Estas últimas son prácticas masculinas escindidas de la conciencia, del afecto y de la familia, que constituyen propiamente “la sexualidad”, de las que se hace alarde en los espacios masculinos y se calla en el ámbito familiar; están, asimismo, vinculadas con el alcohol, la excitación, el deseo, el placer, la transgresión y el abuso.

En ambos tipos de sexualidad, la actividad esencialmente masculina es la penetración. En ninguna de estas dos formas de expresión la sexualidad masculina es algo que se hace con alguien, sino al-

go que se le hace, en un caso, a la pareja que se posee, y en el otro a un objeto que se desea.

Entre los varones mexicanos estudiados, la sexualidad aparece como una necesidad biológica a la que no pueden dejar de rendirse, pero que se justifica únicamente por la procreación y se considera un asunto vergonzoso que debe mantenerse en silencio y oculto. Cuando ocurre en el ámbito conyugal, se vincula con relaciones de intercambio y de parentesco cuando ocurre más allá del ámbito familiar de la reproducción, constituye un espacio de transgresión y prohibición que solamente se comparte en lenguaje cifrado y ajeno a las emociones con otros hombres.

En la sexualidad conyugal, los temores masculinos se refieren a que la mujer demuestre una actitud activa, deseosa, no procreativa frente al sexo, implicando la potencialidad de desear a otros hombres de ser infiel. La actividad sexual femenina cuestiona la capacidad de dominio de su poseedor sobre su cuerpo y erotismo, y el mejor camino para controlarla y afirmar la masculinidad parece ser la restricción de la sexualidad femenina, la procreación y las limitaciones en amovilidad femenina extrahogar.

La sexualidad transgresora, escindida de la conciencia y los afectos, alentada por el deseo de placer, la idea del imperativo biológico y los mandatos culturales de la masculinidad, aparece represiva de los afectos y atravesada por el miedo. Se trata de temores a ser afrontados íntimamente ante otros hombres por no saber todo sobre el sexo, no tener suficientes experiencias sexuales, no mantener la erección o no lograr el sometimiento del otro a través de la penetración. La represión y la prohibición se unen a las tensiones que la cultura de desigualdad genérica impone a la sexualidad de estos hombres mexicanos.

Las prohibiciones no han eliminado las manifestaciones de la sexualidad masculina, sino que la

han empobrecido. En las investigaciones, las formas de expresión de la sexualidad de los varones aparecen con frecuencia, son múltiples y diversas, pero restringidas en los sentimientos, sensaciones y prácticas posibles, vergonzantes, cruzadas por los temores y pobres en el disfrute, en un caso porque se reprime a la pareja y en el otro porque se le niega.

Frente a este panorama de restricciones, ocultamientos y temores, los sectores sociales conservadores argumentan que los movimientos hacia relaciones más igualitarias entre los hombres y entre mujeres pueden “liberalizar” las costumbres sexuales de los mexicanos haciéndolas más peligrosas (González E., en prensa). Consideran que el peligro se encuentra en una mayor libertad para las relaciones sexuales premaritales, en la tolerancia y el respeto hacia la diversidad de preferencias sexuales y en la expresión de deseos y la búsqueda de placer por parte de las mujeres. Sin embargo, parecen no advertir los riesgos de las relaciones asimétricas, del ejercicio del poder y de la violencia y el abuso. Ese tipo de opiniones se funda en el desconocimiento y la negación de las evidencias que señalan las investigaciones antes reseñadas.

De acuerdo con los estudios revisados, los hábitos y las costumbres sexuales de diversos grupos de mexicanos aparecen silenciados, fundados en mitos y temores, pobres, poco placenteros y permeados de relaciones de poder y desigualdad, pero con un claro riesgo para la salud y la procreación regulada. El carácter reprimido, el abuso de la sexualidad conyugal y la negación consciente del erotismo extramatrimonial, así como la importancia simbólica de la erección y la penetración en la afirmación de la identidad masculina, plantean serios retos a las posibilidades de participación de los varones en la regulación de la procreación y en la prevención de la salud. 

Instituto Nacional de las Mujeres

Patricia Espinosa Torres
Presidenta

presidencia@inmujeres.gob.mx

Secretaría Ejecutiva

secretariaejecutiva@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Administración y Finanzas

administracion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Planeación

planeacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Promoción y Enlace

promocionyenlace@inmujeres.gob.mx

Dirección General de Evaluación y Desarrollo Estadístico

evaluacion@inmujeres.gob.mx

Dirección General Adjunta de Asuntos Internacionales

internacional@inmujeres.gob.mx

Construcción de identidades y género en la escuela secundaria
se imprimió en el mes de agosto de 2005 en Talleres Gráficos de México
Av. Canal del Norte 80, Col. Felipe Pescador,
delegación Cuauhtémoc, C.P. 06280, México, D.F.
Tels.: 5704 7400, 5789 9011 y 5789 9110
ventas@tgm.com.mx

La edición consta de dos mil ejemplares