

2018

Entre los celos y el amor para siempre : adolescentes, relaciones de pareja y educación sexual integral en la escuela secundaria, aportes de terapia ocupacional desde promoción de la salud

González, Julieta Magali

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/259>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

**Entre los celos y el amor para siempre:
adolescentes, relaciones de pareja y
Educación Sexual Integral en la escuela
secundaria.**

**Aportes de Terapia Ocupacional desde
Promoción de la Salud.**

Universidad Nacional de Mar del Plata

Tesis presentada en la

Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Para obtener el título de

Licenciatura en Terapia Ocupacional

Por

González, Julieta Magalí

Irazoqui, José Tomás

Rojas, Pilar

Mar del Plata – Buenos Aires – Argentina

Año 2018

Directora:

Lic. Cepeda, Agustina

.....

Co- directora:

Esp. García Cein, Emma

.....

Autores: González, Julieta Magalí

D.N.I.: 35.314.564

.....

Irazoqui, José Tomás

D.N.I.: 33.670.280

.....

Rojas, Pilar

D.N.I.: 35.434.635

.....

Índice

Agradecimientos	6
Introducción	10
PARTE 1	12
ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	12
1. Adolescentes y sexualidad	13
2. Violencia, adolescentes y noviazgo	14
3. Educación Sexual Integral en el Diseño Curricular y en las prácticas de la escuela secundaria	17
4. Promoción de la Salud en Terapia Ocupacional	25
PARTE 2	28
MARCO TEÓRICO	28
Capítulo I: Adolescencia	29
Capítulo II: Amor y relaciones socioafectivas	36
Capítulo III: Sexualidad	46
Capítulo IV: Género	62
Capítulo V: Violencia de género	73
Capítulo VI: Educación sexual integral	84

Capítulo VII: Promoción de la salud	98
Capítulo VIII: Promoción de la Salud en Terapia Ocupacional a través de la educación sexual	103
PARTE 3	107
ASPECTOS METODOLÓGICOS	107
Pregunta problema	108
Unidad de análisis	108
Muestra	108
Hipótesis	108
Objetivo general	109
Objetivos específicos	109
Tipo de investigación	110
Métodos de investigación	110
PARTE 4	120
ANÁLISIS DE DATOS	120
Encuesta (Anexo 2)	121
Encuesta (Anexo 4)	151

Entrevistas (Anexo 3)	176
Focus Group (Anexo 5)	186
PARTE 5	206
CONCLUSIÓN Y PROPUESTA DE TERAPIA OCUPACIONAL	206
Conclusión	207
Propuesta de Terapia Ocupacional	214
Consideraciones generales	219
PARTE 6	222
Referencias bibliográficas	223
Marcos normativos y Protocolos	231
Anexos	232

Agradecimientos

Agradecemos:

a nuestras familias, a nuestrxs amigxs y compañerxs por el soporte afectivo tan necesario durante este proceso;

a Agustina y Emma, directora y co-directora de esta tesis, por confiar en nosotrxs, por su tiempo y su generosidad, por asumir su rol con compromiso y asesorarnos en cada etapa con la mejor predisposición y energía;

a directivos, docentes y miembros de los Equipos de Orientación Escolar que nos facilitaron el ingreso a las instituciones educativas para recabar la información que necesitábamos;

a lxs estudiantes que participaron de la muestra por su gentil colaboración;

al equipo de Dirección de la Mujer por permitirnos acceder a las escuelas en el marco de su taller y ofrecernos la información necesaria;

a la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social y lxs docentes, por brindarnos sus conocimientos y experiencias aportando, tanto a nuestra formación intelectual como personal, en el compromiso con la comunidad.

Sin todas estas personas de las cuales recibimos un apoyo incondicional, esto no podría haber sido posible.

A mamá y papá, por el apoyo y acompañamiento de siempre, con tanto amor;

A María Paz, Santi y Oli, por sus distintas y hermosas formas de querer;

A la gran familia, por el sostén construido, por ser familia;

A Guille, por el crecimiento compartido, por el compañerismo, por ser motor, por ser amiga;

A las docentes que me brindaron algo más que conocimientos, Graciela, Emma, Mariana y Euge, entre otras;

A las personas que defendieron y defienden la universidad pública;

A lxs amigxs que me regaló este camino;

A mis compañerxs de ONG Los Payas, por enseñarme otros aspectos del trabajo en la salud;

A mis pacientes y sus familias, por la confianza y permitirme crecer profesionalmente acompañándolos;

A quienes estuvieron y están en España 2052, compartiendo la vida;

A Pili y Juli, porque este proceso fue liviano y disfrutable con ustedes;

Y a todas las personas que me regalaron su compañía y cariño durante estos 10 años:

gracias, Tomi.

A cada una de las personas que acompañaron este largo y maravilloso proceso de formación personal y profesional, gracias.

A mi mamá, por la contención y el inmenso amor, no hay palabras de agradecimiento que puedan expresar el significado de su presencia en mi vida.

A mis hermanxs, Caro y Gasti, desde siempre tan cerquita, tan importantes, gracias.

A mi compañero de mi vida, Adri, por su amor y su respeto, hacia mí y mis elecciones, gracias por acompañarme todos estos años.

A mis Chej: Lu, Chacha, Cande y Maris, lo más hermoso que la facultad me regaló. Gracias infinitas por la amistad que construimos.

A mis compañerxs de tesis, Pili y Tomi, por el tiempo y la energía dedicados, gracias.

A todxs lxs docentes y a la Facultad Pública, que me permitió formarme y aprender a cuestionar y cuestionarme, que me acompañó hacia ese lugar de crecimiento y constante aprendizaje, gracias.

Julieta.

A mis viejos, a mi hermano, a Flor y a Iván por ser mi soporte siempre, en todas;

A Gloria y Emi por todos estos años de innumerables rezos y velitas prendidas, pero principalmente por el amor de abuelas;

A mi tío, la Negra y Claudio por la alegría y el apoyo incondicional;

A mis amigos de siempre que me acompañaron desde su lugar. Por interesarse, por hacerme divertir, por su amistad;

A Tomi y Juli por compartir más de cerca los últimos pasos por la facultad, haciendo que sea fácil y llevadero;

A Emma y Agustina por ayudarme, desinteresadamente, a transitar esta última etapa como estudiante;

A Monqui, el mejor compañero que pude haber tenido.

Por el amor y el aguante, gracias

Pilar.

Introducción

En los tiempos que corren, la violencia en los vínculos de pareja es una problemática que tiene gran resonancia en la sociedad y de la cual hace poco tiempo se comenzó a debatir desde distintas disciplinas, con la intención de encontrar y entender sus orígenes y las medidas o las estrategias para disminuirla o erradicarla.

La presente investigación estará centrada en lxs¹ adolescentes de la ciudad de Mar del Plata que se encuentran cursando los últimos cinco años de educación secundaria con el fin de conocer tanto las formas en que comprenden las relaciones socioafectivas, como la violencia en las mismas. Dicha población fue elegida debido a que se encuentra en un momento de la vida donde probablemente esté comenzando y/o ya haya experimentado situaciones amorosas con otras personas.

Para ello se realiza una revisión conceptual y teórica de distintos ejes afines a la temática seleccionada que facilita la comprensión del escenario en que se desarrollan las relaciones socioafectivas de lxs adolescentes y se hace, a su vez, una distinción sobre el abordaje del sistema educativo en términos de Educación Sexual Integral (ESI)².

En el marco del taller “Noviazgos sin violencia”, dictado por la Dirección de la Mujer de la Municipalidad de General Pueyrredón en escuelas

¹ A lo largo del estudio se utilizará la letra "x" con fin de incluir la diversidad de géneros y evitar caer en un lenguaje sexista.

² A lo largo de la presente investigación se utilizará la sigla ESI para referir a Educación Sexual Integral.

secundarias, se realiza un acercamiento a la población que recibe el taller aplicando distintos instrumentos de investigación para indagar sobre representaciones cercanas a nuestros objetivos de pesquisa.

Finalmente, a partir de los datos recabados, se da cuenta de la pertinencia de la Terapia Ocupacional (TO)³ en el área de una política de salud como es el Programa Nacional de ESI y se propone un aporte desde la perspectiva de Promoción de Salud.

³ Se utilizará la sigla TO a lo largo de la investigación al hacer referencia a Terapia Ocupacional.

PARTE 1

ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

El objetivo de esta investigación es identificar la forma en que lxs adolescentes comprenden las relaciones socioafectivas de pareja y dar cuenta de los aportes que la TO puede realizar en la construcción de vínculos no violentos.

El recorrido de investigaciones consultadas para abordar el tema se organiza bajo los siguientes ejes: sexualidad y adolescentes; violencia y género; implementación de la ESI en la escuela secundaria; y Promoción de la Salud en TO.

1. Adolescentes y sexualidad

En un primer momento la búsqueda de trabajos relacionados con la presente investigación se centra en indagar sobre lxs adolescentes y su sexualidad en las relaciones socioafectivas.

Jones (2010) plantea que es en las charlas entre adolescentes y adultos donde se transmiten valores y normas que influyen sobre sus opiniones y comportamientos sexuales. A partir de un estudio realizado con el fin de analizar las conversaciones sobre sexualidad de adolescentes con sus padres y madres, se entrevistó de forma individual a adolescentes de entre 15 a 19 años que asisten a escuelas secundarias, concluyendo que, para las mujeres entrevistadas, la madre es su segunda oyente más frecuente en cuestiones de sexualidad luego de las amistades, y para los varones es el padre y la madre. Por otro lado, la mayoría de las mujeres señalan al padre como aquel con quien nunca hablan de sexualidad, y los varones señalan primero a lxs docentes y, en segundo lugar, a los padres.

El autor concluye que los consejos de los adultos establecen formas normativas de comportarse en relación a la actividad sexual, reforzando a su vez, una jerarquía de comportamientos distinta según el género, por ejemplo, para las mujeres: "en lo posible no tengas relaciones sexuales durante tu adolescencia, pero en caso de tenerlas, que sea con un novio, por amor y utilizando algún método de prevención del embarazo y las enfermedades" (Jones, 2010, p.180). En cambio, para los varones: "podés tener relaciones sexuales durante tu adolescencia siempre y cuando uses preservativo" (Jones, 2010, p.178).

Otro estudio, realizado por Navarro Pertusa (2006), explora las diferencias de género en la relación entre grupo de iguales e iniciación sexual, a través de entrevistas a adolescentes entre 15 y 20 años de ambos sexos en relación a su nivel de experiencia sexual y otras variables relativas a su vida con el grupo de amigos. La muestra fue organizada por etapas de iniciación sexual, de no iniciadas a aquellas personas que han experimentado este tipo de relaciones. Los resultados muestran que, en los varones, la mayor experiencia sexual se acompaña de una mayor vida en grupo, mayor número de amigos y mayor liderazgo dentro del grupo, no así en las chicas. Es decir que la iniciación sexual en los varones es una forma de socialización con el grupo de iguales, positivamente connotado, mientras que para las mujeres la iniciación sexual es un elemento más de la experiencia amorosa.

2. Violencia, adolescentes y noviazgo

Al realizar una búsqueda de material de investigación sobre jóvenes, noviazgo y violencia de género, se destaca el trabajo de Arbach, Bobbio y

Nguyen-Vo (2015) quienes se enfocaron en explorar tanto la prevalencia e intensidad de la violencia física y las lesiones en las relaciones de pareja en jóvenes, como en el análisis de la distribución de los tipos diádicos mediante el uso de la Conflict Tactics Scale-2 (CTS2) adecuando la terminología al castellano usado en Argentina, a fin de establecer comparaciones con los resultados internacionales y reflexionar sobre las repercusiones que los datos obtenidos por medios rigurosos puede tener en el diseño de políticas y programas de prevención.

Los datos fueron recabados mediante encuestas autoadministradas en forma presencial y por internet en una muestra de 963 estudiantes matriculadxs en una universidad pública de la ciudad de Córdoba, mayores de 18 años y que hayan mantenido al menos una relación de pareja con otra persona por al menos un mes.

Los resultados revelan pocas diferencias entre ambos sexos, con una alta tasa de agresiones físicas perpetradas por ambos sexos y la bidireccionalidad como el patrón más frecuente en las parejas.

La siguiente investigación hallada sobre esta temática fue la realizada por Palumbo (2016) cuya hipótesis sostiene la existencia de una tensión entre el amor y la violencia dentro de una relación de noviazgo en jóvenes heterosexuales de clase media del Área Metropolitana de Buenos Aires. Para abordar dicha hipótesis y con el objetivo de describir y analizar cómo la violencia constituye a las interacciones dentro de las relaciones amorosas y cómo el amor está atravesado por la violencia, se realizaron entrevistas mediante la técnica de bola de nieve y el posterior análisis de fragmentos de

las mismas, a partir de la descripción de escenas de interacciones de noviazgo, identificando creencias, representaciones, sensaciones y sentidos que mediaron en la experiencia de lxs entrevistadxs.

En dicha investigación se concluye que no existe una categoría precisa que explique las dinámicas del amor y la violencia, sino que estos valores contradictorios coexisten conformando el modo de amar de estxs jóvenes. Por lo tanto, el amor y la violencia se entrelazan. Además, cada integrante de la pareja moldea violencias específicas, según el género, sobre el otro, y los elementos que configuran sus pautas de cortejo y noviazgo hacen que la violencia no sea considerada negativa, sino como formas de complicidad, satisfacción recíproca, diversión y fusión.

La autora considera indispensable tener en cuenta cómo la violencia es un modo de erotización en estxs jóvenes para pensar y/o prevenir la violencia en las parejas y repensar cómo aprendemos, como sociedad, a amar.

Otro aporte a la temática es la Tesis de Grado realizada por Dipaolo y Gullo (2013), en la Universidad Nacional de Mar del Plata, la cual propone desde la perspectiva de la Promoción de la Salud, conocer la percepción sobre la violencia que tienen lxs adolescentes que cursan el último año del colegio secundario de la ciudad de Mar del Plata, y explorar si modos de relación violentos a los que están expuestos no son percibidos como tales debido a su naturalización. Se plantea como hipótesis que los adolescentes escolarizados que asisten a establecimientos educativos de la ciudad de Mar del Plata tienden a naturalizar modos de relación violentos, debido a que no son percibidos como tales. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas

personales a lxs informantes claves: directivos, docentes, preceptorxs y miembros del gabinete y también se realizaron encuestas autoadministradas y supervisadas por las tesistas, a lxs adolescentes que componen la muestra de estudio en los establecimientos educativos seleccionados.

Se concluye finalmente que:

(...) la naturalización de los modos de relación violentos no encuentra legitimidad en la ausencia de percepción de la violencia social, sino que los mecanismos de validación de esta forma de relación social radican en la cotidianeidad con que se vivencian. Es esta cotidianeidad la que impide generar formas de vinculación social alternativas de gestión del conflicto (Dipaolo y Gullo, 2013, p.156-157).

3. Educación Sexual Integral en el Diseño Curricular y en las prácticas de la escuela secundaria

Al incorporar el eje de ESI a la búsqueda, los hallazgos son numerosos. Varios de los trabajos hacen referencia a los diversos factores que facilitan o limitan la implementación de la ley, así como también destacan las obligaciones de lxs distintxs responsables para la gestión de estos proyectos y sus limitaciones a la hora de implementarlos.

En este marco, es necesario mencionar un trabajo presentado en el VI Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, sexualidades y género” por la Mg. Marozzi (2016), en el cual se analizan las condiciones que favorecen u obstaculizan la implementación de procesos de ESI. La investigación se

desarrolló entre los años 2013 y 2015 y tuvo como objetivo reconstruir saberes de lxs docentes en torno a la sexualidad y analizar cómo éstos se modifican a partir de los procesos de capacitación. Se realizaron entrevistas a docentes de diferentes niveles educativos y la información fue organizada en tres niveles de análisis: las condiciones contextuales en las que la ESI se instala, los factores institucionales y los agentes encargados: directivos y docentes. En las consideraciones finales, a modo de aporte para la implementación, destacan que, para la conformación de estructuras subjetivas, las políticas estatales encuentran obstáculos en todos los niveles, por ello indican que las acciones deben implementarse en todos los campos (jurídico, comunicacional, de salud, etc.). A su vez se indica que, dentro del sistema educativo, se deberá prestar especial atención desde la gestión para que esta política se enmarque en tiempos y espacios que favorezcan su aplicación, así como también brinde a lxs docentes la capacitación necesaria para educar en el terreno de la sexualidad.

En el mismo congreso, Calderón y Petrucci (2016), presentaron su trabajo de investigación en el que realizaron una aproximación a las representaciones e imaginarios que lxs docentes tienen respecto de la ESI. La muestra utilizada fueron las cartas escritas por docentes de nivel primario e inicial de los Municipios de Mercedes y Quilmes que formaron parte de una capacitación desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación a partir del Programa Nacional de ESI. El análisis de dichas cartas se basó en si las capacitaciones de dos días consecutivos resultaban suficiente para la implementación de la ESI y si las mismas movilizaban aspectos significativos

del quehacer profesional y en relación a lo afectivo, que permitan problematizar mitos y creencias relacionados a la sexualidad.

Dicha investigación concluye que la capacitación fue provechosa para quienes asistieron a las mismas y que estas personas no volverían del mismo modo a la tarea docente, aunque a su vez no podían asegurar que dicha capacitación garantice la implementación de la ESI en las aulas.

Otro trabajo afín a la temática es el desarrollado por Morel Rossi (2016) en el que desarrolla su experiencia a partir de asumir el cargo como directora de la E.E.S. N°155 del partido de la Matanza, dando cuenta que su deber en lo que respecta a la implementación de la ESI implica, no sólo el trabajo en el aula, sino también gestionar la implementación de la ley en todos los espacios institucionales, ya que una de las funciones pedagógicas más importantes de lxs directorxs es seleccionar, organizar, secuenciar y evaluar los contenidos de los proyectos curriculares.

Como primera impresión diagnóstica de la escuela, la autora considera que la misma es sexista en todos sus ámbitos. Por lo tanto, propone encuentros con lxs docentes con el fin de trabajar sobre derechos de lxs adolescentes incluyendo los derechos sexuales y reproductivos y la ley de ESI, como también eliminar las distinciones según género o sexo al formar filas, en listados, clases, entre otros.

La autora sostiene que el Directivo es el responsable de promover y gestionar espacios para que todos lxs docentes conozcan las leyes, y debe también asesorar desde lo curricular para que las leyes sean coherentes desde la perspectiva de la ESI.

Por su parte, la Doctora Molina (2014) propone articular las conclusiones de su tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, titulada “Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas” (2014) y un nuevo proyecto de investigación referido a la educación sexual en Córdoba. Durante la investigación etnográfica llevada a cabo para la realización de su tesis, la autora se propuso “conocer cómo las y los estudiantes hacen género en la escuela, qué sentido, saberes y relaciones de poder se ponen en juego en la constitución de su sexualidad, y qué hace la escuela con ello” (Molina, 2014, p.3), mientras que en el nuevo proyecto de investigación “pretende profundizar el conocimiento y la reflexión acerca de las concepciones y debates presentes en políticas y propuestas pedagógicas en torno a género y sexualidad en la escuela secundaria” (Molina, 2014, p.5). En este trabajo, la autora señala que a través de la Ley de Salud Sexual y Reproductiva (2002) y la Ley de Educación Sexual (2006), existen marcos legales que contemplan derechos y obligaciones al respecto. Asimismo, destaca también ciertas limitaciones de la escuela, principalmente ante estudiantes que no se ubican dentro de la heteronormatividad, y expresa que son lxs estudiantes quienes “anticipan situaciones y ponen en acto nuevas escenas en la vida cotidiana escolar, sobre las que docentes y directivos ensayan sus respuestas” (Molina, 2014, p.8).

Cómo se puede observar, varios trabajos exponen la situación existente en relación a la formación de directivos y docentes, ya que son quienes deben garantizar el derecho de lxs jóvenes a recibir ESI y a su vez deben cuestionar sus propias representaciones en torno a la sexualidad.

Otro artículo que da cuenta de las limitaciones de lxs docentes en relación a la implementación de la ESI es la realizada por Villar, Wickler y Zapata (2016), quienes se propusieron estudiar cuáles son las representaciones, concepciones, mitos y/o tabúes sobre sexualidad en lxs docentes que interfieren en el abordaje de la ley de ESI, en los proyectos áulicos e institucionales, con el objetivo de identificar qué resistencias existen y entorpecen la implementación de la ESI en las prácticas cotidianas en tres instituciones de la Provincia de Santa Fe. El estudio tiene intención de recuperar cuáles son las actitudes y el compromiso que han tenido lxs docentes frente a dicha ley. Se realizaron cuestionarios a 2.442 docentes durante el transcurso de la misma capacitación, y entrevistas, observaciones, grupos focales con docentes, estudiantes y familias, como así también el análisis de producciones que fueron parte del dispositivo de capacitación. Se identifica que uno de los mitos más representativos está asociado a creer que la formación y capacitación que tienen lxs docentes participantes no alcanza para tratar de manera competente todos los temas que la ley propone; por otro lado, el mito o la representación de seguir pensando a la educación sexual como un contenido limitado sólo al orden de lo biológico, y por último la imposibilidad de identificar el sexismo en la jornada escolar.

Resulta necesario mencionar también un artículo escrito por Faur (2007) en el que se cuestiona, a partir de la sanción de la Ley Nacional de ESI en el año 2006, qué significa educar en sexualidad y qué procesos deben atravesar lxs docentes para abordar dicha temática de manera responsable. Expresa que la educación en sexualidad es desarrollada por diversos actores, ya sea por

acción u omisión, pero que el Estado es responsable de igualar el acceso a la información a lxs jóvenes de todo el país promoviendo la salud de toda la población. Señala entonces, que una propuesta pedagógica integral debiera impartir contenidos relativos a la sexualidad, reproducción, promoción de la salud y derechos de lxs adolescentes, como también, revisar y transformar formas negativas que por acción y omisión operan en sus prácticas docentes y requieren ampliar su formación.

Otra de las ponencias rescatadas del VI Coloquio Interdisciplinario Internacional, estuvo a cargo de Tell, Pagura y Potente, quienes presentaron en su trabajo las acciones institucionales (curriculares, de extensión e investigación) llevadas a cabo en el Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante G. Brown” de la ciudad de Santa Fe. El Seminario de Sexualidad apuntó, desde el marco de referencia feminista, deconstruir prácticas sexistas en el ámbito educativo, con el objetivo de fortalecer a lxs estudiantes en el ejercicio de derechos y brindarles herramientas que generen condiciones de paridad en las escuelas. Lxs estudiantes que transitaron esta propuesta didáctica rescatan el hecho de haber podido construir herramientas teóricas y metodológicas para la intervención en los casos de vulneración de derechos de niños y adolescentes, a la vez que lo destacan como un espacio de empoderamiento personal en derechos sexuales y reproductivos y de construcción de propuestas pedagógicas desde una perspectiva de género.

En la investigación de Ferrero de Roqué y Brane (2016), los autores también se plantean como objetivo indagar sobre las representaciones de la sexualidad, pero en este caso visualizar las de estudiantes de nivel medio de

dos instituciones educativas, una laica y una confesional, en la ciudad de Córdoba, con el fin de generar acciones educativas que posibiliten progresar hacia visiones renovadas. Para ello desarrollaron un proyecto de extensión entre la cátedra de Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la UCN con las dos instituciones educativas mencionadas anteriormente, en el cual utilizaron el taller como metodología.

Los resultados de dicha investigación dan cuenta del modelo biologista/genitalista que tienen lxs adolescentes de la sexualidad y la focalización de lxs jóvenes en la información sobre dicha dimensión como único eje visible de la educación sexual. Además, concluyen que las representaciones que poseen lxs jóvenes reflejan los significados otorgados por el contexto familiar, el jardín maternal, la escuela y el credo.

Por otro lado, muchos de los trabajos hallados se basan en analizar distintas experiencias de implementación de distintos proyectos y evaluar, a partir de ellos, la viabilidad de los mismos y los factores que influyen al momento de ser ejecutados.

En este sentido, el trabajo realizado por García y Pilili (2016) expone sus experiencias de implementación de la ley de ESI en el nivel secundario del Colegio CODESA, enmarcado en el proyecto institucional “Género y Sexualidad” iniciado en el año 2006, el cual tiene como objetivo el tratamiento transversal de dicha problemática y se basa en dos ejes: el respeto a la diversidad y la convivencia en la diversidad y, por otro lado, la búsqueda del desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo que favorezca la autorregulación.

Además de difundir o transmitir información, consideran necesario trabajar desde la perspectiva de género, posibilitando la reflexión y la discusión sobre los modos que se han construido los roles y las relaciones de género a través de la historia.

Para la implementación del proyecto realizaron talleres con lxs estudiantes, talleres con lxs docentes, encuentros entre estudiantes y representantes de diferentes colectivos relacionados con la temática, incorporación de contenidos de género y sexualidad en cada uno de los espacios curriculares.

Los nudos problemáticos que se identifican son: la falta de articulación con el nivel primario; la dificultad de apropiación del proyecto por parte de la totalidad de docentes del nivel secundario; y la dificultad de encontrar colaboradorxs externxs que tengan propuestas de trabajo en cualquier formato de intervención, que consideren el trabajo ya realizado por parte de la institución, y que avancen más allá de los planteos para iniciar el tratamiento de esta problemática.

También González del Cerro (2016) propone problematizar la enseñanza y aprendizaje de contenidos de género y sexualidad a partir de la reconstrucción de una propuesta curricular llevada a cabo en 2014, en el 5° año de una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se relevaron, durante 4 meses, clases en las que realizaron una serie de actividades con netbooks, que tuvieron como objetivo la reflexión en torno a la violencia de género y también, vinculado a ello, el derecho estudiantil de recibir ESI.

En conclusión, la autora señala que los recursos multimediales abren la posibilidad de acercar, abastecer y facilitar los momentos y espacios de aprendizajes que ocurren fuera del aula, acercarlos para pasarlos por el tamiz institucional e incorporar a ellos las temporalidades y el lenguaje educativo permite entre otras cosas, identificar discursos problemáticos en dispositivos culturales, proceso complejo que deberían ejercitar tanto estudiantes como docentes.

La autora considera que la incorporación de la educación sexual abre el campo a problemáticas y preguntas que exceden lo genital y aprender sobre ello es un derecho estudiantil. Por otro lado, la insistencia por parte de lxs estudiantes sobre el tema violencia durante las clases, instaló la idea de que la ESI se vincula con el género básicamente cuando hay violencia de género, la cual, permanece centrada en una violencia sexual y física, y cuesta que encadenen la reproducción de los estereotipos de lo femenino y masculino como causal.

Por último, González del Cerro (2016) propone la incorporación de la historia de la lucha feminista como contenido de la ESI, lo que permitirá llenar de sentidos y argumentos sólidos los debates áulicos y virtuales que permanecen ligados al régimen de la opinión.

4. Promoción de la Salud en Terapia Ocupacional

Al realizar una búsqueda acerca de la TO en Promoción de la Salud, específicamente relacionada con temas de la presente investigación, como lo

son adolescentes, ESI y violencia, los artículos encontrados destacan el trabajo de la TO en el área.

Funes (2012) plantea, en su trabajo de investigación, determinar el aporte que realiza un taller de educación sexual, implementado desde TO, en el nivel de información sobre dicho tema en adolescentes de 13 y 14 años que concurren a comedores comunitarios de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa) durante diciembre y enero de 2011 y 2012.

A través de la experiencia concreta de la coordinación del taller, el autor intentó explorar las incumbencias de TO el área de Promoción de la Salud, como así también crear un espacio en el que lxs adolescentes puedan adquirir conocimientos del ejercicio de una sexualidad responsable.

A través de un cuestionario anónimo y autoadministrable, se comparó el grado de información en educación sexual pre y post implementación del taller, concluyendo que el mismo tuvo un impacto positivo en el nivel de información de lxs adolescentes, ya que el 83% de la muestra alcanzó un nivel adecuado de información después del taller.

Funes (2012) destaca aspectos relevantes respecto al área de Promoción de la Salud. Por un lado, el gran valor que implica para la TO, particularmente por el hecho de que puede contribuir en el cambio de los comportamientos perjudiciales, y fomentar un sentimiento de responsabilidad personal para cuidar y/o mejorar la propia salud. Y, por otro lado, el amplio campo de trabajo y aprendizaje continuo que implica, donde lxs TO cuentan

con una mirada particular del individuo y su entorno, lo que lxs capacita para ser tanto generadorxs como ejecutorxs de proyectos de promoción de la salud.

Otro aporte a la TO es la tesis de grado de Jordan y Rivera Siris (2016). Las autoras utilizaron un enfoque antropológico para describir y comprender los imaginarios sociales de la violencia de género en jóvenes de 14 a 17 años, lo cual les permitió situar y repensar a lxs jóvenes en un contexto cultural-histórico específico, contexto en el cual las prácticas sociales constituyen su sentido particular. Debido al creciente interés de la disciplina por aspectos relativos a la cultura y sus relaciones con la salud, el aspecto contextual se convierte en uno de los ejes de la misma.

PARTE 2

MARCO TEÓRICO

Capítulo I

Adolescencia

La adolescencia es un período que puede ser delimitado por diversos aspectos como la edad, las alteraciones anatómicas y fisiológicas, las características psicológicas y los aspectos de socialización. Al ser un concepto amplio referiremos ciertos criterios para su comprensión.

El criterio cronológico es el más utilizado por su practicidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como “periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”, en otras palabras, el comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia. Considera que es una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, caracterizada por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios y condicionada por diversos procesos biológicos que son prácticamente universales, pero la duración y las características propias de este periodo pueden variar a lo largo del tiempo, entre unas culturas y otras, y dependiendo de los contextos socioeconómicos.

Además, la OMS (2018) considera que, durante este período, más allá de la maduración física y sexual, se producen diversas experiencias de desarrollo que son de gran relevancia como la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones adultas y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto.

Asimismo, la adolescencia constituye también una etapa de riesgos considerables, donde el contexto social puede tener una influencia determinante. Es decir, los patrones de conducta que se establecen durante este proceso, como el consumo o no de drogas o la asunción de riesgos o de medidas de protección en relación con las prácticas sexuales, pueden tener efectos positivos o negativos duraderos en la salud y el bienestar futuros del individuo. Por lo tanto, la adolescencia es una oportunidad única para trabajar con lxs jóvenes.

La OMS afirma:

Los adolescentes dependen de su familia, su comunidad, su escuela, sus servicios de salud y su lugar de trabajo para adquirir toda una serie de competencias importantes que pueden ayudarles a hacer frente a las presiones que experimentan y hacer una transición satisfactoria de la infancia a la edad adulta. Los padres, los miembros de la comunidad, los proveedores de servicios y las instituciones sociales tienen la responsabilidad de promover el desarrollo y la adaptación de los adolescentes y de intervenir eficazmente cuando surjan problemas.

(OMS, 2018)

El criterio biológico, desarrollado por Irwin Jr., utiliza el concepto de pubertad relacionándolo con los cambios fisiológicos y anatómicos del cuerpo que ocurren bajo la acción de los esteroides sexuales endógenos y de la hormona del crecimiento. Empieza con la aparición de caracteres sexuales primarios y secundarios, provoca el estirón del crecimiento en estatura y mudanza en la composición corporal, y termina con el completo desarrollo de la

capacidad reproductiva y la parada del crecimiento somático. A pesar de que el fenómeno más evidente es el desarrollo sexual, todos los tejidos son afectados por los cambios biológicos, existiendo una estrecha correlación entre el crecimiento de los sistemas cardiovascular, musculoesquelético y neuro-endocrino con el fenómeno de la maduración reproductiva (Labarca y González, 2015).

Por último, en cuanto al criterio psicológico, Colli considera a la búsqueda de la identidad, la aceleración del desenvolvimiento intelectual, la separación progresiva de las figuras parentales, la tendencia a agruparse y la evolución de la sexualidad como las características psicológicas principales de esta etapa y refiere que la dificultad del concepto reside en encontrar parámetros que puedan delimitar el principio y el final del proceso evolutivo (Labarca y González, 2015).

Por su parte, dentro del criterio psicológico, Aberastury y Knobel (2004) desarrollan la teoría de los duelos como fenómenos visibles y con cambios a nivel metapsicológico, debido a que reproducen pérdidas objetales que fuerzan al aparato psíquico a un trabajo de duelo para elaborar dichas pérdidas. Es decir, los cambios psicológicos que se producen en este periodo son el correlato de cambios corporales, y conducen a una nueva relación con las figuras parentales y con el mundo. Ello sólo es posible si se elabora el duelo por el cuerpo del niño, por la identidad infantil y por la relación con las figuras parentales de la infancia.

Según Aberastury (2004) la adolescencia fluctúa entre una dependencia y una independencia extremas, donde sólo la madurez permitirá más tarde aceptar ser independiente dentro de un marco de necesaria dependencia. Es un periodo confuso, ambivalente, doloroso, de contradicciones, caracterizado por fricciones con el entorno familiar y social. Es decir, no sólo es un proceso para lxs adolescentes sino también para las figuras parentales, quienes suelen presentar dificultades para aceptar el crecimiento debido al sentimiento de rechazo que experimentan frente a la genitalidad y a la libre expresión de la personalidad que surge de ella.

Las figuras parentales viven los duelos por lxs hijxs, necesitan hacer el duelo por el cuerpo de lxs hijxs pequeñxs, por su identidad de niñxs y por su relación de dependencia infantil. Además, tienen que desprenderse de lxs hijxs niñxs y evolucionar hacia una relación con lxs hijxs adultxs, implicando renuncias de su parte como la imagen idealizada de sí mismo que su hijx ha creado y en la que se ha instalado; ya no tendrá el lugar de líder y deberá, en cambio, aceptar una relación llena de cuestionamientos y críticas.

La ambivalencia y resistencia por parte de las figuras parentales a aceptar el proceso de crecimiento, encerrándose en una actitud de incompreensión, rechazo y refuerzo de la autoridad, dificultan aún más el proceso de la adolescencia ya que suelen recurrir a dos medios de coacción: el dinero y la libertad. (Aberastury, 2014)

Son tres las exigencias básicas de libertad que plantea el adolescente de ambos sexos a sus padres: la libertad en salidas y horarios, la libertad de defender una ideología y la libertad de vivir un amor y un

trabajo. De estas tres exigencias los padres parecen ocuparse en especial de la primera: la libertad en las salidas y horarios, pero más profundamente este control sobre las salidas y horarios significa el control sobre las otras libertades: la ideología, el amor y el trabajo. (Aberastury, 2014, p.8)

El amor, es uno de los tantos problemas que lxs adolescentes consideran importantes. Sostienen que la libertad sexual no es promiscuidad, pero sienten la necesidad de vivir experiencias y, para ello, tienen que hallar cierta aprobación en sus figuras parentales para no sentir culpa sin que esto implique la exigencia de que informen sobre sus actos. “Necesitan vivir sus experiencias para ellos. Exigir información es tan patológico como prohibir y es muy diferente de escuchar” (Aberastury, 2014, p. 9). Escuchar es el camino para entender lo que está pasando en lxs adolescentes, quienes necesitan hacer sus experiencias y comunicarlas, pero no quieren, no les gusta ni aceptan que sus experiencias sean criticadas, calificadas, clasificadas ni confrontadas.

Para Aberastury (2014), la adolescencia es momento del desarrollo donde el modo en el que se otorgue la libertad es definitivo para el logro de la independencia y de la madurez de lxs adolescentes. En otras palabras, la actitud del mundo externo será decisiva para facilitar u obstaculizar el crecimiento y, por lo tanto, para que el enfoque sea completo es necesario tener en cuenta el papel de las figuras parentales.

Knobel desarrolla un criterio social que se adiciona al criterio psicológico, donde la adolescencia es definida como una etapa en la cual el individuo busca

establecer su identidad adulta, basándose en las primeras relaciones objeto-parentales internalizadas y verificando a través del uso de los elementos biofísicos en desenvolvimiento y a su disposición, la realidad que el medio social le ofrece. Dichos elementos tienden a estabilizar la personalidad en un plano genital, lo que únicamente sucede cuando lxs jóvenes consiguen el luto por la identidad infantil (González y Labarca, 2015).

Knobel (2014) considera que durante la adolescencia ocurre cierto grado de conducta patológica que es inherente a la evolución normal durante dicha etapa. Toda conmoción de este período de la vida debe ser apreciada como normal, señalando además que sería anormal la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente.

Knobel (2014) afirma:

Las luchas y rebeldías externas del adolescente no son más que los reflejos de los conflictos de dependencia infantil que íntimamente aún persisten. Los procesos de duelo obligan a actuaciones que tienen características defensivas, de tipo psicopático, fóbico o contrafóbico, maniaco o esquizoparanoide, según el individuo y sus circunstancias. Es por ello que considero que puedo hablar de una verdadera “patología normal” del adolescente, en el sentido de que precisamente éste exterioriza sus conflictos de acuerdo con su estructura y sus experiencias. (p. 15)

Sobre estas bases, Knobel (2014) establece el concepto de “Síndrome normal de adolescencia” el cual se define a partir de las siguientes

características: 1) búsqueda de sí mismo y de la identidad; 2) tendencia grupal; 3) necesidad de intelectualizar y fantasear; 4) crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; 5) desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características del pensamiento primario; 6) evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; 7) actitud social reivindicadora con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8) contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este período de la vida; 9) una separación progresiva de las figuras parentales; y 10) constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

En dicho síndrome, la mayor o menor normalidad se deberá, principalmente, a los procesos de identificación y de duelo que hayan podido realizar los adolescentes.

Capítulo II

Amor y relaciones socioafectivas

La historia de la sociedad da cuenta de su transformación gradual de una sociedad de producción a una de consumo, imponiendo cambios en todos los niveles. Bauman (2004), a partir del análisis del mundo globalizado, centrándose en el amor, introdujo el concepto de “amor líquido” para describir las relaciones interpersonales desarrolladas en la posmodernidad, las cuales se caracterizan por la falta de solidez, falta de calidez y la tendencia a ser superficiales, fugaces, etéreas y con escaso compromiso. El autor considera que el amor se ha vuelto líquido, fluye y está en cambio constante, en una sociedad caracterizada por el usar y tirar del consumismo y donde el dar y recibir sentimientos se analiza en términos de costos y beneficios.

Ivan Klima (como se citó en Bauman, 2006) considera que nada se parece tanto a la muerte como el amor, debido a que la aparición de cualquiera de éstos es única, definitiva, irreplicable, inapelable e impostergable. Ambos son acontecimientos del tiempo humano, no tienen historia propia, entonces el parentesco, la afinidad y los vínculos casuales son características del ser y/o de la unión de los humanos. Tanto la muerte como el amor son independientes, no se relacionan con otros acontecimientos similares, por lo tanto, no es posible aprender a amar o morir, como tampoco evitarlos. Sin embargo, se tiende a analizar los hechos luego de sucedidos para así darles sentido y mantener la fe en la regularidad del mundo y la previsibilidad de los

acontecimientos, fundamental para salud y cordura, generando la ilusión de que se trata de algo que podemos aprender.

En la sociedad actual, se ha ampliado el conjunto de experiencias definidas con el término “amor”. Bauman afirma:

Existen fundamentos sólidos para considerar el amor y particularmente el estar enamorado como (...) una situación recurrente, susceptible de repetirse y que incluso favorece la repetición del intento. (...) en nuestros tiempos crece rápidamente la cantidad de personas que tiende a calificar de amor a más de una de sus experiencias vitales, que no diría que el amor que experimenta en este momento es el último y que prevé que aún la esperan varias experiencias más de la misma clase. (p.19)

Esta idea de vivir cuantas experiencias amorosas podamos o queramos permite pensar que enamorarse es una destreza que puede aprenderse y el dominio de ésta aumenta con el número de experiencias. Sin embargo, a medida que la cadena de episodios amorosos se alarga, la clase de conocimiento que aumenta es la del amor en tanto serie de episodios intensos, breves y frágiles. Entonces, la clase de destreza que se adquiere es la de terminar rápidamente y volver a empezar desde el principio. En otras palabras, esta adquisición de destreza implica el desaprendizaje del amor, una incapacidad aprendida de amar (Bauman, 2006).

Bauman (2006) hace una distinción entre deseo y amor. Por un lado, el deseo es el anhelo de consumir y el impulso a vengar los golpes emocionales y disipar la humillación; es el anhelo de ampliar el mundo, donde el yo amante se

expande entregándose al objeto amado. Por otro lado, el amor es el anhelo de querer y preservar el objeto querido, de poseer, manifestándose en el impulso a participar en la construcción de cosas, para lo que se requiere de humildad, coraje, fe y disciplina. Según Fromm (como se citó en Bauman, 2006) en una cultura de consumo donde dichas cualidades son inusuales, el logro de la capacidad de amor es raro. Por lo tanto, aprender a amar implica lograr experiencia en el amor como si se tratara de cualquier otra mercancía.

El término “deseo” puede sustituirse por “ganas” ya que lleva un tiempo sembrar, cultivar y alimentar el deseo en una cultura que promueve la satisfacción instantánea. La breve expectativa de vida de las ganas es una de sus grandes ventajas, que le confiere superioridad sobre los deseos. Rendirse a las propias ganas, en vez de seguir el deseo, es algo momentáneo que infunde la esperanza de que no habrá consecuencias duraderas que puedan impedir otros momentos semejantes de éxtasis.

Como los actos nacidos de las ganas ya han sido implantados por el consumismo, seguir el deseo parece conducir hacia el compromiso amoroso. Cuando la relación está inspirada por las ganas sigue la pauta del consumo inmediato y uso único, es decir es descartable.

Bauman (2006) compara una relación con cualquier otra inversión. A las relaciones hay que dedicarle tiempo, dinero, esfuerzos y lo que se espera de la misma es la seguridad de tener alguien quien ayude cuando se lo necesite, que acompañe en la soledad, que ayude ante problemas, que consuele en los fracasos o tristezas y celebre las victorias y que ofrezca una pronta gratificación. Pero a veces la relación no satisface una necesidad, volviéndose

más irritante. Tal es el caso de la inseguridad generada por la soledad, pero el compromiso en una relación que no significa nada a largo plazo implica que cualquiera de lxs integrantes de la pareja puede abandonar dicha inversión cuando lo desee, hecho que aumenta más la inseguridad. “Por lo tanto, en una relación, uno puede sentirse tan inseguro como si no tuviera ninguna, o peor aún” (Bauman, 2006, p.32).

De esta manera es como surgen las “relaciones de bolsillo” definidas por Jarvie (como se citó en Bauman, 2006) como aquellas que pueden ser guardadas en el bolsillo para poder sacarlas cuando hagan falta, representando lo instantáneo y lo descartable. Este tipo de relación es exitosa cuando es agradable y breve. En otras palabras, es agradable porque es breve y porque unx es consciente de que no tiene que hacer grandes esfuerzos para que siga siendo agradable durante más tiempo. Pero para que una relación de bolsillo sea tal, deben cumplirse ciertas condiciones que unx mismx debe satisfacer. Por un lado, unx debe implicarse en la relación con absoluta conciencia y claridad. Es decir, nada de amor ni deseo. Por otro lado, las cosas se deben mantener en ese estado, impidiendo que la relación ocupe otros territorios, sin involucrar emociones ni compromisos, simplemente mero placer carnal.

Vespucci analiza el trabajo de Bauman, dando cuenta que el mismo es una aproximación a la realidad más inmediata de lxs sujetos modernos, donde los vínculos, como el amor, la sexualidad, la amistad, la solidaridad, las relaciones familiares, quedan presos de una lógica social que fragmenta y diluye las instituciones erigidas por la modernidad, hasta dejar al individuo en una situación de inédita soledad. La angustia e incertidumbre resultantes no

son problemas privados de cada sujeto, aunque puedan vivenciarse como tales, sino que responden a un *modus operandi* económico y cultural de carácter global, debido a que la humanidad no dispone, aún, de otra organización institucional sólida que no sea la que ofrece la modernidad, que justamente transita su desintegración diariamente (Vespucci, 2006).

Vespucci (2006) considera que el síntoma mismo de la desintegración de las instituciones y los referentes a la modernidad es el “boom del counselling” (auge del asesoramiento), el cual implica la reproducción de discursos de autoayuda en materia de políticas de vida. Bauman (como se citó en Vespucci, 2006) sostiene que los “expertos están dispuestos a asesorar, seguros de que la demanda de asesoramiento jamás se agotará, ya que no hay consejo posible que pueda hacer que un círculo se vuelva cuadrado”. Es decir, la necesidad de mitigar la soledad en una relación sustentada por la díada de costos-beneficios es una contradicción absoluta, pero ésta existe en cualquier vínculo humano en esta “era de liquidez”.

Bauman afirma que no es conveniente “invertir” en una relación cuando las “acciones” ya no prometen más beneficios y en el caso de las relaciones de pareja este esquema, en el que el compromiso duradero ha dejado de ser un proyecto tentador, duplica su fragilidad. Tanto la soledad como las relaciones de pareja generan inseguridad, donde el pánico y la angustia derivados son el caldo de cultivo para la acción de los counsellors (“consejeros”) (Vespucci, 2006).

En la vida líquida las prácticas no tienen un orden estable, sino que la fluidez es la norma que rige el comportamiento, especulando sobre las mejores

oportunidades. Por lo tanto, los compromisos se convierten en trabas y así la gente utiliza cada vez más el concepto de conexiones en redes. Bauman (como se citó en Vespucci, 2006) afirma que, a diferencia de las relaciones que resaltan el compromiso mutuo, la red representa una matriz que conecta y desconecta a la vez, donde cualquiera de éstas dos elecciones son igualmente legítimas. Desde esta perspectiva, conformar una familia, tener hijos, son verdaderos obstáculos para la libertad, ya que no concuerdan con el ideal de vínculos descartables.

Lo mismo sucede con la sexualidad que, desligada cada vez más de la reproducción, de sus vínculos con el amor, la seguridad y la permanencia, se basta de sí misma y sólo persiste en función de sus gratificaciones. Pero su contracara es su liviandad. Preocuparse por el rendimiento no deja lugar ni tiempo para el éxtasis, su misterio ha desaparecido, por lo tanto, sus promesas sólo pueden quedar insatisfechas.

El sujeto de la sociedad moderna líquida es, en definitiva, un sujeto más autónomo pero solitario, que pretende relacionarse, pero eso le ocasiona pánico por lo que pueda implicarle para su condición de liviandad, y su amor por el prójimo se ha traducido en temor a los extraños, xenofobia. Sin embargo, Bauman no pierde las esperanzas en revertir esta deshumanización, enfatizando la necesidad de encontrar nuevos sólidos (Vespucci, 2006).

Giddens, por su parte, describe diversas formas de afectividad, entre ellas, el amor pasión, el amor romántico y el amor confluyente.

El amor apasionado implica una conexión genérica entre el amor y la atracción sexual, donde la implicación emocional con otrx es tan fuerte que puede llevar a que uno o ambos individuos ignoren las obligaciones de la vida cotidiana. Es liberador en el sentido de que genera una ruptura con la rutina y el deber, cualidad que lo colocó al margen de las instituciones existentes. En el nivel de las relaciones personales, el amor pasión es desorganizador, aparta al individuo de lo mundano y genera sacrificios, por ello es peligroso. No es considerado necesario ni suficiente para el matrimonio y en la mayoría de las culturas es visto como subversivo. El amor pasión es un fenómeno más o menos universal que debe ser diferenciado del amor romántico, el cual es más específico de una cultura (Giddens, 2004).

El amor romántico, por su parte, combina los ideales de amor, libertad y autorrealización, considerando los afectos y los lazos como los elementos sublimes del amor que predominan sobre lo sexual. El amor romántico depende de la identificación proyectiva, y ésta del amor pasión, lo cual significa que las personas que se desean como compañeras de pareja se sienten atraídas y luego se ligan mutuamente. En este tipo de amor, amor y sexualidad se ligan por medio del matrimonio y se caracteriza por ser un amor sexual donde la satisfacción sexual y la felicidad, especialmente en la forma fantasiosa del romance o de la novela, están garantizadas por la fuerza erótica que produce el amor romántico. (Giddens, 2004).

El concepto del amor romántico generó modificaciones tanto en el matrimonio como en otros contextos de la vida personal. Por ejemplo, la idealización de la mujer como madre y esposa reforzó un modelo de "dos

sexos" que implicaba actividades y sentimientos diversos, tales como la asociación de la maternidad con la femineidad, la adjudicación de tareas domésticas y el fomento del amor como tareas predominantes de la mujer.

El amor romántico reconoce cierto grado de autointerrogación. "¿Qué siento hacia el otro? ¿Qué siente el otro hacia mí? ¿Son nuestros sentimientos lo bastante "profundos" como para sustentar un compromiso a largo plazo?" (Giddens, 2004, p. 50). Este tipo de amor proyecta a largo plazo, crea una historia compartida que permite separar el matrimonio de otros aspectos de la organización familiar. En otras palabras, este amor se proyecta en dos sentidos: ata, idealiza al otro, y proyecta el curso de procesos futuros.

El carácter del amor romántico quedó frustrado por la asociación del amor con el matrimonio y la maternidad; y por la idea de que el amor verdadero es para siempre.

El choque entre el amor romántico y el modelo de las relaciones informales actuales asume varias formas, que se exponen ante la creciente reflexividad institucional. "En una sociedad enormemente reflexiva entran en contacto con numerosas discusiones sobre el sexo y sobre las relaciones y las influencias que afectan a la situación de las mujeres. Los elementos fragmentarios del complejo del amor romántico con el que estas muchachas luchan, al tratar de asumir un control práctico de sus vidas, ya no están totalmente unidos al matrimonio" (Giddens, 2004, p.56).

Giddens (2004) utiliza el concepto de "relación pura" para describir la forma de unión humana que predomina en la actualidad. Este tipo de relación

se establece por iniciativa propia y se mantiene en la medida en que ambas partes consideren que esta asociación produce la suficiente satisfacción para que cada individuo permanezca en ella. Si bien es necesario que haya compromiso para que perdure en el tiempo, la misma puede finalizar en cualquier momento bajo la voluntad de cualquiera de lxs integrantes de la pareja. Por lo tanto, es riesgoso invertir sentimientos profundos en una relación que puede terminar en cualquier momento.

Cuando un amor particular implica igualdad en el dar y recibir emocional se aproxima al prototipo de relación pura, definido como amor confluyente. Éste es un amor casual, activo, que nada tiene que ver con las expresiones del amor romántico como "para siempre" o "solo y único" y donde el amor se desarrolla hasta el nivel en que cada unx de lxs integrantes de la pareja esté preparadx para revelar preocupaciones y necesidades hacia la otra persona (Giddens, 2004).

Giddens (2004) considera condición fundamental el abrirse unx a otrx, mutuamente, en el amor confluyente. En este tipo de amor, amor y sexualidad se ligan por medio de la relación pura. Además, implica el placer sexual recíproco, elemento fundamental en la consolidación o finalización de la relación, y no es necesariamente monógamo, sino que sólo implica la aceptación, por parte de lxs integrantes de la pareja, de que cada unx obtiene los suficientes beneficios de la relación como para mantenerla en el tiempo, y la exclusividad sexual sólo existe en tanto lxs integrantes de la pareja lo consideren deseable o esencial. El amor confluyente presupone un modelo de relación pura, ya que se basa en el hecho de conocer los rasgos de la otra

persona. En el caso del amor homosexual, las categorías de romance se han extendido al mismo y se ha desarrollado cierta adaptación de los papeles de las relaciones de feminidad y masculinidad a las parejas del mismo sexo. Es una versión del amor en la que la sexualidad de una persona es un factor que debe ser negociado como parte de una relación.

Capítulo III

Sexualidad

Foucault (como se citó en Castro, 2004) define el sexo como el elemento ideal en un dispositivo de sexualidad que el poder organiza en sus capturas de los cuerpos, sus fuerzas, materialidad, energía, sensaciones, placeres.

En los siglos XVII y XVIII, la historia de la sexualidad en las sociedades modernas occidentales refleja la provocación constante a hablar de sexo y así verter nuestra sexualidad en el discurso, planteando la pregunta de aquello que somos al sexo. Foucault cuestiona el porqué de esta cacería de la verdad del sexo, de la verdad en el sexo y sobre cuál es la historia de esta voluntad de verdad. Para ello es necesario conocer el concepto de poder, el cual se define mediante cinco elementos: la relación negativa (el poder no puede hacer con el sexo ninguna otra cosa más que decirle “no”); la instancia de la regla (el poder le dicta al sexo su ley según el régimen binario de lo lícito y lo ilícito); el ciclo de prohibición (el objetivo del poder es que el sexo renuncie a sí mismo, su instrumento es la amenaza de un castigo); la lógica de la censura (afirmar que algo no está permitido, impedir que se hable de ello, negar que exista); y, por último, la unidad del dispositivo (el poder sobre el sexo se ejerce de la misma manera en todos los niveles) (Castro, 2004). Foucault sostiene que esta concepción es aceptada debido a que el poder es tolerable siempre y cuando se oculte una parte importante de sí mismo.

Con el objetivo de estudiar la relación entre el poder y la sexualidad, es decir, la sexualidad como problema político, Foucault (como se citó en Castro, 2004) enumera, por un lado, un conjunto de reglas metodológicas que sirven para el análisis del poder en general: el poder es algo que se ejerce y donde éste existe, hay resistencia; las relaciones de poder son inherentes a otros tipos de relaciones (económicas, cognitivas, sexuales), se forman a partir de la base de la sociedad y son intencionales, no subjetivas. Por otro lado, Foucault menciona cuatro reglas metodológicas para analizar la relación entre poder y sexualidad: 1) Regla de inmanencia: la sexualidad se ha constituido como un dominio de conocimiento a partir de las relaciones de poder que la han instituido como un objeto posible de conocimiento. 2) Reglas de las variaciones continuas: buscar las modificaciones que las relaciones de poder implican en sí mismas. 3) Regla del doble condicionamiento: ningún centro local de relaciones de poder puede funcionar sin inscribirse en una estrategia global, y ninguna estrategia global puede producir sus efectos sin el apoyo de relaciones precisas. Entre los niveles microscópico y macroscópico hay, entonces, un doble condicionamiento. 4) Regla de la polivalencia táctica de los discursos: los discursos sobre el sexo no son una simple proyección de los mecanismos de poder. Saber y poder se articulan mutuamente y por ello, la función táctica del discurso no es ni uniforme ni estable. Los discursos pueden ser instrumentos del poder, efectos del poder, obstáculos, puntos de resistencia (Castro, 2004).

La sexualidad debe describirse como un punto de pasaje para las relaciones de poder entre varones y mujeres, jóvenes y ancianxs, figuras parentales e hijxs, educadorxs y estudiantes, administradorxs y población.

Según Foucault (como se citó en Castro, 2004), a partir del siglo XVIII se desarrollaron cuatro dispositivos de saber y poder: 1) La histerización del cuerpo de la mujer: implica un triple proceso por el cual el cuerpo de la mujer ha sido analizado como integralmente saturado de sexualidad, ha sido integrado al campo de las prácticas médicas y, finalmente, se ha establecido su comunicación orgánica con el cuerpo social, el espacio familiar y la vida de los hijxs. 2) La pedagogización del sexo de lxs niñxs: todxs o casi todxs lxs niñxs se abandonan a prácticas sexuales que conllevan peligros morales y físicos para el individuo y la población. Las figuras parentales, las familias, lxs educadorxs y lxs médicxs deben, por lo tanto, hacerse cargo de estas actividades potencialmente peligrosas. 3) La socialización de las conductas procreadoras: socialización económica para incitar o frenar la fecundidad de las parejas, socialización política de la responsabilidad de la pareja, socialización médica del control de los nacimientos. 4) La psiquiatrización de los placeres perversos: el instinto sexual ha sido aislado como un instinto biológico y psíquico autónomo, sus formas anómalas han sido analizadas clínicamente, las conductas han sido normalizadas y patologizadas. En cada una de estas estrategias no se trata de luchar contra la sexualidad o de ocultarla, sino de producirla.

La cronología de la formación del dispositivo de sexualidad plantea dos cuestiones. Por un lado, la cronología de las técnicas de saber-poder, la cual remite a las prácticas penitenciales del cristianismo medieval y los métodos del ascetismo que se desarrollan a partir del siglo XIV. Posteriormente, en el siglo XVIII, nace una nueva tecnología del sexo que se articuló alrededor de tres

ejes: la pedagogía, la medicina y la demografía. Por otro lado, respecto a la cronología de la difusión de estas técnicas de la sexualidad, las más rigurosas fueron aplicadas, primero, en las clases con un poder económico mayor, permaneciendo las clases populares al margen del dispositivo de sexualidad.

En todas las sociedades existe un dispositivo de alianza que determina los sistemas matrimoniales, el desarrollo de la paternidad, la transmisión del nombre y de los bienes. Las sociedades occidentales modernas han inventado el dispositivo de sexualidad a partir del siglo XVIII. Ambos dispositivos se articulan sobre la pareja, pero de manera diferente. Foucault señala cuatro oposiciones fundamentales: 1) El dispositivo de alianza se estructura en torno a un sistema de reglas que definen lo permitido y lo prohibido (...); el dispositivo de sexualidad, en cambio, funciona a través de técnicas móviles, polimorfas y coyunturales de poder. 2) El dispositivo de alianza tiene como uno de sus objetivos principales reproducir el juego de relaciones y mantener la ley que las rige; el dispositivo de sexualidad extiende incesantemente su dominio y engendra nuevas formas de control. 3) El dispositivo de alianza gira en torno al nexo entre los miembros de la pareja, que poseen un estatuto definido; el dispositivo de sexualidad gira en torno a las sensaciones del cuerpo, la cualidad de los placeres, la naturaleza de las impresiones. 4) El dispositivo de alianza está fuertemente articulado en la economía (en la transmisión y circulación de los bienes); el dispositivo de sexualidad también está ligado con la economía, pero a través del cuerpo. (Castro, 2004, p.510)

Por lo tanto, lo primordial en el dispositivo de alianza es la reproducción y en el dispositivo de sexualidad, la penetración y el control del cuerpo individual y social. Ambos dispositivos se han superpuesto mediante la familia. Foucault (como se citó en Castro, 2004) explica que la familia es el instrumento de intercambio de la sexualidad y de la alianza: transporta la ley y la dimensión de lo jurídico en el dispositivo de sexualidad; y transporta la economía del placer y la intensidad de las sensaciones en el régimen de la alianza.

La historia del dispositivo de sexualidad es la historia de un dispositivo político que se articula directamente sobre el cuerpo, es decir, sobre sus funciones y procesos fisiológicos, sensaciones, placeres, etc. La historia de la sexualidad no es una historia de cómo el cuerpo ha sido percibido o pensado; sino del cuerpo en su materialidad.

Foucault (como se citó en Castro, 2004) considera que la idea del sexo, es decir, la idea de que éste existe como algo más que los cuerpos, se formó a través de las estrategias de poder que constituyen el dispositivo de sexualidad y ha desempeñado las siguientes funciones dentro del mismo: permitió agrupar en una unidad elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones, placeres; permitió identificar la superficie de contacto entre el saber de la sexualidad y las ciencias biológicas; de este modo, el saber de la sexualidad ha recibido la garantía de un saber biológico y fisiológico como principio para establecer la sexualidad normal; ha permitido invertir la representación de las relaciones entre el poder y la sexualidad. En efecto, se ha pensado esta relación en términos de represión, de ley, de prohibición; de este modo, su dinámica productiva ha quedado enmascarada. Por último, el

sexo ha sido el punto fijo e imaginario por el que hay que pasar para lograr alcanzar la propia inteligibilidad.

La importancia política del sexo proviene del hecho de que éste es la articulación entre los mecanismos de las disciplinas y las técnicas del biopoder, es decir, los dos ejes de la tecnología política de la vida.

En esta misma línea, Rubin (1989) afirma:

El reino de la sexualidad posee también su propia política interna, sus propias desigualdades y sus formas de opresión específica. Al igual que ocurre con otros aspectos de la conducta humana, las formas institucionales concretas de la sexualidad en cualquier momento y lugar dados son productos de la actividad humana. Están, por tanto, imbuidas de los conflictos de interés y la maniobra política, tanto los deliberados como los inconscientes. En este sentido, el sexo es siempre político, pero hay períodos históricos en los que la sexualidad es más intensamente contestada y más abiertamente politizada. En tales períodos, el dominio de la vida erótica es, de hecho, renegociado. (p. 2)

Últimamente han tenido lugar disputas sobre los derechos de las personas que integran el colectivo LGBTTTIQ⁴, la educación sexual, el derecho al aborto y los programas de las escuelas públicas, pero la reacción anti-sexo no ha finalizado ni ha llegado a su máximo, con lo cual, es factible que los próximos años suceda más de lo mismo a menos que algo cambie radicalmente. Por ende, Rubin (1989) considera primordial comprender qué es

⁴ Dicha sigla refiere a personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Transgénero, Intersexuales y Queer.

lo que está sucediendo y qué es lo que está en juego para poder decidir adecuadamente las políticas que deben ser apoyadas y aquellas a las que oponerse, aunque si se carece de un pensamiento radical completo, coherente e inteligente sobre el sexo, es muy complejo tomar dichas decisiones. En síntesis, desarrollar nuevas perspectivas sobre la sexualidad es una necesidad urgente.

Para Rubin (1989), una teoría radical del sexo tiene como objetivo identificar, describir, explicar y denunciar la injusticia erótica y la opresión sexual mediante instrumentos conceptuales que puedan mostrar el objeto a estudiar y, a su vez, describir la sexualidad tal como existe en la sociedad y en la historia. Pero, el pensamiento sexual impide el desarrollo de una teoría con dichas características debido a que presenta rasgos enraizados en la cultura que raramente son cuestionados, reapareciendo en distintos contextos políticos, en nuevas expresiones retóricas, pero reproduciendo las mismas sentencias como, por ejemplo, el esencialismo sexual. Esta escuela ideológica considera que el sexo es propiedad de los individuos (algo que reside en sus hormonas o en sus psiques), una fuerza natural que existe con anterioridad a la vida social, que da forma a instituciones y es eternamente inmutable, asocial y transhistórico.

Foucault (como se citó en Rubin, 1989) critica la visión tradicional de la sexualidad como impulso natural de la libido por liberarse de las limitaciones sociales. Sostiene que los deseos no son entidades biológicas preexistentes, sino que se constituyen en el curso de prácticas sociales históricamente determinadas. A su vez, resalta los aspectos de la organización social

generadores de sexo al señalar que se están produciendo constantemente sexualidades nuevas, y señala la falta de continuidad entre los sistemas de sexualidad, basados en el parentesco y las formas más modernas.

Este pensamiento sobre la conducta sexual crea una alternativa constructivista al esencialismo sexual bajo el supuesto de que la sexualidad se constituye en la sociedad y en la historia y no está simplemente determinada por la biología. En otras palabras, la sexualidad humana no puede comprenderse exclusivamente en términos biológicos. “El cuerpo, el cerebro, los genitales y el lenguaje son todos necesarios para la sexualidad humana, pero no determinan ni sus contenidos, ni las formas concretas de experimentarlo, ni sus formas institucionales” (Rubin, 1989, p.15).

No es viable pensar sobre la política de los géneros mientras sean considerados como entidades biológicas y no como construcciones sociales. Una vez que se comprenda el sexo en términos de análisis social e histórico será posible una política sexual más realista.

Las sociedades occidentales modernas evalúan los actos sexuales según un sistema jerárquico de valor sexual. En la cúspide de la pirámide erótica se encuentran lxs heterosexuales reproductorxs casadxs, por debajo están lxs heterosexuales monógamxs no casadxs y agrupadxs en parejas, seguidos por la mayor parte de lxs demás heterosexuales. Las parejas homosexuales estables se consideran casi respetables, pero lxs homosexuales promiscuuxs se ubican por encima de los grupos ubicados en el inferior de la pirámide (transexuales, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, prostitutxs y

modelos de pornografía y aquellxs cuyo erotismo transgrede las fronteras generacionales) (Rubin, 1989).

Según el sistema de valores sexuales, la sexualidad “buena, normal y natural” se caracteriza por ser heterosexual, marital, monógama, reproductiva, no comercial y dentro de la misma generación. Esta sexualidad excluye la pornografía, los objetos fetichistas, los juguetes sexuales de todo tipo y los papeles que no sean el de macho y hembra. Por el contrario, la sexualidad “mala, anormal y antinatural” es homosexual, promiscua, sin objetivo de procreación, comercial o situada fuera del matrimonio. Esta sexualidad incluye la masturbación, las orgías, el encuentro sexual esporádico, el cruce de fronteras generacionales y el sexo realizado en lugares públicos. Utiliza la pornografía, los objetos fetichistas, los juguetes sexuales o roles distintos a los tradicionales. (Rubin, 1989).

El límite impuesto por una frontera entre el orden sexual y caos está comenzando a correrse debido a la existencia de parejas no casadas que conviven, la masturbación y ciertas formas de la homosexualidad consideradas respetables (parejas monógamas). En cambio, la homosexualidad promiscua, el sadomasoquismo, el fetichismo, la transexualidad y los encuentros que traspasan la barrera generacional son todavía vistos como horrores. Esta moralidad sexual se relaciona más con ideologías racistas que con una ética verdadera. “Una moralidad democrática debería juzgar los actos sexuales por la forma en que se tratan quienes participan en la relación amorosa, por el nivel de consideración mutua, por la presencia o ausencia de coerción y por la cantidad y calidad de placeres que aporta” (Rubin, 1989, p.22).

La variedad es una propiedad fundamental de toda forma de vida, pero se considera que la sexualidad debe adaptarse a un único modelo, es decir, se piensa que hay una forma de hacerlo mejor que todas las demás, y que todas las personas debería practicarlo en dicha forma. Esta idea de una única sexualidad ideal es característica de la mayoría de los sistemas de pensamiento sobre el sexo. Por ello es necesario desarrollar una ética sexual pluralista sobre el concepto de variedad sexual benigna. La mayoría de los escritos políticos sobre sexualidad ignoran la sexología y la moderna investigación sexual, ésta es, probablemente, la razón por la que las pocas instituciones educativas enseñan sexualidad humana.

La ley es dura a la hora de mantener el límite entre la inocencia infantil y la sexualidad adulta. En lugar de reconocer la sexualidad de lxs jóvenes, ocupándose de la misma como corresponde, nuestra cultura niega y castiga el interés y actividad erótica de quien esté por debajo de la edad de consentimiento, entonces el mecanismo principal para asegurar la separación de generaciones sexuales son las leyes sobre la edad de consentimiento.

Estas leyes no hacen distinción entre la violación más brutal o el romance más cálido. Una persona de 20 años considerada culpable de contacto sexual con una de 17 años habrá de cargar con una severa sentencia prácticamente en todos los estados, independientemente de la naturaleza de la relación. Tampoco se les permiten a los menores otras formas de acceso a la sexualidad adulta. Se les prohíbe ver libros, películas o programas de televisión, en los que la sexualidad sea retratada "demasiado" gráficamente. Es legal que los jóvenes vean

horrorosas exhibiciones de violencia, pero no lo es ver imágenes explícitas de los genitales. (Rubin, 1989, p.31)

Jeffrey Weeks ha denominado "pánico moral" al conflicto sexual que presenta las consecuencias más graves, ya que se lo define como el momento político del sexo donde las actitudes difusas son canalizadas hacia la acción política y de allí al cambio social. Esto lleva a guerras sobre la sexualidad con objetivos falsos. Durante un pánico moral, ciertos temores personales y sociales se relacionan con alguna actividad o población sexual desafortunada provocando la indignación de los medios de comunicación, el comportamiento enfurecido de la gente, la activación de la policía y, así, la promulgación de nuevas leyes por parte del estado. Todo pánico moral tiene consecuencias a dos niveles, ya que la población es la que más sufre, pero los cambios sociales y legales afectan a todos. Los pánicos morales no alivian los problemas, sino que se alimentan de la estructura discursiva preexistente, que inventa víctimas para justificar el tratamiento de ciertas conductas como crímenes, tal es el caso de la homosexualidad, la prostitución, la obscenidad o el uso de drogas con fines recreativos que se racionalizan mostrando la amenaza que implican para la salud y la seguridad. Incluso cuando se reconoce que una actividad no provoca daño alguno, puede ser igualmente prohibida, argumentando que conduce a algo mucho peor (Rubin, 1989).

Ante la inexistencia de una teoría radical del sexo correctamente articulada, la mayoría de lxs progresistas recurren al feminismo como guía, el cual sostiene dos líneas básicas: por un lado, se critica las restricciones impuestas a la conducta sexual de las mujeres y se denuncia el alto precio que

se les hace pagar por ser sexualmente activas. Esta tradición de pensamiento feminista reclama una liberación sexual que alcance tanto a las mujeres como a los varones. Otra línea de pensamiento considera la liberalización sexual como una extensión de los privilegios masculinos. Esta tradición comparte un tono similar al del discurso antisexual conservador.

La liberación sexual fue y es uno de los objetivos feministas. Aunque el movimiento de mujeres produjo parte del pensamiento sexual más regresivo a este lado del Vaticano, también colaboró en la defensa clara, innovadora y apasionante del placer sexual y la justicia erótica. El pensamiento feminista respecto el sexo está profundamente polarizado, facilitando la desgraciada tendencia a pensar que la verdad está en algún lugar intermedio.

Rubin (1989) cuestiona que el feminismo es o deba ser el centro de una teoría sexual: “el feminismo es la teoría de la opresión de los géneros, y suponer automáticamente que ello la convierte en la teoría de la opresión sexual es no distinguir entre género y deseo erótico” (p.53). Sostiene que sexo y género constituyen la base de dos áreas de la práctica social distintas y que es fundamental analizar dichos conceptos en forma independiente, oponiéndose al pensamiento feminista actual que trata la sexualidad como derivación del género. Rubin (1989) afirma:

Por ejemplo, la ideología feminista lesbiana ha analizado la opresión sobre las lesbianas, principalmente en términos de opresión de la mujer. Sin embargo, las lesbianas son también oprimidas en su calidad de homosexuales y pervertidas, debido a la estratificación sexual, no de géneros. (p.54)

Rubin (1989) afirma que la sexualidad, al igual que el género, es política ya que está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros. Al igual que la organización capitalista del trabajo y su distribución de recompensas y poderes, el moderno sistema sexual ha sido objeto de lucha política desde que apareció, y como tal se ha desarrollado. Las herramientas conceptuales feministas detectan y analizan jerarquías basadas en el género. Cuando dichas jerarquías se superponen a las estratificaciones eróticas, el feminismo posee poder de explicación, pero, cuando se trata de cuestiones de sexualidad más que de género, el análisis feminista es engañoso. Por lo tanto, la crítica feminista a la jerarquía de géneros deberá ser incorporada a una teoría radical sobre el sexo, y la crítica de la opresión sexual deberá enriquecer al feminismo, pero es necesario elaborar una teoría y política autónomas específicas de la sexualidad.

En conclusión, un nuevo movimiento sexual se está desarrollando actualmente, caracterizado por la preocupación sobre cuestiones nuevas y por la búsqueda de una nueva base teórica. Es decir, el sistema sexual está en proceso de cambio una vez más.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha trabajado a lo largo del tiempo sobre la noción de salud sexual y su relación con la salud reproductiva. Es recién en el año 2002, donde dicha organización decide convocar a un grupo de expertos mundiales con el fin de establecer definiciones claras tanto de "salud sexual" como de los conceptos conexos de "sexo", "sexualidad" y

“derechos sexuales”, las cuales fueron publicadas en el año 2006 y actualizadas en el año 2010.

La OMS (2018) entiende la “salud sexual” como un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, y no solamente la ausencia de enfermedad, disfunción o malestar. Considera que se requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad, de las relaciones sexuales y de la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras, seguras y libres de toda coacción, discriminación y violencia. Identifica como factores multisectoriales que influyen en la salud sexual a la legislación, las políticas y los derechos humanos; la educación; la sociedad y la cultura; la economía; y los sistemas de salud.

Además, distingue y define los conceptos de “sexo” y “sexualidad”. El “sexo” refiere a las características biológicas que definen a los seres humanos como varón o mujer, pero no son mutuamente excluyentes, ya que hay individuos que poseen ambos. En el uso general de muchos idiomas, el término “sexo” se utiliza en el sentido de actividad sexual, pero para usos técnicos, en el contexto de la sexualidad y los debates sobre salud sexual, se opta por la definición anterior.

La “sexualidad” abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción; y se siente y expresa a través de distintas dimensiones (no todas se experimentan o expresan siempre) como pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Es influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales,

económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

La OMS (2018) sostiene que para que los seres humanos tengan una buena salud sexual es necesario que se respeten, protejan y cumplan sus derechos sexuales, los cuales constituyen la aplicación de los derechos humanos existentes a la sexualidad y a la salud sexual, protegiendo el derecho de todas las personas a satisfacer y expresar su sexualidad y a disfrutar de la salud sexual, con el debido respeto por los derechos de los demás, dentro de un marco de protección frente a la discriminación:

- Derechos a la vida, la libertad, la autonomía y la seguridad de la persona
- Derecho a la igualdad y la no discriminación
- Derecho a no ser sometido a torturas o a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes
- Derecho a la privacidad
- Derechos al grado máximo de salud (incluida la salud sexual) y al nivel máximo de seguridad social
- Derecho al matrimonio y a formar una familia con el libre y completo consentimiento de ambos esposos, y a la igualdad dentro del matrimonio y en el momento de disolución de este
- Derecho a decidir el número de hijos que se desea tener y el intervalo de tiempo entre los nacimientos

- Derechos a la información y a la educación
- Derechos a la libertad de opinión y de expresión
- Derecho a la reparación efectiva en caso de violación de los derechos fundamentales. (OMS, 2018)

Capítulo IV

Género como construcción histórica

“El género es cultura, y la cultura se transforma con la intervención humana”

Marta Lamas.

A lo largo de la historia y de las épocas, las distintas sociedades han creado alusiones representativas mediante los usos gramaticales para referirse a la sexualidad. El Diccionario de la Lengua Francesa presentaba en 1876 el siguiente uso: "No se sabe de qué género es, si es macho o hembra, se dice de un hombre muy reservado, de quien no se conocen los sentimientos". Por su parte, Gladstone (como se citó en Scott, W. 2008) hizo en 1878, la siguiente mención: "Atenas no tiene nada de sexo excepto el género, nada de una mujer excepto la forma".

Más recientemente las feministas empezaron a utilizar el concepto de género en un sentido más literal y serio, con el objetivo de visibilizar y luchar contra la condición de subordinación de las mujeres. Precisamente es a partir de los años setenta que se empieza a pensar y hablar en términos de género. No obstante, sólo a fines de los ochenta y comienzos de los noventa el concepto adquiere consistencia y comienza a tener impacto en América Latina. Es entonces, cuando las intelectuales feministas logran instalar en la academia y las políticas públicas la denominada "perspectiva de género".

Aunque en sus comienzos el término género hizo referencia al "estudio de las mujeres", rápidamente se advirtió la imposibilidad para generar un

avance en materia de igualdad si únicamente el interés y estudio estaba centrado en la mujer: "(...) el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas (...) que comprenden relaciones entre los sexos" (Lamas, 1995, p.3).

De esta forma, surge la necesidad de estudiar, comprender y analizar en todas las esferas a las relaciones entre mujer-hombre. Dicha exploración y búsqueda de respuestas impulsa el surgimiento y la expansión del concepto de género como categoría de análisis, el cual implica un carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a hombres y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización.

El concepto género designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos, es decir, se refiere a la construcción social del hecho de ser mujer y ser hombre, a la interrelación entre ambos y las diferentes relaciones de poder/subordinación en que estas interrelaciones se presentan (De la Cruz, como se citó en Sanz, V., 2018). En otras palabras, el término "género" hace referencia a las relaciones sociales entre los sexos, es decir, a un conjunto de ideas, creencias, discursos, conductas, valoraciones que la sociedad construye alrededor de lo que significa "ser femenino" y "ser masculino". Lamas (1995) afirma: "La información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres" (p.3).

La introducción del concepto de género produjo un gran avance en la comprensión de la diferencia entre hombres y mujeres como producto de normas culturales, un avance teórico significativo ya que permitió comenzar a pensar la subordinación de las mujeres por fuera del campo de la naturaleza.

(Sanz, V., 2018). Es necesario, para hablar de género, comprender y dar cuenta de las relaciones de poder, principalmente el poder hegemónico en manos de los hombres hacia las mujeres que durante largos siglos han instalado a la mujer en un lugar de inferioridad (en lo personal, en lo político, en lo económico, en lo laboral, en lo social) amparados por un fundamentalismo biológico y/o religioso.

Izquierdo (como se citó en Osborne, 2008) sostiene que cuando las mujeres empezaron a pensarse como seres humanos con derechos, se reconocieron como individuos no defectuosos, a la vez que comprendieron que se debía cambiar el foco de atención a las razones que generaban la desigualdad sexual, respecto de la cual las mujeres son un resultado. De esta forma se arribó a la nueva conceptualización feminista de los años setenta del siglo pasado, lo cual sería necesario para descubrir los mecanismos que generan la desigualdad entre hombres y mujeres, en especial para descubrir y comprender los conceptos de patriarcado y de sexo/género.

Una de las primeras en realizar estudios y trabajos acerca del tema es Kate Millet quien, en su libro *Política sexual* (1995), elabora una teoría del patriarcado que se afirmaba en la creencia de que el sexo es una categoría social impregnada de política. Según Millet (como se citó en Osborne, 2008) "(...) Es imprescindible concebir una teoría política que estudie las relaciones de poder... en función del contacto y de la interacción personal que surgen entre los miembros de determinados grupos...: las razas, las castas, las clases y los sexos" (p.151). La autora plantea que estas relaciones de poder se manifiestan en un ámbito íntimo, el ámbito de las relaciones personales, las

cuales tienen su origen en una institución social que es el patriarcado el cual se define como:

(...) Una estructura de poder arcaica y universal que regula las relaciones entre hombres y mujeres colocando a éstas en posiciones de inferioridad y sumisión, asignándoles los rasgos y características de los oprimidos (inteligencia inferior, pasividad, instintivismo, sensualidad, hipocresía...) y ejerciendo una suerte de «colonización interior» de modo que este dominio resulte imperceptible (Molina 2003 como se citó en Osborne, 2008, p.151).

Retomando al género como concepto, es necesario mencionar a otro autor que ha realizado importantes aportes para su construcción. Scott Joan (2008) plantea que el término género expresa o hace referencia a las construcciones culturales, es decir, todas las ideas socialmente creadas a partir de las cuales se acepta cuáles son los roles para las mujeres y para los hombres. De esta forma, se entiende que:

(...) El género es una categoría social impuesta a un cuerpo sexuado. Diríase que el género se ha convertido en una palabra particularmente útil; así lo demuestra la gran proliferación de estudios sobre el sexo y la sexualidad, porque este término permite diferenciar la práctica sexual de los roles sociales asignados a las mujeres y a los hombres (Scott, 2008, p.53).

En otras palabras, la importancia radica, en el concepto de género como parte de un sistema de relaciones que puede contener el sexo, pero que no necesariamente debe incluirlo ni es directamente determinante de la sexualidad.

Desde esta perspectiva se entiende, entonces, que la relación de las diferencias sexuales entre los cuerpos es una evidencia de que las relaciones y los hechos sociales no están en relación con la sexualidad. De hecho, la búsqueda de formas en que el concepto de género legitima y construye las relaciones sociales, impulsa el desarrollo de ideas sobre la naturaleza del género y la sociedad y sobre las maneras en que la política construye al género y el género a la política. (Scott, 2008).

Según Maffia (2017) el término género tiene que ver con la forma en que se manifiesta la pertenencia a un género determinado ante los demás. La autora plantea que cuando existe un acuerdo social, éste se corresponde con una percepción acerca del género de la otra persona, hay una atribución de género: poder decir quiénes son hombres y quienes mujeres.

En definitiva, se está hablando de los roles de género, los cuales determinan qué es lo adecuado y aceptado en cada contexto sociocultural particular para hombres y mujeres en relación a sus conductas y actitudes (aprendidas), papeles y actividades, y participación en los diferentes ámbitos sociales: en el entorno familiar, en la educación, en el gobierno, en las actividades económicas, en la distribución de los ingresos y de los recursos, y en las instituciones (Sanz, 2018).

Es decir, cada sociedad, cada cultura se desenvuelve en virtud de una serie de ideas, de prácticas, de representaciones sociales fuertemente instaladas que atribuyen características específicas a mujeres y hombres (asociado a su función reproductiva). Esta construcción simbólica y colectiva (género) regula en definitiva la forma de ser y hacer de las personas, diferenciando lo “propio” de cada sexo. Estas ideas, discursos,

representaciones naturalizadas en todos los ámbitos de participación de las personas limitan la capacidad para preguntarse, cuestionar y problematizar estas creencias tan arraigadas.

Según Stolcke, V. (2000) el concepto de género tiene la intención de cuestionar el enunciado esencialista y universalista de que "la biología es destino", superando de esta forma el reduccionismo biológico al concebir a las relaciones entre mujeres y hombres como construcciones culturales al atribuirles significados sociales, culturales y psicológicos a las identidades sexuales biológicas. La autora plantea que es necesario realizar una distinción entre "género" como construcción simbólica y "sexo" como hecho biológico de ser hembra o macho, y "sexualidad", en relación a las preferencias y a la conducta sexual. Por otro lado, una vez instalado el concepto de "género", se desarrolló la teoría del género, la cual introdujo una perspectiva relacional que entiende a las experiencias de las mujeres si se analizan en sus relaciones con los hombres, no obstante, este análisis, puede no asegurar necesariamente una comprensión de las formas culturalmente diversas de poder y dominación masculina. (Stolcke, 2000)

Stolcke, afirma:

La teoría del género puede conducir a una política de género nueva y subversiva que no sólo desafíe el poder masculino sino las raíces sociopolíticas de la desigualdad de género tan sólo si se presta atención especial a las formas de poder y de dominación. Desde esta perspectiva, el proyecto político ya no es el llegar a ser lo más iguales posible a los hombres, sino consiste en transformar las relaciones de género de forma radical, un proyecto político que, a su vez, exige la

superación de todas las formas de desigualdad social. (Stolcke, 2000, p.30)

Otros aportes teóricos respecto al género, los introduce Judith Butler (como se citó en Martínez, 2011) quien a mediados de la década del ochenta presenta argumentos sólidos en relación a la forma de pensar el sexo. La autora plantea que, en contraposición a lo que suele pensarse:

(...) el sexo no constituye la base sobre la cual el género se deposita a través de la socialización para recubrir armónicamente su superficie. Por el contrario, el género instituye la diferencia sexual anatómica como hecho natural. El discurso de la diferencia sexual, como hecho natural, apela a un aspecto particular de la biología: la reproducción sexual. Así, bajo el signo discursivo de la reproducción sexual, los cromosomas, las hormonas y los genitales, dimórficamente decodificados, se constituyen como el soporte sustancial de la esencia del sexo natural (Martínez, 2011, p.132).

La crítica de Butler apunta a deshacer el sexo para instalar la proliferación de nuevas formas posibles, incluso morfologías corporales que escapen a las restricciones del binario masculino/femenino. Antes que Butler, Monique Wittig (como se citó en Martínez, 2011) sostuvo que el sexo como categoría no tiene existencia a priori, por fuera de lo social. Para esta autora, la categoría sexo es política y funda la sociedad en tanto heterosexual. El sexo se constituye como para esconder que en realidad es un producto de la sociedad heterosexual. Wittig (como se citó en Martínez, 2011) menciona que la oposición entre varones y mujeres existe en función de una ideología de la

diferencia sexual, la que coloca repetidamente a la naturaleza en lugar de agente causal para encubrir su carácter político.

Retomando la idea de género como construcción social, se puede decir que a las personas se les asigna (y, al mismo tiempo, asumen, incorporan y naturalizan) roles diferenciados según se les identifique sexualmente como hombres o mujeres. Esta lógica patriarcal binaria es también jerárquica (Sanz, 2018), es decir, identifica los valores de lo humano con los asignados al hombre, dotando a las atribuciones masculinas valor verdadero; y, por tanto, definiendo a la mujer en negativo, como “no-hombre”, y configurando la idea de su inferioridad.

Entendiendo que las relaciones y los roles asignados a cada género acontecen y se inscriben a través de las instituciones dentro de la trama social, podría hablarse de esta forma, de lo que se conoce con el nombre de estereotipos de género. Éstos se transmiten a través de las instituciones sociales (familia, trabajo, escuela, medios de comunicación) obstaculizando el disfrute igualitario de los derechos a mujeres y hombres porque se construyen sobre una base sexista que, con el tiempo, se asume como verdad absoluta. De esta forma, cualquier sujeto que no cumpla con los roles genéricos esperados es juzgado con los mismos parámetros sexistas y es discriminado y vulnerado (Barbarin, García y Mateo, 2017).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), las diferencias establecidas socialmente entre mujeres y hombres no denotan propiamente una conflictiva, salvo cuando limitan las oportunidades o los recursos necesarios en el desarrollo de la vida de las personas: económicos (ingresos, crédito); sociales (redes sociales); políticos (liderazgo, participación);

informativos y educativos (conocimientos básicos de salud, académicos); vinculados al tiempo (acceso a los servicios sanitarios), y de carácter interno (confianza en sí mismo, autoestima). Angell (como se citó en Ferreira, 2016) afirma: “Factores sociales, políticos, económicos como la raza, clase, género, status social y otros influyen cómo las personas participan en ocupaciones” (p.15).

Sanz (2018) plantea, que los roles asignados y asumidos por cada género en relación a comportamientos, expectativas y participación en ocupaciones, limitan e influyen negativamente sobre la salud de mujeres y hombres. Constituyen algunos de “los malestares de la vida cotidiana”, los cuales habitualmente no son cuestionados porque han sido naturalizados a lo largo de la historia. “(...) el género es construido tanto individual como colectivamente a través de lo que las personas hacen y no hacen, es decir a través de la ocupación” (Ferreira, 2016, p.16). Es así que el género puede ser entendido como un regulador del comportamiento, conviniendo lo aceptado y lo rechazado y teniendo en cuenta aquellos comportamientos, actitudes y ocupaciones valoradas según el género (Ferreira, 2016). Esta interpretación ha llevado a que la sociedad acepte algunas ocupaciones en relación a los hombres y otras en relación a las mujeres, lo que limita y dificulta la toma de decisiones a la hora de elegir ocupaciones significativas de acuerdo a nuestras preferencias. Sakellarioou y Pollard (como se citó en Ferreira, 2016) afirman: “De este modo se limita la exploración del potencial de los individuos y el desempeño de su plena identidad” (p.45).

Hasta el momento el género no ha sido una dimensión significativa en el área de TO y por este motivo no ha sido documentado en profundidad. Resulta

importante analizar cómo las distintas perspectivas de género influyen en la vida social de las personas y cómo podemos lograr desde nuestra práctica profesional incluir esta perspectiva. Producir conocimiento a través de investigaciones de género es relevante, ya que en la actualidad esta perspectiva está siendo incluida en múltiples aspectos de la vida social (Ferreira, 2016).

Resulta necesario incorporar esta perspectiva en la práctica profesional como terapeutas ocupacionales, no sólo en las intervenciones comunitarias, sino también en cualquier puesto de trabajo donde lxs terapeutas ocupacionales desarrollen su trabajo, permitiendo deconstruir esta concepción binaria y jerárquica, cuestionando y reflexionando sobre la perspectiva de género para dar lugar a condiciones más igualitarias entre mujeres y hombres (Sanz, 2018).

Las personas deben ser libres para crear su propia identidad personal y expresarla a través de las ocupaciones que resulten realmente significativas. Para garantizar esto es necesario romper con la dicotomía hombre/mujer y generar espacios en los que las personas puedan crear múltiples formas de expresar su identidad a través de la ocupación; es decir múltiples masculinidades, múltiples feminidades, ninguno de ellas o ambas. (Ferreira, 2016, p.45-46).

A lo largo del capítulo se han desarrollado y expuesto diversas formas de entender el concepto de género, desde la perspectiva de varixs autorxs formadxs en el tema. Es importante esclarecer que se entiende al género como una construcción histórica y social, que ha variado a lo largo de los años, que tiene distintas formas de manifestarse de cultura a cultura, y que es necesaria

comprenderla en el contexto particular en que desarrollamos nuestro quehacer profesional, porque de esa manera es posible desarrollar estrategias y crear herramientas que permitan deconstruir aquellas ideas, creencias, prácticas, discursos, maneras de hacer y de ser instaladas en todos los ámbitos donde las personas desarrollan sus actividades diarias, de manera de transformar esos espacios, para generar comportamientos más libres, igualitarios y saludables.

Capítulo V

Violencia de género

La ley 26.485 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009), entiende por violencia contra las mujeres, a toda conducta, acción y omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal.

En dicha ley, denominada “Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”, se considera violencia indirecta, toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón, y quedan comprendidas también las perpetradas por el Estado o sus agentes.

En el artículo 5 de dicha ley, se clasifican los tipos de violencia contra la mujer de la siguiente manera:

1.- Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

2.- Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción,

humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia, sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3.- Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

4.- Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de:

- a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes;
- b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales;
- c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna;
- d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5.- Simbólica: La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad. (Ley 26.485, 2009)

Si bien estas categorías ayudan a separar analíticamente los distintos tipos de violencia y permiten visualizar y analizar los distintos aspectos que permiten la aparición e incremento de estas conductas, la violencia no se presenta de una única manera, sino que los distintos tipos aparecen interrelacionados y favorecen la aparición de otros modos violentos. Esta mirada, permite visualizar que los tipos de violencia simbólica y psicológica, en general naturalizadas y no percibidas como tal, da lugar a la aparición de los otros tipos de violencia.

Rita Segato (2013) introduce el término violencia moral, referida a todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea consciente ni deliberada, y refiere que la violencia moral, por su sutileza y omnipresencia, es el mecanismo de control social más eficiente sobre las categorías sociales subordinadas ya que permanece como un trasfondo constante en las escenas sociales cotidianas. De esta manera, la violencia psicológica reproduce las desigualdades que dan lugar a la opresión social en todos los casos de dominación y constituye el método más eficiente de subordinación e intimidación.

Es por la inefabilidad de este tipo de violencia siempre presente en la manutención de las relaciones de estatus que, aunque ambos términos pueden ser utilizados de forma intercambiable sin perjuicio para el concepto, preferí llamarla "violencia moral" en lugar de "violencia

psicológica". La noción de violencia moral apunta al oximoron que se constituye cuando la continuidad de la comunidad moral, de la moral tradicional, reposa sobre la violencia rutinizada. Afirmo, así, que la normalidad del sistema es una normalidad violenta, que depende de la desmoralización cotidiana de los minorizados. (Segato, 2003, p.121)

Las formas de control más corrientes que produce la violencia moral son el control económico, control de la sociabilidad, control de la movilidad, menosprecio moral, menosprecio estético, menosprecio sexual, descalificación intelectual y descalificación profesional. Al pensar en acciones que se incluirían en estos modos de violencia, resulta sencillo visualizarlas en la cotidianeidad de todo tipo de parejas.

Creo, por lo tanto, necesario separar analíticamente la violencia moral de la física, pues la más notable de sus características no me parece ser aquella por la que se continúa y amplía en la violencia física, sino justamente la otra, aquella por la que se disemina difusamente e imprime un carácter jerárquico a los menores e imperceptibles gestos de las rutinas domésticas -la mayor parte de las veces lo hace sin necesitar de acciones rudas o agresiones delictivas, y es entonces cuando muestra su mayor eficiencia-o Los aspectos casi legítimos, casi morales y casi legales de la violencia psicológica son los que en mi opinión revisten el mayor interés, pues son ellos los que prestan la argamasa para la sustentación jerárquica del sistema. Si la violencia física tiene una incidencia incierta del 10, 20, 50 o 60%, la violencia moral se infiltra y cubre con su sombra las relaciones de las familias más normales,

construyendo el sistema de estatus como organización natural de la vida social. (Segato, 2003, p.114)

La eficacia de la violencia psicológica mencionada resulta de tres aspectos: la diseminación masiva en la sociedad que garantiza su naturalización, los valores religiosos y familiares que la justifican, y la falta de nombres y formas de designación que permitan identificarla, señalarla y denunciarla. (Segato, 2013)

Si bien la violencia física resulta más evidente y denunciabile debido a la visibilidad de sus consecuencias, no es la forma más habitual ni la más eficiente, ya que para que ésta acontezca, es necesaria la subordinación y opresión femenina a través de la violencia moral, la cual como se dijo anteriormente, es socialmente aceptada y validada. Al manifestarse solapadamente y confundirse en el ámbito de relaciones aparentemente afectivas, la violencia moral no resulta fácil de percibir y representar. La opresión femenina es perpetrada en todos los ámbitos en los que las personas desempeñan sus actividades, y generalmente llevada a cabo por maridos, padres, hermanos, médicos, profesores, jefes o colegas de trabajo.

A pesar de la gran incidencia de la violencia moral, y de ser la raíz de los otros tipos de violencia, es el aspecto menos trabajado por los programas de promoción y las campañas de concientización y prevención de la violencia contra la mujer. Se observan desde diversos sectores discursos y campañas muy críticas sobre el maltrato físico que llegan a ser fatales, pero que no ponen en cuestionamiento las representaciones que definen la diferencia de status entre los géneros.

Prácticamente no existen campañas que pongan en circulación, entre el gran público, una terminología o un conjunto de representaciones para facilitar su percepción y su reconocimiento específicos, que generen comportamientos críticos y de resistencia a esas conductas, que inoculen, tanto en hombres como en mujeres, una sensibilidad de baja tolerancia a esas formas muy sutiles de intimidación y de coacción, así como el pudor de reproducir incautamente ese tipo de conductas. (Segato, 2013, p.115)

Abordar desde los programas de promoción y prevención la problemática de este tipo de violencia, significaría replicar de manera masiva la información que permita el reconocimiento de estas situaciones como violentas para poder combatirlas y denunciarlas, sensibilizando a la población a la vez que se facilita la toma de conciencia de que la violencia no comienza en el momento de la agresión física, sino en la asunción de roles que determinan formas y modos vinculares. Esto permitiría a su vez la búsqueda de apoyo oportuna y precoz, así como la condena moral de este accionar.

Las diversas situaciones privadas de violencia psicológica vividas por las mujeres y que usualmente pasan desapercibidas deben ser adecuadamente representadas y difundidas para estimular la reflexión y la discusión, promoviendo un sentido mayor de responsabilidad en los hombres y una conciencia de su propio e indebido sufrimiento en las mujeres. (Segato, 2013, p.116)

Es importante comprender que este tipo de violencia no refiere únicamente a la violencia contra la mujer, sino a la violencia contra toda manifestación de lo femenino en la sociedad. El sexismo debe ser entendido

entonces como una mentalidad discriminatoria en relación con lo femenino. Comprender este aspecto permitirá abordar la temática desde una perspectiva que comprenda el problema en su total y verdadera magnitud, lo cual requiere una revisión más compleja de aquellas expresiones automáticas que reproducen y reafirman la diferencia de estatus entre lo femenino y lo masculino.

El sexismo, al darse de manera automática y rutinizada, se transforma en violencia constante sobre la vulnerabilidad de lxs sujetos, disminuyendo su autoestima e impidiendo que se afirmen con seguridad frente al mundo. Dicha estructura se sustenta en el patriarcado simbólico que articula las relaciones de poder y opresión. El símbolo patriarcal se observa en las relaciones que recrean la escena fundadora del régimen de estatus, de la cual emerge la violencia moral.

La jerarquización de las relaciones se reinstala y organiza en todos los escenarios de la vida que mantienen en pie la estructura social. Se trata de un sistema de poderes donde aspectos de género, raciales, de clase, regionales y nacionales se articulan necesariamente y reproducen el discurso que legitima las diferencias. La crueldad de estas interacciones es por lo general sutil, moral, y cuando se transforma en crueldad física no prescinde del correlato moral, ya que éste posibilita la subordinación.

Se omite en este apartado la expresión de cifras estadísticas sobre la problemática debido a que como se ha desarrollado, esta problemática no es fácilmente identificable ya que ocurre muchas veces en el ambiente doméstico e incluso sus actorxs no son capaces de reconocerla como tal. De hecho, en estudios realizados, se han detectado malos tratos al analizar las respuestas a

indicadores precisos sobre violencia, pero a su vez se ha evidenciado que las mismas personas respondían de manera negativa ante la pregunta directa sobre si sufrían o habían sufrido violencia doméstica. “Sólo en el otro extremo de la línea, en el polo distante y macroscópico de las estadísticas, se torna visible el resultado social de los incontables gestos microscópicos y rutinarios de discriminación y maltrato moral.” (Segato, 2013, p.119)

A pesar de no contar con datos precisos y confiables, se sabe que no se trata de casos excepcionales en las familias, sino de una problemática cotidiana, inmersa en las rutinas y arraigada en las costumbres, lo cual permite que sea asimilado como parte de la normalidad en las diferentes culturas y pueblos del mundo.

Los organismos internacionales presionan y promueven la formulación de leyes que den respuesta a la problemática, ahora bien, resulta necesario que dichas leyes contemplen que erradicar la violencia de género requiere la reforma de los afectos constituidos de las relaciones de género. Es por ello que el Derecho insta la creación de organismos específicos (por ejemplo: el Consejo Nacional de la Mujer) y la pertinencia de distintos Ministerios (de Educación y Salud principalmente) y Secretarías Gubernamentales que aborden de manera global este universo de representaciones que no pueden modificarse únicamente por decreto o a través de una ley.

Estas acciones deben apuntar a deconstruir y transformar las formas de desear y alcanzar satisfacción en el orden afectivo, por ello el trabajo sobre la conciencia es indispensable para lograr una ética feminista. Las políticas públicas y la comprensión y formulación de modelos teóricos sobre las relaciones de género deben retroalimentarse constantemente.

Segato (2003) explica que una de las estructuras elementales de violencia surge de la relación entre el sistema de estatus y el sistema de contrato, ambos derivados del sistema patriarcal.

(...) la esfera del contrato y la del estatus continúan su curso, como dos universos de sentido que, a pesar de tener raíces en tiempos diferentes, son coetáneos. El estatus introduce una inconsistencia en la modernidad, pero este elemento inconsistente obedece a una historia de larguísima duración y gran resistencia al cambio. El primero rige las relaciones entre categorías sociales o individuos que se clasifican como pares o semejantes. El segundo ordena las relaciones entre categorías que, como el género, exhiben marcas de estatus diferenciados, señas clasificatorias que expresan un diferencial de valor en un mundo jerárquico. Estas marcas son construidas y percibidas como indelebles. (Segato, 2003, p.253)

Al sistema de estatus se lo entiende como la usurpación o exacción del poder femenino por parte de los hombres. Se destaca en esta visión que la subjetividad de los hombres se asienta en la capacidad de dominar y exhibir su posición a través de la sumisión y domesticidad de la mujer. Esta posición jerárquica de la masculinidad y la femineidad tiene una relación con el sentido de identidad y humanidad de hombres y mujeres, por la cual el hombre debe ser capaz de realizar esa exacción de tributo para participar de la competición entre iguales, para la cual debe ejercer su dominio y lucir su prestigio. Por esto resulta necesario reconocer el sexismo como un problema de los hombres, cuya humanidad se deteriora y degrada al cumplir con las presiones de la

moral tradicional y el régimen de estatus que empuja a reproducir su posición de dominación de la manera que sea.

Por otro lado, en este ciclo, la mujer se encuentra en una posición ambivalente ya que se adapta a la posición que le es atribuida, en la cual se reconoce junto a sus semejantes y, a su vez, se rehace como sujeto social y psíquico capaz de autonomía. Se da, de esta manera, una falta de correspondencia entre las posiciones y las subjetividades, lo cual reproduce un mundo violento, que resulta del mandato moral y que reduce y aprisiona a la mujer por todos los medios necesarios y posibles.

Gracias a esta doble inserción el sistema resulta inestable y a pesar de la representación dominante que opera haciendo creer a las personas que su reproducción es natural, donde la cultura aparece como una segunda biología, este sistema no se reproduce mecánicamente. Este carácter inestable, hace que el sistema dependa de los distintos modos de violencia mediante los cuales el hombre hace efectiva la dominación.

Toda relación de poder entre términos clasificados como estatus diferentes, ya sea por raza, etnicidad, nacionalidad, región, o género, devela esta relación violenta de usurpación y resistencia basada en la moral, que se sustenta en raíces patriarcales y que reproduce la lucha donde el estatus se infiltra en el contrato y la ley ciudadana.

(...) es posible afirmar que el sistema no se reproduce automáticamente ni está predeterminado a reproducirse como consecuencia de una ley natural, sino que lo hace mediante un repetitivo ciclo de violencia, en su esfuerzo por la restauración constante de la economía simbólica que estructuralmente organiza la relación entre los estatus relativos de poder

y subordinación representados por el hombre y la mujer como iconos de las posiciones masculina y femenina así como de todas sus transposiciones en el espacio jerárquico global. (Segato, 2003, p.146)

En esta dinámica, según los términos en que se clasifiquen se diferenciarán distintas posiciones de poder, así: según el género, es masculina y heterosexual; si se trata de raza, será blanca; en cuanto a clases, rica; en nacionalidades, estadounidense. Resulta fácilmente identificable que es ese tipo de sujeto quien ostenta esa posición de privilegio, y por lo tanto, quien debe asegurar la permanencia de ese orden de estatus y de contrato. Al ser posiciones obtenidas o impuestas mediante la dominación, exigen ser reconquistadas diariamente, por lo cual demanda el uso de la violencia como rutina. Al ser un sistema inestable siempre a punto de colapsar, su reproducción no puede prescindir de la opresión violenta.

Capítulo VI

Educación sexual integral

Las transformaciones acontecidas en las últimas décadas han modificado las formas de pensar, hacer y sentir de la sociedad que hasta hace muy poco tiempo eran transmitidas por instituciones básicas en el proceso de socialización como son las familias y la escuela. Estos ámbitos de transmisión cultural han sido y están siendo atravesados por cambios profundos.

Según el Programa Nacional de ESI (2008), entre los factores a tener en cuenta para comprender y dimensionar estos procesos de grandes transformaciones, se encuentra el papel de los medios de comunicación, que han multiplicado y diversificado las fuentes de información y el discurso acerca de la sexualidad, instalando en la sociedad, problemáticas que requieren ser abordadas por las familias y lxs docentes, para responder de manera adecuada y crítica a la diversidad e inconsistencia de muchos de los contenidos e información que lxs estudiantes hoy poseen respecto de la sexualidad.

Otro factor a tener en cuenta es la familia: como institución primaria de trasmisión de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados a la sexualidad, también ha contribuido notablemente en estas transformaciones. Por un lado, "los procesos de marginación y exclusión social y económica que impactaron negativamente sobre la calidad de vida de las personas y también sobre sus posibilidades de fortalecer lazos

sociales, al debilitar circuitos solidarios y fragilizar vínculos” (Ley 26.150, 2008, p.14). Dicha situación genera un impacto en la relación escuela-familia: la primera deberá, por su parte, asumir nuevas y complejas responsabilidades en cuanto a su rol de igualar oportunidades para un desarrollo integral. Por otro lado, los cambios en los roles de mujeres y hombres en la sociedad y la forma en que dichos cambios tienen incidencia en la constitución de las familias. Estas transformaciones también implican que la escuela, como una de las instituciones primarias en la formación de niños y adolescentes, deba repensar su rol como transmisora de cultura y valores, visibilizando la diversidad de las necesidades y particularidades de sus estudiantes (Ley 26.150, 2008).

Es importante mencionar también, como otro factor determinante de los grandes cambios sociales y culturales respecto a la sexualidad y a la educación en sexualidad, a las luchas sociales y prácticas culturales que hicieron necesarios nuevos abordajes de la sexualidad en ámbitos educativos formales. El movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales en su conjunto visibilizan modos hegemónicos y violentos vinculados con la condición sexuada de los cuerpos, por una parte, y por otra la liberalización sexual en general y la expresión juvenil de afectos y deseos en particular (González y Labarca, 2015).

Durante largos años, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones de la vida de las personas, como es la relación con el propio cuerpo y las demás personas. Esta situación ha influido notablemente de manera diferenciada en los adolescentes y jóvenes, en el contexto de las

desigualdades sociales y culturales en nuestro país: embarazos no deseados a edades cada vez más tempranas, seguido del abandono escolar cuando lxs jóvenes madres/padres no encuentran apoyo familiar y/o institucional; enfermedades de transmisión sexual; discriminación y maltrato hacia la mujer y las personas homosexuales y transgénero, entre otros. (Faur, 2007).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014)⁵:

Actualmente, gracias al avance de las ciencias y de un enfoque en derechos humanos, varias disciplinas sociales y biomédicas han contribuido a desarrollar un enfoque integrador o comprensivo de la sexualidad (...) se construye tomando en cuenta aspectos como un enfoque en derechos humanos, la perspectiva de género, la cultura, el entorno y las necesidades específicas del grupo con el que se está trabajando. (p. 37)

La educación sexual, es un derecho de todas las personas. Romero Leonardo (como se citó Corona Vargas, E y Ortiz, G., 2003) la define como:

(...) un proceso permanente en el cual las personas configuran y estructuran de una manera formal e informal sus sentimientos, actitudes, normas, valores, conocimientos y comportamientos

⁵ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se fundó el 16 de noviembre de 1945. La UNESCO obra por crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Es por medio de este diálogo como el mundo podrá forjar concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro mismo de la misión y las actividades de la UNESCO. UNESCO (2009). ¿Qué es la UNESCO?. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

relacionados con la sexualidad, en interacción con unos determinados métodos de educación practicados por la familia, la escuela y el medio social en que se desarrollan (Corona y Ortiz, 2003, p.29).

A diferencia de otras temáticas que se desarrollan dentro del aula, la educación en sexualidad tiene más relación con la vida de las personas, con su cotidianeidad, con su ser y hacer en el mundo. Es decir, es un tipo de conocimiento, que permite conocerse a unx mismx, respetarse y cuidarse, y desde ese posicionamiento, con un saber sumamente valioso, desenvolverse hacia lxs otrxs con el mismo cuidado y respeto.

Los derechos humanos son inherentes a las personas por el solo hecho de ser humanos, y la ESI es uno de ellos. Los derechos “nacen con la persona” y contemplan, entre otros, aspectos relativos a la educación, la salud, el trabajo, la participación, la vida, la libertad de expresión y el acceso a la justicia. El estado es el responsable de velar por el cumplimiento de esos derechos a través de obligaciones orientadas en la constitución nacional y la ciudadanía tiene, a su vez, la potestad de exigir el cumplimiento de los mismos mediante mecanismos administrativos o judiciales, aún de sus derechos sociales (Ministerio de Educación, 2007).

La perspectiva de los derechos humanos adhiere al reconocimiento de una serie de principios cuya finalidad es el respeto universal, la igualdad y paridad entre las personas. En el terreno de la sexualidad, el acceso a información científica actualizada, a una formación que respete la libertad y

dignidad de las personas, y a servicios de salud de calidad constituyen derechos inalienables, sancionados a través de la Constitución de la Nación Argentina.

Según el Marco Normativo que establece la Ley de ESI (26.150), si bien la responsabilidad por el cumplimiento de tales derechos requiere de importantes esfuerzos de distintos niveles del Estado y de la construcción de una ciudadanía activa, la escuela es una institución indispensable en esta tarea, tanto en lo que refiere a términos de formación y garantía de acceso a la información y educación en sexualidad, como en la construcción de ciudadanía plena, aspectos fuertemente relacionados entre sí.

Faur (2007) afirma que:

La escuela es uno de los espacios donde se transmiten valores, conocimientos e información con mayor sistematicidad durante la infancia y adolescencia. Se trata de un ámbito donde los chicos y chicas pasan buena parte del día y donde, además, comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes y otras personas investidas de determinada autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos. (p.28)

El papel de la escuela en la educación sexual responde al cumplimiento de la Ley nacional que crea el Programa Nacional de ESI (Ley 26.150): "(...) los debates políticos y las experiencias desarrolladas desde diferentes ámbitos gubernamentales y no gubernamentales llevaron en la

Argentina a la sanción de diferentes leyes referidas a la cuestión” (González y Labarca, 2015, p.54-55).

La Ley 26.150 establece la obligación de que todas las personas tienen derecho a recibir ESI en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Esta Ley es producto y, a su vez, complemento de un marco legislativo internacional y nacional que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos. El cumplimiento de los propósitos de la Ley implica, para el sistema educativo, el tratamiento de la educación de la sexualidad de una manera formal, explícita e integral. Para ello será necesario la implementación de estrategias que permitan integrar la sexualidad en la formación de las personas.

La inclusión de la ley dentro de la formación sistemática reafirma la responsabilidad del Estado en lo que respecta a la protección de los derechos de los niños y adolescentes, propiciando que la escuela se constituya en el espacio institucional con el deber y la capacidad para crear condiciones de igualdad en lo referente al acceso a la información y a la formación de todos los estudiantes para favorecer a la construcción de su identidad, autonomía, inviolabilidad y dignidad. A su vez reconoce los derechos y obligaciones pertenecientes a las figuras parentales y/o tutores como primeros educadores de sus hijos y/o representados y la función de los mismos ligada a la socialización y educación de las personas (Ley N° 26.150, 2008, p.13.).

Para el logro de los propósitos mencionados con anterioridad se deberá favorecer:

(...) la transmisión de conocimientos pertinentes y validados científicamente, la promoción de actitudes responsables, protectoras y solidarias en el terreno de la sexualidad, la prevención de problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, asegurando la igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones. (Ley N° 26.150., 2008, p.3)

Los objetivos de la Ley 26.150 establecen:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones. (Ley 26.150, 2008, p. 3-4)

En este marco, y bajo la sanción de la Ley 26.150 (2008) el Consejo Federal de Educación, ha votado los lineamientos curriculares para la ESI⁶. Los lineamientos establecen los siguientes propósitos formativos:

- a) Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- b) Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- c) Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.

⁶ Los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral, fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008, mediante la Resolución N° 45/08. Los mismos conforman un primer nivel de desarrollo curricular en relación con la Educación Sexual Integral. Enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país. En su contenido, se expresan los acuerdos y los consensos que han sido producto de extensas consultas y profundos intercambios entre expertos y expertas, representantes de las distintas comunidades religiosas, equipos técnicos jurisdiccionales, organismos de Derechos Humanos, entre otros actores (Ley 26.150). Ministerio de Educación (2009). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar>

- d) Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- e) Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos.
- f) Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- g) Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- h) Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- i) Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- j) Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo. (Ley 26.150, 2008, p. 19-20)

Según los lineamientos curriculares de la ESI (2008), se trata de promover un enfoque responsable, integral y multisectorial de la Educación Sexual de lxs niñxs y jóvenes, impulsado desde la educación para la sexualidad abierta, respetuosa de las ideas y opciones de lxs estudiantes. Se posiciona desde la perspectiva de la promoción de la salud, tanto en lo que refiere al conocimiento intelectual y la transmisión de información científica y confiable acerca de la prevención de riesgos, como a la construcción paulatina de actitudes, sentimientos, valores y habilidades para el ejercicio de una sexualidad sana, segura, responsable y sin riesgos.

Para lograr todas las metas mencionadas el Programa Nacional de ESI se propuso, entre 2008 y 2011, apuntar a dos tipos de acciones: la capacitación docente que en un inicio combinó la modalidad virtual y la realización de reuniones y congresos y, por otro lado, la elaboración y distribución de materiales didácticos para el aula. A partir de 2012, se apuntaló la formación dirigida a equipos docentes y directivos mediante un plan de capacitación masiva llamado “Es parte de la vida, es parte de la escuela” con el objetivo de alcanzar a la mayor cantidad de escuelas posibles. La capacitación presencial transformó las perspectivas previas en relación a la ESI y logró trabajar sobre las resistencias e inseguridades que tenían algunxs docentes. Dichas resistencias respondían a preocupaciones de distinto tipo: operativas, en relación a la complejidad de incorporar nuevos contenidos a sus planificaciones; morales o ideológicas, ya que algunxs docentes consideraban que la escuela no era el lugar adecuado para abordar temas relacionados a la sexualidad; muchxs docentes no se

sentían preparadxs para abordar la ESI o creían que las familias podían oponerse (Faur, 2018).

Para poder llevar a cabo el enfoque propuesto por el Programa de ESI, el Estado debe garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática que permitan a lxs docentes enseñar este tipo de conocimientos, ofreciendo oportunidades formativas integrales a lxs estudiantes.

A tal fin, la Ley 26.150 (2008), despliega una serie de objetivos al respecto:

1- Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.

2- Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.

3- Preparar a los docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las capacidades de los estudiantes en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as otros/as.

4- Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

5- Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

6- Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes. (Ley 26.150, 2008, p.68)

Es necesario reconocer la importancia de que lxs docentes puedan acceder a una formación en temas de sexualidad ya que, durante varios siglos, ha sido un tema silenciado por diversos motivos y es por eso que lxs

adultxs, muchas veces, desconocen del tema y encuentran dificultades a la hora de transmitir saberes en cuestión a sus estudiantes.

Lxs docentes, a través de sus discursos y maneras de actuar “(...) transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas” (Faur, 2007, p.26). Incluso forman ideas, cuando no hablan explícitamente sobre sexualidad, omitiendo o dando de hecho que ciertos contenidos o ideas ya han sido incorporados por lxs adolescentes a lo largo de su vida, o porque no se consideran preparados para enseñar y debatir acerca de dicha temática, generando dudas e ideas o pensamientos tabúes en lxs adolescentes.

Indudablemente, la escuela forma y transmite ideas acerca de la sexualidad, es por ello que una propuesta pedagógica integral requiere, por un lado, invitar a que las escuelas sean críticas respecto a sus saberes y sean capaces de revisar y transformar formas negativas que, por acción o por omisión, puedan generar ideas inequívocas de lo que significa la sexualidad en lxs jóvenes y, por otra parte, puedan compartir contenidos relativos a la sexualidad, la reproducción, la promoción de la salud y los derechos de lxs adolescentes (Faur, 2007).

En relación a la articulación de la ESI con otras instituciones para responder a las problemáticas cotidianas que se presentan, se pueden mencionar a: organismos municipales y provinciales de los ámbitos de la Salud, Justicia, fiscalías, Dirección de la Mujer y universidades. Las articulaciones más frecuentes son principalmente con organismos que

conocen temas de género o derechos sexuales y reproductivos, salitas de salud y servicios locales de protección y promoción de derechos. A diferencia de la antigua modalidad llevada a cabo en las escuelas con anterioridad a la ley de ESI, en la cual recurrían a “charlas externas” para tratar estas problemáticas, en estos casos la intervención externa se entiende como un aporte complementario al trabajo que realizan desde la institución con un enfoque pedagógico y con mayor sistematicidad e integralidad (Faur, 2018).

Finalmente, es necesario dar cuenta, que la ESI no es una política que debe exclusivamente ser implementada por los establecimientos educativos, como política pública tiene un carácter social, y debiera ser articulada con el sector de salud, de desarrollo social y con la justicia, para que lxs docentes tengan redes de apoyo cuando se habla de sexualidad (UNESCO,2014).

Es desde este lugar, en este marco de conocimiento sobre la ESI, que debemos poder pensar como profesionales de TO qué herramientas podemos desarrollar para construir, conjuntamente con lxs jóvenes, vínculos más saludables e igualitarios.

Capítulo VII

Promoción de la salud

En la primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud, reunida en Ottawa (Canadá) el día 21 de noviembre de 1986, se emite la *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*, en la que define a la misma como “El proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla” (p.1). La OMS (1998) indica que:

Constituye un proceso político y social global que abarca no solamente las acciones dirigidas directamente a fortalecer las habilidades y capacidades de los individuos, sino también las dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas, con el fin de mitigar su impacto en la salud pública e individual. (p.10)

Se agregará a este análisis la perspectiva emancipadora de salud propuesta por la Doctora Chapela Mendoza (como se citó en García Cárdenas, 2014), en la cual la autora toma en cuenta que una de las cosas que caracteriza a la especie humana es la capacidad de imaginar escenarios diferentes a los que vivimos. Escenarios que son utilizados como fuente de inspiración para modificar el entorno. De esta manera puede imaginar mejores condiciones de vida, el logro de un bienestar, la satisfacción de una necesidad o la solución de un problema, lo cual le permite no sólo adaptarse al entorno, sino también adaptar el entorno para que éste le sea más favorable. Entonces, el ser humano es saludable en la medida que puede imaginar sus aspiraciones cumplidas en un futuro y ejerce sus capacidades para ello.

García Cárdenas (2014) señala que desde esta perspectiva y en concordancia con el espíritu de Ottawa, la salud no es un estado que se cumple o no, sino el grado de ejercicio de las capacidades humanas en un momento determinado de la vida de un sujeto individual o colectivo.

Chapela (como se citó en García Cardenas, 2014) propuso en un primer momento la siguiente definición de salud: "...la capacidad del sujeto individual o colectivo de mirar al pasado para gobernar el presente para la construcción de futuros viables." Esta mirada ya no hace referencia a un estado saludable sino a niveles de salud dependiendo del grado de ejercicio de las capacidades humanas. Posteriormente este concepto evoluciona en una nueva definición en la que se incluye la importancia del papel del cuerpo: "Salud es la capacidad corporeizada de inventar futuros y alcanzarlos".

Las Licenciadas Dipaola y Gullo (2013) señalan que, "se entiende a la Promoción de la Salud como un proceso global, con implicancias políticas, sociales y culturales, cuyo objetivo es promover el cambio en pos de una mejor calidad de vida de la población" (p.69). Para esto es necesario brindar a lxs sujetos los recursos y herramientas para que sean lxs protagonistas de su propio cambio. La participación y el empoderamiento del sujeto son los pilares de este proceso, ya que de esta manera asume un compromiso real y pone en marcha acciones tendientes a promocionar su salud, y para ello resulta esencial el acceso a la educación y a la información, así como también, agentes de salud que promuevan a lxs sujetos a crear e implementar acciones para el cuidado de su salud.

La educación para la salud comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada

a mejorar la alfabetización sanitaria, incluida la mejora del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y de la comunidad.

Esta forma de concebir a la Promoción de la Salud implica pensar el conocimiento como una construcción y no sólo como la transmisión del mismo (Dipaola y Gullo, 2013). Para garantizar dicha condición, se debe brindar a las personas un espacio de reflexión sobre sí mismas y sus actos dentro del contexto en el que viven, favoreciendo así la toma de decisiones autónomas y responsables por y para la salud, respetando sus derechos y los de la comunidad.

Desde la perspectiva emancipadora, la Promoción de la Salud consiste en un conjunto de prácticas que buscan generar las condiciones para que lxs sujetos individuales y colectivos desarrollen su capacidad de inventar futuros y alcanzarlos, incluyendo las capacidades humanas que permitan la modificación de las condiciones presentes para el logro de los proyectos (prácticas empoderantes) y la recuperación del control del cuerpo para la invención del proyecto (prácticas emancipadoras) (García Cárdenas, 2014). Cabe aclarar que lxs promotorxs de salud no son quienes empoderan, sino lxs que generan las condiciones que faciliten el fortalecimiento de lxs otrxs. De la misma manera, no son lxs promotorxs de salud quienes emancipan, sino que generan las condiciones para que lxs sujetos tomen conciencia de los discursos de dominación incorporados y corporeizados durante su historia y que los determinan en la formulación de sus proyectos.

La autora de la perspectiva emancipadora (como se citó en García Cárdenas, 2014), señala que los principales obstáculos para la Promoción de la Salud son las inercias internas y externas relativas a las relaciones de poder en la sociedad y entre lxs sujetos sociales.

La Promoción de la Salud, con la finalidad de alcanzar los proyectos individuales y colectivos, se organiza en ciclos de reflexión y acción transformadora sobre el mundo. Así, el diálogo se transforma en una herramienta trascendental que facilita la toma de conciencia sobre los factores que influyen en la formulación y concreción de proyectos. La reflexión posibilita a lxs sujetos la construcción de nuevos significados que permitan reformular sus proyectos y ganar control sobre su cuerpo. El proceso reflexivo que se genera al analizar críticamente las condiciones de vida da lugar a que lxs sujetos problematicen estas situaciones y lxs agentes de salud puedan abordar aquellos problemas que allí se visualicen (García Cárdenas, 2014).

Lxs promotorxs de salud deben conocer y considerar los puntos de vista individuales de lxs sujetos, determinados por sus contextos culturales, sociales e históricos, a la vez que se tienen que reconocer como sujetos, atravesados también por dichos contextos. (García Cárdenas, 2014)

En el libro *Prevención, Promoción y Cuidado* (Paiva, V., Ayres, J. R., Capriati, A., Amuchástegui, A. y Pecheny, M., 2018) lxs autorxs se refieren a la Promoción de la Salud como una propuesta política que atraviesa todas las fases y niveles de prevención. A la vez que afirman que el sentido que tuvo la reconstrucción de las bases y los métodos de la promoción de la salud puede entenderse como la politización y búsqueda del diálogo entre los saberes

científicos y técnicos con los valores de los individuos y comunidades en la cotidianeidad de sus vidas, permitiendo que éstos incrementen el control sobre los determinantes de su salud y calidad de vida.

Capítulo VIII

Promoción de la salud en Terapia Ocupacional a través de la educación sexual

La promoción de la salud implica un proceso en el que se interrelacionan distintas disciplinas, entre ellas la TO. Ésta define su objeto de estudio en torno al ser humano como individuo que se expresa a través de ocupaciones, las cuales constituyen un elemento organizador de su calidad de vida y permiten conocer a las personas desde una perspectiva integral y social. La disciplina propone una intervención que posibilite el logro de la autonomía personal a partir de la participación activa en ocupaciones y actividades significativas y con propósito, a través de todas las etapas de la vida para favorecer el desempeño de sus roles, el intercambio y adaptación a su ambiente personal, social y laboral y promover su calidad de vida. En otras palabras, la TO aborda a la persona desde un enfoque holístico, analizando al ser humano como un todo con una mirada integradora y completa e interviene, según las necesidades, en pos de brindar herramientas para que el sujeto logre el mayor nivel de realización personal e inclusión social. (González y Labarca, 2015).

La ocupación es el centro de intervención de la TO y dentro de sus áreas de actuación o áreas de desempeño ocupacional, se encuentran: las actividades de la vida diaria; las actividades instrumentales de la vida diaria; el descanso y sueño; la participación social; el juego; el trabajo; la educación; y el ocio y tiempo libre. El Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional contempla la actividad sexual en los apartados "Actividades de la

Vida Diaria” y “Participación Social”. Por lo tanto, la sexualidad es considerada como una ocupación fundamental del ser humano, donde éste se manifiesta al vincularse con el otro, contribuyendo a la construcción de su subjetividad, identidad y autonomía.

La sexualidad es considerada como un aspecto central en la vida de los seres humanos, como una actividad de la vida diaria presente a lo largo de toda su vida, la cual se expresa en forma de pensamientos, sentimientos, fantasías, deseos, roles, relaciones, entre otras. González y Labarca (2015) sostienen: “la sexualidad es un espacio de construcción de subjetividades y de identidades, un espacio de relaciones sociales (...)” (p.91). Por lo tanto, es fundamental abordar la ESI en adolescentes desde una perspectiva de promoción de la salud.

Las autoras sostienen que la TO, como disciplina en el campo de promoción de la salud y como paradigma de intervención, adquiere un rol fundamental propiciando la participación y la comunicación, brindando herramientas necesarias para que lxs sujetos se posicionen como agentes activos de su propio proceso saludable y, de esta manera, ejerzan el derecho a la salud. En cuanto a dichas herramientas, la TO tiene la posibilidad de gestionar, diseñar y aplicar dispositivos grupales, creando espacios que fomenten el intercambio de saberes y experiencias, dando lugar a un mutuo enriquecimiento y en donde la actividad es una herramienta facilitadora de comunicación, expresión, educación, como un medio por el cual la persona genera independencia en su vida y se adapta al medio ambiente físico y social, al mantener y promover su salud física, mental, emocional y social.

Paganizzi (como se citó en González y Labarca, 2015) sostiene que para que las actividades sean verdaderamente de promoción de la salud, deben estar guiadas y pensadas por lxs participantes para que ellxs mismxs sean lxs protagonistas del cuidado de su salud. Se reconoce que, desde la promoción de la salud, se interviene multidisciplinariamente, donde cada sujeto realiza su contribución en un proceso de construcción verdaderamente mutuo, con el objetivo de potenciar el desarrollo de estilos de vida saludable.

Educación en la sexualidad implica contribuir al desarrollo de la persona humana en su totalidad. Si se reconoce que la sexualidad es algo que somos y que nos constituye como seres humanos, entonces es fácil aceptar que la educación sexual es fundamental y básica para el desarrollo de lxs niñxs. La educación sexual representa un aspecto de gran importancia en la formación integral, porque, más allá del conocimiento biológico, explica valiosos procesos como la construcción de la identidad de género o las relaciones afectivas en el ámbito de nuestra cultura. Si pretendemos construir una sociedad en la que podamos convivir en igualdad y sin discriminaciones, es imprescindible proporcionar una ESI de calidad (González y Labarca, 2015).

González y Labarca (2015) afirman:

Abordar la educación sexual desde un enfoque de Terapia Ocupacional, es intervenir a partir de la salud comunitaria, entendida ésta como la atención que se brinda a la comunidad, basada en la identificación de problemas de salud, los cuales servirán como base para la planeación de actividades relacionadas con la promoción de estilos de vida

saludables, a través de la implicancia de un equipo de salud multidisciplinario.

Muñoz (como se citó en González y Labarca, 2015) afirma que la salud comunitaria es la promoción e incentivación de conocimientos, capacidades y habilidades presentes y actuantes en los individuos, pero también en sus contextos sociales y culturales, para potenciar el desarrollo del sujeto que vive en comunidad.

Abordar la promoción de la salud, a través de la ESI, desde una perspectiva de Terapia Ocupacional con adolescentes permite generar espacios de integración, de igualdad, de empoderamiento, de subjetividades diversas. Un espacio de intercambio de saberes, en donde los adolescentes puedan participar activamente, expresar sus dudas, temores y deseos en un lugar de intercambio mutuo, con el objetivo de ofrecer conocimientos, habilidades, experiencias (González y Labarca, 2015).

PARTE 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Pregunta problema

¿Cuál es el aporte que puede hacer la Terapia Ocupacional desde la perspectiva de la promoción de la salud en la construcción de relaciones socioafectivas amorosas no violentas entre adolescentes?

Unidad de análisis

Adolescentes del ciclo superior del secundario, de la ciudad de Mar del Plata de escuelas públicas y privadas, entre 14 y 18 años.

Muestra

La muestra teórica está compuesta por adolescentes que se encuentran cursando el 3º, 4º, 5º o 6º año del secundario de escuelas públicas (de gestión municipal y provincial) y privadas (laica y católica) de la ciudad de Mar del Plata que presenciaron el taller “Noviazgos sin violencia” dictado por la Dirección de la Mujer de la Municipalidad de General Pueyrredón. La muestra se cruzará por variables de género.

Hipótesis

La definición de los vínculos afectivos desde la idea del amor romántico en lxs adolescentes naturaliza como componentes de estas relaciones los celos, la manipulación emocional y el control. Aún después de 10 años de la incorporación curricular obligatoria de la ESI, situaciones de violencia psicológica no son interpretadas por lxs adolescentes como violencia de género.

La ausencia del monitoreo centralizado de la política pública, el alto nivel de desconocimiento de lxs profesionales de la educación y de los Equipos de Orientación Escolar en el nivel secundario sobre la obligatoriedad de la ESI permite presumir que no se han podido desmontar los estereotipos sociogenéricos y la idea del amor romántico como regulador de las relaciones socioafectivas en lxs adolescentes.

Se considera que la TO, dentro de una política pública como la ESI, contribuye a develar relaciones desiguales y deconstruir estereotipos sociogenéricos, propiciando que lxs adolescentes asuman un rol activo que les permita cuestionar las formas aprendidas de relacionarse.

Objetivo general

+ Lograr una aproximación a los aportes que la TO puede realizar en el marco de la construcción de los vínculos socioafectivos de lxs adolescentes.

Objetivos específicos

+ Conocer el abordaje que realiza el sistema educativo sobre los contenidos de Educación Sexual Integral.

+ Identificar cómo lxs adolescentes reconocen la violencia en las relaciones socioafectivas.

+ Dar cuenta de la pertinencia de la Terapia Ocupacional desde la perspectiva de Promoción de la Salud en el marco de una política pública del ámbito educativo.

+ Desarrollar una propuesta de intervención que fortalezca los vínculos no violentos en las relaciones socioafectivas de lxs adolescentes.

Tipo de diseño

La problemática planteada en la investigación no presenta antecedentes en nuestra disciplina, es por este motivo que el diseño seleccionado es predominantemente exploratorio-descriptivo, lo cual permite introducir y explorar la temática de interés: relaciones socio-afectivas en adolescentes, ESI y TO. A partir de la búsqueda e interpretación de toda la información recabada se realiza un análisis y descripción de la problemática estudiada.

El enfoque adoptado para la presente investigación es de tipo cualitativo, el cual permite la exploración de la realidad a partir del acercamiento a la misma en un momento y contexto específicos.

Métodos de investigación (Metodología de la investigación):

La recolección de datos se realizó durante la implementación del taller “Noviazgos sin violencia”, dictado por la Dirección de la Mujer de la Municipalidad de General Pueyrredón, utilizando dicho encuadre a efectos de aprovechar la cercanía temática con la presente investigación.

En primera instancia se solicitó autorización en aquellos establecimientos educativos que tenían programado el taller, tanto para ingresar al mismo como para administrar las encuestas a lxs estudiantes y pactar una entrevista con el personal directivo de la institución y/o el equipo de orientación escolar.

El día en que se dictó el taller, lxs tesistas asistieron al establecimiento minutos antes del inicio del mismo para llevar a cabo una **observación estructurada** utilizando una guía de observación (Anexo 1).

Para determinar el tipo observación realizada, se consultó el texto “El proceso de investigación social cualitativo” de Scribano (2008), quien utiliza la denominación “observación directa” ya que alude a la percepción directa no mediada por instrumentos.

El autor explica que los tipos de observación directa se diferencian, en primer lugar, por utilizar o no una pauta o guía de observación, de lo que surgen las observaciones estructuradas y no estructuradas. Estas últimas se pueden diferenciar en participantes y no participantes.

La guía de observación construida facilitó el registro de datos y la lectura de los mismos, y a su vez, se relevaron cuestiones importantes, que no estaban comprendidas en dicha guía, en un cuaderno de campo.

Durante la toma de datos, lxs investigadorxs compartieron el mismo espacio que lxs sujetos estudiados desde la observación no participante, pero intentaron invisibilizarse y no participaron activamente en ningún momento.

Siguiendo las recomendaciones de Scribano (2008), a la hora de confeccionar la guía de observación se seleccionó aquello que se deseaba observar. En un primer momento se registraron las características de la institución, el modo en que recibieron el taller solicitado y las relaciones entre la institución, lxs estudiantes y los talleristas. Durante el transcurso del mismo se completó una grilla indicando el nivel de atención, nivel de participación, participación según sexo y tipo de participación.

Las observaciones fueron realizadas por dos de lxs tesistas en simultáneo y su presencia no fue tomada en cuenta en la guía de observación, ya que se buscó que no interfiera con lo que acontecía.

Como destaca Scribano (2008), lxs observadorxs deben entrar en la situación estudiada con una “actitud abierta”, con el foco en la delimitación de lo que va a observar, pero permitiendo a la vez el surgimiento de nuevas preguntas importantes para la investigación, evitando de esta manera la observación con ideas fijas.

El espacio físico también fue tenido en cuenta en la observación. Tanto el ambiente áulico dentro de la institución, como la disposición de lxs estudiantes dentro de la misma, fue registrado en cada uno de los establecimientos, intentando percibir su influencia en el taller.

Las características de cada grupo no fueron registradas en la observación, ya que, por un lado, la encuesta administrada después del taller arrojó la información necesaria para caracterizarlos y clasificarlos según cantidad de estudiantes, género de lxs mismxs, edad, etc., y por otro lado, la entrevista con el personal directivo completó dicha caracterización agregando datos como nivel socioeconómico, actividad productiva de las figuras parentales, credo, etc.

Inmediatamente después de la realización del taller se implementó una **encuesta** autoadministrada y supervisada por lxs tesistas a lxs adolescentes que lo presenciaron, con el objetivo de identificar, tanto la forma en que éstxs comprenden los vínculos socioafectivos y la violencia en los mismos, como también, los contenidos de ESI con los que cuentan (Anexo 2).

Las escuelas donde se administraron las encuestas son las siguientes:

Establecimientos educativos de gestión pública:

- Escuela de Educación Secundaria N°7.
Garay 1039. Teléfono: (0223) 451-8873 - C.P.: 7600
- Escuela de Educación Secundaria N°49.

Falucho 4070. Teléfono: (0223) 474-3825 - C.P.: 7600

- Escuela de Educación Secundaria N°75.

3 de Febrero 4212. Teléfono: (0223) 633-2324 - C.P.: 7600

Establecimientos educativos de gestión privada:

- Colegio María Auxiliadora.

Bolívar 4783. Teléfono: (0223) 475-9720 - C.P: 7600

- Instituto Huailen.

Tres arroyos 3151. Teléfono: (0223) 478-896 1- C. P.: 7600

- Instituto Juan Gutenberg.

Leandro N. Alem 4421. Teléfono: (0223) 480-2303 - C.P.: 7600

Oxman (como se citó en Scribano, 2008) define a la **entrevista** como una "(...) interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivo específicos, es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social". Su importancia radica en que nos permite acceder a muy diversos tipos de problemáticas, haciendo posible el acercamiento al objeto de estudio e investigar de manera dirigida sobre una temática dada. Constituye una transmisión de saberes tanto de lxs entrevistadxs como de lxs entrevistadorxs: se trata de un evento comunicativo construido progresiva y cooperativamente por ambxs; toda interacción comunicativa es producto de una construcción cooperativa de sentidos entre sus participantes. Sin cierto entendimiento común, es decir, sin cierto piso presuposicional y comprensivo, este encuentro verbal es imposible. Ahora bien, las reglas para lograr dicho entendimiento no

se plantean explícitamente en cada interacción, sino que son reglas presupuestas, aceptadas y naturalizadas socialmente. En este sentido, la entrevista no es una herramienta transparente, más bien se trata de una construcción cultural, ideológica y política compleja que en gran medida determina la relación entre lxs participantes de esa interacción verbal, como el producto que ambxs construyen.

Específicamente, se realizó una entrevista semi-dirigida o semi-estructurada a directivos, docentes y/o equipo de orientación escolar de los establecimientos educativos que forman parte de la muestra utilizando una guía (Anexo 3) con 10 preguntas abiertas, las cuales se caracterizan por permitir ampliar y desarrollar con mayor profundidad acerca del tema en cuestión.

Baeza (2002) afirma que la entrevista semi-dirigida o semi-estructurada: (...) es aquella en la cual el margen de libertad del entrevistado no es restringido sino lo estrictamente necesario por parte del entrevistador; este último se encuentra permitido de una pauta o guía de entrevista y sus intervenciones tendrán lugar en la medida en que deba ceñirse a los establecido en ella. Se trata de un compromiso entre directividad y libertad expresiva con un propósito heurístico. (p.20)

Es por este tipo de compromiso en merced de los propósitos de la investigación, que nos parece que este tipo de entrevista es la más apropiada para un trabajo científico-social; intervenir para facilitar la profundidad de las respuestas, al mismo tiempo que para impedir que la conversación se desvíe hacia puntos sin interés en el marco de la investigación.

Las entrevistas tuvieron lugar en las siguientes escuelas:

Establecimientos educativos de gestión pública:

- Escuela de Educación Secundaria N°75.
3 de Febrero 4212. Teléfono: (0223) 633-2324 - C.P: 7600
- Escuela de Educación Secundaria N°7.
Garay 1039. Teléfono: (0223) 451-8873 - C.P: 7600

Establecimientos educativos de gestión privada:

- Colegio María Auxiliadora.
Bolívar 4783. Teléfono: (0223) 475-9720- C.P: 7600
- Instituto Huailen.
Tres arroyos 3151. Teléfono: (0223) 478-8961- C.P: 7600
- Instituto Juan Gutenberg.
Leandro N. Alem 4421. Teléfono: (0223) 480-2303- C.P: 7600
- Instituto Galileo Galilei.
Irala 9820. Teléfono: (0223) 465-1648- C.P: 7600

A su vez, en otra instancia se suministró una **encuesta** semiestructurada a estudiantes de establecimientos educativos que presenciaron el taller en años anteriores a fin de identificar cómo reconocen la violencia de género en sus relaciones de pareja. La misma cuenta con 3 preguntas cerradas, 4 preguntas mixtas y 2 preguntas abiertas (Anexo 4).

Las escuelas donde se administraron las encuestas son las siguientes:

Establecimientos educativos de gestión pública:

- Escuela de Educación Secundaria N°65.
25 de Mayo 2751. Teléfono: (0223) 496-1197 - C.P.: 7600
- Escuela Secundaria Municipal de Educación Técnica N°1.
Juan B. Justo 2901. Teléfono: (0223) 472-7130 - C.P.: 7600

Establecimientos educativos de gestión privada:

- Colegio San Antonio María Gianelli.
Fortunato de la Plaza 4949. Teléfono: (0223) 480-0440- C.P.: 7600
- Instituto Galileo Galilei.
Irala 9820. Teléfono: (0223) 465-1648- C.P.: 7600
- Instituto Domingo Faustino Sarmiento.
11 de septiembre 3737. Teléfono: (0223) 473-6383- C.P.:7600

Por último, a partir de las encuestas administradas, se seleccionaron ejes temáticos con el fin de profundizar sobre los mismos mediante la aplicación de la técnica de **Focus Group** y obtener, así, una idea o noción de estereotipos madres sobre el amor; los celos; la violencia; y ESI.

Para aplicar dicha técnica, se creó una guía de preguntas (Anexo 5) a modo de organizar el debate, donde uno de lxs tesistas asumió el rol de moderador, y así poder recabar la información necesaria y construir una idea fuerza de cada uno de los ejes.

El grupo estuvo compuesto por seis estudiantes (tres mujeres y tres varones) que se encuentran cursando sexto año en la Escuela de Educación

Secundaria N°75⁷, quienes fueron seleccionadxs al azar por la Lic. en Trabajo Social y miembro del Equipo de Orientación Escolar de dicha institución, el mismo día en que se realizó el encuentro.

Baeza (2002) define el focus group como una técnica no estandarizada que consiste en la búsqueda de contenidos de un discurso social, es decir lo esencial de los contenidos compartidos en el grupo, mediante una técnica reactiva y experiencial frente a un elemento que interviene como estímulo de dichas reacciones y opiniones.

Según Baeza (2002) toda experiencia de discusión grupal facilita la aproximación a distintos universos (mentalidades, ideologías, esquemas valóricos, creencias, etc.) que emergen socialmente a través de un discurso social. Por lo tanto, considera que, al igual que en los grupos de discusión, el focus group es una técnica de laboratorio en tanto el grupo de personas no tenga existencia como tal fuera de dicha experiencia, ni antes ni después.

Por otro lado, desde la Psicología Social, Maisonneuve (como se citó en Baeza, 2002) el focus group es considerado como un “intento de captar e interpretar al mismo tiempo el contenido de una vivencia colectiva en el espacio y en el tiempo de una experiencia de tipo laboratorio”. Es decir, el autor hace un paralelismo entre la necesidad de lxs investigadorxs de preparar las condiciones para la elaboración de un trabajo y lxs laboratoristas que manipulan sus instrumentos e insumos químicos con antelación y, sólo después, sus objetos de experiencia. En esta preparación se somete al grupo un elemento de motivación que luego es comentado y puesto a disposición de

⁷ Dirección: 3 de Febrero 4212. Teléfono: (0223) 633-2324 - C.P: 7600

la mesa de participantes. El rol de lxs moderadorxs es llevar adelante la discusión en equipo, dar la palabra, incitar a la participación democrática de las personas involucradas, sacar de los silencios, operar las síntesis parciales que permitirán avanzar y suscitar nuevas dinámicas de discusión.

El uso de esta técnica depende de una evaluación pertinente con respecto al objeto de estudio con el fin de no correr el riesgo de alterar las opiniones de las personas por el hecho de la artificialidad implícita en esta técnica.

Baeza, toma las palabras de Ruiz Olabuénaga y de Canales y Peinado para señalar que sus argumentaciones sobre los grupos de discusión son válidas para los focus group. Por un lado, la idea de grupo surge como un lugar circunstancial, de un intercambio discursivo provocado: Ruiz Olabuénaga (como se citó en Baeza, 2002) indica que “el término grupo es entendido como sinónimo de un colectivo de personas que participan en poseer los mismos intereses, valores, situación social o experiencia, y son analizadas tras haber sido puestas de algún modo u otro en contacto entre sí”. A su vez, un grupo de discusión es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes que recorren la subjetividad, que es, así, intersubjetividad, la cual aflora a superficie en el acto de compartir discursivamente (Baeza, 2002).

Según Ruix Olabuénaga los objetivos que pueden alcanzarse con trabajos grupales como en el focus group son: información (recolección de múltiples opiniones), facilitamiento (explotar la capacidad del grupo de sonsacar), juicio (cotejar informaciones), test (simular experiencias), reconstrucción (coleccionar materiales de reconstrucción de procesos

complejos experimentados con anterioridad), exploración (provocar la toma de conciencia, de manera etnometodológica, de codificaciones en estado de latencia), creación (buscar enriquecimiento de informaciones), recreación (conducir a visiones retrospectivas críticas con respecto, por ejemplo a ideas de éxito o fracaso), proyección (explotar la capacidad del grupo para crear convivencias y proyecciones) (Baeza, 2002).

Stewart y Shamdansani sostienen que los grupos focalizados son una importante herramienta de investigación para científicxs sociales que trabajan en la evaluación de programas, marketing, publicidad, comunicaciones y políticas públicas. (Baeza, 2002)

PARTE 4

ANÁLISIS DE DATOS

ENCUESTA (Anexo 2)

A continuación, se presentan los datos recabados mediante la encuesta (Anexo 2) suministrada, durante el período comprendido entre los meses de Noviembre de 2017 y Agosto de 2018, a lxs alumnx immediately después de presenciar el taller “Noviazgo sin violencia” y su respectivo análisis.

Para esto, se expresarán los datos que caracterizan a la población estudiada (Edad, Género y Tipo de Establecimiento Educativo) y se indicará porcentualmente cómo está constituida ésta muestra en relación a esas variables.

La **pregunta 1**, “*¿Cómo definís una relación con una persona que te gusta?*”, al ser una pregunta abierta, su análisis requerirá englobar tendencias de respuestas en categorías que nos permitan conocer cómo los adolescentes denominan y caracterizan este tipo de relaciones, para luego analizar las posibles diferencias según género.

Se analizará la **pregunta 2**, “*¿Estás o estuviste en este tipo de relación?*”, y se expresarán los datos obtenidos, sobre el total de encuestadxs, y luego se diferenciarán por género.

Para analizar la **pregunta 3**, “*Tu experiencia en este tipo de relación fue: (Podés marcar más de una opción)*”, crearemos categorías generales del tipo

de relación que vivieron (Positiva, Negativa o Ambas) que luego expresaremos en porcentajes totales y por género.

La **pregunta 4**, *“Marcá con una cruz la/s acción/es que realicen o hayan realizado vos, tu pareja o ambxs”*, se analizará creando categorías de tipos de violencia (Psicológica, Verbal, No verbal, Física, Sexual) y se identificará la dirección de la violencia ejercida (“Bidireccional”, “Unidireccional” o “No”) en cada una de ellas. Estos resultados serán cruzados con lo respondido en la pregunta 3, con el fin de percibir si la valoración de su experiencia en las relaciones tiene concordancia con la presencia o ausencia de violencia en las mismas.

Se debe que tener en cuenta que tanto la pregunta 3 cómo la pregunta 4, fueron respondidas solamente por quienes en la pregunta 2 respondieron “Sí” o “Más o menos”, quedando excluidos quienes respondieron “No”.

En la **pregunta 5** *“Marcá 5 características que querés que tenga una relación con alguien que te gusta”*, se establecerán categorías de análisis para observar si seleccionan solo opciones “Positivas” o si incluyen alguna característica negativa como “Celos” o “Control”, diferenciando luego dichos resultados por género.

La **pregunta 6** *“¿Han tenido charlas o clases sobre ESI?”* nos permitirá conocer el punto de vista de lxs alumnxs encuestados sobre la presencia o ausencia de Educación Sexual Integral en sus escuelas. Será analizada en

primer lugar de manera general y luego diferenciada por tipo de establecimiento educativo.

La **pregunta 7**, “¿Qué contenidos han visto sobre ESI?”, fue confeccionada con contenidos generales de ESI que deben brindarse desde las distintas materias, lo cual permitirá identificar aquellas que abordan los contenidos que les corresponden según la ley de ESI.

La **pregunta 8** tiene como objetivo conocer si lxs alumnx sienten que cuentan con un espacio dentro de la escuela para acudir ante inquietudes sobre relaciones socioafectivas y sexualidad. Las respuestas nos permitirán conocer si cuentan con dicho espacio, y en ese caso a quien/es acuden. Luego observaremos las variaciones según los tipos de Establecimientos Educativos.

La **pregunta 9** “¿Tuviste relaciones sexuales?” permitirá identificar, por un lado, la edad de los alumnos que se hayan iniciado sexualmente, las razones por las que lo hicieron, los métodos de protección utilizados y la existencia o no de consulta previa a un profesional de la salud. Por otro lado, quienes no se iniciaron sexualmente, las razones por las que no lo hicieron y los métodos de protección que emplearían. Dicha pregunta será analizada según género.

La **pregunta 10**, “¿Qué es una relación amorosa violenta?”, al igual que la pregunta 1, es una pregunta abierta, por lo cual para su análisis se crearán categorías que engloben tendencias de respuestas y nos permitan conocer la

opinión de lxs estudiantes sobre la violencia en las relaciones socioafectivas de pareja.

Análisis de Encuesta (Anexo 2)

La muestra está conformada por 230 estudiantes de Escuelas Secundarias: Municipales y Provinciales, de gestión Pública y Privada, Laicas y Católicas de la ciudad de Mar del Plata. Del total de la muestra el 48,70% (n=112) de estudiantes son varones y el 51,30% (n=118) son mujeres.

Lxs estudiantes encuestadxs tienen entre 13 y 20 años, 93 estudiantes (40,43%) tienen 17 años, 66 (28,70%) tienen 18 años, 32 (13,91%) tienen 16 años, 18 (7,83%) tienen 15 años, 11 (4,78%) tienen 14 años, 8 (3,48%) tienen 19 años, 1 (0,43%) tiene 20 años y 1 (0,43%) tienen 13 años.

Según el tipo de establecimiento, más de la mitad de la muestra 59% (n=135) pertenece a Escuelas Públicas Provinciales, mientras que un 28% (n=64) a Escuelas Privadas No Católicas y un porcentaje menor 13% (n=31) a Escuelas Privadas Católicas. Cabe destacar que no forman parte de la muestra estudiantes de Escuelas Públicas Nacionales ni Escuelas Públicas Municipales porque dichas instituciones decidieron suspender el taller en la fecha acordada, lo cual nos impidió asistir a administrar la encuesta.

Pregunta 1.

“¿Cómo definís una relación con una persona que te gusta?”

Esta pregunta fue interpretada de distintas maneras por lxs estudiantes, por lo cual, en base a lo que contestaron se crearon categorías que engloban las respuestas similares. Aquellas respuestas que contenían características deseadas en una relación de este tipo fueron agrupadas en la categoría “Características”, y las respuestas que indicaban formas de denominar una relación fueron agrupadas en la categoría “Términos”.

En la categoría “Características”, las respuestas más frecuentes fueron: linda, amorosa, respetuosa, fidelidad, compañerismo, divertida, confianza y felicidad.

En la categoría “Términos”, los utilizados fueron: Chongx, Amistad, Conociéndonos, En algo y Noviazgo.

Así, podemos decir que el 66,52% (n=153) respondió “Características”; el 16,07% (n=37) respondió “Términos”; y el 17,39% (n=40) restante no respondió a la pregunta.

No se evidencian diferencias significativas en las respuestas a esta pregunta según género.

Pregunta 2.

“¿Estás o estuviste en ese tipo de relación?” (Referencia a pregunta 1).

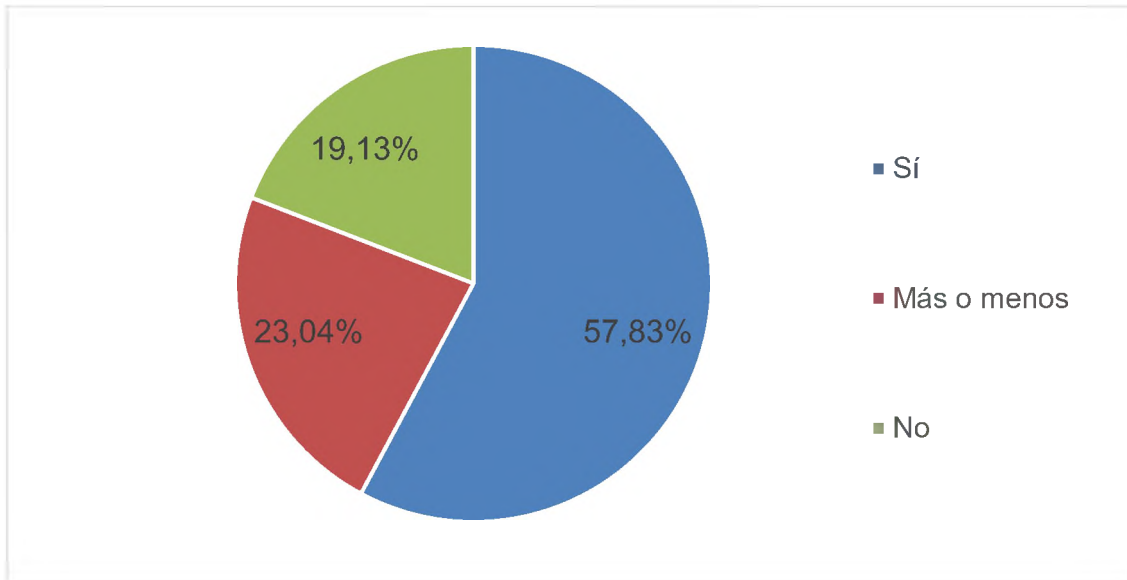


Gráfico 1: Pregunta 2 de Encuesta (Anexo 2): "¿Estás o estuviste en ese tipo de relación?"

Como se observa en el gráfico anterior, el 57,83% (n=133) del total indicó tener o haber tenido una relación como la mencionada en la pregunta 1, el 23,04% (n=53) señaló tener o haber tenido una relación similar a la definida y el 19,13% (n=44) no tuvo ni tiene, por el momento, dicha relación.

De aquellxs que indicaron tener o haber tenido una relación como la mencionada en la pregunta 1, el 52,63% (n=70) son varones y el 47,37% (n=63) mujeres.

De aquellxs que contestaron "Más o Menos", señalando haber tenido o tener una relación similar a la definida en la pregunta 1, el 56,60% (n=30) son mujeres y el 43,40% (n=23) varones.

De aquellxs que no tuvieron ni tienen una relación como la definida en la pregunta 1, el 56,82% (n=25) son mujeres y el 43,18% (n=19) varones.

Pregunta 3.

“Tu experiencia en este tipo de relación fue: (Podés marcar más de una opción)”.

En base a las respuestas marcadas por lxs estudiantes se crearon las siguientes categorías: “Características Positivas”, “Características Negativas” y “Ambas características”.

Se considerarán como respuestas con “Características Positivas” aquellas en las que hayan marcado únicamente “Linda” y/o “Amorosa”. Como respuestas con “Características Negativas”, se tomarán en cuenta aquellas en las que se hayan marcado una o varias de las siguientes opciones: “Dolorosa”, “Desagradable”, “Hubo celos”, “Hubo infidelidad”, “Hubo publicaciones y/o comentarios descalificativos por las redes sociales”. Y por último, se considerará que la respuesta tiene “Ambas características”, cuando hayan seleccionado una o más opciones “Características Positivas” y una o más opciones “Características Negativas”.

Es necesario señalar que solo respondieron esta pregunta aquellxs estudiantes que indicaron estar o haber estado, o más o menos, en una

relación de pareja, quedando excluidos quienes no estaban ni habían estado en este tipo de relación.

El 54,05% (n=100) indicó la respuesta “Ambas características”, de este porcentaje el 53% (n=53) son estudiantes de género masculino y el 47% (n=47) son estudiantes de género femenino.

El 36,22% (n=67) seleccionó sólo “Características Positivas” del cual, el 52,24% (n=35) son estudiantes de género masculino y el 47,76% (n=32) son estudiantes de género femenino.

El 9,73% (n=18) seleccionó sólo “Características Negativas”, de los cuales el 22,22% (n=4) son estudiantes de género masculino y el 77,78% (n=14) son estudiantes de género femenino.

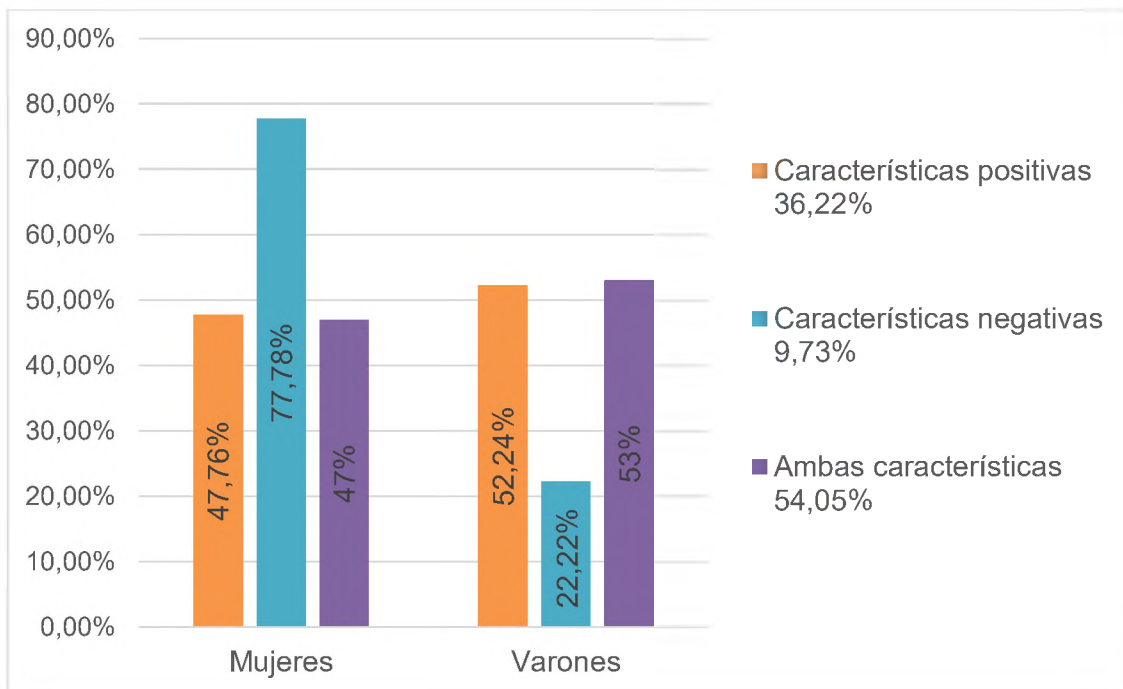


Gráfico 2: Preguntar 3 de Encuesta (Anexo 2): “Tu experiencia en este tipo de relación fue: (Podés marcar más de una opción)”

Pregunta 4.

“Marcá con una cruz la/s acción/es que realicen o hayan realizado vos, tu pareja o ambxs”.

Al igual que la pregunta anterior, solo fue respondida por lxs estudiantes que tuvieron algún tipo de experiencia en relaciones amorosas.

Ésta pregunta está compuesta por un cuadro en el que se enumeran acciones violentas de distinto tipo y cada alumnx debe completar indicando si vivió estas situaciones y en ese caso indicar la direccionalidad de las mismas, señalando si la acción fue llevada a cabo por sí mismx, por su pareja, o por ambxs.

De esta manera, en primer lugar, se analizará la incidencia de cada tipo de violencia según las acciones que hayan seleccionado, destacando si se ejercía de un miembro a otrx de la pareja (Unidireccional) o si ambxs ejercían y recibían este tipo de acción (Bidireccional). Esto nos permitirá expresar en porcentajes totales cuál es la incidencia de cada tipo de violencia y su direccionalidad.

Luego, como se dijo en la descripción de la encuesta, cruzaremos estos resultados con lo respondido por lxs alumnx en la pregunta 3, lo cual permitirá conocer si la valoración de su experiencia en este tipo de relaciones tiene un correlato adecuado con la presencia o ausencia de violencia en las mismas.

Las acciones violentas se interpretarán de la siguiente manera:

- La categoría *Violencia Psicológica* (sin distinguir de tipo Verbal o No verbal) incluye: celos y enojarse si su pareja sale con amigxs. La presencia de al menos una de dichas acciones determina que se considere que ha existido este tipo de violencia.
- La categoría *Violencia Psicológica Verbal* incluye: gritos, insultos, amenazas y criticar la forma de vestir del otrx. La presencia de al menos una de dichas acciones determina que se considere que ha existido este tipo de violencia.
- La categoría *Violencia Psicológica No Verbal* incluye: no hablarle al otrx y revisar su celular. La presencia de al menos una de dichas acciones determina que se considere que ha existido este tipo de violencia.
- La categoría *Violencia Física* incluye: golpes con el cuerpo y golpes con objetos. La presencia de al menos una de dichas acciones determina que se considere que ha existido este tipo de violencia.
- La categoría *Violencia Sexual* incluye: Negarse al uso del preservativo y presionar para mantener relaciones sexuales. La presencia de al menos una de dichas acciones determina que se considere que ha existido este tipo de violencia.

Este análisis arroja los siguientes resultados:

- Violencia Psicológica:

El 59,46% (n=110) indicó haber vivido al menos una de estas situaciones de manera bidireccional, mientras el 16,76% (n=31) indicó que vivió al menos una de estas situaciones de manera unidireccional y el 23,78% (n=44) no tuvo situaciones violentas de este tipo.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue positiva**, el 35,82% (n=24) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 14,93% (n=10) unidireccional y el 49,25% (n=33) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue negativa** el 50% (n=9) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 38,89% (n=7) unidireccional y sólo el 11,11% (n=2) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron **que su experiencia tuvo aspectos positivos y negativos** el 77% (n=77) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 14% (n= 14) tuvo unidireccional y el 9% (n=9) que no hubo violencia.

- Violencia Psicológica Verbal:

El 28,11% (n=52) indicó haber atravesado al menos una de estas situaciones de manera bidireccional, mientras en el 20,54% (n=38) indicó que vivió al menos una de estas situaciones de manera unidireccional y el 51,35% (n=95) no tuvo situaciones violentas de este tipo.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue positiva**, el 13,43% (n=9) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 17,91% (n=12) unidireccional y el 68,66% (n=46) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue negativa**, el 38,89% (n=7) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, 44,44% (n=8) Unidireccional y sólo el 16,67% (n=3) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron **que su experiencia tuvo aspectos positivos y negativos** el 36% (n=36) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 18% (n=18) fue unidireccional y el 46% (n=46) que no hubo violencia.

- Violencia Psicológica No Verbal:

El 43,78% (n=81) indicó haber atravesado al menos una de estas situaciones de manera bidireccional, mientras en el 20,54% (n=38) indicó que vivió al menos una de estas situaciones de manera unidireccional y el 35,68% (n=66) no tuvo situaciones violentas de este tipo.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue positiva**, el 25,37% (n=17) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 17,91% (n=12) unidireccional y el 56,72% (n=38) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue negativa**, el 44,44% (n=8) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, 27,78% (n=5) unidireccional y sólo el 27,78% (n=5) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron **que su experiencia tuvo aspectos positivos y negativos** el 56% (n=56) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 21% (n=21) fue unidireccional y el 23% (n=23) que no hubo violencia.

- Violencia Física:

El 5,95% (n=11) indicó haber atravesado al menos una de estas situaciones de manera bidireccional, mientras en el 5,41% (n=10) indicó que vivió al menos una de estas situaciones de manera y el 88,65% (n=164) no tuvo situaciones violentas de este tipo.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue positiva**, el 1,49% (n=1) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 4,48% (n=3) unidireccional y el 94,03% (n=63) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue negativa**, el 22,22% (n=4) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, 0% (n=0) Unidireccional y sólo el 77,78% (n=14) que no hubo violencia.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron **que su experiencia tuvo aspectos positivos y negativos** el 6% (n=6) seleccionó alguna de las opciones de este tipo de violencia e indicó haberlas vivido de manera bidireccional, el 7% (n=7) fue unidireccional y el 87% (n=7) que no hubo violencia.

- Violencia Sexual:

El 84,32% (n=156) indicó no haber atravesado situaciones violentas de este tipo, mientras que el 15,68% (n=29) restante señaló haber recibido o realizado alguna acción violenta de este tipo.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue positiva**, el 10,45% (n=7) señaló haber recibido o realizado alguna acción de violencia sexual, mientras que el 89,55% (n=60) restante indicó lo contrario.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **fue negativa**, el 55,56% (n=10) señaló haber recibido o realizado alguna acción de violencia sexual, mientras que el 44,44% (n=8) restante indicó lo contrario.

De aquellos que en la pregunta 3 contestaron que su experiencia **tuvo aspectos positivos y negativos**, el 12% (n=12) señaló haber recibido o realizado alguna acción de violencia sexual, mientras que el 88% (n=88) restante indicó lo contrario.

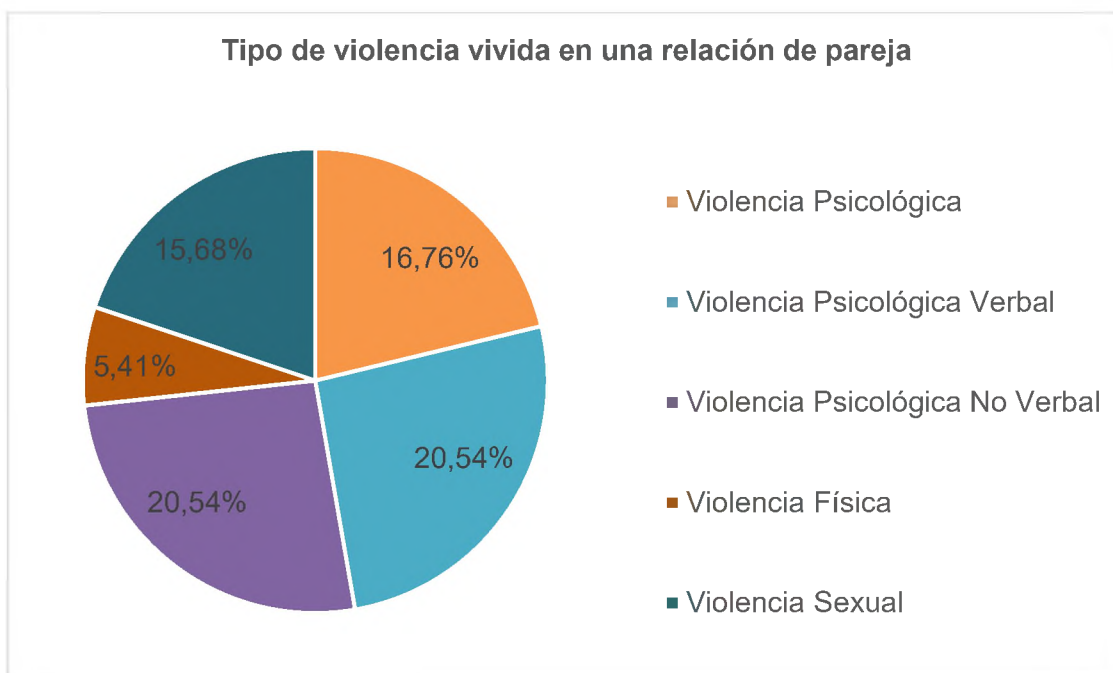


Gráfico 3: Pregunta 3 de Encuesta (Anexo 2): "Marcá con una cruz la/s acción/es que realicen o hayan realizado vos, tu pareja o ambxs"

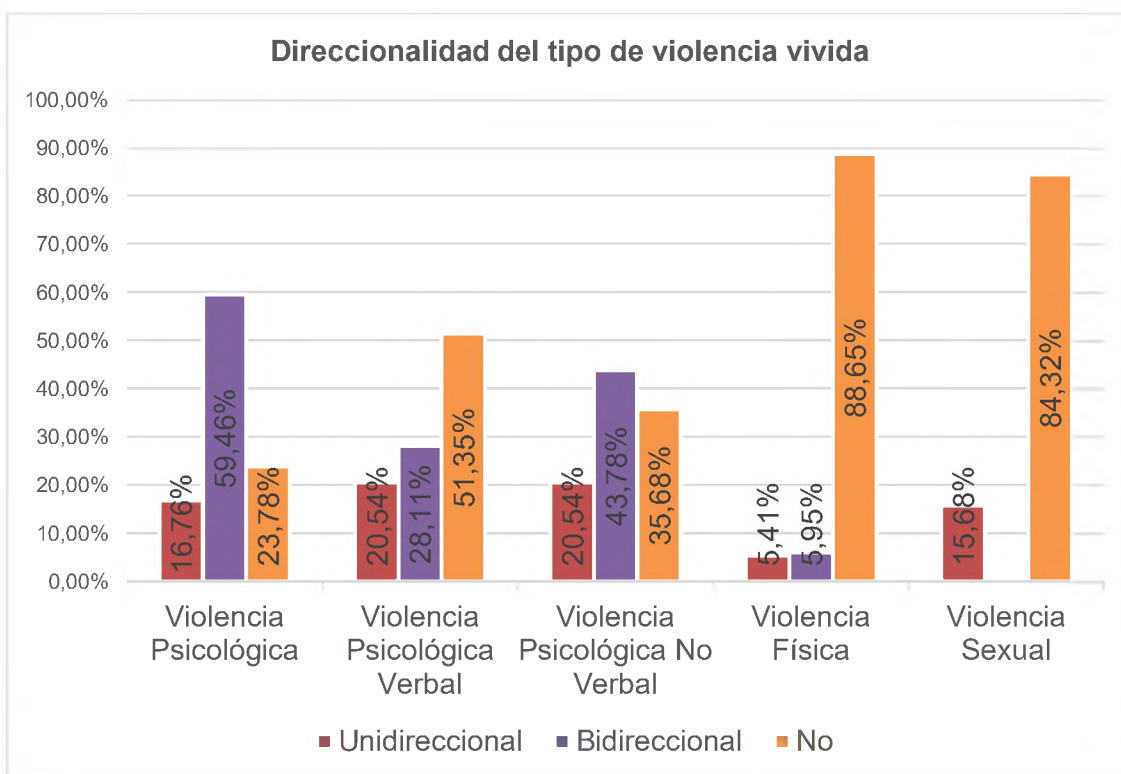


Gráfico 4: Pregunta 3 de Encuesta (Anexo 2): "Marcá con una cruz la/s acción/es que realicen o hayan realizado vos, tu pareja o ambxs"

Pregunta 5.

“Marcá 5 características que querés que tenga una relación con alguien que te gusta”

Para agrupar las respuestas de lxs alumnxs se crearon 4 categorías:

- Positivas: Aquí se incluyen aquellas respuestas en las que se hayan seleccionado varias de las siguientes características: Confianza, Honestidad, Respeto, Sexualidad, Amor, Diálogo, Deseo, Cuidado, Reciprocidad/paridad/igualdad, Fidelidad y Proyectos en común.
- Positivas y Celos: Se incluyen aquí aquellas respuestas en las que se hayan seleccionado varias de las características positivas anteriormente mencionadas y también se haya seleccionado la opción “Celos”.
- Positivas y Control: Se incluyen aquí aquellas respuestas en las que se hayan seleccionado varias de las características positivas anteriormente mencionadas y también se haya seleccionado la opción “Control de redes sociales, amistades y actividades”.
- Positivas y Negativas: Se incluyen aquí aquellas respuestas en las que se hayan seleccionado varias de las características positivas anteriormente mencionadas y también se hayan seleccionado las opciones “Celos” y “Control de redes sociales, amistades y actividades”.

Lxs encuestadxs, al seleccionar características que les gustaría que tenga una relación con la persona que les gusta, el 93,01% (n=213) escogió opciones “positivas”, mientras que el 4,80% (n=11) incluyó los “celos”, el 0,87% (n=2) seleccionó la opción de “Control de redes sociales, amistades y actividades” y el 1,31% (n=3) seleccionó las dos características negativas.

Al analizar las respuestas según género, se observa que del total de las encuestadas de género femenino, el 93,22% (n=110) seleccionó opciones “positivas”, el 5,08% (n=6) incluyó los “celos” y el 1,69% (n=2) seleccionó las dos características negativas. Por otro lado, del total de los encuestados de género masculino, el 92,79% (n=103) seleccionó opciones “positivas”, el 4,50% (n=5) incluyó los “celos”, el 1,80% (n=2) seleccionó la opción de “Control de redes sociales, amistades y actividades” y el 0,90% (n=1) seleccionó las dos características negativas.

Pregunta 6.

¿Han tenido charlas o clases sobre Educación Sexual Integral?

En el análisis global se observa que el 95,22% (n=219) de lxs alumnxs encuestadxs respondió que “Sí” mientras que el 4,78% (n=11) restante seleccionó “No”.

El análisis por tipo de establecimiento educativo arroja los siguientes resultados:

El 96,77 (n=30) de lxs alumnxs del establecimiento Privado Católico indicaron haber tenido charlas o clases sobre ESI, mientras que el 3,23% (n=1) señaló no haber tenido.

El 96,88 (n=62) de lxs alumnxs del establecimiento Privado No Católico indicaron haber tenido charlas o clases sobre ESI, mientras el 3,12% (n=2) señaló no haber tenido.

El 94,07 (n=127) de lxs alumnxs del establecimiento Públicos Provinciales indicaron haber tenido charlas o clases sobre ESI, mientras el 5,93% (n=8) señaló no haber tenido.

Pregunta 7.

“¿Qué contenidos han visto sobre ESI?”

Del total de encuestadxs, el 93,04% (n=214) seleccionó al menos un ítem correspondiente a contenidos de ESI de la materia Cs. Naturales, y el 6,96% (n=16) restante, no seleccionó ninguno de esos ítems.

Del total de encuestadxs, el 48,70% (n=112) seleccionó al menos un ítem correspondiente a contenidos de ESI de la materia Cs. Sociales, y el 51,30% (n=118) restante, no seleccionó ninguno de esos ítems.

Del total de encuestadxs, el 42,61% (n=98) seleccionó al menos un ítem correspondiente a contenidos de ESI de la materia Lengua y Literatura, y el 57,39% (n=132) restante, no seleccionó ninguno de esos ítems.

Del total de encuestadxs, el 46,52% (n=107) seleccionó al menos un ítem correspondiente a contenidos de ESI de la materia Educación Física, y el 53,48% (n=123) restante, no seleccionó ninguno de esos ítems.

Del total de encuestadxs, el 16,52% (n=38) seleccionó el ítem correspondiente a contenidos de ESI de la materia Educación Artística, y el 83,48% (n=192) restante, no seleccionó ese ítem.

Del total de encuestadxs, el 37,83% (n=87) seleccionó al menos un ítem correspondiente a contenidos de ESI de la materia Formación Ética y Ciudadana, y el 62,17% (n=62,17) restante, no seleccionó ninguno de esos ítems.

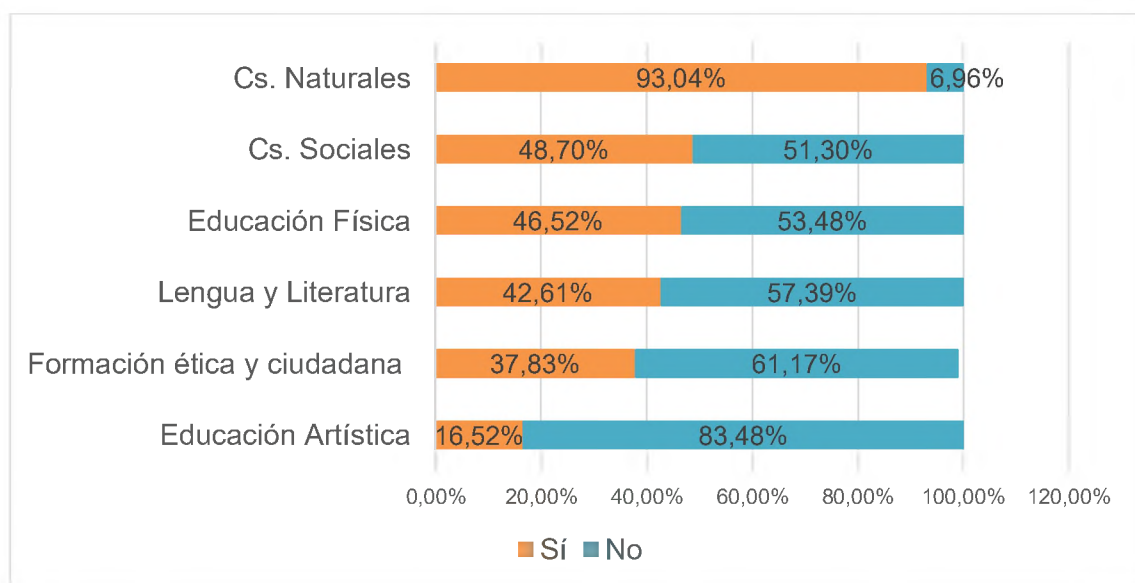


Gráfico 5: Preguntar 7 de Encuesta (Anexo 2): "¿Qué contenidos han visto sobre ESI?"

Pregunta 8.

“¿Existe en tu escuela un espacio para hablar sobre relaciones afectivas y Educación Sexual Integral?”

Del total de encuestadxs, el 60% (n=138) respondió que no existe dicho espacio, mientras el 40% (n=92) indicó lo contrario. De estos últimos, el 48,91% (n=45) seleccionó al Equipo de Orientación Escolar, el 29,35% (n=27) seleccionó a algún Docente, el 9,78% (n=9) seleccionó Preceptor/a, el 3,26 (n=3) seleccionó Otros, nadie seleccionó Director/a y el 8,70% (n=8) seleccionó más de una de las opciones anteriores.

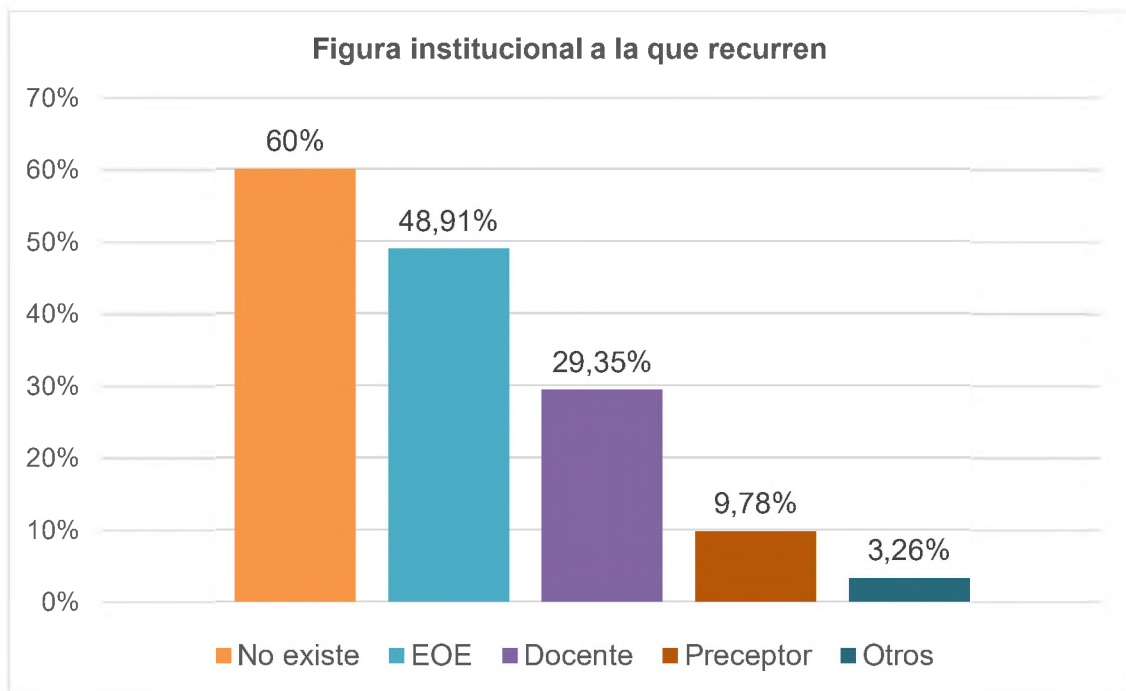


Gráfico 6: Pregunta 8 de Encuesta (Anexo 2): “¿Existe en tu escuela un espacio para hablar sobre relaciones afectivas y Educación Sexual Integral?”

Al analizar esta pregunta por el tipo de establecimiento educativo es posible señalar lo siguiente:

De lxs encuestadxs que concurren a un establecimiento Privado Católico, el 58,06% (n=18) respondió que en su escuela cuenta con dicho espacio, y el 41,94% (n=13) restante, indicó lo contrario.

De lxs encuestadxs que concurren a un establecimiento Privado Laico, el 26,56% (n=17) respondió que en su escuela cuenta con dicho espacio, y el 73,44% (n=47) restante, indicó lo contrario.

De lxs encuestadxs que concurren a un establecimiento Público Provincial, el 42,22% (n=57) respondió que en su escuela cuenta con dicho espacio, y el 57,78% (n=78) restante, indicó lo contrario.

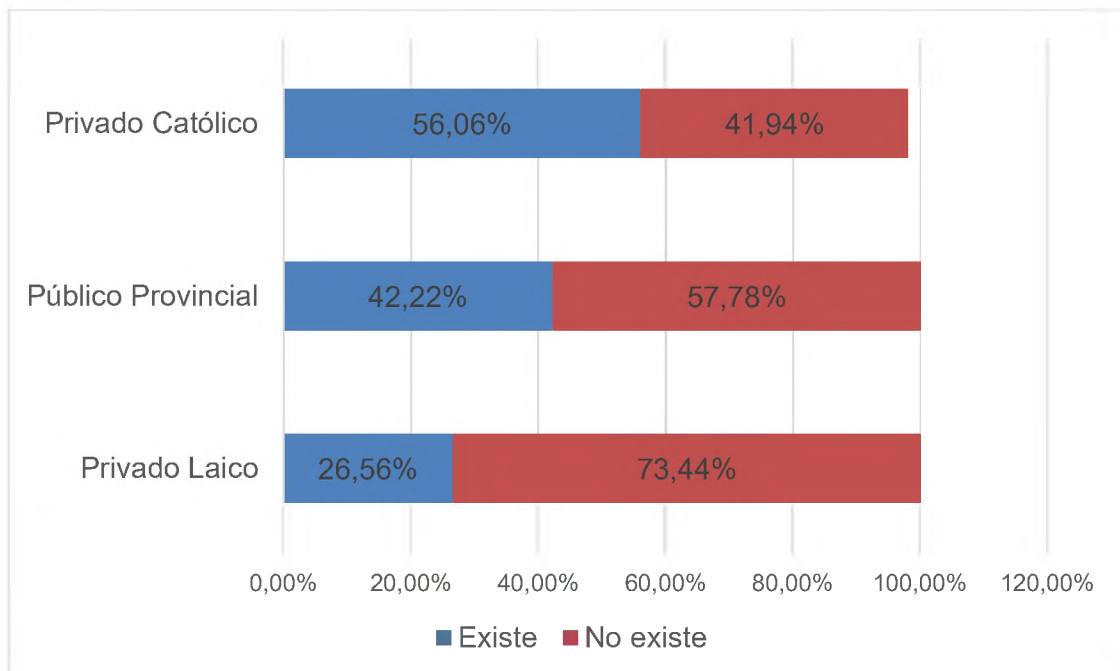


Gráfico 7: Pregunta 8 de Encuesta (Anexo 2): "¿Existe en tu escuela un espacio para hablar sobre relaciones afectivas y Educación Sexual Integral?"

Pregunta 9.

“¿Tuviste relaciones sexuales?”

Del total de lxs encuestadxs, el 62,17% (n=143) señaló haber tenido relaciones sexuales, mientras el 37,83% (n=87) restante indicó no haber tenido.

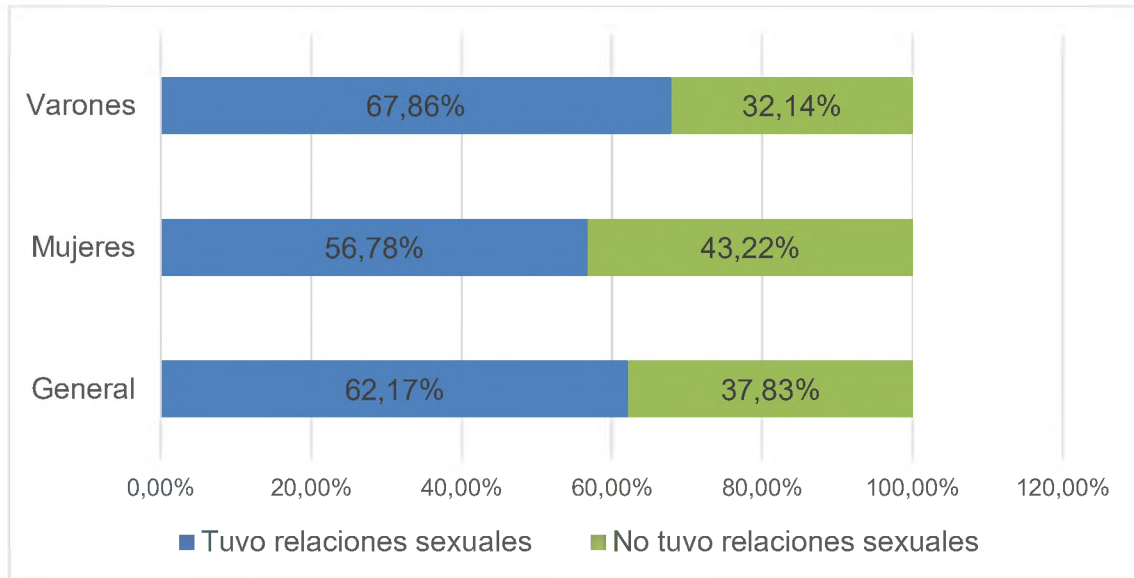


Gráfico 8: Preguntar 9 de Encuesta (Anexo 2): “¿Tuviste relaciones sexuales?”

Del total de las mujeres encuestadas, el 43,22% (n=51) indicó no haber tenido, mientras el 56,78% (n=67) restante señaló haber tenido relaciones sexuales. De estas últimas, el 5,97% (n=4) se inició sexualmente a los 13 años, el 23,88% (n=16) a los 14 años, el 34,33% (n=23) a los 15 años, el 17,91% (n=12) a los 16 años, el 13,43% (n=9) a los 17 años, el 1,49% (n=1) a los 18 años y el 2,99% (n=2) a los 19 años.

Al señalar el/los motivo/s por el/los cual/es habían tenido relaciones, el 83,58% (n=56) seleccionó “Sentí el deseo de hacerlo”, el 8,96% (n=6)

seleccionó "Mi pareja me insistió", el 7,46% (n=5) seleccionó "Otros" y ninguna seleccionó "Porque mis amigxs lo hacían".

Del 43,22% de mujeres que no tuvo relaciones sexuales, al señalar el/los motivo/s, el 3,92% (n=2) seleccionó "Miedo", el 3,92% (n=2) seleccionó "Vergüenza/Pudor", el 27,45% (n=14) seleccionó "No tuve la oportunidad", ninguna seleccionó "Religión", el 31,37% (n=16) seleccionó "No me interesa por ahora", el 1,96% (n=1) seleccionó "Me quiero casar virgen", el 1,96% (n=1) seleccionó "Otros" y el 29,41% (n=15) seleccionó más de una de las opciones anteriormente mencionadas.

Del total de los varones encuestados, el 32,14% (n=36) indicó no haber tenido, mientras el 67,86% (n=76) restante señaló haber tenido relaciones sexuales. De estos últimos, el 9,21% (n=7) a los 13 años, el 18,42% (n=14) a los 14 años, el 23,68% (n=18) a los 15 años, el 30,26% (n=23) a los 16 años, el 15,79% (n=12) a los 17 años y el 2,63% (n=2) a los 18 años.

Al señalar el/los motivo/s por el/los cual/es habían tenido relaciones, el 88,16% (n=67) seleccionó "Sentí el deseo de hacerlo", el 1,32% (n=1) seleccionó "Mi pareja me insistió", el 7,89% (n=6) seleccionó "Otros", ninguno seleccionó "Porque mis amigxs lo hacían" y el 2,63% (n=2) seleccionó más de una de las opciones anteriormente mencionadas.

Del 32,14% de varones que no tuvo relaciones sexuales, al señalar el/los motivo/s, el 2,78% (n=1) seleccionó "Miedo", el 2,78% (n=1) seleccionó "Vergüenza/Pudor", el 38,89% (n=14) seleccionó "No tuve la oportunidad", el 2,78% (n=1) seleccionó "Religión", el 33,33% (n=12) seleccionó "No me interesa por ahora", ninguno seleccionó "Me quiero casar virgen", el 5,56% (n=2) seleccionó "Otros" y el 13,89% (n=5) seleccionó más de una de las opciones anteriormente mencionadas.

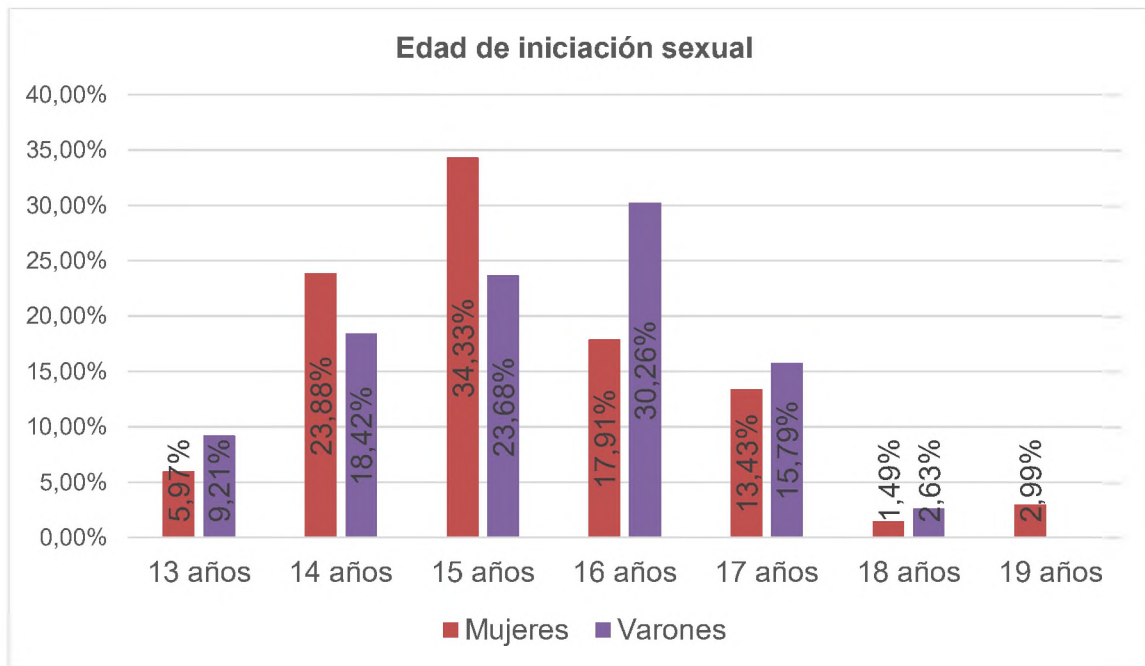


Gráfico 9: Pregunta 9 de Encuesta (Anexo 2): "¿Tuviste relaciones sexuales?"

"¿Usas métodos de protección?"

De aquellxs encuestadxs que indicaron haber tenido relaciones sexuales (62,17%), el 94,41% (n=135) utiliza al menos un método de protección,

mientras que el 5,59% (n=8) restante no utiliza ninguno de estos métodos. De aquellos que sí utilizan, el 61,48% (n=83) usa Preservativo, el 25,93% (n=35) combina Preservativo y Pastillas Anticonceptivas, el 11,11% (n=15) usa Pastillas Anticonceptivas, el 0,74% (n=1) usa Anticonceptivos Inyectables y el 0,74% (n=1) usa Preservativo y Preservativo Femenino.

De aquellxs encuestadxs que indicaron no haber tenido relaciones sexuales (37,83%), el 82,76% (n=72) señaló que utilizaría al menos un método de protección, mientras que el 17,24% (n=15) restante no respondió a la pregunta “¿Qué método de protección usarías?”. De aquellos que sí respondieron, el 47,22% (n=34) usaría Preservativo, el 44,44% (n=32) combinaría Preservativo y Pastillas Anticonceptivas, el 6,94% (n=5) usaría Pastillas Anticonceptivas y el 1,39% (n=1) combinaría Preservativos y Parches Anticonceptivos.

“¿Consultaste algún especialista de la salud?”

De aquellxs encuestadxs que indicaron haber tenido relaciones sexuales (62,17%), el 48,25% (n=69) consultaron algún especialista de la salud, mientras que el 51,75% (n=74) no consultó. De aquellxs que sí consultaron, el 73,91% (n=51) son mujeres, mientras que el 26,09% (n=18) restante, son

varones. De los que no consultaron, el 78,38% (n=58) son varones, mientras que el 21,62% (n=16) restante, son mujeres.

Pregunta 10.

“¿Cómo definís una relación amorosa violenta?”

Para analizar dicha pregunta se crearon categorías que engloban respuestas similares.

La categoría “Acciones violentas” agrupa respuestas cómo: Manipulación, Amenazas, Golpes, Gritos, y también denominaciones de tipos de violencia (violencia psicológica, física, etc.)

En la categoría “Adjetivos negativos de la relación” se agruparon respuestas cómo: mala, tóxica, fea, dependiente, enfermiza, entre otras.

En la categoría “Coexistencia de componentes amorosos y violentos” se agruparon respuestas de alumnx que expresaron cómo en una relación que hay amor, puede también haber violencia.

En la categoría “No es amor” lxs alumnx expresaban que una relación amorosa no puede ser violenta, porque en ese caso “no hay amor”.

La respuesta del alumno que escribió “La enfermedad de amarse tanto” nos pareció significativa por lo cual no la agrupamos en una de las categorías anteriormente mencionadas.

El 29,57% (n=68) respondió mencionando “Acciones violentas”; el 23,91% (n=55) respondió mencionando “Adjetivos negativos de la relación”; el 10% (n=23) respondió mencionando la “Coexistencia de componentes amorosos y violentos”; el 8,70% (n=20) indicó que ese tipo de relación “No es amor”; y un solo alumno, que representa el 0,43 respondió “La enfermedad de amarse tanto”; y el 27,39% (n=63) restante no respondió la pregunta.

En base a estas categorías se identificó una diferencia significativa según género respecto a la mención de “Acciones Violentas” como respuesta a la pregunta, siendo el 64,71% (n=44) correspondiente al género femenino y el 35,29% (n=24) correspondiente al género masculino.

Conclusión del análisis de encuestas (Anexo 2)

La muestra está compuesta por 230 estudiantes de la ciudad de Mar del Plata que cursan 2º, 3º, 4º, 5º y 6º año de 3 secundarias de gestión privada y 3 de gestión pública, donde tuvo lugar el Programa “Noviazgos sin violencia”, y es posible señalar que es representativa en términos de género.

Se registra que más de la mitad de lxs alumnxs estuvieron en al menos una relación de pareja y al momento de definir este tipo de relaciones, lxs encuestadxs expresaron distintas formas de nominar a la misma y una serie de características que consideran que dicho vínculo debe tener. Se destaca que casi la totalidad de lxs estudiantes seleccionó características positivas, por lo

cual se considera que el abordaje a realizar debe orientarse a la construcción de relaciones con las características señaladas.

De aquellxs que señalaron haber estado en una relación amorosa, más de la mitad indicó haber vivido una relación con características positivas y negativas. Esto condice con lo que señalado por lxs alumnxs al seleccionar acciones violentas que hayan vivido, dando cuenta de que la violencia psicológica resulta la más frecuente y que se da principalmente de forma cruzada (bidireccional).

Si bien unx de cada tres encuestadxs señaló haber tenido una experiencia amorosa positiva, la mitad de estxs vivió alguna situación de violencia psicológica, lo cual da cuenta de la naturalización de estas situaciones. Incluso algunxs de ellxs, consideran haber tenido una relación linda y amorosa, en la que hubo violencia sexual y/o física.

Por otro lado, casi la totalidad de lxs alumnxs señala haber tenido charlas o clases sobre ESI. Dicho porcentaje solo se condice con los contenidos referidos a Cs. Naturales, disminuyendo a la mitad en todas las demás asignaturas, por lo tanto, es posible inferir que la propuesta educativa sobre sexualidad se encuentra aún muy ligada a una perspectiva biologicista de la misma.

Más de la mitad de lxs ecuenstadxs refieren no contar con un espacio al cual acudir ante cuestiones relacionadas a la afectividad y a la sexualidad,

dando cuenta que el ámbito educativo no es un lugar de referencia para lxs alumnx. De los que señalan que existe este espacio, la mitad recurrirían al Equipo de Orientación Escolar (EOE⁸), otros a algún docente y, algunos pocos, al preceptor o preceptora.

La mayoría de lxs encuestadxs se inició sexualmente entre los 15 y los 16 años, registrándose varios casos en edades más tempranas. Tanto varones como mujeres expresan mayoritariamente haber tenido relaciones sexuales por sentir el deseo de hacerlo y refieren en su mayoría utilizar métodos anticonceptivos y de barrera. Sin embargo, se desconoce si la utilización de estos últimos es correcta, por lo cual teniendo en cuenta la temprana edad de inicio, es conveniente destacar la necesidad de abordar estos temas durante los primeros años de la educación secundaria.

⁸ A lo largo de la presente investigación se utilizará la sigla EOE para referir a Equipo de Orientación Escolar.

ENCUESTA (Anexo 4)

A continuación, se presentarán los datos recabados mediante la encuesta (Anexo 4) suministrada, durante el período comprendido entre los meses de Noviembre de 2017 y Agosto de 2018, a lxs alumnxs que presenciaron el taller “Noviazgo sin violencia” en años anteriores.

Para esto, se expresarán los datos que caracterizan a la población estudiada (Edad, Género y Tipo de Establecimiento Educativo) y se indicará porcentualmente cómo está constituida la muestra en relación a esas variables.

La **Pregunta número 1**, *“Escribí o menciona los temas/ideas/aprendizajes que fueron tratados en el taller que presenciaste el año pasado”*, al ser una pregunta abierta, su análisis requiere englobar tendencias de respuestas en categorías que nos permitan identificar los principales temas que lxs alumnxs recuerdan del taller que presenciaron.

La **pregunta número 2**, *“Marca con una cruz la/s acción/es que consideras violenta/s en una relación de pareja”*, permite visualizar cuáles son las opciones que lxs adolescentes no identifican como “acción violenta” lo cual da cuenta de la naturalización de la misma. Las respuestas obtenidas serán analizadas en relación al total de la muestra y diferenciadas según género.

La **pregunta número 3**, “*A partir del taller, ¿pudiste observar o reconocer en relaciones de pareja (tuyas o de conocidos) acciones violentas?*”, será analizada cuantitativamente, expresando las respuestas en base al total de encuestadxs y diferenciando según género. Aquellxs estudiantes que respondieron afirmativamente, ampliaron su respuesta describiendo dichas acciones. Ésta repregunta, requerirá englobar tendencias de respuestas en categorías que permitirán conocer el tipo de violencia que lxs adolescentes reconocen como tal, en relaciones conocidas.

La **pregunta número 4**, “*A partir del taller, ¿modificaste actitudes en tus relaciones con alguien que te gusta?*”, al igual que la pregunta 3, se analizará cuantitativamente y se expresarán las respuestas en base al total de encuestadxs y diferenciando según género. Aquellxs estudiantes que respondieron afirmativamente, ampliaron su respuesta describiendo dichas actitudes. Las mismas serán agrupadas en categorías que faciliten su interpretación.

La **pregunta número 5** “*¿Por qué crees que una pareja llega a vivir situaciones de violencia de género?*”, al ser una pregunta abierta, su análisis requiere englobar tendencias de respuestas en categorías que nos permitan identificar los los factores que lxs adolescentes consideran como desencadenantes de situaciones de violencia dentro de una pareja.

La **pregunta 6**, “*¿Los temas trabajados en el taller fueron abordados luego en alguna materia o por el equipo de orientación escolar?*”, permitirá conocer, desde la percepción de lxs alumnxs, si el taller solicitado se encuentra dentro de una planificación acorde a la temática tratada o, por el contrario, si el mismo es un evento único y aislado. Los resultados se analizarán globalmente y según el tipo de establecimiento.

La **pregunta número 7**, “*¿Existe en tu Escuela, un espacio para hablar sobre vínculos de pareja y educación sexual integral?*”, brindará información acerca de si lxs estudiantes encuentran en la escuela un espacio al cual acudir para abordar estas temáticas. Se analizará cuantitativamente de manera global y diferenciando según el tipo de establecimiento al que concurren e identificando a qué espacio o figura institucional hicieron referencia al responder afirmativamente.

La **pregunta número 8**, “*¿Consideras necesaria la existencia de espacios donde tratar estos temas?*”, fue creada con el objetivo de conocer si lxs adolescentes consideran necesario contar con espacios educativos que aborden temas relacionados con los vínculos de la pareja y la sexualidad. Las respuestas fueron analizadas según género.

La **pregunta 9**, “*¿Participarías de estos espacios dentro de la escuela en espacio escolar, extraescolar o por fuera de la escuela?*”, brindará información acerca del contexto en el que lxs alumnxs prefieren abordar este

tipo de temática, lo cual será tenido en cuenta a la hora de pensar el mejor marco para desarrollar una propuesta de intervención.

Análisis de encuesta (Anexo 4)

La encuesta fue administrada a 145 estudiantes de Escuelas Secundarias que hubieran presenciado el taller “Noviazgos Sin Violencia” en años anteriores. Del total de la muestra el 51% (n=118) de estudiantes son varones y el 49% (n=112) son mujeres.

Lxs estudiantes encuestadxs tienen entre 16 y 25 años: 48 estudiantes (33,10%) tienen 16 años, 62 (42,76%) tienen 17 años, 26 (17,93%) tienen 18 años, 7 (4,83%) tienen 19 años, 1 (0,69%) tiene 20 años y, por último 1 (0,69%) tiene 25 años.

Del total de lxs encuestadxs, 53 estudiantes (36,55%) pertenecen a escuelas privadas laicas, 44 (30,34%) a escuelas privadas católicas, 29 (20,00%) a escuelas públicas municipales y 19 (13,10%) a escuelas públicas provinciales.

Pregunta 1.

“Escribí o menciona los temas/ideas/aprendizajes que fueron tratados en el taller que presenciaste el año pasado”

Del total de alumnxs encuestadxs, el 68,97% (n=100) respondió a esta pregunta mientras que el 31,03% (n=45) no lo hizo. Las respuestas más frecuentes señalaron temas relacionados a la **violencia en la pareja**, por ejemplo: *“Violencia de género”, “Maltrato”, “Manipulación”, “Celos”, “Control”,* entre otros; y temas referidos a lo **que se debe hacer en estos casos**, por ejemplo: *“Formas de salir de esta relación”, “No quedarse callado”, “Al mínimo acto agresivo de tu pareja es mejor alejarse”,* entre otros.

Pregunta 2.

“Marca con una cruz la/s acción/es que consideras violenta/s en una relación de pareja”

Lxs alumnxs seleccionaron aquellas acciones que consideran violentas en una relación de pareja de la siguiente manera:

La opción “Insultos” fue seleccionada por el 89,66% (n=130), mientras el 10,34% (n=15) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 91,95% (n=80) identificó esta acción como violenta, mientras que el 8,05% (n=7) no lo hizo. Del total de alumnos varones

encuestados, el 86,21% (n=50) identificó esta opción como violenta, mientras que el 13,79% (n=8) no lo hizo.

La opción "Amenazas" fue seleccionada por el 98,62% (n=143), mientras el 1,38% (n=2) restante no seleccionó dicha opción, siendo éstas dos alumnas de género femenino.

La opción "No hablarle al otrx" fue seleccionada por el 19,31% (n= 28), mientras el 80,69% (n=117) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 19,54% (n=17) identificó esta acción como violenta, mientras que el 80,46% (n=70) no lo hizo. Del total de alumnos varones encuestados, el 18,97% (n=11) identificó esta opción como violenta, mientras que el 81,03% (n=47) no lo hizo.

La opción "Golpes con objetos" fue seleccionada por el 97,93% (n=142), mientras el 2,07% (n=3) restante no seleccionó dicha opción, siendo éstas 3 alumnas de género femenino.

La opción "Golpes" fue seleccionada por el 99,31% (n=144), mientras el 0,69% (n=1) restante no seleccionó dicha opción, siendo esta alumna de género femenino.

La opción "Gritos" fue seleccionada por el 91,72% (n= 133), mientras el 8,28% (n=12) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 91,95% (n= 80) identificó esta acción como violenta, mientras que el 8,05% (n=7) no lo hizo. Del total de alumnos varones

encuestados, el 91,38% (n=53) identificó esta opción como violenta, mientras que el 8,62% (n=5) no lo hizo.

La opción “Celos” fue seleccionada por el 53,10% (n=77), mientras el 46,9% (n=68) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 62,07% (n=54) identificó esta acción como violenta, mientras que el 37,93% (n=33) no lo hizo. Del total de alumnos varones encuestados, el 39,66% (n=23) identificó esta opción como violenta, mientras que el 60,34% (n=35) no lo hizo.

La opción “Unx de lxs dos no permite el uso de preservativo” fue seleccionada por el 64,83% (n=94), mientras el 35,17% (n=51) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 70,11% (n=61) identificó esta acción como violenta, mientras que el 29,89% (n=26) no lo hizo. Del total de alumnos varones encuestados, el 56,90% (n=33) identificó esta opción como violenta, mientras que el 43,10% (n=25) no lo hizo.

La opción “Algunx presiona al otrx para mantener relaciones sexuales” fue seleccionada por el 93,79% (n=136), mientras el 6,21% (n=9) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 95,40% (n=83) identificó esta acción como violenta, mientras que el 4,60% (n=4) no lo hizo. Del total de alumnos varones encuestados, el 91,38% (n=53) identificó esta opción como violenta, mientras que el 8,62% (n=5) no lo hizo.

La opción “Unx de lxs dos revisa el celular y las redes sociales del otrx” fue seleccionada por el 48,97% (n=71), mientras el 51,03% (n=74) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 54,02% (n=47) identificó esta acción como violenta, mientras que el 45,98% (n=40) no lo hizo. Del total de alumnos varones encuestados, el 41,38% (n=24) identificó esta opción como violenta, mientras que el 58,62% (n=34) no lo hizo.

La opción “Enojarse por salir con amigxs” fue seleccionada por el 64,83% (n=94), mientras el 35,17% (n=51) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 70,11% (n=61) identificó esta acción como violenta, mientras que el 29,89% (n=26) no lo hizo. Del total de alumnos varones encuestados, el 56,90% (n=33) identificó esta opción como violenta, mientras que el 43,10% (n=25) no lo hizo.

La opción “Criticar la ropa que se pone la otra persona” fue seleccionada por el 64,14% (n=93), mientras el 35,86% (n=52) restante no seleccionó dicha opción. Del total de alumnas mujeres encuestadas, el 78,16% (n=68) identificó esta acción como violenta, mientras que el 21,84% (n=19) no lo hizo. Del total de alumnos varones encuestados, el 43,10% (n=25) identificó esta opción como violenta, mientras que el 56,90% (n=33) no lo hizo.

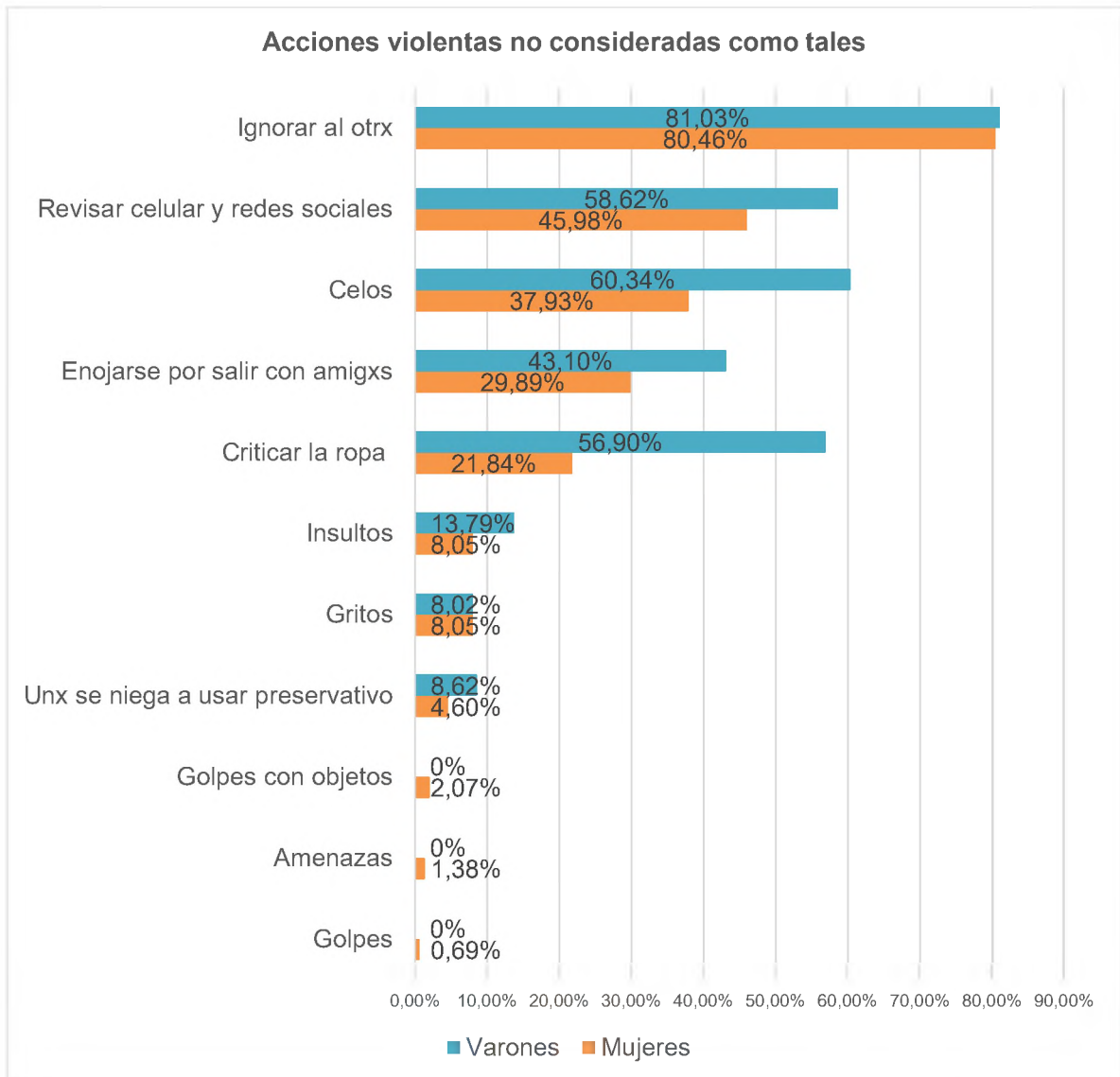


Gráfico 10: Pregunta 2 de Encuesta (Anexo 4): “Marca con una cruz la/s acción/es que consideras violenta/s en una relación de pareja”

Pregunta 3.

“A partir del taller, ¿pudiste observar o reconocer en relaciones de pareja (tuyas o de conocidos) acciones violentas?”

La pregunta fue analizada cuantitativamente, expresando de forma global y según género, la cantidad de alumnx que reconocieron este tipo de

acciones. Luego, para analizar cualitativamente la información de aquellxs que ampliaron su respuesta, se agruparon las mismas según el tipo de violencia predominante.

Del total de alumnxs encuestadxs, el 58,62% (n=85) señaló haber observado acciones violentas en sus relaciones de pareja o de allegados, mientras que el 33,79% (n=49) indicó no haberlo hecho y el 7,59% (n=11) restante no respondió la pregunta.

El 64,37% (n=56) de las alumnas mujeres encuestadas señaló haber observado este tipo de acciones, mientras que el 26,4% (n=23) indicó no haberlo hecho y el 9,20% (n=8) no respondió la pregunta.

El 50% (n=29) de los alumnos varones encuestados señaló haber observado este tipo de acciones, mientras que el 44,83% (n=26) indicó no haberlo hecho y el 5,17% (n=3) no respondió la pregunta.

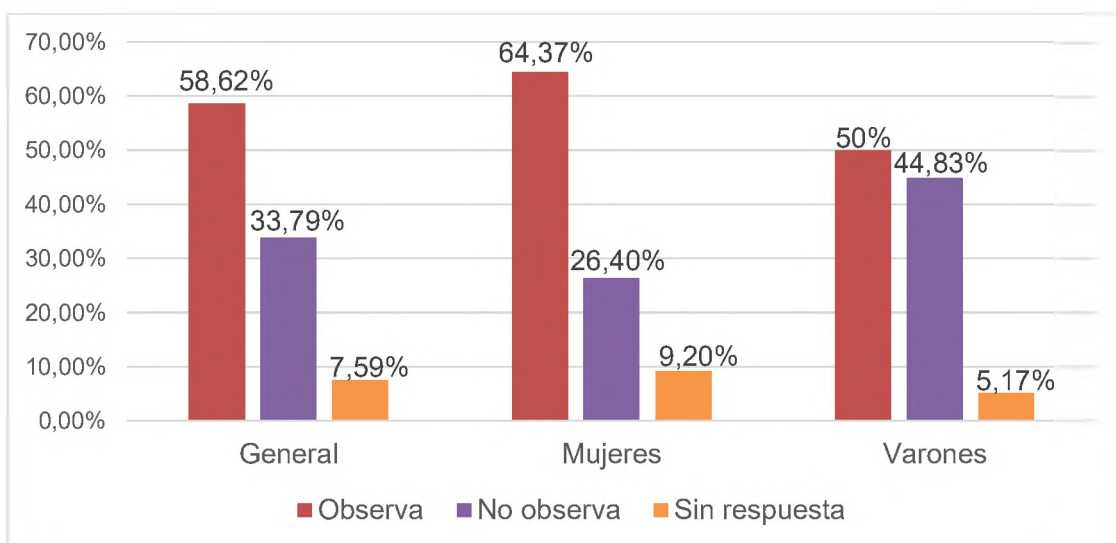


Gráfico 11: Pregunta 3 de Encuesta (Anexo 4): "A partir del taller, ¿pudiste observar o reconocer en relaciones de pareja (tuyas o de conocidos) acciones violentas?"

Del total de encuestadxs que señaló haber observado acciones violentas (58,62%), el 16,67% (n=14) no describió dichas acciones.

De aquellxs alumnxs que ampliaron sus respuestas (83,33%), las mismas fueron clasificadas según el tipo de violencia que representaban.

El 87,15% (n=61) describió acciones referentes a la Violencia Psicológica (verbal y no verbal). Distinguimos que de ellxs, el 75,41% mencionó acciones de Violencia Psicológica Verbal (no únicamente), el 63,94% mencionó acciones de Violencia Psicológica No verbal (no únicamente), y el 42,63% mencionó Celos (no únicamente).

El 14,76% (n=8) describió acciones referentes a la Violencia Física y el 3,28% (n=2) a la Violencia Sexual. Cabe destacar que ningún alumnx hizo referencia a acciones propias de la Violencia Simbólica.

Pregunta 4.

“A partir del taller, ¿modificaste actitudes en tus relaciones con alguien que te gusta?”

La pregunta fue analizada cuantitativamente expresando, de forma global y según género, la cantidad de alumnxs que modificaron este tipo de acciones. Luego, para analizar cualitativamente la información de aquellxs que ampliaron su respuesta, se agruparon las mismas según el tipo de violencia predominante.

Del total de alumnxs encuestadxs, el 20% (n=29) señaló haber modificado actitudes violentas en sus relaciones de pareja, mientras que el 71,03% (n=103) indicó no haberlo hecho y el 8,97% (n=13) restante no respondió la pregunta.

El 22,99% (n=20) de las alumnas mujeres encuestadas señaló haber modificado este tipo de actitudes, mientras que el 65,52% (n=57) indicó no haberlo hecho y el 11,49% (n=10) no respondió la pregunta.

El 15,52% (n=9) de los alumnos varones encuestados señaló haber modificado este tipo de actitudes, mientras que el 79,31% (n=46) indicó no haberlo hecho y el 5,17% (n=3) no respondió la pregunta.

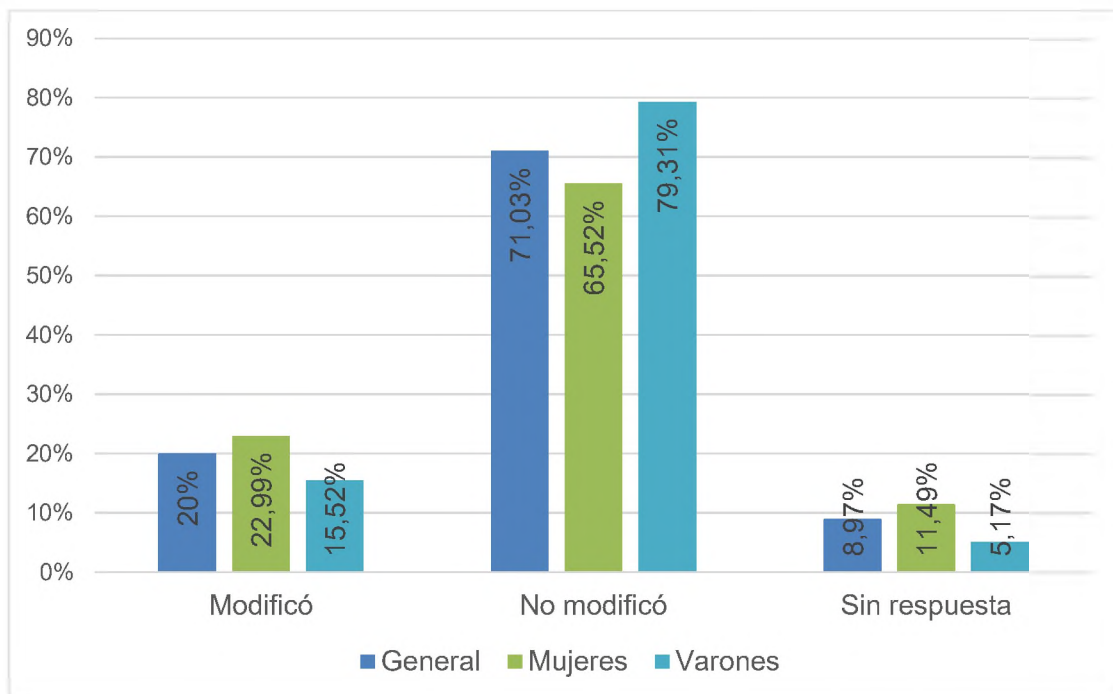


Gráfico 12: Pregunta 4 de Encuesta (Anexo 4): 'A partir del taller, ¿modificaste actitudes en tus relaciones con alguien que te gusta?'

Del total de encuestadxs que señaló haber modificado actitudes violentas (20%), el 13,79% (n=4) no especificó cuáles modificó.

De aquellxs alumnx que ampliaron su respuesta (86,21%), las mismas fueron clasificadas según el tipo de violencia que representaban:

El 96% (n=24) modificó actitudes referentes a la Violencia Psicológica (verbal y no verbal). Distinguimos que de ellxs, el 20% mencionó actitudes de Violencia Psicológica Verbal (no únicamente), el 48% mencionó actitudes de Violencia Psicológica No verbal (no únicamente), y el 56% mencionó Celos (no únicamente).

El 4% (n=1) mencionó actitudes referentes a la Violencia Física y el 8% (n=2) a la Violencia Sexual. Cabe destacar que ningún estudiante hizo referencia a actitudes propias de la Violencia Simbólica.

Pregunta 5.

“¿Por qué crees que una pareja llega a vivir situaciones de violencia de género?”

Del total de lxs encuestadxs, el 85,52% (n=124) respondió a esta pregunta, mientras que el 14,48% (n=21) no lo hizo.

A partir de las respuestas analizadas es posible destacar aquellas que mencionan características de relaciones posesivas, en las que los celos y el control llevan a este tipo de situaciones, por ejemplo: *“Cuando se obsesionan*

con la pareja tienden a querer estar todo el día encima, se entromete en todas las situaciones tanto personales como de familia, no te deja hacer nada sola. Y los celos inofensivos también influyen mucho, porque se convierten en celos enfermizos”.

También se encuentran respuestas en las que se menciona la inseguridad como rasgo que desencadena actitudes de control, por ejemplo: *“Una pareja puede llegar a vivir una situación de violencia por miedo a perder a la persona que ama. Yo creo que suelen aguantarse muchas cosas por "amor" y por eso se llega a soportar la violencia”.*

Otrxs señalan distintas características de personalidad violenta, que muchas veces se explican a partir de una crianza de este tipo, por ejemplo: *“A veces, depende de la crianza de la persona, si la criaron a los golpes, va a salir golpeador...”.*

Otras respuestas hacen referencia a las dificultades de comunicación entre la pareja, por ejemplo: *“hay varias razones, por ejemplo, molestias de una persona que se las guarda y no dice lo que le molesta, supongo falta de comunicación también”.*

Y, por último, en varias ocasiones se señala la falta de registro de la situación conflictiva, por ejemplo: *“Creo que una pareja llega a tal magnitud porque ignoran los "pequeños problemas" o los minimizan hasta agravarse y volverse vicioso”.*

Pregunta 6.

“¿Los temas trabajados en el taller, fueron abordados luego en alguna materia o por el equipo de orientación escolar?”

La pregunta fue analizada cuantitativamente expresando, en forma global, por tipo de establecimiento educativo, la existencia o no de continuación en el abordaje de cuestiones vinculadas a ESI, violencia y género en las aulas.

Del total de alumnxs encuestadxs, el 33,79% (n=49) indicó que se continuó con el abordaje de la temática luego del taller, mientras que el 66,21% (n=96) señaló no haberlo hecho.

El 24,14% (n=7) de estudiantes de Escuela Pública Municipal indicó que se continuó con el abordaje de los temas luego del taller, mientras que el 75,86% (n=22) señaló no haberlo hecho.

El 26,32% (n=5) de estudiantes de Escuela Pública Provincial indicó que se continuó con el abordaje de los temas luego del taller, mientras que el 73,68% (n=14) señaló no haberlo hecho.

El 33,96% (n=18) de estudiantes de Escuela Privada Laica indicó que se continuó con el abordaje de los temas luego del taller, mientras que el 66,04% (n=35) señaló no haberlo hecho.

El 43,18% (n=19) de estudiantes de Escuela Privada Católica indicó que se continuó con el abordaje de los temas luego del taller, mientras que el 56,82% (n=25) señaló no haberlo hecho.

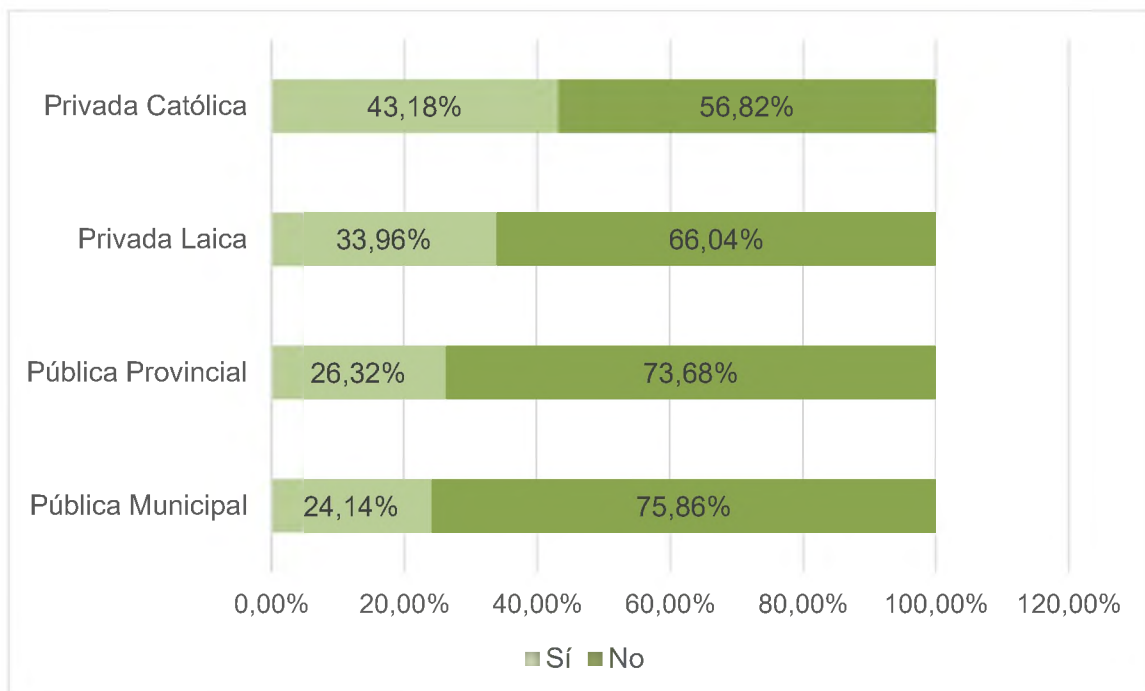


Gráfico 13: Preguntas de Encuesta (Anexo 4): "¿Los temas trabajados en el taller, fueron abordados luego en alguna materia o por el equipo de orientación escolar?"

Pregunta 7.

"¿Existe en tu escuela un espacio para hablar sobre vínculos de pareja y Educación Sexual Integral?"

La pregunta fue analizada cuantitativamente expresando, de forma global y según tipo de establecimiento educativo, la percepción que tienen lxs estudiantes sobre la existencia o no de espacios dentro de su escuela donde acudir para abordar temas relacionados a vínculos de pareja y ESI, especificando el espacio o figura institucional que responde ante esta necesidad.

Del total de alumnxs encuestadxs, el 52,41% (n=76) señaló que cuenta con un espacio o figura institucional a quien acudir para abordar dichas temáticas, mientras que el 47,59% (n=69) indicó que no cuenta con tal espacio o figura.

El 31,03% (n=9) de estudiantes de Escuela Pública Municipal indicó que no cuenta con un espacio o figura institucional donde acudir ante dichas temáticas, mientras que el 68,97% (n=20) señaló contar con tal espacio o figura. De éstxs últimxs, el 45% (n=9) señaló al Equipo de Orientación Escolar como figura institucional al cual acuden, el 35% (n=7) a docentes y el 20% (n=4) marcó más de una opción (Docente, Preceptxr, Equipo de Orientación Escolar, Directxr).

El 57,89% (n=11) de estudiantes de Escuela Pública Provincial indicó que no cuenta con un espacio o figura institucional donde acudir ante dichas temáticas, mientras que el 42,11% (n=8) señaló contar con tal espacio o figura. De éstxs últimxs, el 75% (n=6) señaló a lxs docentes como figura institucional o espacio al cual acuden y el 25% (n=2) a preceptorxs.

El 52,83% (n=28) de estudiantes de Escuela Privada Laica indicó que no cuenta con un espacio o figura institucional donde acudir ante dichas temáticas, mientras que el 47,17% (n=25) señaló contar con tal espacio o figura. De éstxs últimxs, el 40% (n=10) señaló a lxs docentes como figura institucional o espacio al cual acuden, el 20% (n=5) al Equipo de Orientación Escolar, el 20% (n=5) a

preceptorxs y el 20% (n=5) marcó más de una opción (Docente, Preceptxr, Equipo de Orientación Escolar, Directxr).

El 47,73% (n=21) de estudiantes de Escuela Privada Católica indicó que no cuenta con un espacio o figura institucional donde acudir ante dichas temáticas, mientras que el 52,27% (n=23) señaló contar con tal espacio o figura. De éstxs últimxs, el 34,78% (n=8) señaló al Equipo de Orientación Escolar como figura institucional o espacio al cual acuden, el 34,78% (n=8) a docentes y el 30,43% (n=7) marcó más de una opción (Docente, Preceptxr, Equipo de Orientación Escolar, Directxr).

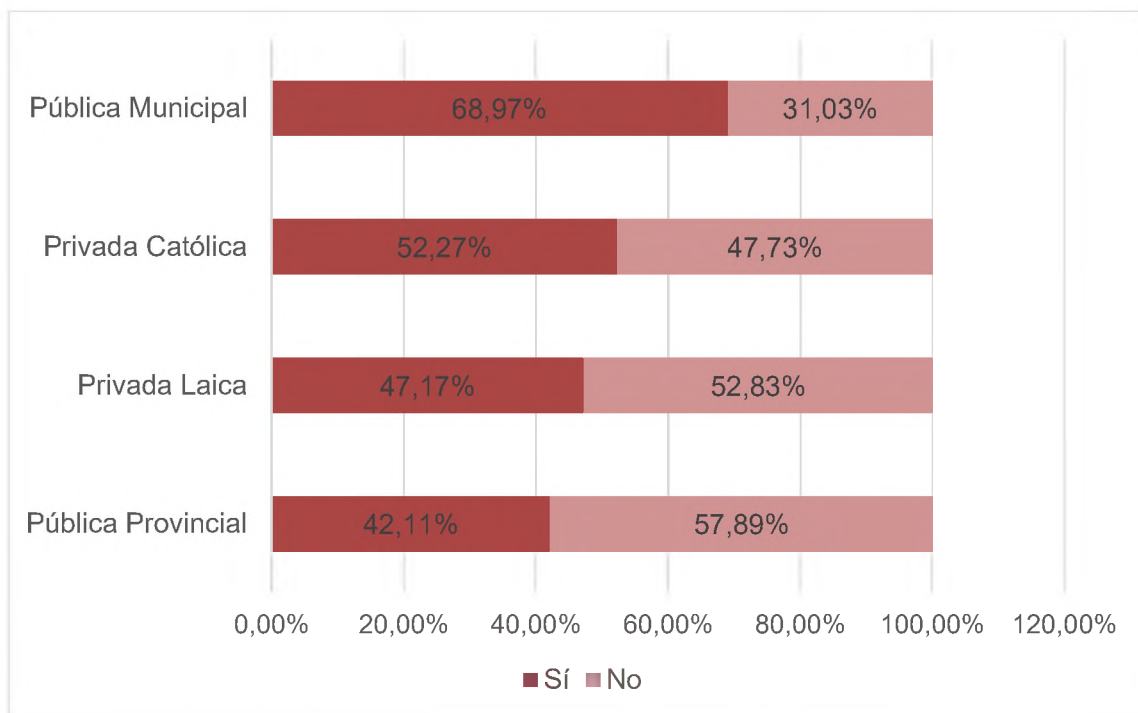


Gráfico 14: Preguntar 7 de Encuesta (Anexo 4): "¿Existe en tu escuela un espacio para hablar sobre vínculos de pareja y Educación Sexual Integral?"

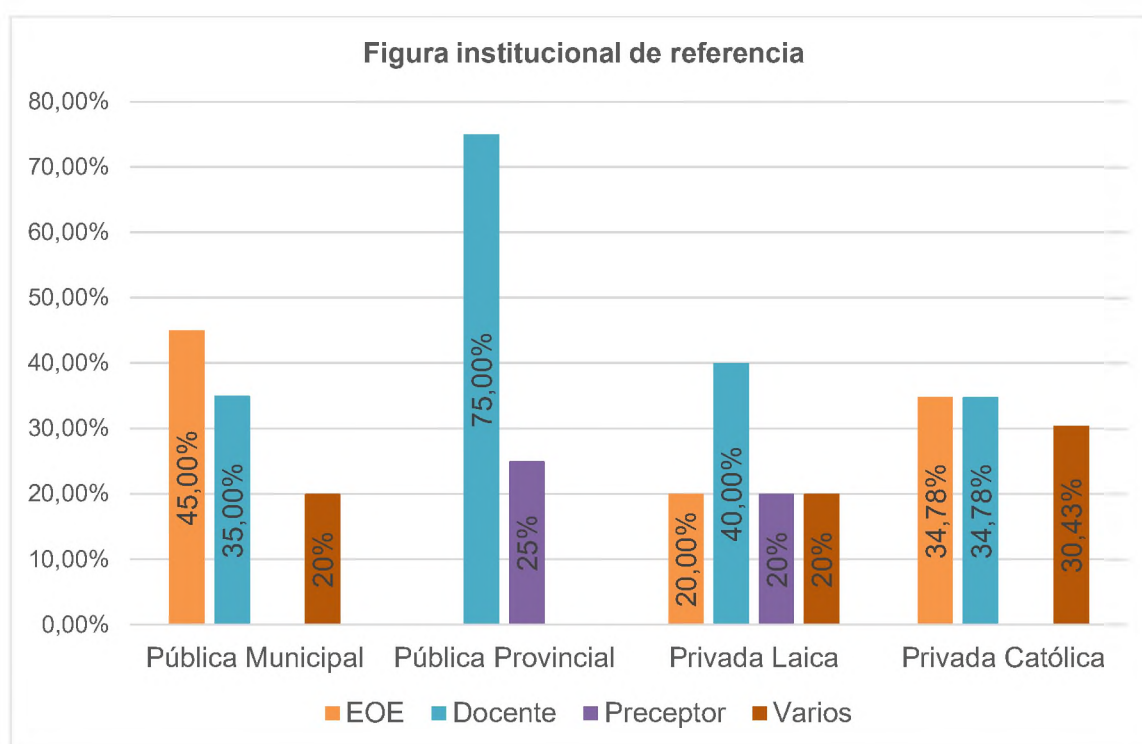


Gráfico 15: Pregunta 7 de Encuesta (Anexo 4): "¿Existe en tu escuela un espacio para hablar sobre vínculos de pareja y Educación Sexual Integral?"

Pregunta 8.

"¿Consideras necesaria la existencia de espacios donde tratar estos temas?"

La pregunta fue analizada cuantitativamente expresando, de forma global y según género, la valoración que le otorgan lxs estudiantes a estos espacios.

Del total de alumnxs encuestadxs, el 94,48% (n=137) considera que estos espacios son necesarios, mientras que el 5,52% (n=8) restante

consideran que no lo son. Cabe destacar que todos los alumnos que señalaron que “No” son de género masculino.

Pregunta 9.

“¿Participarías de estos espacios dentro de la escuela en horario escolar?”

La pregunta fue analizada cuantitativamente expresando, de forma global y según género, el interés por parte de lxs estudiantes sobre participar de espacios donde se aborden temáticas relacionadas a vínculos de pareja y ESI dentro del establecimiento educativo al que asisten, durante el horario escolar.

El 81,38% (n=118) de lxs encuestadxs indicó que participaría de estos espacios dentro de la escuela, en horario escolar, mientras que el 18,62% (n=27) señaló que no lo haría.

De las alumnas de género femenino, el 85,06% (n=74) indicó que participaría de estos espacios dentro de la escuela, en horario escolar, mientras que el 14,94% (n=13) señaló que no lo haría.

De los alumnos de género masculino, el 75,86% (n=44) indicó que participaría de estos espacios dentro de la escuela, en horario escolar, mientras que el 24,14% (n=14) señaló que no lo haría.

“¿Participarías de estos espacios dentro de la escuela en horario extraescolar?”

La pregunta fue analizada cuantitativamente expresando, de forma global y según género, el interés por parte de lxs estudiantes sobre participar de espacios donde se aborden temáticas relacionadas a vínculos de pareja y ESI dentro del establecimiento educativo al que asisten, durante el horario extraescolar.

El 44,83% (n=65) de lxs encuestadxs indicó que participaría de estos espacios dentro de la escuela, en horario extraescolar, mientras que el 55,17% (n=80) señaló que no lo haría.

De las alumnas de género femenino, el 54,02% (n=47) indicó que participaría de estos espacios dentro de la escuela, en horario extraescolar, mientras que el 45,98% (n=40) señaló que no lo haría.

De los alumnos de género masculino, el 31,03% (n=18) indicó que participaría de estos espacios dentro de la escuela, en horario extraescolar, mientras que el 68,97% (n=40) señaló que no lo haría.

“¿Participarías de estos espacios fuera de la escuela?”

La pregunta fue analizada cuantitativamente expresando, de forma global y según género, el interés por parte de lxs estudiantes sobre participar

de espacios donde se aborden temáticas relacionadas a vínculos de pareja y ESI fuera del establecimiento educativo al que asisten.

El 53,10% (n=77) de lxs encuestadxs indicó que participaría de estos espacios fuera de la escuela, mientras que el 46,90% (n=68) señaló que no lo haría.

De las alumnas de género femenino, el 60,92% (n=53) indicó que participaría de estos espacios fuera de la escuela, mientras que el 39,08% (n=34) señaló que no lo haría.

De los alumnos de género masculino, el 41,38% (n= 24) indicó que participaría de estos espacios fuera de la escuela, mientras que el 58,62% (n= 34) señaló que no lo haría.

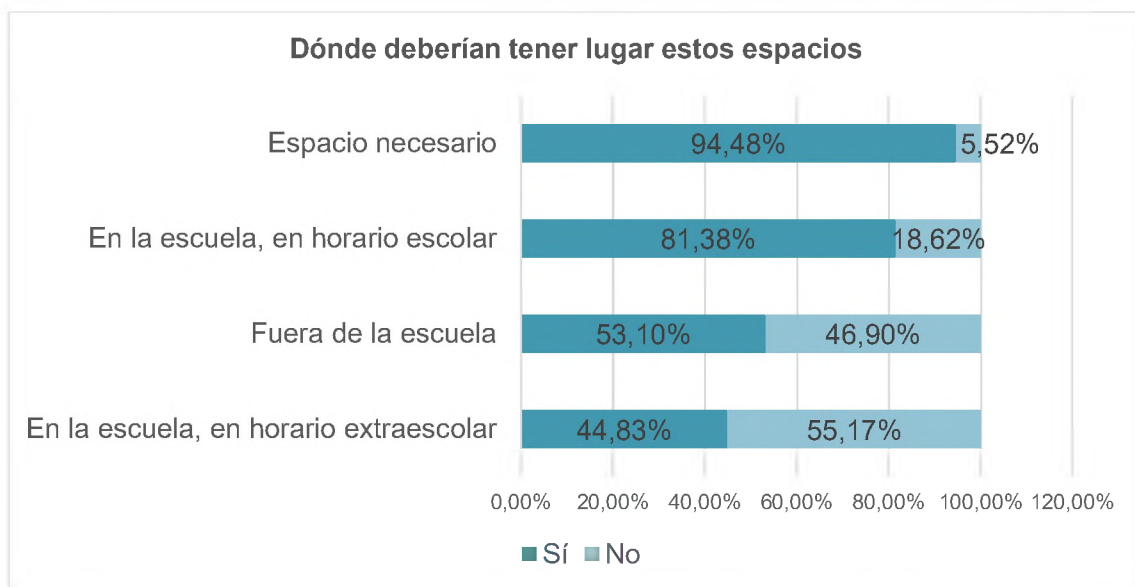


Gráfico 16: Pregunta 8 de Encuesta (Anexo 4): "¿Consideras necesaria la existencia de espacios donde tratar estos temas?", y Pregunta 9 de Encuesta (Anexo 4): "¿Participarías de estos espacios dentro de la escuela en horario escolar?"; "¿Participarías de estos espacios dentro de la escuela en horario extraescolar?"; "¿Participarías de estos espacios fuera de la escuela?"

Conclusión del análisis de encuestas (Anexo 4)

La muestra está compuesta por 145 estudiantes de la ciudad de Mar del Plata que cursan 5° y 6° año de 3 secundarias de gestión privada y 2 de gestión pública, donde tuvo lugar el Programa “Noviazgos sin violencia” en años anteriores, y es posible señalar que es representativa en términos de género.

El Programa mencionado es recordado por lxs encuestadxs mencionando como temas principales a la violencia en la pareja y las formas de actuar ante tales situaciones.

Si bien la mayoría de lxs adolescentes identifican a los insultos, las amenazas, los golpes (con o sin objetos), los gritos y la presión para mantener relaciones sexuales como acciones violentas, es necesario destacar que esta percepción disminuye ante acciones como los celos, revisar el celular, enojarse ante situaciones donde la pareja quiere salir con amigxs, criticar la vestimenta, la negación a usar preservativo por parte de algunx de la pareja, e ignorar a la otra persona. Sólo el 13,10% identificó como acciones violentas todas las opciones de respuesta.

Lo anteriormente descripto, denota que lxs adolescentes reconocen la violencia dentro de la pareja cuando implica un abuso o agresión física, y que, ante situaciones de carácter más sutil, principalmente de orden psicológico, la

percepción de la violencia resulta más dificultosa, sobre todo para alumnxs de género masculino. Esta diferencia también se detecta a la hora de registrar o reconocer acciones violentas de pareja en su entorno, siendo las alumnas de género femenino quienes más reconocen este tipo de situaciones, principalmente de tipo psicológicas.

Menos de la mitad de lxs alumnxs hizo referencia a los celos, lo cual invitó a indagar, mediante la técnica de focus group, si no son mencionados por la ausencia de los mismos en las relaciones o, por el contrario, si aparecen naturalizados como formas de amor y no son registrados como tales.

Al indicar las actitudes violentas que pudieron modificar en sus relaciones de pareja, la diferencia de género se mantiene, aunque no tan notoriamente, ya que solo el 20% del total señaló haberlo hecho.

Por otro lado, los alumnxs encuestadxs identifican múltiples y variados factores como desencadenantes de violencia de género, entre los que se destacan: los celos, el control, la inseguridad, personalidades con características violentas, problemas de comunicación y la dificultad de percibir situaciones de violencia sutiles.

El análisis desarrollado en este apartado permite señalar que los mismos aspectos mencionados por lxs estudiantes al explicar los motivos por los cuales las parejas viven situaciones violentas, no fueron señalados previamente como acciones violentas por una proporción considerable de la

muestra. Por lo tanto, lxs adolescentes tienen dificultad para identificar las situaciones conflictivas como tales, aumentando el riesgo al que están expuestos, ya que, de no ser reconocidas, dichas conductas se mantendrán en el tiempo e incluso se agravarán a causa de la naturalización de las mismas.

La encuesta brinda también, información sobre la situación de las escuelas respecto a la ESI y, en este sentido, sobre el marco en el que se inscribe el taller. En relación a esto, sólo 1 de cada 3 alumnxs refiere haber tenido una continuidad educativa vinculada a la temática trabajada, a la vez que casi el total considera necesaria la existencia de estos espacios. Esto evidencia la falla del sistema educativo en torno a la implementación de la ley de ESI y la necesidad de aumentar las propuestas que aborden temáticas referidas a la sexualidad de forma integral. Al momento de pensar dichas propuestas, deberá tomarse en cuenta lo señalado por lxs estudiantes, ya que la mayoría refiere que participaría de las mismas si se inscriben dentro del horario escolar, mientras que solo la mitad participaría si fuese en otro momento.

ENTREVISTAS (Anexo 3)

En el marco del taller “Noviazgos sin violencia” se accedió, con previa autorización, a seis instituciones educativas en las cuales se pactó un encuentro para realizar una entrevista con directivos y/o miembros del EOE (Anexo 3). Las mismas tuvieron lugar durante el período comprendido entre los meses de Noviembre de 2017 y Agosto de 2018 y se caracterizaron por ser semidirigidas o semiestructuradas utilizando una guía de diez preguntas abiertas, las cuales posibilitaron el desarrollo sobre los temas de interés para la investigación. En otras palabras, las entrevistas permitieron relevar datos sobre las características socioculturales del curso donde se dictó el taller mencionado; el conocimiento por parte de lxs directivos sobre el mismo y el contexto en el que se inscribe esta propuesta en relación a la planificación curricular; las formas de intervención que tienen las instituciones ante situaciones de violencia de género en adolescentes y el punto de vista que tienen sobre esta problemática; y el abordaje que cada institución realiza sobre los contenidos de ESI.

En cuanto al proceso analítico de las entrevistas, como plantea Oxman (1998), se desarrolló un análisis temático del material a partir de las ideas referidas por los entrevistados. El mismo se enfoca principalmente en los componentes referenciales-semánticos del material a analizar e interpretar.

Según Meccia (2012), se entienden como “contenidos” del texto a todas las categorías temáticas que son significativas y mediante las cuales se enmarca el objeto de referencia.

Por lo demás, el conjunto de ellas permite reconstruir el itinerario argumental del enunciador. Complementariamente, asumiremos como “recursos discursivos” a las distintas construcciones semánticas con que se presentan los contenidos aludidos y que habilitan a ciertas connotaciones de ideas. Desde el plano metodológico, lo segundo puede dotar de sistematicidad a lo primero, funcionando como una herramienta de análisis reveladora. (Meccia, 2012, p.3)

Oxman (2012) plantea que la entrevista se fragmenta y se vuelve testimonio interpretado a partir del aparato teórico del entrevistado: permite organizar todo el material recabado encontrando rasgos comunes y se inserta en el contexto que también elabora el investigador en base a los rasgos que, a su entender, explican el conjunto de fragmentos.

Análisis de entrevistas

A partir de la información recogida mediante este instrumento, es posible definir a la muestra pesquisada como heterogénea respecto a las características mencionadas, siendo entonces representativa para la presente

investigación. Por ejemplo, en cuanto al nivel socioeconómico, uno de los testimonios señala: *“... por ahí tenemos a los alumnos que no alcanzan a comer una vez por día...”*, otros refieren que *“Los que asisten al establecimiento son clase media. Los papás son trabajadores, se esfuerzan mucho para mandar a sus hijos a la institución...”*, y otros *“... la escuela al ser privada y tener una cuota considerable tiene mayormente un sector socioeconómico medio o medio alto...”*.

Las entrevistas nos permiten a su vez, conocer la relación entre el Programa “Noviazgos sin violencia” y los establecimientos educativos que lo reciben. En todos los casos, el mismo es solicitado por una figura institucional (docente, miembro del equipo directivo, miembro del equipo de orientación escolar), directamente a la Dirección de la Mujer. Es posible identificar dos motivos recurrentes por los cuales el taller es solicitado: uno de ellos, es la sospecha de situaciones violentas que atraviesan alumnxs que están en pareja dentro del curso, considerando que esta intervención permite exponer la temática y así repensar cuestiones relacionadas con los modos de vincularse. Por ejemplo:

“...habíamos observado que esta alumna tenía un moretón en su ojo. No sabemos el motivo, cuando le preguntamos ella dijo que se había golpeado con el marco de la puerta”.

“... me había enterado de una situación un poco rara entre una pareja y bueno decidí hablar con el director y le dije que me interesaría que venga el taller”.

“...fue un caso que fue el detonante, pero ya veníamos viendo otros casos [...] lo detecta la preceptora y es lo primero que trata de buscar, alguna forma, alguna charla que sea para todos y no puntualmente para uno”.

El segundo motivo mencionado, refiere a la responsabilidad de los establecimientos educativos sobre el tratamiento de temas referidos a ESI. Por ejemplo:

“...viene a instalar de nuevo estos temas que entendemos que tienen que tratarse en la escuela”.

“...por trabajar el tema porque bueno, la problemática de violencia en el noviazgo adolescente es una problemática que atraviesa a todos los adolescentes...”

Entendiendo que si uno de los motivos por los que solicita el taller hace referencia a la importancia de tratar la violencia en los noviazgos, sería esperable la continuación del abordaje del tema en otros espacios educativos. Sin embargo, a partir de las respuestas analizadas, se da cuenta de que el

taller no se integra en una planificación que cuente con otras herramientas, sino que resulta una intervención única y aislada. Por ejemplo:

“No, la verdad es que no. La realidad nuestra como equipo es que tenemos demasiadas problemáticas sociales a diario, entonces por ahí se pierde el foco de lo que nosotros deberíamos hacer como equipo de orientación en lo pedagógico. Vivimos corriendo con la emergencia y queda un poco descubierto lo que nos convoca acá. Esa es la realidad. A mí me gustaría, de hecho, tenía un proyecto de abarcar violencia de género y la ESI, algo que para nosotros está prescripto pero no lo pude llevar a cabo”.

Al indagar sobre el manejo por parte de las escuelas ante situaciones de violencia, se registra que en los casos de que estas situaciones se dan dentro de la institución, todos los establecimientos cuentan con protocolos previamente establecidos que guían el abordaje de estas situaciones. En su mayoría, dicho protocolo es la “Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”, creado y distribuido por el equipo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pvcia. de Buenos Aires. Por ejemplo:

“Nosotros tenemos una guía de orientación ante situaciones conflictivas y la seguimos al pie de la letra, si amerita hacemos la denuncia ante la comisaría de la mujer, si hay violencia confirmada, y si hay sospecha tenemos

reuniones con la familia, hacemos un poquito de investigación con los docentes y hablamos con las familias y vamos siguiendo el caso”.

Sin embargo, ante situaciones violencia que ocurren fuera de la institución educativa, si bien actúan en consecuencia de las mismas, no en todos los casos se continúa aplicando la Guía de Orientación. Algunas escuelas, optan por medidas de resolución informales, manejadas en algunos casos por lxs Directivxs, y en otrx por el Equipo de Orientación Escolar. Por ejemplo:

“Sé que en este caso que nos enteramos se habló con los padres”.

Lxs entrevistadxs, a su vez, expresaron su punto de vista sobre los motivos que consideran ser generadores de estas situaciones. No es posible identificar un factor único y recurrente como desencadenante de violencia, sino que lxs entrevistadxs señalan que se debe a una multiplicidad de factores interrelacionados, entre los que se destacan la violencia y falta de acompañamiento emocional del adolescente en su entorno familiar; dificultades en la comunicación; la posibilidad de conocer y controlar los vínculos del otrx mediante las redes sociales agravando el problema de los celos; también se mencionan por un lado, problemáticas particulares como el consumo de drogas o rasgos de personalidad como la intolerancia y el egoísmo, y por el otro,

aspectos globales de una cultura que enseña al hombre que la mujer puede ser objeto de su posesión. Por ejemplo:

“...son los celos; las redes sociales, las peleas de las nenas cuando empezás a ver siempre es: ‘y no, porque yo soy la amiga del novio de... y porque es mi amigo yo le puedo decir lo que sea’ o ‘le puso me gusta’...”

“...no podemos decir que hay un factor. En algunos casos puede ser la historia del sujeto, un chico que vivió situaciones de violencia las va a replicar o al menos sabemos que algo así pasa, que se tiende a actuar en forma activa lo que se vivió en forma pasiva pero no siempre es eso. También, a veces, hay cuestiones culturales... puede ser un chico criado en un hogar amoroso, con cuidado y respeto, pero mama una cultura que le dice que la mujer es una posesión y que él tiene que hacer ejercicio de eso, y los amigos le dicen que es un cagón si se deja bastardear de esa manera y actúa...”

Por último, se consultó a lxs entrevistadxs acerca de la aplicación de la ESI en las escuelas. Si bien señalan que cada establecimiento educativo realiza un abordaje de los contenidos de ESI, se puede dar cuenta de que la planificación e implementación de los mismos recae en la responsabilidad individual de lxs docentes, ya que, a pesar de que el equipo directivo tiene conocimiento de la obligatoriedad de la Ley, no se realiza un seguimiento y

control para que dicha implementación se haga efectiva y atravesase los distintos contenidos educativos. Por ejemplo:

“...un pedido que se hizo el año pasado, fue que, a los profesores en cada planificación, busquen qué cosas podían integrar a esas planificaciones vinculadas al tratamiento de la cuestión de ESI... Ese pedido está, pero como todo proceso, lleva su tiempo. Unos lo cumplen inmediatamente, otros por ahí no y se los tenés que recordar...”

Por otro lado, se debe señalar que en algunos establecimientos se destina un día o una semana para trabajar sobre los lineamientos curriculares de ESI, lo cual permite visibilizar que en estos casos los contenidos no se aplican de manera transversal e integral, sino que son trabajados única y específicamente en ese momento del año. Por ejemplo:

“...hubo un día, que determinamos directamente que todas las materias que tengan ese día den la materia, pero todo orientado al tema de ESI [...] Así venimos trabajando”.

Conclusión de las entrevistas

Las entrevistas realizadas a directivos y/o miembros del EOE de las instituciones educativas donde tuvo lugar el Programa “Noviazgos sin violencia”, permitió obtener una caracterización general, en términos

socioculturales, de la población a la que se le administró la encuesta. Teniendo en cuenta la distribución geográfica de dichas escuelas; la accesibilidad a las mismas en cuanto a transportes públicos; y la multiplicidad de actividades productivas desarrolladas por las figuras parentales de lxs alumnx y, por ende, la variabilidad de recursos económicos de sus familias; es posible determinar que la muestra es heterogénea y, por lo tanto, representativa para la investigación realizada.

El taller es utilizado por las instituciones educativas como herramienta, tanto para cumplir con la responsabilidad de abordar contenidos de ESI, como para generar un acercamiento hacia alumnx que, sospechan, viven situaciones de violencia. Sin embargo, por un lado, es necesario destacar que el contexto en el que se implementa el taller permite inferir que los objetivos por los cuales fue solicitado no se cumplen, ya que, el mismo resulta ser una intervención única y aislada, debido a no estar integrado en la planificación curricular y, por lo tanto, no existe una continuidad en el abordaje de las temáticas presentadas. Por otro lado, si bien lxs entrevistadxs consideran que la violencia se debe a una multiplicidad de factores interrelacionados y cuentan con un protocolo para actuar ante situaciones de este tipo, no sólo se identifica la falta de prevención respecto a estas temáticas, sino también la necesidad de

contar con profesionales que sepan abordarlas y espacios que propicien el acercamiento de lxs alumnxs.

Por último, es posible señalar que la Ley de ESI no se implementa en su totalidad en ninguna de las instituciones consultadas, ya que aquellas que lo hacen reconocen que es en forma parcial, destinando un día o una semana del año al abordaje de ESI. Esto permite visibilizar un circuito de incumplimientos correlacionados: la falta de monitoreo sobre la implementación de una política pública como la ESI, genera que lxs directivos de las instituciones educativas sean lxs encargadxs de controlar que los lineamientos curriculares de ESI se integren en las planificaciones cada año, pero por decisión u omisión no sucede, recayendo entonces la responsabilidad de la implementación sobre lxs docentes, quienes reconocen no tener la formación necesaria para hacerlo.

FOCUS GROUP (Anexo 5)

La técnica de Focus Group fue aplicada en un grupo de alumnxs de la Escuela de Educación Secundaria N° 75 de la ciudad de Mar del Plata con el objetivo de obtener los estereotipos que tienen lxs adolescentes respecto a la idea de amor; celos; violencia; y sobre la ESI. Dichos ejes temáticos fueron seleccionados a partir del análisis de las encuestas administradas.

El Focus Group tuvo una duración de una hora y se realizó dentro de la institución, en el espacio del EOE. El mismo estuvo integrado por seis alumnxs (tres mujeres y tres varones) que se encuentran cursando el último año del secundario, seleccionadxs por la Lic. en Trabajo Social.

A continuación, se presenta el recorrido analítico de cada uno de los ejes temáticos seleccionados y la respectiva conclusión.

Análisis del Focus Group

Eje temático 1: Amor

A través de la técnica de focus group, se facilitó la posibilidad de que lxs estudiantes expresen la forma en la que comprenden el amor con el objetivo de estudiar si perduran o no representaciones en torno al modelo amoroso romántico.

Durante el debate se presentó a lxs adolescentes las siguientes definiciones publicadas por la Real Academia Española, propiciando el análisis de las mismas:

1. Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser.

2. Sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae y que, procurando reciprocidad en el deseo de unión, nos completa, alegra y da energía para convivir, comunicarnos y crear.

Al registrar las primeras reacciones que surgieron durante la lectura de la definición número 1, se identifica la adhesión a la misma sin cuestionamientos e incluso se expresa una relación entre el amor y el dolor, como:

“Es tan cierto que duele” (Alumna de 6to. año).

“Para mí eso es el amor” (Alumna de 6to. año).

“Es la media naranja” (Alumna de 6to. año).

Luego, al analizar la definición con detenimiento y reflexionando sobre la misma, lxs adolescentes se centran en los términos “insuficiencia” y “necesidad” expresando, algunxs, no estar de acuerdo con que dichos componentes sean parte del amor.

Al debatir sobre el término “insuficiencia”, algunxs consideran que las personas son “suficientes” aun no estando en una relación amorosa,

reforzando esta idea al destacar la importancia del amor propio para establecer posteriormente un vínculo de este tipo.

“No, tipo...porque tampoco es que no podés vivir si no tenes un amor, que se yo” (Alumna de 6to. año).

“...como que insuficiencia me parece mucho, es como que no te podés amar a vos mismo hasta que te ame otra persona y me parece muy...” (Alumna de 6to. año).

“Tenes que amarte vos primero, para poder amar a otro [...] osea, es como complementarse con alguien, pero no es lo mismo que insuficiencia...” (Alumna de 6to. año).

En cuanto al término “necesidad” manifestaron distintas posturas respecto a la inclusión del mismo en el concepto de amor. Mientras algunxs no lo consideran adecuado, resaltando que la unión en pareja no debe estar ligada a una necesidad sino al deseo, otrxs consideran que la vida no es lo mismo sin una relación de este tipo, por lo cual, es una necesidad.

“Igual lo de ‘necesitar’ es algo que a mí me choca también...necesitar del otro... No creo que sea algo sano el necesitar algo del otro, sino que estar cuando uno... no sé cómo explicarlo... tipo cuando estás compartiendo o cosas así... pero no estar porque ‘te necesito’, no, sino porque quiero estar con vos o cosas así” (Alumna de 6to. año).

“Para mí ‘necesitar’ sí, porque de alguna manera creo que eso es el amor... como necesitar de otra persona para hacer otras cosas, pero no quiere decir que para todo. O sea, lo mismo, podés vivir sin la otra persona, pero obviamente no es lo mismo, por eso...” (Alumna de 6to. año).

Al leer la definición número 2, en un primer momento, lxs adolescentes expresaron que la misma representa un valor menor al que le confieren al amor en cuanto a la profundidad del sentimiento.

“Igual no sé si esto sería como amor” (Alumna de 6to. año).

“Como cariño” (Alumna de 6to. año).

“A gustar o que se yo” (Alumna de 6to. año).

Al analizarla en detalle, una estudiante destacó el concepto “procurando reciprocidad” por lo que luego compartieron las distintas interpretaciones del mismo.

Algunxs disienten con éste, haciendo hincapié en el término “procurando”, señalando que, de esa manera, quien busca una relación amorosa lo hace desde su propia falta.

“Lo que a uno le falta” (Alumno de 6to. año).

“Que te den lo que estás esperando, qué es la mayoría de los problemas ¿no?” (Alumna de 6to. año).

“Más allá de un deseo, pasa a ser como una necesidad y ahí es donde entra esto de ‘bueno, para estar bien yo, necesito...’ y no está bueno” (Alumna de 6to. año)

Otrxs, también desde el disenso, pusieron énfasis en la palabra “reciprocidad” ya que acompañada del término “procurando” refieren no relacionarla con la paridad, sino con un intercambio en partes iguales entre lo que se da y se recibe.

“Lo de ‘procurando reciprocidad’, qué linda palabra, ‘en el deseo de unión’ es como raro, porque es como que se espera del otro algo, nose como decirlo, osea” (Alumna de 6to. año).

“...como que sea recíproco de lo que da uno” (Alumna de 6to. año).

“Claro, como que devuelva lo que le estas dando” (Alumna de 6to. año).

Luego, manifestaron el desacuerdo por el término “nos completa”, utilizando un argumento similar al mencionado en la definición número 1 al hacer referencia a la “insuficiencia”, destacando así, que las personas son completas y suficientes sin la necesidad de estar en pareja y, una estudiante, sugirió que sería adecuado utilizar el término “complementar” en lugar de “completar”.

“A mí me hace ruido lo de ‘nos completa’. Yo, por ejemplo, en mi caso, ya estoy completo, yo me siento bien conmigo mismo” (Alumno de 6to. año).

“Igual es verdad, todos somos completos, no nos falta ninguna media naranja ni nada.” (Alumna de 6to. año).

Ante la consulta sobre la existencia de aspectos negativos en el amor, lxs alumnxs coincidieron en su totalidad en que lo dañino en estas relaciones no forma parte del mismo, sino de la idea del amor reproducida por la cultura. El primer aspecto negativo mencionado son los celos, lo cual introdujo el tema que se desarrollará en el siguiente eje.

“Para mí en el amor en sí no hay cosas malas, pero sí hay cosas malas en el amor como lo proyecta la sociedad. O sea, lo que se espera, por ejemplo, los celos y la posición en las parejas como se ve de que “si no te cela no te quiere”, eso es muy peligroso y está mal. Pero no creo que el amor en sí signifique eso, creo que es lo que vemos” (Alumna de 6to. año).

Eje temático 2: Celos

Aprovechando el surgimiento espontáneo de los celos como tema emergente al hablar de los aspectos negativos del amor, se hizo entrega a lxs participantes de la conversación de Whatts App que hace referencia al tema.

Como se mencionó previamente, los celos fue el primer aspecto negativo del amor al que hicieron referencia lxs estudiantes consultados, generando discrepancias en el debate sobre los mismos. Incluso se puede identificar una marcada diferencia según género respecto a este tema.

Por un lado, las alumnas fueron determinantes en su postura de rechazo ante los celos destacando que los mismos son socialmente aceptados e incluso valorados positivamente como expresiones de cariño.

“...como la sociedad nos enseñó que está bien y que es una muestra de afecto y de que te cuidan, entonces como que hasta cierto punto una persona que no está muy metida, porque una persona que está cegada se aguanta cualquier cosa, pero cuando no estás tan así me parece que también nos aguantamos cosas que no... tipo que te revisen el celular, las redes” (Alumna de 6to. año).

“...O sea, lo que se espera, por ejemplo, los celos y la posición en las parejas como se ve de que “si no te cela no te quiere”, eso es muy peligroso y está mal...” (Alumna de 6to. año).

Asimismo, si bien las alumnas sostienen que los celos no tienen aspectos positivos, señalan que muchas de estas actitudes se toleran por el hecho de estar enamoradxs e incluso consideran que algunas son aceptables haciendo un balance entre los aspectos positivos y negativos de una pareja.

“Yo creo que depende, por ahí te das cuenta y tipo pones en la balanza (obvio si no es tóxico o cosas así) qué tiene bueno, qué tiene malo y te fijás, porque toda la gente tiene cosas buenas y malas” (Alumna de 6to. año)

Por otro lado, los alumnos acuerdan con la existencia de los celos dentro de la pareja, señalando que éstos son aceptables en tanto se den dentro de

ciertos límites que no lograron especificar, por lo cual se interpreta que no están claramente definidos, sino que dependen de la subjetividad de cada individuo. Esto se refleja en el siguiente diálogo:

Alumno: Como los celos por ahí, que se aguantan, pero hasta cierto punto

Tesista: ¿Cuál sería el punto?

Alumno: Cuando me joden mucho

Por último, se cita el siguiente diálogo entre alumnx de género masculino y femenino para reflejar la diferencia de opiniones mencionada anteriormente:

Alumno: Los celos están bien hasta cierto punto, ya cuando pasan a ser enfermizos...

Alumna: No... Para mí no están bien en ningún punto, en ninguno, ninguno, ninguno...

Alumno: Y depende...

Alumna: Porque si no te sentís bien... como que lo proyectas en la otra persona

Alumno: Pero depende

Alumna: No, boludo, son enfermos

Durante el debate sobre los celos, un alumno realizó una reflexión personal en la que reconoce tener sentimientos de este tipo, aunque señala no expresarlos debido a que no le gustaría recibir un planteo semejante en una situación inversa. Ante esta exposición del alumno, sus compañeras indagaron

insistentemente sobre los motivos que generan malestar en él, a lo cual se negó a responder.

Es posible interpretar que el alumno decidió no ampliar su relato debido a, por un lado, sentirse incómodo por la efusividad con la que fue interrumpido por sus compañeras, teniendo conocimiento previo de la perspectiva que sostienen ante estas temáticas y, por otro lado, considerar inadecuado su planteo.

Alumno: A mí hay cosas que me molestan, pero al mismo tiempo me las callo

Alumna 1: ¿Cómo cuáles? Dale...

Alumna 2: Igual en algún momento salta todo y te morís o...

Alumno: Claro, hay cosas que si tengo que decirlas... hay cosas que te pones en otro lugar y decís... capaz yo quiero hacer lo mismo y que me salten con un planteo así no está bueno... entonces por más que me moleste o lo que sea, yo me quedo callado y digo bueno, ya está.

Alumna 2: Ejemplifica porque no te entiendo, podría ser que use cierta ropa o que salga de noche o cualquier cosa

Alumno: No puedo con feministas -risas-

Alumna 1: ¡No te estoy diciendo nada!

Alumno; No puedo con feministas acá, no puedo -risas- Son celos de algo que me molesta a mí, no es de algo que esté mal.

Alumna 1: Todas las opciones son correctas -riéndose-

Tesista: Entendí que es algo que te molesta, pero no lo decís porque no te gustaría que te hagan ese mismo planteo a vos, ¿es así?

Alumna 1: Ah, está bien

Alumno: Claro, la paso mal yo, pero si yo lo comento...

Alumna 2: ¿Con qué te pasa? Con un like, ropa, ¿con qué? ¡Con qué!

Alumno: No puede con feministas...No puedo...

Alumna 2: Dale, por favor, somos buenas

Alumna 1: Nadie te va a juzgar boludo, o sea ya está...

Alumna 2: No, pero estás diciendo cosas al aire... Nadie te va a pegar -risas-

Durante la lectura del diálogo utilizado como disparador para abordar la temática de los celos, se percibe una reacción unánime en la que los mismos se identifican inmediatamente y se registran valoraciones negativas respecto a quien los expresa.

"Inseguridad" (Alumno de 6to. año).

"Tremenda loca" (Alumna de 6to. año).

"Ah, re enfermita" (Alumno de 6to. año).

Asimismo, dan cuenta de que el respeto de los acuerdos de una pareja depende exclusivamente de sus participantes, excluyendo la responsabilidad de tercerxs ante posibles infidelidades.

"¿Qué culpa tenía la chica, me podés explicar?" (Alumna de 6to. año).

“Y además mete una tercera que no tiene nada que ver y encima la trata mal a ella, o sea, ni siquiera aparece el hombre como culpable si le hubiera metido los cuernos, sino que es la chica.” (Alumna de 6to. año).

Es importante destacar que lxs estudiantes reconocen que este tipo de conversaciones forman parte de su cotidianeidad y que se registran incluso en edades tempranas debido a la naturalización y aceptación de las mismas.

“Sí, lamentablemente sí. Acá hace un tiempo pasó que una chica le pegó a otra porque le puso like a la foto del novio, 13 años tienen, eso es super triste” (Alumna de 6to. año).

“Eso es un re extremo, pero esta conversación (la que le entregamos para que lean) es más visible y más cotidiana y que la gente te dice “bueno, no pasa nada”. Es más, me ha pasado de decir “che, mirá el planteo que me hizo” y sí, es normal, a mí también me lo hacen y cosas así como que lo ven normal. Esto se lo mostrás a cualquier y le parece que está bien...” (Alumna de 6to. año).

Durante el debate, lxs estudiantes señalan la influencia que tienen las redes sociales en los conflictos de pareja generados por los celos y hacen referencia, principalmente, a la posibilidad que ofrecen las redes de controlar a otra persona mediante el mal uso de las mismas.

“...una chica le pegó a otra porque le puso like a la foto del novio” (Alumna de 6to. año).

“El tema de las redes sociales incrementaron mucho los celos porque das más panorama de lo que pasa” (Alumno de 6to. año).

“Pasa muchísimo y está mal, porque justamente es algo privado tuyo no es algo en común que tienen. [...] si realmente tenes seguridad en vos mismo y seguridad en la otra persona, no necesitas revisarle nada, ni whatsapp, ni tenes la clave del celu, ni ver las fotos, ni nada” (Alumna de 6to. año)

Eje temático 3: Violencia

Luego de leer una conversación entre dos amigas, utilizada como disparador para el tema, se detecta que las estudiantes aguardan e insisten a sus compañeros de género masculino a expresar su opinión al respecto. Asimismo, lxs participantes del focus group, coinciden en que cada persona tiene la libertad de decidir sobre la vestimenta que desea utilizar, considerando violenta la imposición u oposición respecto a lo que unx debe vestir.

“La está privando de su libertad, de ir como ella quiera vestida” (Alumno de 6to. año).

“Yo que vaya como quiera” (Alumno de 6to. año).

“El chabón la está controlando” (Alumna de 6to. año).

“...o sea, estás manipulando a la otra persona para hacerla ver como la culpable si alguien la mira” (Alumna de 6to. año).

Por otro lado, lxs estudiantes señalan que no es compatible la coexistencia de amor y violencia en una relación, aunque reconocen que sucede y que en tales casos la pareja permanece unida por comodidad; por dependencia; o debido a que ambxs están “enfermos”.

“No, cuando hay violencia ya no hay amor” (Alumna de 6to. año).

“Para mi puede convivir la violencia con la idea del amor. O sea, que vos estás creyendo que estas enamorada o enamorado pero el amor no, me parece que cuando llega a este punto ya no es lo mismo, sin confianza no hay amor” (Alumna de 6to. año)

“Porque están enfermos los dos” (Alumna de 6to. año).

“...Hay casos que me parece que las personas se quedan por comodidad o porque está ‘mejor malo conocido que bueno por conocer’, y la gente de verdad se toma muy en serio eso[...] Como eso de seguir intentando y como, para el resto, eso está bien y te lo tenes que aguantar porque eso es el amor, y por miedo a no encontrar algo mejor, quizás como que también influye la autoestima porque si vos no te querés suficiente para algo mejor que eso, decís ‘bueno, esto es lo que merezco...’” (Alumna de 6to. año)

Por último, lxs estudiantes indican que las mujeres son las que sufren mayor violencia debido a la influencia de diversos factores socioculturales que determinan los roles de género.

“Que se las considera más débiles y son más fuertes que nosotros”

(Alumno de 6to. año).

“...la sociedad que enseña primero que nosotras tenemos que ser sumisas, que el hombre es obviamente superior y que tiene que estar a cargo de la situación siempre. Que de hecho es como un círculo vicioso porque el hombre se cree inferior si la mujer, ponele, en algún momento tiene que salir a trabajar; no pasa tanto ahora, pero sigue pasando...” (Alumna de 6to. año).

“...supuestamente el hombre es, digamos, el padre de la casa, el hombre de la casa, y se tiene que hacer cargo de todo, y cuando se le va de las manos y no cumple con ese rol impuesto se siente inútil, poco hombre, etc. y también influye eso, hacerse hombre pegándole a la mujer, sometiéndola, castigándola, por ser mujer, y ahí entra el machismo y el patriarcado” (Alumna de 6to. año).

Eje temático 4: ESI

El último tema abordado a través de este instrumento fue la ESI. Se analizan sus distintos aspectos a fin de conocer el punto de vista de lxs alumnxs sobre los mismos.

En cuanto a los contenidos recibidos a través de materias curriculares, lxs estudiantes hacen referencia principalmente a reproducción, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, e incluso nombran trastornos alimenticios, temas abordados en Construcción Ciudadana y Salud y

Adolescencia. A su vez, señalan no recibir educación escolar vinculada al género y a la sexualidad.

“Qué es lo que nos vienen dando desde siempre digamos, o sea, la única educación sexual que recibimos es como ponernos un forro, como tomar las pastillas anticonceptivas y la del día después” (Alumna de 6to. año).

Sin embargo, expresan haber recibido información de este tipo en la escuela a través de charlas o talleres a cargo de especialistas externos a la institución, haciendo referencia casi exclusivamente al programa “Noviazgos Sin Violencia”. A la vez que destacan la importancia de estos espacios, reclaman mayor frecuencia y variación de los mismos, considerando que se abordan temas para ellos desconocidos y que la ausencia de estos espacios propicia tanto el bullying como la discriminación y violencia de género, problemáticas frecuentes dentro de la institución.

“... sabemos muy poco, lo básico” (Alumna de 6to. año).

“Y cómo no saben discriminan mucho, muchísimo” (Alumna de 6to. año).

“Nosotras estamos en el Centro de Estudiantes y vimos un montón de problemáticas en un solo año, [...] hablando con todos los pibes y las pibas, muchas problemáticas que tienen que ver con género, con identidad de género.” (Alumna de 6to. año).

Ante la falta de ESI, lxs adolescentes no sólo señalan el desinterés por parte de lxs docentes, sino que reconocen que, de todos modos, no sería

apropiado que fueran ellxs quienes estén a cargo de la implementación por no contar con la formación necesaria y por lo tanto sería contraproducente, ya que los temas se abordarían desde la subjetividad de cada unx, la cual es atravesada por juicios y creencias que no se corresponden con el saber que la ley plantea.

“Ese es el problema, que, al no estar capacitado, o sea, salen charlas así como algo informal y que hablamos con confianza y todo, pero incluso esos profesores nos dicen “miren chicos yo no les puedo dar” porque no se terminan de aggiornar al momento o a la ley, ni siquiera han leído la ley y menos se han capacitado.” (Alumna de 6to. año).

Como consecuencia de esto, la información que reciben proviene de espacios informales por lo que depende de la voluntad de cada joven y posibilita el acceso a información errónea.

“...lo que yo aprendí, no lo aprendí en la escuela en absoluto, fue como todo muy a los golpes.” (Alumna de 6to. año).

De esta manera, es posible indicar que lxs alumnxs prefieren recibir ESI dentro del ámbito educativo mediante especialistas externos que realicen exclusivamente esta tarea, y señalan la importancia de que ocurran con mayor frecuencia. Destacan, además, que en dicho contexto y sumado a que no es una materia curricular, la atención por parte de lxs alumnos es mayor ya que implica una dinámica diferente, lo cual beneficia el aprendizaje.

“...prestan mucha más atención con las charlas que si fuera una materia”

(Alumno de 6to. año).

“Si igual prestaron un montón de atención, pero de ahí a que lo hagan, tipo, yo creo que tiene que ser algo como constante, una especie de trabajo tipo de hormiga, porque si no no les va a entrar de tantos años que tienen inculcado algo, eso no se les va ni ahí” (Alumna de 6to. año).

“...Y uno puede ver que tratan de deconstruirse y aggiornarse pero es difícil, conocemos profesores que claramente no lo van a hacer, sea la ley que sea. Entonces me parece más probable que haya una persona que realmente se quiera dedicar a eso, que estudié para eso...” (Alumna de 6to. año).

Por último, lxs alumnxs expresaron ser ellxs quienes realizaban gestiones para recibir en la escuela este tipo de charlas y señalaron no haber recibido, por parte de las autoridades, el acompañamiento necesario para que las mismas se concreten.

Conclusión de Focus Group

La técnica de Focus Group permitió identificar la forma en que lxs adolescentes comprenden el amor, los celos, la violencia y la ESI.

Es necesario destacar que durante la dinámica del debate, las mujeres fueron más participativas y presentaron una actitud determinante y avasallante,

interpelando a los varones respecto a ciertos temas y generando climas tensos en los que ellos desistieron de desarrollar su opinión. Ésto refleja, por un lado, la posición actual por parte de las mujeres de rechazo absoluto y manifiesto ante actos y comentarios machistas y, por otro lado, el reconocimiento por parte de los varones de lo inapropiado que es expresar un pensamiento machista que, sumado a la anteriormente dicho, genera que opten por el silencio.

En cuanto al amor, lxs adolescentes sostienen que es un sentimiento intenso del ser humano por el cual se busca el encuentro y la unión con otro ser, sin importar el género. Aseguran que el amor debe ser mutuo y recíproco, valorando como cualidades necesarias el respeto, la libertad, la confianza, la comprensión y la sexualidad entre lxs implicadxs de la pareja. Además, para ellxs, el amor significa complementarse con otra persona y, para ello, es requisito previo tanto el amor propio, como la confianza en unx mismx. Consideran también que las muestras de amor que se realizan o que son percibidas se inscriben en los pequeños detalles cotidianos como el ser escuchado o compartir el tiempo.

Es necesario destacar que lxs adolescentes cuestionaron las definiciones establecidas por la Real Academia Española, las cuales rigen nuestro lenguaje, oponiéndose a la idea de que las personas son insuficientes en tanto no estén implicados en una relación amorosa, destacando que cada

unx es un ser completo que, en todo caso, comparte esa individualidad con un otrx al estar en pareja.

Se identifica una marcada diferencia de posturas respecto a los celos entre géneros. Por un lado, las mujeres desaprueban taxativamente todo tipo de acto o comentario que demuestre sentimientos celosos en una relación de pareja fundamentando que éstos no son parte del amor e indican la necesidad de una adecuada comunicación entre los implicados para que éstos no tengan lugar. Por otro lado, los varones naturalizan la existencia de los celos aceptándolos como una situación cotidiana y entendible dentro de la pareja, siempre y cuando no sobrepase un límite de tolerancia establecido de forma subjetiva y, por lo tanto, imposible de explicar.

A pesar de la mencionada diferencia entre géneros, lxs adolescentes consideran que los celos refieren al sentimiento de inseguridad de unx mismx, lo cual genera desconfianza respecto a la otra persona, desencadenando discusiones de pareja que incluso pueden conducir a situaciones de violencia. Lxs adolescentes destacan, también, la influencia de factores socioculturales que durante años y aún actualmente, promueven los celos como expresiones de amor en tanto cuidado y cariño.

Según lxs adolescentes, los celos están estrechamente relacionados con el control sobre la otra persona y, como se mencionó anteriormente, pueden derivar en situaciones de violencia de género. Aseguran, además, que

bajo ninguna circunstancia puede existir amor en una relación con características violentas y que aquellas personas que mantienen este tipo de vínculo se debe a que sienten comodidad en ellos; no reconocen lo que están viviendo; y/o sostienen mandatos impuestos culturalmente.

Lxs adolescentes refieren tener conocimiento sobre la Ley de ESI desde hace aproximadamente 2 años y desde entonces dan cuenta que sus contenidos se limitan al área de la biología, siendo abordados en una o dos materias.

Si bien reconocen la importancia de la ESI y la ausencia de la misma dentro de la institución a la que concurren, sostienen que lxs docentes no están capacitadxs para implementarlos y, por lo tanto, solicitan la existencia de espacios o talleres a cargo de especialistas externos, no sólo por la formación sino porque, también, ofrecen una dinámica diferente que, según consideran, favorece el aprendizaje. Asimismo, es importante destacar el rol activo por parte de lxs estudiantes para contar con dichos espacios, dejando expuesta la necesidad de informarse que no sólo la demuestran, sino que también la reclaman.

PARTE 5

CONCLUSIÓN Y PROPUESTA DE TO

CONCLUSIÓN

Nuestro objetivo de investigación fue lograr una aproximación a los aportes que la TO puede realizar en el marco de la construcción de los vínculos socioafectivos de lxs adolescentes, para lo cual realizamos un arduo trabajo de campo en el que nos acercamos a diferentes establecimientos educativos, los cuales habían acordado con la Dirección de la Mujer, recibir el Programa Noviazgos sin Violencia, que gentilmente nos permitió recabar datos a través de encuestas y entrevistas, e incluso un Focus Group. Concretar el trabajo realizado nos requirió asistir en más de una oportunidad a cada establecimiento ya que, al tratarse de una población mayoritariamente menor de edad, debíamos contar con las autorizaciones correspondientes. Queremos proponer la presentación de nuestras conclusiones a partir de tres ejes temáticos que articulan los distintos hallazgos de esta tesis y la triangulación de los enfoques y estrategias metodológicas utilizadas.

1. Relaciones socio-afectivas en adolescentes

Según lo planteado en la hipótesis, considerábamos que lxs adolescentes tenían una percepción de las relaciones amorosas muy fuertemente condicionada por las formas que el amor romántico establece y la cultura reproduce. En este sentido, debemos señalar que la información recabada a partir de los distintos instrumentos demuestra que esta visión de las relaciones ya no es tan rígida, sino que lxs adolescentes se permiten repensar y cuestionar las formas preestablecidas socioculturalmente, lo cual tendrá repercusión en las relaciones que establezcan.

Damos cuenta de que los adolescentes comprenden el amor en términos de paridad y libertad, valorando el encuentro entre dos individualidades que eligen compartir aspectos de su vida, sin importar el género de lxs involucradxs. Destacan el amor propio y la confianza en unx mismx tanto para desarrollar una vida plena, como para establecer vínculos amorosos saludables.

Si bien lxs adolescentes piensan al amor desde una nueva perspectiva, consideramos necesario destacar que la forma en que unx piensa puede o no coincidir con la forma en que unx acciona. Esto se evidencia en nuestra investigación, al registrar la dificultad de reconocer situaciones violentas de carácter psicológico como tales, destacándose incluso la valoración positiva sobre algunos aspectos de los celos, propios de la idea del amor romántico. De hecho, describen relaciones pasadas, en las que vivieron situaciones de violencia, como experiencias positivas.

Registramos que los varones presentan mayor dificultad para reconocer los aspectos violentos señalados anteriormente y valorarlos de forma negativa. Inferimos que esto se corresponde con la forma aprendida de “ser hombres”, que incluye tales modos vinculares, como insultos y golpes, los cuales se encuentran naturalizados en las relaciones. La cultura determina, en el caso de los varones, formas de ser y hacer, que incluyen dichos modos violentos de relación, que a la vez refuerzan la pertenencia al género masculino, lo cual aporta a la construcción de la identidad personal como parte del mismo.

Dicha construcción social, se da también en las formas que la sociedad establece de “ser mujer”. Lo que permite a las mujeres a diferencia de los hombres, reconocer actos violentos que por años han sido aceptados es que,

en este momento histórico, en el que los movimientos feministas han alcanzado una gran magnitud en el mundo, y en nuestro país principalmente desde el año 2015 a partir de la movilización bajo la consigna “Ni una menos” e incluso el corriente año en la campaña por la sanción de una ley que contemple, entre otras cosas, el aborto legal, seguro y gratuito, ellas se encuentran cuestionando y reconstruyendo aquellas posiciones que ocupan por pertenecer al género femenino, mientras que los varones no indagan sobre estos estereotipos sociogenéricos.

Creemos que los movimientos feministas han impuesto el debate de estos temas en todos los ámbitos que las personas frecuentamos y han cuestionado axiomas que habían adquirido a través de la historia, valor de verdad. Consideramos también que, a partir de esto, en variados y diversos espacios se da la posibilidad de repensar y transformar las estructuras de pensamiento aprendidas. Esto puede ser beneficioso desde el punto de vista del cuestionamiento, pero resulta a la vez riesgoso cuando este cuestionamiento está atravesado fuertemente por el sentido común y los prejuicios y creencias personales, y no por un estudio profundo de la temática.

2. Educación Sexual Integral

En nuestra hipótesis señalamos, también, que la Ley de ESI no estaba siendo implementada en las escuelas como se debería. Esto fue comprobado a través de los datos obtenidos mediante todos los instrumentos aplicados, demostrando que los estudiantes reciben información de tipo biologicista principalmente, lo cual nos permite inferir que la educación mantiene una

mirada reduccionista respecto a la sexualidad y poco ha cambiado desde la sanción de la ley en el año 2006.

Lxs estudiantes no encuentran un espacio dentro de la escuela donde recurrir ante situaciones relacionadas con la sexualidad y la afectividad a pesar de existir, por parte de ellxs, no sólo la necesidad y el deseo manifiesto de contar con una educación que integre estas temáticas, sino que algunxs, incluso, se permiten pensar la forma en que la ESI podría ser puesta en práctica.

Por su parte, lxs directivos reconocen la importancia y responsabilidad que las escuelas tienen en el abordaje de estos temas, pero no logran cumplir con ello ya sea por no registrar estos aspectos como una necesidad real, por presentar otras prioridades o problemáticas institucionales y/o por la falta de capacitación docente para integrar estas temáticas. Esto se vio reflejado en las instituciones educativas que solicitaron el Programa “Noviazgos sin violencia”, el cual no forma parte de una planificación educativa, sino que tiene lugar como una intervención única y aislada que, a pesar de tener fundamento propio, no es aprovechado en su totalidad ya que no hay un abordaje previo ni posterior al mismo, en clase. De hecho, en ocasiones, el mismo se solicita por un problema emergente más que por dar lugar al tratamiento de estos temas en las aulas. En otras palabras, resulta sorprendente que se desaproveche la posibilidad de un taller específico, considerando la dificultad que expresan tener, lxs directivos, para instalar estos temas.

Tras doce años de sancionada la Ley de ESI, no existe una implementación transversal y efectiva de la misma, lo cual invita a preguntarnos qué o quién cumple el rol de educador en este sentido cuando la escuela no lo

hace. Consideramos que los modos en que las personas se vinculan se replican constantemente y que estos aprendizajes se dan en conjunto, incluyendo la familia, las experiencias vividas, los grupos de pares, e incluso la pornografía y, entendemos, que esto conlleva el riesgo de perpetuar modos violentos, debido a que ninguno de estos ámbitos es el indicado para dicha formación por no contar con un saber que justifique dicho rol. Lo mismo sucede con los medios de comunicación, donde la información que circula, parte muchas veces del sentido común y no del conocimiento mencionado previamente, con el agravante del alto nivel de repetición de dichas ideas y la falta de cuestionamiento por parte de sus consumidores.

Lo investigado, a su vez, nos posibilita señalar que tampoco lxs docentes tienen la formación necesaria para hacerlo y que las intervenciones de lxs mismxs parten muchas veces de sus propias subjetividades, replicando estereotipos sociogenéricos. Por todo esto, y en concordancia a lo expresado por lxs alumnx, consideramos necesaria la existencia de equipos transdisciplinarios especializados insertos en el ámbito educativo que articulen lo que a ESI refiere.

3. Aporte de TO

La temática abordada en nuestra investigación es innovadora para la disciplina y al no haber material documentado que desarrolle el abordaje de la misma en el área de género y sexualidad, esta tesis resulta un aporte que da cuenta del posicionamiento que la Terapia Ocupacional debe tomar para acceder a este campo. Al ser una disciplina de la salud que aborda de manera

integral al ser humano en todos los ámbitos que el mismo se desempeña y teniendo en cuenta que la perspectiva de género impacta positivamente en la vida social de las personas, la T.O. debe ocupar el lugar que le corresponde en políticas públicas de salud y realizar su aporte a esta problemática. La ESI no debe ser implementada exclusivamente por establecimientos educativos, sino que, como política pública tiene un carácter social, y por ello, debe estar articulada, también, con el sector de salud para que las escuelas cuenten con redes de apoyo cuando se habla de sexualidad.

Consideramos que, desde una perspectiva de Promoción de la Salud, se debe facilitar el acercamiento a lxs jóvenes para que, mediante la información necesaria y accesible, se tome conciencia sobre temáticas relacionadas con la sexualidad, y así sean ellxs mismxs quienes, mediante decisiones autónomas y responsables, asuman un rol activo y ejerzan el control de su salud.

La adolescencia es un período de vulnerabilidad, marcada por procesos de cambios y transformaciones, que repercuten en la construcción de la propia identidad. Por ello, consideramos que trabajar con sujetos que se encuentran en este proceso, requiere de formación en el área para brindar espacios de calidad en función de las necesidades. Implica también, tener una mirada amplia con perspectiva de género para orientar a lxs adolescentes en cuestiones de amor y sexualidad y que sean ellxs mismos quienes participen activamente para pensarse como seres libres, y construyan vínculos más igualitarios, empáticos y respetuosos. Estas intervenciones, facilitan la adquisición de los derechos que a las personas les corresponden, que serán quienes se apropien de los mismos, haciéndolos valer para sí mismos y respetándolos para los demás.

El aporte que la TO puede realizar en la construcción de vínculos saludables, desde la perspectiva de Promoción de la Salud, debe contribuir al cuestionamiento de los modos, históricamente aprendidos, en que las personas se relacionan ya que, como se ha desarrollado, dichos modos propician vínculos violentos.

Teniendo en cuenta lo referido por lxs alumnxes al señalar su deseo de contar con espacios en el ámbito escolar en los que se aborden estos temas, es que proponemos la inclusión de la Terapia Ocupacional dentro de los establecimientos educativos, ya sea formando parte de los Equipos de Orientación Escolar, o accediendo por medio de proyectos complementarios ideados e implementados junto a disciplinas afines, que lleven a cabo intervenciones continuas.

Por todo lo mencionado, destacamos la necesidad de crear equipos transdisciplinarios en los que la Terapia Ocupacional haga su aporte en la formación de este saber y de la correcta implementación de la ESI, teniendo en cuenta que si bien lxs estudiantes muestran una apertura a este tipo de cambios, es recién una primer etapa de un proceso que no solo requiere una transformación de pensamiento sino la internalización de aquellas transformaciones para que se transmita a los vínculos que las personas establecen. También corresponde destacar la importancia de que esta transformación no sea solo individual sino colectiva, ya que solo así podrá producirse el impacto cultural.

PROPUESTA DE TERAPIA OCUPACIONAL

A partir de la investigación realizada, en la que se interactuó con la población estudiantil adolescente, y dando cuenta de la problemática en cuanto a la aplicación de los contenidos de ESI, nos planteamos como futurxs Terapistas Ocupacionales, nuestro rol dentro de un equipo transdisciplinario que aborde dicha problemática en grupos de adolescentes, y que impacte a nivel de toda la comunidad.

La intervención de nuestra disciplina tendrá como objetivo la Promoción de la Salud desde un enfoque de protección integral en una población adolescente, constituida por sujetos de derecho, confiando en su potencial y acortando distancias, motivando su participación en los procesos de cambio social. Para ello resulta necesario escucharlos y visibilizarlos como grupo social con identidad propia, con inquietudes, necesidades y demandas determinadas tanto por el ciclo vital que atraviesan como el momento histórico en el que viven dicha etapa. De esta manera, nos posicionamos en un lugar contrario al de las representaciones que el común de la gente vincula a lxs adolescentes.

Una fuerte subestimación de sus capacidades está presente en el imaginario social que se alimenta día a día por las imágenes y los mensajes que nos ofrecen los medios de comunicación. Esto empeora aún más cuando estos comunicadores muestran a la adolescencia como

una edad peligrosa, en riesgo, perdida. (Ministerio de Educación, 2017, p. 41)

El espacio brindado permitirá la presentación de distintas problemáticas que influyen en los vínculos socioafectivos, donde la visibilización de la forma en que estos se dan en la cotidianeidad facilitará la reflexión y crítica, evitando reproducir los modos establecidos de vincularse y promoviendo la capacidad de decisión por parte de lxs adolescentes de poder elegir libremente cómo relacionarse.

A partir del disparador utilizado en el Focus Group, y habiendo dado cuenta de la reacción positiva de lxs alumnxes ante dicha propuesta, surge la idea de implementar el uso de dispositivos tecnológicos como celular y/o computadoras para recrear, de manera lúdica, a través de las aplicaciones más utilizadas por lxs adolescentes, diferentes situaciones que permitan problematizar estos temas para un posterior abordaje de los mismos.

La propuesta consiste en realizar encuentros de una hora de duración, con grupos de no más de diez adolescentes, que tengan lugar dentro de los establecimientos educativos cada catorce días.

La dinámica de trabajo consistirá en generar, mediante la utilización de algún recurso disparador, un intercambio de opiniones que finalizará al quedar expuesto el tema a abordar de cada encuentro. La selección de la problemática

se hará sobre dos ejes interrelacionados, como lo son, las relaciones interpersonales y la influencia de la cultura en las mismas.

Algunos de los temas serán: celos, control de la pareja, heteronormatividad, determinantes culturales, violencia simbólica y uso de redes sociales. La composición de los grupos, variará en número y género según lo conveniente para abordar cada tema.

Se destaca la importancia de trabajar transdisciplinariamente en el armado de cada encuentro, ya que la variabilidad temática será enriquecida por los saberes propios de cada profesional.

A continuación, se recrearán, a través del uso de aplicaciones de los teléfonos móviles (por ejemplo: Whats App, Facebook, Instagram, Twitter, entre otras) situaciones cotidianas, en las que lxs participantes, divididos en grupos reducidos, asumirán distintos roles sociogenéricos.

La implementación de las redes sociales, utilizadas por lxs adolescentes cotidianamente, favorecerá la participación de lxs mismxs y consideramos también que el uso de estos dispositivos facilita la expresión verbal, ya que utilizarán el lenguaje propio de su edad.

Las producciones que resulten de dicha actividad se compartirán luego con el resto del grupo generando un espacio que, por un lado, permita cuestionar aquellos aspectos culturales que condicionan dichas situaciones; y por el otro, que invite a la reflexión sobre la multiplicidad de modos vinculares

posibles, propiciando de esta manera, que lxs participantes registren de manera consciente las formas en que cada unx se relaciona, destacando la posibilidad de elección de las mismas.

Para finalizar el encuentro, se hará un cierre en el que lxs talleristas, brindarán información pertinente sobre las temáticas, dando respuesta a emergentes planteados durante el encuentro.

A modo de ejemplo, proponemos la siguiente dinámica para un encuentro como el descrito:

Tema: Celos.

Recurso disparador: se utilizará la captura de pantalla utilizada en el Focus Group (Anexo 5)

Consigna: Agrupados en pareja, continuar dicha conversación utilizando sus teléfonos celulares desde la asunción de roles previamente asignados, los cuales se indicarán de forma personal a cada uno de lxs integrantes.

A quienes asuman el rol de la persona que duda de la fidelidad de la su pareja, se les indicará que, en principio, se muestren insegurxs y celosxs. Quienes ocupen el lugar de amigx, responderán de distinta forma según las indicaciones que se les de: unxs deberán incentivar los celos e inseguridades, otrxs dudarán de la interpretación de su amigx, otrxs se mostrarán resolutivxs y buscarán la forma de ayudarlx a actuar de la mejor manera, y otrxs se burlarán de la situación que atraviesa su amigx.

Reflexión final: Cada pareja leerá en voz alta la conversación mantenida y luego de esto se reflexionará sobre aspectos que lxs participantes expongan sobre los celos, sus determinantes culturales, y las diferencias de las distintas posiciones ocupadas por cada "amigx" y como las situaciones varían en cada caso. En este momento los talleristas brindarán información sobre el tema abordado y luego se dará por concluida la jornada.

A continuación, mencionamos material bibliográfico utilizado para pensar las propuestas adecuadas en el abordaje de los distintos temas, para la población adolescente:

- Lineamientos curriculares de la ESI.
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/educacionsexual/lineamientos-curriculares-para-la-educacion-sexual-integral>
- El embarazo no intencional en la adolescencia. Propuestas para el aula.
Contenidos de ESI nivel secundario.
<https://www.argentina.gob.ar/planenia/recursos/guias-y-cuadernillos>

Consideraciones finales

A modo de cierre, nos gustaría expresar lo que nos genera culminar este proceso de investigación que, a su vez, da cierre a nuestro paso por la facultad desde el lugar de estudiantes. La realización de la tesis aquí presentada, implicó un recorrido que nos requirió diversos aprendizajes, como la búsqueda de trabajos relacionados a la temática elegida; la revisión bibliográfica de los distintos temas abordados, algunos muy nuevos para nosotrxs; el trabajo de campo y la aplicación de los distintos instrumentos; la decodificación de los datos recabados y sus correspondientes análisis; y la realización de las conclusiones que orientan la propuesta a realizar, posicionándonos ya como Terapistas Ocupacionales.

Cada una de las tareas realizadas nos demandó poner en práctica los contenidos que fuimos incorporando desde el año 2009 en el que comenzamos a cursar esta carrera. Gracias al acompañamiento y orientación de nuestras directoras, pudimos disfrutar de cada etapa, incrementando nuestra confianza e impulsándonos a expresar por escrito tanto las ideas que motivaron el abordaje de este tema tan sensible, como los conocimientos adquiridos sobre el mismo.

En primera instancia, realizamos una intensa búsqueda de todo el material vinculado al tema, uno de los momentos más complejos porque debíamos centrarnos en nuestros objetivos de investigación sin desviar el eje en cuestión, y también por la dificultad de encontrar bibliografía sobre la temática, particularmente en lo referente a TO, ESI y género, ya que se trata de un área muy reciente para nuestra disciplina.

Asimismo, dicho proceso de búsqueda, recolección y organización teórica de todo el universo de ideas nos permitió empezar a pensar el cómo puede la Terapia Ocupacional intervenir en temas como sexualidad, relaciones socio-afectivas y educación sexual integral, en la población adolescente, bajo la perspectiva de promoción de la salud.

En un segundo momento logramos aproximarnos a la población a estudiar a través de las instituciones escolares, en el marco del taller “Noviazgos sin violencia” permitiéndonos tener un primer acercamiento e ir comprendiendo cómo son las formas en las que lxs adolescentes se relacionan y se expresan dentro del ámbito escolar, a través de distintas técnicas de investigación. Fue un proceso largo, ya que la intención de tener una muestra lo más heterogénea posible implicó realizar las encuestas, observaciones y entrevistas en varios establecimientos de distintos barrios de la ciudad de Mar del Plata.

El desafío de vincular la temática seleccionada con nuestra disciplina fue durante todo el proceso nuestro mayor temor, sintiendo en más de una ocasión que eran dos puntos alejados que no íbamos a lograr relacionar, ya que al inscribirse en un campo que resulta novedoso para nuestra profesión, la búsqueda de información vinculante resultó compleja.

Hoy que creemos haber logrado ese gran objetivo, sentimos la satisfacción que genera haber superado esos momentos cargados de dudas y desconfianza, y el haber podido expresar a través de esta investigación, nuestro punto de vista sobre el quehacer de la TO y su carácter social, promoviendo la inserción de la misma en nuevos campos de acción.

Por último y como cierre de un largo y comprometido proceso de creación y permanente aprendizaje, pudimos volcar en una propuesta pensada desde la TO, todo el trabajo realizado anteriormente. Una propuesta que intenta re-pensar y problematizar las formas y estereotipos sociogénicos, desde una TO con perspectiva de género, más libre y más comprometida con la comunidad.

PARTE 6

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. y Knobel, M. (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós educador.
- Arbach, K., Nguyen-Vo,T y Bobbio, A. (2015, Julio). Violencia física en el noviazgo: análisis de los tipos diádicos en población argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar>
- Baeza, M. A. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social: Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Facultad de ciencias sociales, departamento de sociología. Concepción, Chile: Concepción.
- Barbarin, C., García, A. L. y Mateo, A. (2017). *Fortalecimiento y Redes de Contención en Mujeres víctimas de Violencia de Género. Una perspectiva desde la Terapia Ocupacional en Intervención Comunitaria* (tesis de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Bauman, S. (2006). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Calderón, S. y Petruch, V. A. (2016). El antes y el después de las capacitaciones de ESI. Relato de una experiencia. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4° Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional

“Educación, sexualidades y relaciones de género”, Córdoba, Argentina.

Recuperado de: <http://conferencias.unc.edu.ar>

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Corona, E. y Ortiz, G. (2003). *Hablemos de educación y salud sexual: Manual para profesional de la educación*. Asociación Mexicana de Educación Sexual, México.

Dipaola, N. y Gullo, L. (2013). *Percepción de Violencia en Adolescentes* (tesis de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad: Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. *Dossier*, p. 26-29.

Faur, E. (2018). El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa.

Ferreira, M. A. (2016). *Terapia Ocupacional y género: exploración de su relación histórica a través de la literatura científica* (Tesis de grado). Universidade Da Coruña, España.

Ferrero de Roqué, M. T. y Brane, T. N. (2016). En búsqueda de las representaciones de la sexualidad en estudiantes de nivel medio: un recorrido. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4° Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, sexualidades y relaciones de género”, Córdoba, Argentina. Recuperado de:

<http://conferencias.unc.edu.ar>

Funes, M. A. (2012). *Promoción de la salud sexual y reproductiva. Aporte de terapia ocupacional* (tesis de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

García, M. G. y Pilili, M. D. (2016). Género y sexualidad en el nivel secundario. Avances y nudos problemáticos en la implementación del proyecto en el Colegio CODESA, Salta. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4° Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, sexualidades y relaciones de género", Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://conferencias.unc.edu.ar>

García Cárdenas, D. (2014). *Introducción al enfoque emancipador de la Promoción de la Salud*. Academia de Promoción de la Salud. México. Recuperado de <http://www.manantialdenubes.org>

Giddens, A. (2004). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra Teorema.

González, A. E. y Labarca, M.B. (2015). *Educación sexual integral en la diversidad funcional. Sistematización de una experiencia en promoción de la salud desde terapia ocupacional* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

González del Cerro, C. (2016). La ESI en la escuela secundaria: un análisis de caso sobre el abordaje de la violencia de género a partir de la utilización de medios digitales en el aula. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4° Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, sexualidades y

- relaciones de género”, Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://conferencias.unc.edu.ar>
- Jones, D.E. (2010, Enero/Marzo). Diálogos entre padres y adolescentes sobre sexualidad: discursos morales y médicos en la reproducción de las desigualdades de género. *Interface - Comunic, Saude, Educ.* Recuperado de: <https://www.scielo.org>
- Jordan, M. y Rivera Siris, A. (2016). *Juventudes y Violencias de género. Juventudes e Imaginarios sociales de Violencia de Género. Un estudio Etnográfico como aporte a la Terapia Ocupacional* (tesis de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Labarca, M y González, A. (2015). *Educación sexual integral en la diversidad funcional: Sistematización de una experiencia en promoción de la salud desde terapia ocupacional* (tesis de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. Recuperado de: <http://www.angelduran.com>
- Maffia, D. Seminario abierto permanente “Género y sociedad”. Universidad de San Andrés. Sexo, género, diversidades y disidencias sexuales. *Narrativas*. Recuperado de <https://www.narrativas.com.ar>
- Marozzi, J. A. (2016). Implementación de la ESI: examinando posibilidades y límites. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4° Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, sexualidades y relaciones de

género”, Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar>

Martínez, A. (2011). Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler. *Revista de Psicología, Memoria Académica*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

Meccia, E. (2012). Imaginación jurídica y experiencias TRANS. Una aplicación del método de análisis sociológico del discurso. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com>

Ministerio de Educación. (2007). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Dirección General de Planeamiento, GCBA.

Ministerio de Educación (2009). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar>

Ministerio de Educación (2017). El embarazo no intencional en la adolescencia. Propuestas para el aula. Contenidos de ESI nivel secundario. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/>

Molina, G. (2014). Escuela, jóvenes y género: Arena de discusiones y controversias políticas. *Cuadernos de educación*. Año XII (Nº12). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar>

Morel Rossi, G. (2016). La ESI una cuestión de derechos: Intervención del directivo en la implementación de la Ley. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4º Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, sexualidades y relaciones de género”, Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://conferencias.unc.edu.ar>

Navarro Pertusa, E., Reig Ferrer, A., Barberá Heredia, E. y Ferrer Cascales, R. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 79-96.

Organización Mundial de la Salud (1998). *Promoción de la Salud. Glosario*. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es>

Organización Mundial de la Salud (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de: <http://www.who.int>

Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Recuperado de: <http://apps.who.int>

Organización Mundial de la Salud (2015). *Género*. Recuperado de: <http://www.who.int>

Osborne, R., y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género. (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (15), 147-182.4

Oxman, C. (1998). *“La entrevista de investigación en ciencias sociales”*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Paiva, V., Ayres, J. R., Capriati, A., Amuchástegui, A. y Pecheny, M. (2018). *Prevención, promoción y cuidado*. Recuperado de: <https://www.teseopress.com>

Palumbo, M. (2016). Noviazgos juveniles. Amor y violencia en las primeras relaciones de noviazgo en jóvenes heterosexuales de clase media del

- Área Metropolitana de Buenos Aires (2012-2014). *Argumentos: revista de crítica social*, (18), 284-309.
- Ramirez Hernandez, I. E. (Ed.). (2016). *Voces de la inclusión: Interpretaciones críticas a la idea de "inclusión escolar"*. Buenos Aires, Argentina: Praxis Editorial.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el Sexo: Notas para una Teoría Radical de la Sexualidad. *Placer y Peligro: Explorando la Sexualidad Femenina*. Madrid: Revolución.
- Sanz, S. (2018, 4 de abril). Incorporar la perspectiva de género en los procesos de rehabilitación. *Ocupando los Márgenes*. Recuperado de <https://ocupandolosmargenes.org>
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Segato R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad? *Política y Cultura*, (14), 25-60.
- Tell, M. G., Pagura, F. y Potente, M. (2016). Encrucijadas y provocaciones: la implementación de la educación sexual en el nivel superior. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4°

- Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, sexualidades y relaciones de género", Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar>
- UNESCO (2009). ¿Qué es la UNESCO? UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org>
- Vespucchi, G. (2006). La fragilidad de los vínculos humanos en la moderna sociedad líquida. *Revista argentina de sociología*, 4(6), 160-163. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar>
- Villar, M., Wickler, M.; Zapata, A. (2016). Mitos y resistencias que obstaculizan la implementación de la Educación Sexual Integral. Algunas reflexiones en torno a la investigación realizada en tres instituciones de Santa Fe. *De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias*. En 4° Congreso género y sociedad y VI Coloquio Interdisciplinario Internacional "Educación, sexualidades y relaciones de género", Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://conferencias.unc.edu.ar>

Marcos Normativos y Protocolos

Ley N° 26.485. (2009). Ley de Protección Integral a las mujeres. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Ley N° 26.150. (2008). Programa de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.

Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Otawa para la Promoción de la Salud*. Canadá.

Anexos

Anexo 1: Guía de observación

❖ Características de la institución

Edilicias: _____

Ubicación del establecimiento: _____

Accesibilidad (calles, medios de transporte): _____

Tipo de colegio (católico/laico - privado/público - municipal/provincial/ nacional):

❖ ¿Cómo la escuela recibe a la Dirección de la Mujer?

❖ Tipo de relación entre docentes y estudiantes al interior del aula:

	Nivel de participación	Participación según género	Tipo de participación	Tipos de comentarios
Definición del noviazgo	Alto	Mayor participación de las mujeres	Comentarios entre ellxs Comentarios hacia todxs	Autobiográfico (casos personales o de allegados)
	Medio	Mayor participación de los hombres	Predominantemente atentxs Predominantemente apáticxs	Referencial (de conocimiento público)
	Bajo		Predominantemente distraídxs	
	Ninguno	Sin diferencias	Predominantemente risueñxs	
	Construcción del noviazgo ideal	Alto	Mayor participación de las mujeres	Comentarios entre ellxs Comentarios hacia todxs
Medio		Mayor participación de los hombres	Predominantemente atentxs Predominantemente apáticxs	Referencial (de conocimiento público)
Bajo			Predominantemente distraídxs	
Ninguno		Sin diferencias	Predominantemente risueñxs	

Representación	Alto	Mayor participación de las mujeres	Comentarios entre ellxs Comentarios hacia todxs	Autobiográfico (casos personales o de allegados)
	Medio	Mayor participación de los hombres	Predominantemente atentxs Predominantemente apáticxs	Referencial (de conocimiento público)
	Bajo	Mayor participación de los hombres	Predominantemente distraídxs	
	Ninguno	Sin diferencias	Predominantemente risueñxs	
Descripción de los personajes	Alto	Mayor participación de las mujeres	Comentarios entre ellxs Comentarios hacia todxs	Autobiográfico (casos personales o de allegados)
	Medio	Mayor participación de los hombres	Predominantemente atentxs Predominantemente apáticxs	Referencial (de conocimiento público)
	Bajo	Mayor participación de los hombres	Predominantemente distraídxs	
	Ninguno	Sin diferencias	Predominantemente risueñxs	

Descripción de los tipos de violencia	Alto	Mayor participación de las mujeres	Comentarios entre ellxs Comentarios hacia todxs	Autobiográfico (casos personales o de allegados)
	Medio	Mayor participación de los hombres	Predominantemente atentxs Predominantemente apáticxs	Referencial (de conocimiento público)
	Bajo	Mayor participación de los hombres	Predominantemente distraídxs	
	Ninguno	Sin diferencias	Predominantemente risueñxs	
Métodos de protección de enfermedades y embarazos	Alto	Mayor participación de las mujeres	Comentarios entre ellxs Comentarios hacia todxs	Conocimiento
	Medio	Mayor participación de los hombres	Predominantemente atentxs Predominantemente apáticxs	
	Bajo	Mayor participación de los hombres	Predominantemente distraídxs	Desconocimiento
	Ninguno	Sin diferencias	Predominantemente risueñxs	

❖ **Observaciones:**

Anexo 2: Encuesta

Fecha: _____

Nº de encuesta: _____

La siguiente encuesta es anónima, los datos relevados serán utilizados en el marco de una tesis de grado realizada por González Julieta, Irazoqui José Tomás y Rojas Pilar, para acceder al título de Lic. en Terapia Ocupacional de la Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Queremos conocer tu opinión, ya que los datos que nos podés aportar son importantes para la investigación que estamos realizando.

Desde ya, agradecemos tu gentil colaboración.

Edad: _____

Marca con una cruz lo que corresponda:

- **Género:** Femenino Masculino Otro
- **Curso:** 4º 5º 6º
- **Tipo de establecimiento educativo al que concurrís:**
 - Público Municipal Privado Católico
 - Público Provincial Privado No Católico
 - Público Nacional

1- ¿Cómo definís una relación con una persona que te gusta?

2- ¿Estás o estuviste en ese tipo de relación?

Si

No

Más o menos

3- Tu experiencia en este tipo de relación fue: (Podes marcar más de una opción)

Linda

Amorosa

Dolorosa

Desagradable

Hubo celos

Con algún episodio violento

Hubo infidelidad

Hubo publicaciones y/o comentarios descalificativos por las redes sociales

4- Marca con una cruz la/s acción/es que realicen o hayan realizado vos,

tu pareja o ambos:

Me insultó <input type="checkbox"/>	Lo/la insulté <input type="checkbox"/>	Nos insultamos <input type="checkbox"/>
Me gritó <input type="checkbox"/>	Le grité <input type="checkbox"/>	Nos gritamos <input type="checkbox"/>
Me amenazó <input type="checkbox"/>	Lo/la amenacé <input type="checkbox"/>	Nos amenazamos <input type="checkbox"/>
Me celó <input type="checkbox"/>	Lo/la celé <input type="checkbox"/>	Nos celamos <input type="checkbox"/>
No me hablaba <input type="checkbox"/>	No le hablaba <input type="checkbox"/>	No nos hablábamos <input type="checkbox"/>
Me pegó <input type="checkbox"/>	Le pegué <input type="checkbox"/>	Nos pegábamos <input type="checkbox"/>
Me tiró objetos <input type="checkbox"/>	Le tiré objetos <input type="checkbox"/>	Nos tiramos objetos <input type="checkbox"/>
Se negó a usar preservativo cuando yo sí quería <input type="checkbox"/>	Me negué a usar preservativo cuando mi pareja sí quería <input type="checkbox"/>	
Me presionó para mantener relaciones sexuales <input type="checkbox"/>	Lo/la presioné para mantener relaciones sexuales <input type="checkbox"/>	
Me revisó el celular <input type="checkbox"/>	Le revisé el celular <input type="checkbox"/>	Nos revisamos el celular <input type="checkbox"/>
Se enojaba si salía con amigos/as <input type="checkbox"/>	Me enojaba si salía <input type="checkbox"/>	Nos enojamos cuando el otro salía con amigos/as <input type="checkbox"/>
Me criticó la ropa <input type="checkbox"/>	Le critique la ropa <input type="checkbox"/>	Nos criticamos la ropa <input type="checkbox"/>

5- Marca 5 características que querés que tenga una relación con alguien

que te gusta:

Confianza

Honestidad

Respeto

Sexualidad

Amor

Diálogo

Deseo

Cuidado

Reciprocidad/paridad/igualdad

Fidelidad

Proyectos en común

Celos

Control (redes sociales, amistades, actividades)

Otras: _____

6- ¿Han tenido charlas o clases sobre educación sexual integral?

Si

No

7- ¿Qué contenidos han visto sobre educación sexual integral?

- Enfermedades de transmisión sexual

- Métodos de cuidado (de enfermedades y embarazos)

- Reflexión e indagación sobre la expresión de los sentimientos amorosos

- Reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación referidos a la sexualidad.

- Conciencia corporal y valoración de las habilidades personales en condiciones de igualdad entre mujeres y varones.

- Despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad.
- Reconocimiento de posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- Conocimiento de la diversidad de modos de vida, creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas, haciendo hincapié en el análisis de formas de prejuicio y discriminación que afectan a hombres y mujeres.
- Comprensión del proceso de cambio de la estructura y roles dentro de una familia como también las diferentes formas de división de trabajo entre varones y mujeres.
- Conocimiento de los derechos de las diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos.
- Reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones inter-personales.

8- ¿Existe en tu escuela, un espacio para hablar sobre relaciones afectivas (noviazgos, etc.) y educación sexual integral?

Si → ¿Con quién?: Docente (Asignatura: _____)

Preceptor

Equipo de orientación escolar

Director

Otros: _____

No

9- Completa la siguiente tabla:

¿Tuviste relaciones sexuales?	
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
<p>¿A qué edad? _____</p> <p>¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque mis amigos/as lo hacían <input type="checkbox"/> - Porque mi pareja me insistió <input type="checkbox"/> - Porque sentí el deseo de hacerlo <input type="checkbox"/> - Otros: _____ 	<p>¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miedo <input type="checkbox"/> - Vergüenza/pudor <input type="checkbox"/> - No tuve la oportunidad <input type="checkbox"/> - Religión <input type="checkbox"/> - No me interesa por ahora <input type="checkbox"/> - Me quiero casar virgen <input type="checkbox"/> - Otros: _____
<p>¿Usas métodos de protección?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> → ¿Cuál/es? _____</p> <p>_____</p> <p>No <input type="checkbox"/></p> <p>¿Consultaste algún especialista de la salud? (médico/a, ginecólogo/a, trabajador/a social, enfermero/a)</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	<p>¿Qué métodos de protección usarías?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

10- ¿Cómo definís una relación amorosa violenta?

¡GRACIAS POR TU TIEMPO!

Anexo 3: Entrevista a directivos y docentes

❖ Caracterización del curso

- Nivel socioeconómico/educativo: _____

- Actividad económica principal de las familias: _____

- Aspectos culturales: _____

- Composición familiar (Familias numerosas, adultos responsables, familias tradicionales o monoparentales): _____

❖ ¿Qué conocen sobre el taller “Noviazgos sin violencia”? ¿Quién lo solicitó? ¿Por qué lo solicitaron?

❖ ¿Trabajan posteriormente sobre el taller dado?

- ❖ ¿Han vivido situaciones de violencia en parejas de adolescentes dentro de la institución? ¿Cómo intervinieron? ¿Y cómo intervienen si son fuera de la escuela y toman conocimiento de las mismas?

- ❖ ¿Tienen protocolos de intervención ante situaciones de violencia de género dentro de la escuela?

- ❖ ¿Cuáles considera que son los factores que promueven los modos violentos en las relaciones de pareja de lxs adolescentes?

- ❖ ¿En qué materias abordan contenidos de educación sexual integral? ¿De qué manera lo hacen y cómo lo planifican?

Anexo 4: Encuesta

Fecha: _____

Nº de encuesta: _____

La siguiente encuesta es anónima, los datos relevados serán utilizados en el marco de una tesis de grado realizada por González Julieta, Irazoqui José Tomás y Rojas Pilar, para acceder al título de Lic. en Terapia Ocupacional de la Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Queremos conocer tu opinión, ya que los datos que nos podés aportar son importantes para la investigación que estamos realizando.

Desde ya, agradecemos tu gentil colaboración.

Edad: _____

Marca con una cruz lo que corresponda:

- **Género:** Femenino Masculino Otro
- **Curso:** 4º 5º 6º
- **Tipo de establecimiento educativo al que concurrís:**
 - Público Municipal Privado Católico
 - Público Provincia Privado No Católico
 - Público Naciona

1- Escribí o menciona los temas/ideas/aprendizajes que fueron tratados en el taller que presenciaste el año pasado:

-
-
-
-
-

2- Marca con una cruz la/s acción/es que consideras violenta/s en una relación de pareja:

Insultos

Gritos

Amenazas

Celos

No hablarle al otro

Golpes

Golpes con objetos

Uno de los dos no permite la utilización del preservativo

Alguno presiona al otro para mantener relaciones sexuales

Uno o los dos revisan el celular y las redes sociales del otro

Uno o los dos se enojan si el otro sale con amigos/as

Criticar la ropa que se pone el otro

3- A partir del taller, ¿pudiste observar o reconocer en relaciones de pareja (tuyas o de conocidos) acciones violentas?

Si → ¿Cuáles? _____

No

4- A partir del taller, ¿modificaste actitudes en tus relaciones con alguien que te gusta?

Si → ¿Cuáles? _____

No

5- ¿Por qué crees que una pareja llega a vivir situaciones de violencia de género?

6- ¿Los temas trabajados en el taller fueron abordados luego en alguna materia o por el equipo de orientación escolar?

Si → ¿Cuál/es? _____

No

7- ¿Existe en tu Escuela un espacio para hablar sobre vínculos de pareja y educación sexual integral?

Si → ¿Con quién?: Docente (Asignatura: _____)

Preceptor

Equipo de orientación escolar

Director

Otros: _____

No

8- ¿Consideras necesaria la existencia de espacios donde tratar estos temas?

Si

No

9- ¿Participarías de estos espacios

dentro de la escuela en horario escolar?

Si

No

dentro de la escuela en horario extraescolar?

Si

No

fuera de la escuela?

Si

No

¡GRACIAS POR TU TIEMPO!

Anexo 5: Focus Group

Eje temático: AMOR

- ¿Qué es el amor? (La pregunta abre el debate, pero luego es orientado hacia el amor de pareja específicamente).
- Se le entrega a cada participante un papel con la siguiente definición sobre “amor” de la Real Academia Española: “Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser”

¿Qué entienden de esta definición?

¿Qué modificarían o agregarían a esta definición?

- Se le entrega a cada participante un papel con la siguiente definición sobre “amor” de la Real Academia Española: “Sentimiento hacia otra persona que naturalmente nos atrae y que, procurando reciprocidad en el deseo de unión, nos completa, alegra y da energía para convivir, comunicarnos y crear”

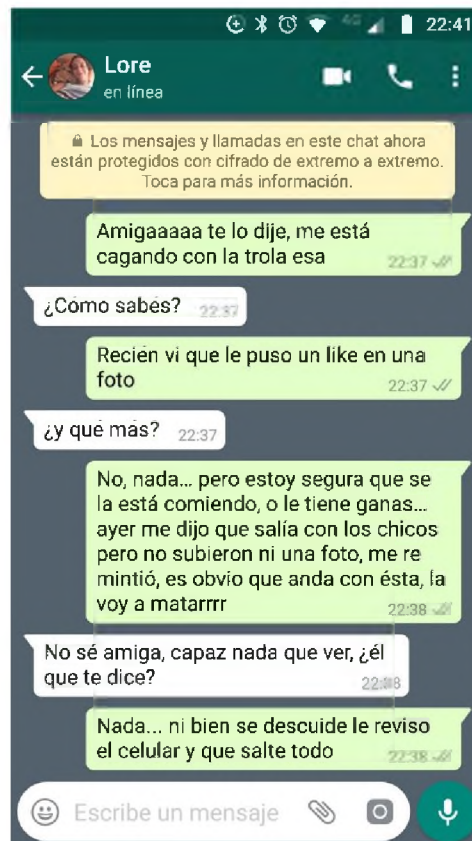
¿Qué entienden de esta definición?

¿Qué modificarían o agregarían de esta definición?

- ¿Cómo es el amor de pareja?
- ¿Hay parejas o novixs sin amor?
- ¿Qué implica amar y ser amadx en una relación?

Eje temático: CELOS

- Se entrega a cada participante la siguiente conversación entre dos amigas por Whatsapp:



- ¿Qué pueden decir de esta conversación? ¿Es una conversación habitual?
- ¿Qué son los celos? Ejemplifique.
- ¿Los celos son parte del amor?
- ¿Hay celos buenos y celos malos?
- ¿Son evitables los celos? ¿Existe una relación sin celos?
- ¿Qué situaciones producen celos?
- ¿Los celos pueden conducir a situaciones violentas?
- ¿Quiénes son más celosxs, los varones o las mujeres? ¿Por qué?

Eje temático: VIOLENCIA

- Se le entrega a cada participante la siguiente conversación entre dos amigas:

Juana: Mari! ¿Qué te pones hoy?

María: Tranca, voy de jean y remerita... me iba a poner lo que me compré con vos, pero Leo me dijo que me cambie porque parezco un gato, que me van a mirar todos

- ¿Qué consideran violencia dentro de relación de pareja? Ejemplifique
- ¿Qué consideran que genera la violencia dentro de una relación de pareja?
- ¿Puede haber amor y violencia en una relación? ¿Por qué?
- ¿Por qué una pareja que vive situaciones de violencia permanece unida?
- ¿Por qué sufren más violencia en los noviazgos las mujeres?

Eje temático: ESI

- ¿Qué significa la sigla ESI? ¿Qué es?
- ¿Para qué sirve tener ESI en la escuela?
- ¿Cuál es la relación entre la ESI y la violencia de género en las parejas?
- ¿Vieron ESI en la escuela? ¿De qué manera? ¿Qué contenidos? ¿En qué materia?