

ADOLESCENTES: CONVERSANDO LA INTIMIDAD.

VIDA COTIDIANA, SEXUALIDAD Y MASCULINIDAD

José Olavarría (coordinador)

Roberto Celedón

Danae Mlynarz
Rodrigo Vera

Cristina Benavente
Devanir da Silva
Sebastián Madrid
Arturo Márquez
Enrique Moletto

FLACSO-Chile

Adolescentes: Conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad

Las opiniones que se presentan en este trabajo, así como los análisis e interpretaciones que en él se contienen, son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de FLACSO ni de las instituciones a las cuales se encuentra vinculado.

Esta publicación contó con el auspicio de la Fundación Ford.

Ninguna parte de este libro/documento, incluido el diseño de portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada de manera alguna ni por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, químico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin autorización de FLACSO.

301.427 Olavarría, José, coord.
O42 Adolescentes: conversando la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad.
Santiago, Chile, FLACSO-Chile: 2004.
158 p. Serie Libros FLACSO
ISBN: 956-205-187-0

JUVENTUD / ADOLESCENTES / VIDA COTIDIANA / SEXUALIDAD / COMPORTAMIENTO SEXUAL / HOMBRES / TALLERES / ESTUDIO DE CASOS

Inscripción N°138.877, Prohibida su reproducción.

© 2004, FLACSO-Chile, José Olavarría

Av. Dag Hammarskjöld 3269, Vitacura.
Teléfonos: (562) 290 0200 Fax: (562) 290 0263
Casilla Electrónica: flacso@flacso.cl
FLACSO-Chile en Internet: <http://www.flacso.cl>

Producción editorial: Marcela Zamorano, FLACSO-Chile
Diagramación interior: Marcela Contreras, FLACSO-Chile
Diseño de portada: Claudia Winther
Impresión: LOM Ediciones

ÍNDICE

Presentación de tres voces	5
Introducción	11
I. ¿En qué consiste esta “invitación a conversar sobre vida cotidiana y sexualidad”?	15
II. ¿Qué es la conversación?	17
III. ¿Cómo se estructuran las sesiones de taller?	19
IV. ¿Cómo poner en marcha la invitación a conversar sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales en los establecimientos educacionales?	23
V. Temáticas de las jornadas de conversación	29
<i>Con Estudiantes</i>	
1. Familia. “Soy hombre”: Eres niño/ eres adulto	
2. Amigos. Los hombres y la amistad: intimidad y competencia entre pares	
3. Poder y violencia. Violencia entre pares y discriminación hacia la mujer	
4. Cuerpo y sexualidad. Violencia o acuerdo	
5. Pareja e intimidad sexual. Cuidado y autocuidado	
6. Iniciativa de las mujeres. Inhibición de los hombres	
7. Discriminación a hombres. Homosexualidad y masculinidad	
8. Embarazo y proyecto de vida. Afectos, intimidad sexual y futuro	
9. Paternidad. Tener un/a hijo/a. Proveer y cercanía afectiva	
<i>Con adultos</i>	
10. Cambios generacionales. Paisaje de formación	
11. Colegio. Identidades de hombres y mujeres	
12. Pornografía. Reprimir o preguntar y conversar	
VI. Glosario de conceptos	117
VII. Glosario de modismos	125
VIII. Bibliografía citada	127
IX. Bibliografía recomendada	131
ANEXO: Hojas de trabajo para talleres	133

PRESENTACIÓN A TRES VOCES

Desde la FLACSO

Esta publicación del Área de Estudios de Género de FLACSO-Chile representa un importante avance en el desarrollo de la misión que se ha fijado, cual es el contribuir a la transformación de las desiguales relaciones entre los géneros vigentes en nuestra cultura, en este caso, de algunos mecanismos de reproducción de las mismas.

Las investigaciones relativas a las identidades masculinas realizadas en los últimos años han revelado que la adolescencia constituye un período privilegiado, tanto para la consolidación de las formas dominantes de masculinidad, como para la búsqueda de propuestas alternativas. Ello orientó varios estudios realizados por un equipo afiatado de investigadores y sus resultados están en la base del trabajo que aquí se presenta. Se trata de de-construir aquellos mandatos culturales que parecieran atrapar a nuestros adolescentes en libretos rígidos, actuados inconscientemente en un mundo de pares que vigila la representación continua de propuestas patriarcales que no se ajustan ni a las necesidades afectivas de los y las jóvenes, ni a las condiciones que provee una sociedad tensionada por fuertes cambios en el orden laboral y familiar.

A partir de los estudios mencionados, y contando con el apoyo de varios liceos, ha sido posible elaborar un instrumento metodológico concreto que busca promover formas alternativas del ser/hacer varón adolescente. Este instrumento ha sido validado con diversos grupos de jóvenes –hombres y mujeres, también con el respaldo de instituciones educativas.

Con esta publicación se da inicio a una nueva línea de trabajos del Área de Estudios de Género, los que avanzan desde la investigación hacia la acción. Se trata de poner a disposición de todos aquellos actores –individuales o institucionales– interesados en promover relaciones más equitativas entre mujeres y hombres, y en generar experiencias positivas entre adolescentes, un conjunto de elementos concretos para avanzar en dicha tarea a través de conversaciones entre pares.

Con gran satisfacción, por lo tanto, publicamos este texto que constituye un material de trabajo, diseñado para su fácil utilización y para la multiplicación de aquellas secciones destinadas al trabajo de grupo, con el convencimiento de que será apreciado e incorporado con éxito al quehacer de numerosos agentes educativos.

Teresa Valdés
Coordinadora Área de Estudios de Género
FLACSO-Chile

Desde la Fundación Rodelillo

La participación de la FUNDACIÓN RODELILLO en el presente trabajo es el resultado de una invitación hecha desde el Área de Estudios de Género de FLACSO-CHILE, y en especial de la voluntad de José Olavarría, de desarrollar un trabajo en conjunto con nosotros para la elaboración de talleres con adolescentes, y así dar cuenta de los “mandatos culturales” actuales en sus procesos de construcción identitaria.

Para Rodelillo es muy significativo haber participado en la elaboración de este material de trabajo, que consideramos, es un aporte para la generación de conversaciones significativas sobre los conflictos cotidianos entre los adolescentes, introduciendo una reflexión crítica a su mundo de experiencias. A su vez, es un desafío al *mundo adulto* comprender y vincularse con el *mundo adolescente* desde un lugar más cercano, sin imponer ni asignarle tanto poder a la “experiencia”, o a los “años de vida y sabiduría acumulada”.

Darse cuenta de los innumerables estereotipos y modelos presentes en la construcción identitaria, permite constatar la fuerza de la complejidad del tejido cultural, lleno de conexiones y quiebres y que, además, se encuentra presente en la base de todas las relaciones humanas. A la vez, es importante asumir que al no mirar esta malla tejida por vínculos y rupturas, desde una perspectiva crítica, se facilita la perpetuación de relaciones discriminatorias y sexistas. Esto constituye un debate que atañe directamente a los distintos referentes educativos y actores sociales.

Desde nuestra experiencia de trabajo hemos aprendido lo importante que es apoyar y desarrollar en las familias capacidades protectoras e incentivar a que éstas promuevan espacios de autonomía y crecimiento entre sus miembros. Comprendiendo, desaprendiendo y volviendo a comprender, hemos llegado a entender que el camino más certero es potenciar la capacidad de conversar sobre su cotidianeidad y de afrontar los conflictos que esto conlleva.

Rodelillo desde 1987 ha trabajado con familias, género, superación de pobreza, vínculos afectivos, y resignificación de las experiencias desde una mirada renovada en la apertura al cambio. Pero, a partir de 1990 comenzamos a darnos cuenta que el impacto y los resultados esperados respecto a la validación de cada miembro dentro de la familia y a la valorización de los aportes complementarios de los géneros no correspondían con los resultados obtenidos. Este hecho nos llevó en forma inmediata a tomar decisiones en el enfoque y lógicamente en el modelo de trabajo. De esta forma, desde fines de ese mismo año, surgió en Rodelillo una nueva línea de trabajo destinada a empoderar al hombre, a rescatar su identidad, a escuchar

sus propios conflictos y demandas psicosociales-familiares, y a revisar sus mandatos culturales.

Esta línea de trabajo se fue construyendo con el aporte de psicólogos, trabajadores sociales, médicos, profesores, y con el aporte valiosísimo de todos los padres de familia que decidieron incorporarse a los talleres que en ese tiempo se llamaron “Talleres Sólo Para Hombres”. En 1994 a Roberto Celedón le correspondió impulsar aun con mayor fuerza este trabajo que efectivamente nos mostró que *tenía impacto positivo* en la vida de las familias y de los hombres.

Quienes participaron pudieron reencontrarse como seres humanos con aquellos elementos que desde su nacimiento les dieron una determinada forma, no siempre generadora de libertad y de madurez. Estos jefes de hogar, también, tuvieron la oportunidad de experimentarse como un grupo social con demandas, problemas, mitos, mandatos culturales, y potencialidades comunes.

En este contexto institucional, de querer crecer para servir mejor, la invitación de FLACSO tuvo mucho sentido para Rodelillo. Así que se incorporó y nos representó Roberto Celedón Bulnes, psicólogo, y especialmente preparado para asumir la tarea de compartir con otras instituciones la experiencia acumulada en los talleres de Rodelillo. Es actualmente el Director del Centro Familiar de Rodelillo en la comuna de Quinta Normal. Este profesional que ante todo es una persona con compromiso social, y específicamente con el desafío de construir un cambio a nivel de los mandatos y pautas culturales, gozó la oportunidad de participar junto a investigadores/as del Área de Estudios de Género durante más de un año. Fue un tiempo en que todo su potencial profesional y calidad humana estuvo al servicio de las personas para quienes se soñó este libro de talleres de reflexión y cambio cultural.

Nuestra esperanza está en que este esfuerzo lleno de la experiencia y del afecto, de quienes participaron en su construcción, se constituya un significativo aporte al proceso de transformación de las relaciones a nivel de sociedad y en especial en las familias.

Macarena Currín Letelier
Directora Ejecutiva - Fundación Rodelillo

Desde la coordinación del equipo de trabajo

El trabajo que se presenta es el fruto de una reflexión colectiva que requirió de muchas horas de búsqueda y debate de un grupo de investigadores/as del Área de Estudios de Género de FLACSO al que se incorporó Roberto Celedón, de la Fundación Rodelillo. Durante aproximadamente dos años tuvimos un taller que seleccionó y procesó las situaciones que producen mayor tensión a los jóvenes, según sus propios testimonios, a partir de los resultados de dos investigaciones con varones adolescentes que estudiaban en la enseñanza media (en una comuna del Gran Santiago y en otra semirural de la Provincia de Ñuble).

El trabajo del taller fue buscar un lenguaje común, a partir de las distintas especialidades y experiencias de investigadores/as, para construir una metodología que permitiera la reflexión tanto de los/as propios/as adolescentes como de los adultos que viven y trabajan con ellos.

El centro de la propuesta es la invitación a conversar entre pares –jóvenes y adultos– acerca de los adolescentes varones para entender por qué se producen las situaciones que los tensionan en su vida cotidiana, su sexualidad e intimidad. El nudo de la metodología está en la problematización de las situaciones (episodios), en la información sobre los mandatos culturales que están tras esos episodios y en el discernimiento y búsqueda de nuevas formas de resolución de las situaciones conflictivas.

Activa participación tuvieron todos los miembros del taller, Roberto Celedón, psicólogo, sistematizó la primera propuesta con la se inició el taller e incorporó los avances que cada semana se lograban en el trabajo de grupo. Danae Mlynarz, asistente social y politóloga, redactó el documento final que fue debatido durante varias sesiones e integró los avances al escrito que dio origen a esta publicación; Rodrigo Vera, educador y filósofo, aportó la mirada del metodólogo y su rica visión y experiencia sobre la conversación; Enrique Moletto, antropólogo, fue el investigador asistente de las dos investigaciones y conocedor de los testimonios de los varones entrevistados que estuvieron en la base del trabajo. Como estudiantes en práctica, tesistas y entrevistadores en la localidad semirural participaron Arturo Márquez, psicólogo y Devanir da Silva, Antropólogo. Cristina Benavente, antropóloga, amplió la mirada con los testimonios que iba obteniendo de una investigación con mujeres adolescentes que realizaba paralelamente. Sebastián Madrid, sociólogo, aportaba la mirada desde su participación en investigaciones con jóvenes. Todos/as ellos/as desde sus particulares miradas hicieron posible este documento.

Este trabajo es, asimismo, la culminación de un importante proyecto de investigación sobre hombres y masculinidades en varones adolescentes, que tuvo sus orígenes en estudios con varones adultos jóvenes y adultos propiamente tales. Uno de los objetivos de este proyecto fue precisamente hacer una propuesta metodológica de intervención

en el campo que se estudió, para buscar respuestas a las cuestiones centrales planteadas en el proyecto en torno a la: construcción de identidades de género, sexualidad, paternidad, derechos y calidad de vida de los adolescentes.

En este proyecto se contó con el importante apoyo de la Fundación Ford, en particular de Gaby Oré, que financió tanto la investigación en la comuna del Gran Santiago como el componente de intervención. Se obtuvo el aporte significativo del FONDECYT al elegir para su financiamiento el proyecto de investigación en la comuna semirural de la Provincia de Ñuble. La Fundación Rodelillo aportó a uno de sus profesionales, liberándolo de parte de su tiempo al trabajo en el Centro de Quinta Normal, para incorporarse a este taller, Roberto Celedón fue un magnífico colaborador en este empresa.

Deseamos agradecer al personal del Área de Estudios de Género de la FLACSO, especialmente a su coordinadora, Teresa Valdés y a la psicóloga Claudia Vergara. Damos las gracias a Mirta Monroy, secretaria del Área, a María Inés Bravo bibliotecaria de FLACSO, a Paula Arnal, que nos apoyó en su calidad de contadora, a Manuel Coloma y Mauricio Rodríguez en las fotocopias y múltiples gestiones para apoyar la realización de este trabajo y, finalmente, a Marcela Zamorano y Marcela Contreras que hicieron posible la edición de este documento.

Creemos que este documento presenta una metodología que colaborará a la conversación sobre vida cotidiana, sexualidad e intimidad de los varones en los establecimientos de enseñanza media. Podrán hacer uso de él tanto alumnos/as como de docentes, padres y personal de la salud, que está en contacto con estos jóvenes.

José Olavarría
Profesor investigador
FLACSO-Chile

INTRODUCCIÓN

El presente texto es una guía para desarrollar conversaciones sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales de varones adolescentes entre jóvenes estudiantes, hombres y mujeres, estudiantes de enseñanza media, padres, apoderados, profesores y profesionales, preferentemente de la educación y la salud. Estas conversaciones consisten en abrir un espacio de encuentro y aprendizaje en un clima de tolerancia y respeto entre grupos pequeños de no más de quince jóvenes, o de padres y apoderados, o profesores y profesionales de la salud, según corresponda. Su finalidad es colaborar en el proceso educativo de los y las jóvenes, asumiendo los objetivos fundamentales transversales de la reforma educativa que vive nuestro país de “*contribuir a fortalecer la formación ética de la persona*”, de “*orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal*” y “*la forma en que las persona se relacionan con otras personas y con el mundo*” y, finalmente, de “*contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo*”.

A través de estos talleres se pretende asumir un segundo desafío que ha explicitado el Ministerio de Educación, el de incluir el tema de la sexualidad responsable dentro de las temáticas a abordar en el sistema de educación formal, de modo de asumir las problemáticas del embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual (ITS), VIH/SIDA, la violencia psicológica y física, entre otras. En los talleres se incorporan los elementos aprendidos por los jóvenes en las clases de educación sexual y salud reproductiva y se asume como información que ya manejan; se pone especial énfasis en una mirada cultural, muchas veces no presente en la entrega de estos saberes.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO–Chile) a través de su Área de Estudios de Género viene desarrollando investigaciones sobre hombres e identidades masculinas desde el año 1995¹ y es a partir de los resultados de estas investi-

¹ Entre las investigaciones realizadas por FLACSO-Chile en esta temática se encuentran: José Olavarría “*Varones adolescentes de pequeñas localidades urbanas: cómo interpretan su sexualidad, salud reproductiva y paternidad, a partir de sus identidades de género*”, (FONDECYT N° 1010041); José Olavarría “*Varones adolescentes: ¿responsabilidades y derechos? Cuestiones en torno a la sexualidad, salud reproductiva y paternidad*”, (Fundación Ford); José Olavarría “*Ser padre: la vivencia de los padres de Santiago. Estereotipos, subjetividades y prácticas de la paternidad*”, (Fundación Ford); José Olavarría y Patricio Mellado “*Qué significa ser padre para los hombres de los sectores popula-*

gaciones donde se fundan los contenidos de trabajo de los talleres de conversación que incluye la presente guía: diferencias generacionales, la familia, la amistad, la escuela, el poder, el cuerpo, la discriminación, la iniciativa de las mujeres, pareja: cuidado y autocuidado, el embarazo y la paternidad.

¿Cuál es la importancia de abordar el tema de la masculinidad como elemento constitutivo de la forma en que se asume la sexualidad durante el proceso de formación de las y los jóvenes adolescentes?

Distintos autores coinciden en que es posible identificar cierta versión de masculinidad que se levanta como “norma” y se convierte en “hegemónica”, incorporándose en la *subjetividad*² tanto de hombres como de mujeres, que forma parte de la identidad de los varones y que busca regular al máximo las relaciones entre hombres y mujeres.

Este “modelo” impone mandatos que señalan lo que se espera de ellos y ellas, siendo el referente con el que se comparan y son comparados los hombres. Se trata de un modelo que provoca incomodidad y molestia a algunos varones y fuertes tensiones y conflictos a otros, por las exigencias que impone. Si bien hay varones que tratan de diferenciarse de este referente, ello no sucede fácilmente dado que, así como representa una carga, también les permite hacer uso de poder y gozar de mejores posiciones en relación a las mujeres y a otros hombres considerados inferiores en la jerarquía de posiciones que establece.

Según este modelo de masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales, proveedores, cuyo ámbito de acción está en la calle, por oposición a las mujeres, los niños y los hombres considerados inferiores, que serían parte del segmento no importante de la sociedad, pasivas/os, dependientes, débiles, emocionales y, en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones. Investigaciones recientes³ muestran que, pese a que los varones señalan que esos serían los atributos que los distinguen de las mujeres, enfrentados a su intimidad y a la comunidad, según sea la etapa en su ciclo de vida, esos “mandatos” están frecuentemente lejos de sus vivencias. Es decir coexisten, en una sociedad dada en un momento determinado, múltiples significados de la hombría; no todos los hombres son iguales.

res hoy día en Chile”, (FONDECYT N° 1980280); José Olavarría y Rodrigo Parrini “*Los padres adolescentes. Hombres adolescentes y jóvenes frente al embarazo y nacimiento de un/a hijo/a. Antecedentes para la formulación y diseño de políticas públicas en Chile*”, (UNICEF); Teresa Valdés y José Olavarría “*Construcción social de la masculinidad en Chile: crisis del modelo tradicional. Un estudio exploratorio*”, (Fundación Ford); José Olavarría y Patricio Mellado “*Construcción de la identidad masculina en varones adultos jóvenes de sectores populares de Santiago*”, (CONICYT N° EG96038); Teresa Valdés, José Olavarría y Marcela Pérez de Arce “*Antecedentes de la situación de la adolescente embarazada en el sistema escolar en Chile*”, (Ministerio de Educación Chile).

² Ver en glosario.

³ Fuller 1998; Viveros 1998; Valdés y Olavarría 1998, Olavarría 2001a, 2001b, 2002, 2003.

Es en la etapa de la adolescencia, cuando los varones tienen que demostrar que ya no son niños ni “mujercitas”, donde la *masculinidad hegemónica* adquiriría su expresión más desenfadada y a veces brutal de lo que es ser “hombre”. Es la etapa de las pruebas, de los ritos de iniciación que permiten a un varón constituirse como “hombre”. En esta etapa se fortalecería la *homofobia*, el *sexismo* y el *heterosexismo*⁴ y se harían demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre otros. Es el momento de demostrar que los varones son “verdaderamente hombres”.

Es el tiempo de “la calle” que tiene que ver con el grupo de pares y su socialización en esta convivencia, el aprendizaje de la agresión, la sexualidad y la trasgresión de las reglas representadas por los padres. Es el período en que viven la presión de los pares por subordinar a otros varones, afeminando a aquellos que expresan más sensibilidad, que son más débiles. La búsqueda por demostrar su masculinidad (hegemónica) los llevaría a la formación de grupos y pandillas, con relaciones fuertemente autoritarias y lazos de solidaridad entre sus miembros, que preservarían el modelo hegemónico masculino y rechazarían cada moderación con violencia. Son las pandillas que enfrentan a otras pandillas y las barras bravas que transforman en batallas campales los encuentros deportivos entre sus equipos. Esta es la etapa del ciclo de vida que concentraría la mayor proporción de delincuencia de los países latinoamericanos.

La interpretación del cuerpo del varón, como portador de “instintos”, de fuerzas irrefrenables que emergen de él, sería adquirida en esta etapa de la vida. Ello permitiría explicar y justificar comportamientos de violencia, fuertemente asociados a esta forma de ser varón. En la relación con las mujeres se aprendería a separar entre sexo y amor, distinguiendo a la mujer amada de las otras, otras que son objeto de conquista para poseerlas, aunque para ello sea necesario utilizar el engaño y la fuerza. Es la etapa de las pruebas de amor y la actitud temeraria frente a la sexualidad, en que no hacen uso de preservativos en sus relaciones ocasionales hetero u homosexuales, pese a conocer su uso, porque a ellos no les pasaría nada; es en esta etapa donde el adolescente tendería a no asumir su paternidad o la enfrenta con precariedades y muchas preguntas.

De esta forma, se puede señalar que esta guía aborda la conversación sobre aquellos *mandatos culturales*⁵ que constituyen lo que denominamos el “*machismo*”⁶ y que tiene fuertes implicancias en las relaciones entre hombres y mujeres. También en la capacidad de los varones para establecer relaciones más horizontales, donde sea posible compartir las tareas de la vida en conjunto, en una sociedad cada vez más globalizada, lo que finalmente nos llevaría a configurar relaciones más sanas, mejorando conviven-

⁴ Ver en glosario.

⁵ Ver en glosario.

⁶ Ver en glosario.

cias y la calidad de vida, que es una tarea que como sociedad debemos asumir. Es por ello, que esta invitación a conversar se inserta dentro del ámbito educativo de formación, y por eso mismo, es una invitación que se realiza a los estudiantes, a sus padres y apoderados, a sus profesores y profesionales de la salud puesto que es una tarea a asumir como comunidad y que nos haría bien a todos.

I. ¿EN QUÉ CONSISTE ESTA “INVITACIÓN A CONVERSAR SOBRE VIDA COTIDIANA Y SEXUALIDAD”?

Esta invitación consiste en abrir un espacio de conversación entre estudiantes, entre padres y apoderados, entre profesores y entre profesionales de la salud sobre sexualidad y mandatos culturales. Con el propósito de posibilitar prácticas más deliberativas de actuar en cada uno de los actores involucrados, que permitan establecer relaciones más responsables y de cuidado con uno mismo y con quienes los rodean. De esta forma, desde el ámbito cotidiano y generalmente denominado privado se pretende construir una *ciudadanía*⁷ más activa.

Se busca fortalecer la capacidad de reflexionar de los sujetos mediante el desarrollo de la conversación, lo que permite contar con mayores elementos para resolver distintas situaciones en la vida. De esta forma, se amplía los repertorios de acción de los sujetos participantes, lo que supone mejorar su calidad de vida, incentivando su autonomía, su proceso de construcción de *sujetos de derecho*⁸ y la posibilidad de asumir de forma pluralista la temática de la sexualidad.

Esta invitación es a iniciar un proceso de conversación en forma simultánea entre los/as adolescentes –estudiantes hombres y mujeres– y entre los adultos –los padres y apoderados, profesores y profesionales de la salud–. Es deseable la activa colaboración, en ambos espacios, de los profesores y profesionales de apoyo de los establecimientos educacionales.

El objetivo general es:

- Abarcar temáticas relacionadas con la vida cotidiana, la sexualidad y los mandatos culturales en un espacio respetuoso y de *construcción de ciudadanía*⁹, donde los participantes se vayan sintiendo responsables del proceso iniciado y de su futuro, así como también que sean capaces de incrementar sus repertorios de acción y sus niveles de reflexión.

⁷ Ver en glosario.

⁸ Ver en glosario.

⁹ Ver en glosario.

Los objetivos específicos que pretenden ser abordados a través del desarrollo de los talleres que facilita esta guía son:

- Desarrollar conversaciones sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales de varones adolescentes, entre estudiantes hombres y mujeres que permitan ampliar sus repertorios identitarios y de acción, y generar espacios de reflexión que recojan las subjetividades de sus participantes.
- Realizar conversaciones sobre vida cotidiana y sexualidad entre padres y apoderados que permitan comprender los procesos de desarrollo en que se encuentran sus hijos, mejorar la comunicación de experiencias generacionalmente y reflexionar sobre la propia sexualidad y los mandatos culturales tras ella.
- Desarrollar conversaciones sobre vida cotidiana y sexualidad entre los profesores de los establecimientos educacionales y entre profesionales de la salud, de modo de facilitar el aprendizaje de nuevas formas de abordar la temática con los estudiantes, considerando el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales de la Reforma Educacional y los objetivos del Programa de Salud para los Adolescentes.

Esta invitación es un proceso paulatino que debe ser asumido en forma sistemática, comprometida, pero no necesariamente rígida. Es decir, cada establecimiento educacional evaluará la importancia de las temáticas por talleres presentada y determinará la utilidad según la realidad local, pudiéndose también modificar el orden de los talleres temáticos.

II. ¿QUÉ ES LA CONVERSACIÓN?

La metodología a utilizar es la de talleres de conversación, en el entendido que las conversaciones son espacios privilegiados de aprendizaje. Conversar no es discutir, sino que escucharse mutuamente. Tampoco es un diálogo porque no se intenta llegar a acuerdos y se pueden expresar opiniones diversas.

La conversación es una instancia transformadora donde los y las estudiantes se constituyen en sujetos activos del proceso de aprendizaje en un espacio de formación abierto y plural, que genera la construcción de libertades en los participantes.

El taller se lleva a cabo en un pequeño grupo de conversación que tiene como tarea principal la reflexión de episodios de la vida cotidiana y otras tareas ligadas al aprendizaje informal y a la vivencia grupal. En estos términos el taller es un espacio de encuentro, mediado por el lenguaje oral –por la palabra– donde los participantes tendrán oportunidad de vivir un proceso de reflexión colectiva de autorreflexión, centrado en el “de-velamiento” de “mandatos culturales” que inspiran la práctica cotidiana e incidental de sujetos con los cuales los participantes pueden llegar a identificarse o reconocerse como pertenecientes a una misma “*cultura de género*”¹⁰.

Se trata de un taller por cuanto es un espacio de aprendizaje informal basado en la producción colectiva de conocimientos que cada participante integrará de manera particular –como fruto de su autorreflexión– permitiéndose modificar sus particulares formas de pensar, sentir y actuar. Es una modalidad distinta y opuesta a una situación de enseñanza o de aprendizaje formal que se basa, fundamentalmente, en la transmisión de conocimientos de una autoridad –que los posee– a otra persona destinada a asimilarlos.

El aprendizaje informal corresponde a aquella modificación de las formas de sentir, pensar y actuar de los sujetos que se produce como resultado de la vivencia de situaciones “informales” –o propias de la vida cotidiana– que no son percibidas como una relación entre enseñanza y aprendizaje. Entre estas situaciones de convivencia pode-

¹⁰ Ver en glosario.

mos mencionar las conversaciones, las lecturas, las observaciones, los análisis de las propias experiencias, las instancias de recreación, la exposición a medios de comunicación. El taller es una instancia donde, al mismo tiempo de promover y valorar los aprendizajes informales, se trata de contribuir a potenciar las capacidades de aprendizaje informal con herramientas que fortalezcan las capacidades de “autorreflexividad” de los sujetos mediante vínculos con un mayor dominio del lenguaje oral y de la información que se intercambia en una conversación.

La conversación grupal se constituye en oportunidad de aprendizaje por cuanto permite un intercambio de ideas, experiencias y emociones, mediante el lenguaje oral, logrando establecer un vínculo entre dos o más personas como una opción voluntaria y gratuita de compartir un tiempo libre. El aprendizaje informal se produce en la medida en que los sujetos desarrollen una *alteridad*¹¹, colocan palabras a sus emociones y aumentan sus repertorios de acción como fruto de haber deconstruido mandatos culturales y haber aumentado sus repertorios de acción como parte de este proceso conversacional de reflexión.

La ampliación de repertorios identitarios y de acción la entendemos como aquella posibilidad de tener presente, en los momentos de tomar una opción, que existen distintas posibilidades de ser “hombre” y de actuar, dependiendo de cuales son los mandatos culturales que están tras ese actuar. De esta forma, al hacer visible o en el tomar conciencia de ello, se puede actuar de formas distintas lo que traería como consecuencia un incremento en las opciones a seguir.

En cada reunión de taller se asume como tarea explícita la decodificación, de mandatos culturales presentes en un episodio y la formulación de alternativas de acción en torno al mismo episodio.

Las sesiones de taller de dos horas aproximadamente, se estructuran viviendo tres momentos: problematización, información y discernimiento. Esto en atención a ello que se considera que los aprendizajes son procesos en las cuales por regla general las personas tienen una pregunta, se procuran información y descubren distintas opciones de acción.

¹¹ Ver en glosario.

III. ¿CÓMO SE ESTRUCTURAN TODAS LAS SESIONES DE TALLER?

1. Momento de problematización

Consiste en una vivencia que ha sido relatada por los jóvenes adolescentes varones entrevistados en investigaciones realizadas por FLACSO, que permite a los sujetos movilizar sus mundos internos, de manera tal que logren identificar inquietudes, preguntas, interrogaciones, problemas que les atañen directamente en sus vidas cotidianas. Cabe enfatizar que estamos hablando de procesos internos de los sujetos que son estimulados, activados y promovidos mediante un relato que supone la apertura de espacios de reflexión. Si bien, este momento es un proceso principalmente cognitivo y racional, también se encuentra asociado a las emociones de los participantes, en la medida que se cuestionen creencias, comportamiento y juicios sobre un determinado tema que forman parte de sus vivencias cotidianas, y por tanto motiva y crea interés por el taller. Esta vivencia relatada por un joven se denomina *EPISODIO*.

En cada taller se solicita a los participantes que reflexionen a partir de una *PREGUNTA*, referida al episodio específico narrado por un joven y a los mandatos culturales que están en la base de la problemática planteada en el relato, es decir las ideas, creencias y valores presentes en nuestra sociedad y que señalan nuestro actuar. Estos son traspassados desde la familia, nuestros padres, la escuela, los/as amigos/as y medios de comunicación (T.V., radio, diarios) por nombrar algunos.

Los Episodios: corresponden a experiencias reales narradas por varones adolescentes de colegios de la Región Metropolitana y de una localidad semi-rural de la VIII Región en dos investigaciones efectuadas por FLACSO¹². Los nombres de los jóvenes son seudónimos.

¹² José Olavarría “Varones adolescentes: ¿responsabilidades y derechos?. Cuestiones en torno a la sexualidad, salud reproductiva y paternidad”, (Fundación Ford); José Olavarría “Varones adolescentes de pequeñas localidades urbanas: cómo interpretan su sexualidad, salud reproductiva y paternidad, a partir de sus identidades de género”, (FONDECYT N° 1010041).

Los episodios cumplen dos objetivos: el primero que los jóvenes se puedan identificar con ellos y, el segundo, que presenten una conflictiva o problemática propia de los adolescentes.

Se ocupa el formato de relatos porque no se pone directamente en juego el propio adolescente, sino que se encuentra mediado por un “otro”. Es un modo de facilitar el proceso de confianza y acercamiento al tema. Por tanto, es también el relato de un tercero desconocido que se disecciona, se analiza y se problematiza, y no las vivencias propias de uno de los participantes. La fuerza del taller está en la capacidad de analizar y comprender los mandatos culturales que están en la base de las vivencias de aquel joven.

2. Momento de información

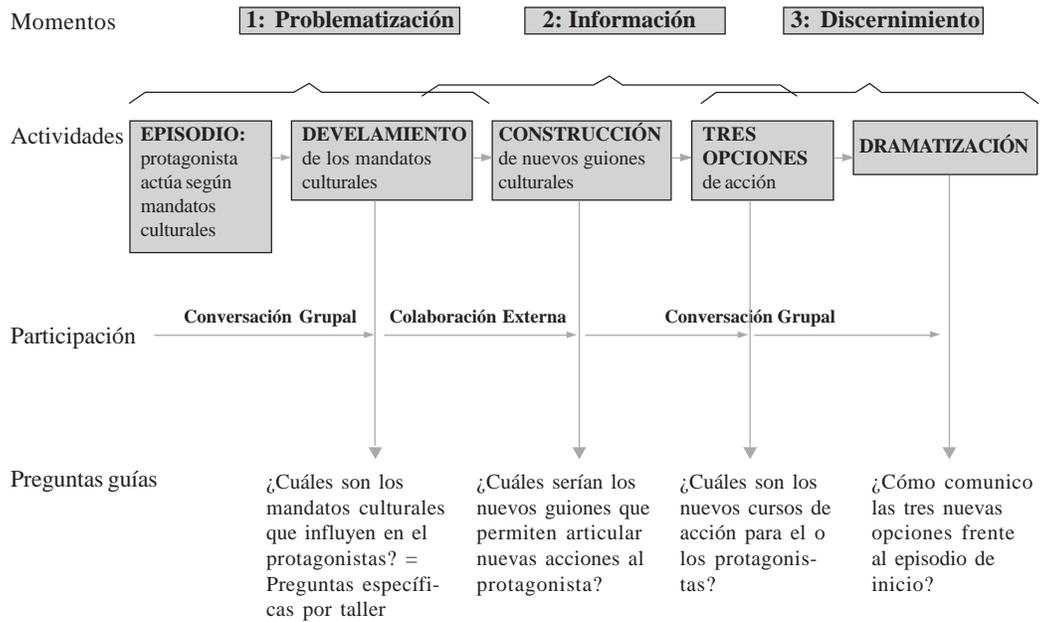
A partir de la entrega de información adicional a la que disponen se permite a los sujetos potenciar un proceso reflexivo. Esta información busca profundizar los aspectos discutidos con anterioridad y entregar nuevas aristas a la reflexión, para fortalecer la capacidad crítica y entregar nuevos elementos de análisis en materia de *construcción identitaria*, *relaciones de género*¹³, sexualidad y afectividad. Esta se entrega por una persona capacitada en el tema (profesores, otros compañeros, personal de salud, orientadores, etc.). Es un momento informativo para quien la escucha y la integra sus procesos de pensamiento y razonamiento, sin tener aún que tomar posición. Es decir, es un momento de escucha, de colocar los juicios entre paréntesis, ponerse en una disposición de integrar nuevos elementos a la reflexión que conduce a retomar las preguntas y problemas del momento de problematización.

3. Momento de discernimiento

Constituye una vivencia en que los sujetos son invitados a tomar posición frente a los problemas, preguntas e interrogantes, sobre la base de haber identificado a lo menos tres opciones de solución o de acción. Discernir, según la Real Academia Española significa “*distinguir algo de otra cosa, señalando la diferencia que hay entre ellas*”. En este momento se invita a los participantes a un ejercicio de libertad, de elegir entre diferentes posibilidades que se dan en sus vivencias cotidianas, teniendo en cuenta los alcances, responsabilidades y consecuencias de las tomas de decisiones. No existe ejercicio de libertad, si el sujeto opera sobre la base de una sola posibilidad, como fruto de una unidireccionalidad, de un principio, de una norma o de algún criterio de regulación social.

¹³ Ver en glosario.

FASE INTRODUCTORIA DEL ESQUEMA
PROCESO DEL TALLER



IV. ¿CÓMO PONER EN MARCHA LA INVITACIÓN A CONVERSAR SOBRE VIDA COTIDIANA, SEXUALIDAD Y MANDATOS CULTURALES EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES?

Para que un colegio inicie este proceso de conversación se requiere que previamente exista un interés del cuerpo directivo del establecimiento, de modo que se asignen las responsabilidades a quien corresponda para organizar los talleres. Este paso se ha denominado etapa preparatoria.

Etapa Preparatoria

Como primer paso para esta etapa preparatoria es necesario tener claridad acerca de qué personas del colegio estarán a cargo de la organización o producción de los talleres, de modo de contar con su apoyo y responsabilidad en la gestión del proceso a vivir. Este equipo debe estar comprometido con los objetivos que la invitación a conversar sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales considera.

Este grupo de personas es el encargado de invitar a participar en estos talleres de conversación a otras personas del establecimiento educacional y de organizar su puesta en marcha. Para ello es necesario considerar los siguientes pasos:

1. Identificar a los participantes, lugares y calendario de funcionamiento de los talleres

Aspectos que es necesario tener definidos en este paso:

1. Con quiénes se va a iniciar la Invitación a conversar sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales.
2. Cuántos grupos de conversación se formarán.
3. Cuántas personas se requieren como animadores.
4. Cuántas personas se requieren como colaboradores y quiénes pueden ser.
5. Disponibilidad de salas a utilizar.
6. Horario y calendario de talleres.

1. Con quiénes se va a iniciar la “Invitación a conversar sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales”. Es necesario que se decida con qué grupo de personas se va a realizar los talleres: por ejemplo, si los talleres se aplicarán a todos los terceros medios separados hombres de mujeres o mixtos, sólo a un tercero medio, a los padres y apoderados de un primero medio o a los padres y apoderados de todos los primeros medios, etc. Esta decisión influye en la operativa de los talleres y define con cuántos grupos de conversación se va a trabajar y por tanto, cuántos/as animadores/as se necesita capacitar previamente, cuántos/as colaboradores/as, cuántas salas es necesario tener, entre otras cosas.
2. Cuántos grupos de conversación adicional a la que disponen se formarán. No cualquier persona integra cualquier grupo. Para formar un grupo de conversación cada persona se reúne exclusivamente con sus pares. Es decir, los estudiantes forman grupos con otros estudiantes, considerando su cercanía etárea porque genera mayor nivel de confianza para conversar de experiencias comunes; los padres con los padres, etc., constituyendo grupos de no más de quince personas. De esta forma, al definir los participantes y asumir que los grupos de conversación no deberían ser de más de quince personas, se establece el número de grupos con los que se trabajará.
3. Cuántos/as animadores/as es necesario capacitar previamente. Es necesario contar con un/a *animador/a* por grupo de conversación: los/as animadores/as son personas que pertenecen al grupo de pares con el que se va a realizar el taller, que voluntariamente tengan interés de facilitar el desarrollo de este espacio de conversación y que cuenten con el tiempo y las energías para ello. Básicamente, el rol del/a animador/a es el de anfitrión/a de la conversación, por tanto, debe haber vivido la experiencia de taller previamente para saber los pasos que sigue y ayudar a sus compañeros en la tarea.
4. Cuántos/as colaboradores/as es necesario capacitar previamente. Los/a *colaboradores/as* son aquellas personas que no pertenecen al grupo de pares en el caso de los estudiantes, que intervienen en el momento de la información de los talleres entregando contenidos o insumos complementarios sobre las temáticas tratadas a los participantes en los talleres. Se sugiere que por grupo de conversación existan al menos dos colaboradores/as.
5. Cuántas salas es necesario tener para iniciar el proceso y cuándo se llevaran a cabo. Se debe tener presente que cada grupo de conversación requiere tener un espacio relativamente privado, cómodo y adecuado para realizar las jornadas de taller. Se establecen los horarios en que se realizarán los talleres y se calendarizarán las jornadas, intentado no introducir mayor trastorno en las actividades normales de los establecimientos educacionales. Un horario adecuado para realizar esta actividad con estudiantes puede ser la hora de Consejo de Curso o de Orientación.

2. Preparación y realización del Primer taller de capacitación de animadores/as y colaboradores/as

Las personas a cargo de la organización de los talleres en cada colegio realizan la invitación a participar del proceso a aquellas personas que quieran ser animadoras y colaboradoras considerando el número requerido de ellas en el paso previo.

Una vez convocados los/as animadores/as y colaboradores/as y existiendo un compromiso voluntario de participar de este proceso se desarrolla una primera jornada de conversación, en forma separada, con animadores/as y otra con colaboradores/as; su objetivo es capacitar a los animadores y colaboradores, quienes desempeñarán roles específicos durante las jornadas de taller para que conozcan de qué se trata la experiencia previamente, viviendo una similar. Esta modalidad de capacitación permite a los/as animadores/as y a los/as colaboradores/as capacitarse en la acción, es decir, “aprender haciendo” a través de la experiencia directa de los procesos.

De esta forma, se constituyen los grupos de conversación, definidos según grupos de pares. Si se va a realizar este primer taller con miembros de distintos estamentos del colegio, los grupos deben ser diferenciados, es decir, grupos de profesores, grupos de estudiantes, y grupos de padres y apoderados. Para esta jornada, harán de animadores/as y colaboradores/as las personas de los establecimientos educacionales a cargo de la organización de los talleres apoyados por esta guía de implementación y contenidos de talleres. Se recomienda que se escoja la temática de taller con la cual se pretenda iniciar el proceso de conversación sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales.

Como ya se señaló cualquier persona perteneciente al grupo de pares puede ser animadora, siempre y cuando en forma voluntaria desee hacerlo. Razón por la cual es necesario en la invitación a ser animador/a señalar a los participantes en qué consiste esta tarea.

¿Cuál es la tarea que debe cumplir el/a animador/a en las sesiones de taller?

- El/la animador/a es el/a anfitrión, y un/a participantes más, conversa e interviene en las sesiones como los demás participantes.
- Invita al grupo a sentarse en círculo y se preocupa de la disposición de la sala, de las sillas, del tiempo de inicio y término, de que nadie externo al grupo interfiera en la dinámica.
- Si los participantes no se conocen el/a animador/a debe incentivar la presentación de los participantes al inicio de cada sesión.
- Al comienzo de cada sesión explica brevemente en qué consiste cada uno de los momentos del taller y la temática a tratar.

- Lee la pregunta que orientara el taller e incentiva la lectura personal o grupal del relato sobre el cual se trabajará.
- Estimula al grupo a formular preguntas o ideas.
- El grupo se autorregula, lo que pasa en él es responsabilidad de todos los participantes.
- Si se ha desviado del tema, ayuda al grupo a volver a “*tomar el hilo de la conversación*”.
- Pone en evidencia la importancia de una actitud respetuosa en el grupo.
- Si alguno/as de los/as participantes del grupo no opina, se respeta su silencio, no los/as debe obligar a hablar.

Es muy posible que los/as animadores/as reciban presiones de parte de los grupos para que impongan orden o respondan dudas, porque existe el supuesto que los monitores son los expertos en el tema. En suma, se espera que hagan cosas en pos de la dinámica grupal y se responsabilicen de ella. A esto se suman las exigencias que el mismo grupo se impone o que el resto le exige acerca de su desempeño. Muchos/as animadores/as perciben la tarea como una gran responsabilidad.

Por ello es de gran importancia precisar qué significa “animar”. Animar significa dar ánimo, alentar a otros, motivar a la participación. El/a animador/a no es un/a monitor/a, no dirige a otras personas, sino que es un participante más del grupo, se integra y comparte con todos como uno/a más, aunque debe garantizar el funcionamiento del grupo. Sin embargo, el responsable de la dinámica que allí se genere es el grupo en su totalidad y no el animador o la animadora. Por lo tanto, no es necesario que ellos realicen esfuerzos especiales en este sentido. El compromiso y la responsabilidad del/a animador/a implica respetar la dinámica que el propio grupo se da (MINEDUC 1997:31).

Posteriormente es necesario definir quiénes van a ser los colaboradores, que como ya se señaló son un elemento fundamental en el desarrollo de las conversaciones.

¿Qué hacen los/as colaboradores/as? Los/as colaboradores/as entregan insumos o contenidos en el momento de la información de cada taller de modo de generar en los participantes una óptica distinta al relato tratado. Cumpliendo un doble rol. Por una parte, participan observando fuera del círculo de quienes conversan y tomando nota desde la periferia del desarrollo del taller en general, lo que les permite conocer la visión de los participantes sobre las temáticas y el lenguaje que ocupan para expresarla y por otra parte. Posteriormente, cumplen un rol más activo, se integran al círculo y entregan insumos novedosos y fundamentados a la conversación. Constituyéndose en un factor clave para el desarrollo del taller.

Generalmente los grupos esperan que los colaboradores respondan en su intervención en el momento de la información a tres preguntas ejes:

1. ¿Qué escuchaste de nuestra conversación?
2. ¿Qué opinas de nuestra conversación?
3. ¿Cuál es tu aporte en información con respecto a la conversación vivida?

Es recomendable que los/as colaboradores/as hayan estudiado previamente los contenidos de cada taller presentes en esta guía.

¿Quiénes pueden ser los colaboradores? Los/as colaboradores/as pueden ser personas validadas por los estudiantes; que confían en sus conocimientos, como en su juicio. No todas las personas pueden ser colaboradores/as, es necesario tener cuidado en su elección. No sería óptimo que fueran colaboradores aquellas personas que generen desconfianza en los/as participantes, ya sea por su capacidad para entregar conocimientos o por su rol coercitivo o falta de juicio.

Es muy importante poner atención en la elección de estas personas. Puesto que su actuación en el taller es trascendente y puede convertirse tanto en un excelente apoyo como en un elemento distorsionador. Por este motivo, quienes participen como colaboradores/as deben ser elegidas y tienen que hacerlo en forma voluntaria y conciente.

V. TEMÁTICAS DE LAS JORNADAS DE CONVERSACIÓN

Las temáticas a abordar en las jornadas de conversación con adultos (padres, profesores y/o profesionales de la salud) y estudiantes difieren en tres contenidos. Ya que para trabajar con los adultos se suma el tema cambio generacional –que facilita el entendimiento y comprensión de las temáticas posteriores y de la relación entre adultos y jóvenes y padres/madres e hijos/as– y los talleres colegio y pornografía.

De esta forma los contenidos de trabajo de los talleres de conversación con jóvenes y adultos son:

Con estudiantes

1. Familia. “Soy hombre”: Eres niño/ eres adulto.
2. Amigos. Los hombres y la amistad: intimidad y competencia entre pares.
3. Poder y violencia. Violencia entre pares y discriminación hacia la mujer.
4. Cuerpo y sexualidad. Violencia o acuerdo.
5. Pareja e intimidad sexual. Cuidado y autocuidado.
6. Iniciativa de las mujeres. Inhibición de los hombres.
7. Discriminación a hombres. Homosexualidad y masculinidad.
8. Embarazo y proyecto de vida. Afectos, intimidad sexual y futuro.
9. Paternidad. Tener un/a hijo/a. Proveer y cercanía afectiva.

Con adultos

10. Cambios generacionales. Paisaje de formación.
11. Colegio. Identidades de hombres y mujeres.
12. Pornografía. Reprimir o preguntar y conversar.

De esta forma, podemos apreciar que para hacer el ciclo completo de conversaciones con los estudiantes necesitamos de nueve jornadas de aproximadamente dos horas de trabajo. Al tiempo, que para trabajar con los padres y apoderados necesitamos de doce jornadas o de un taller intensivo.

Cabe señalar, como ya se explicitó anteriormente, que los establecimientos educacionales, según sus realidades, pueden optar por desarrollar las temáticas que consideren más adecuadas y en el orden que estimen óptimo.

En relación a la periodicidad con que deben efectuarse las jornadas de conversación con jóvenes se recomienda que no se desarrollen más de dos por semana y espaciadas. De modo, que los participantes cuenten con un tiempo prudente de asimilación de las experiencias vividas y de los contenidos abordados con los adultos pueden ser más intensivas.

A continuación se entregan los materiales para el desarrollo de los talleres con su episodio, pregunta y contenidos. De modo de facilitar su replica para la implementación de las jornadas de “*Invitación a conversar sobre vida cotidiana, sexualidad y mandatos culturales*”.

Cabe señalar, que los participantes en los grupos deben contar con una copia del Episodio y la pregunta. Mientras que a los/as colaboradores/as se les debe entregar el material completo de cada taller, para conocer los contenidos en forma previa a la implementación de ellos.

Desarrollo de los talleres

1. Presentación de la metodología a seguir y Problematicación del Episodio.

El/a animador/a pide que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explica los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematicación treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entrega una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realiza la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio el/a animador/a lee la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Se respeta el silencio de quienes no hablen. Terminado este momento se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

2. Información.

Una vez terminado el descanso el/a animador/a invita a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se

pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

3. Discernimiento.

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los participantes por sí solos determinen los tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

4. Dramatización.

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos los participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

5. Evaluación.

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

NOTA: Al final de este documento se encuentra una hoja con cada uno de los episodios. Es una hoja que esta troquelada para ser sacada, luego fotocopiada y así entregarla a los/as participantes de los talleres.

TALLERES DE CONVERSACIÓN ENTRE ESTUDIANTES

1. TALLER FAMILIA

“SOY HIJO HOMBRE”: Eres niño / eres adulto¹⁵

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Rodrigo¹⁶, 14 años, estudiante de primero medio.

“Vivo con mi mamá y mis abuelos, soy el nieto preferido, porque ellos tienen hartos nietos y ninguno vive al lado de ellos... sólo yo;... yo soy la guagua de la casa, pero tengo que comportarme como el dueño y señor de la casa,... por eso tengo que aprender harto,... porque tengo que cuidar a mi mamá... a mis tías... a ellos... a todos. Es que yo soy grande y siempre me dicen usted es la guagua de la casa... usted es la guagua de la casa... eh... siempre han estado al lado mío en las buenas y en las malas...

Mi abuela siempre me dice: ‘mi guagua... mi guachito...’, siempre me dice diminutivos... siempre me hace sentir como si yo fuera una guagua todavía. Me gusta, pero algunas veces no. Porque cuando llegan mis tíos me empiezan a bromear ‘así... ayy guagüita... me dicen,... a dónde está su chupete’ y eso algunas veces me incomoda.

Me incomoda porque yo tengo suficiente edad para ser un joven y siempre me molestan con la guagüita, porque mi abuela para molestarme me dice: ‘mi guagüita’, siempre cuando están mis tíos empiezan a bromearme... y eso algunas veces no me gusta porque yo soy joven y tengo suficiente edad para saber que yo ya no soy guagua... ¡SOY JOVEN!

Mi mamá todavía me manda a acostar, porque dice que es muy tarde, y yo siempre le digo: ‘pero mamá, ya tengo 14 años como me voy a acostar a las 9’. También le digo: ‘cómo mis compañeros dicen que salieron a las 9 de la noche y llegaron a las

¹⁵ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 135).

¹⁶ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

una', y mi mamá me dice: 'algún día, cuando tú seas más grande vas a entender...'. Por eso a mí me hacen acostarme a las 9... y eso me da rabia, porque pienso que tantas cosas que me he perdido...".

PREGUNTA

¿POR QUÉ RODRIGO DICE “MI MAMÁ TODAVÍA ME MANDA A ACOSTAR, PORQUE DICE QUE ES MUY TARDE, CUANDO MIS COMPAÑEROS DICEN QUE SALIERON A LAS NUEVE DE LA NOCHE DE LA CASA Y LLEGARON A LA UNA”?

TALLER FAMILIA “SOY HIJO HOMBRE”: Eres niño / eres adulto

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO¹⁷

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- *Ser hombre es hacer lo que hace el grupo de pares y el grupo de amigos: para Rodrigo, como para otros jóvenes, el grupo de pares y el grupo de los amigos cumplen un papel fundamental en la adolescencia, en este período de formación se constituyen en referentes, les señalan lo que es propio o impropio del varón, por tanto van estableciendo códigos de obligaciones, prohibiciones e imposiciones en el espacio público, pero que se traspasa al mundo privado. Se percibe en el conflicto de Rodrigo con su madre, cuando señala que sus compañeros realizan actividades después de las nueve de la noche, y él no puede. Se empieza a*

¹⁷ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

vislumbrar la tensión entre los códigos familiares con los del grupo de pares, y es en este último donde los modelos de ser hombre adquieren mayor significación.

- *El hombre se hace en la calle y en la noche:* para los jóvenes en el proceso de tránsito entre la niñez y la adultez el poder salir de noche y estar en la calle compartiendo junto a su grupo de pares constituye un espacio privilegiado, donde se “hacen hombres”. Este espacio les entregaría “madurez”, aprendizajes y reafirmaría su hombría.
- *Para ser reconocido como hombre adulto, siendo hombre-niño, tengo que comportarme como hombre adulto:* esta cadena se ve reflejada en el modo que recibe los afectos de parte de sus abuelos. Rodrigo desde su conflictiva de ser joven-niño, le agrada que le digan “mi guagua”. “Me gusta, pero algunas veces no. Porque cuando llegan mis tíos me empiezan a bromear así... ayy guagiita... me dicen... a dónde está su chupete y eso algunas veces me incomoda.” Son los tíos los guardianes del orden del modelo masculino. Son ellos que lo desafían a salir del mundo afectivo, de regaloneo con la abuela, y que tome la senda del modelo masculino hegemónico.

Entonces vemos que en la socialización del varón, el grupo de pares y la escuela serían los guardianes del orden masculino tradicional en el espacio público, y el padre, los tíos, los hermanos serían los guardianes del orden en el mundo privado. Pero las demandas a los jóvenes son contradictorias, por un lado se les señala que deben obediencia y respeto a los códigos existentes que los definen como niños y relativamente pasivos, y por otro que deben rebelarse a esos propios códigos para llegar a ser adultos.

- *Para poder ser dueño y señor de la casa (poder mandar) tienes que aprender a obedecer:* desde una lógica jerárquica, aprender a obedecer es necesario para poder mandar. Esta fuertemente valorado el respeto a la autoridad, el obedecer sin deliberar. La obediencia, como un sometimiento no deliberante. En esta situación Rodrigo negocia débilmente, no plantea sus necesidades. En Rodrigo aún no se presenta la tensión entre obedecer o transgredir ¿Existen diferencias entre ser hombre o mujer, en relación a lo que se espera de ellos en el cumplimiento de normas?
- *El hombre se hace en base a la transgresión:* la puesta de normas rígidas, será una invitación a transgredirla. Un proceso que paradójicamente va reafirmando su autonomía y “hombría” en la medida que no cumpla con las reglas establecidas. Se puede considerar que el mayor o menor permiso para “hacer” o “ser” de un joven, desde el mundo de los adultos, esta estrechamente ligado con el respeto a las expectativas que se tiene sobre él. Surge la pregunta, si existe diferencias entre el “hacer” o “ser” de un hombre o una mujer, ¿cómo se valora la trasgresión desde una mujer?

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por sí solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“Para poder ser dueño y señor de la casa (poder mandar) tienes que aprender a obedecer” —→ “Para llegar a ser adulto Rodrigo debe tener espacios de autonomía y situarse como sujeto de derecho”

- *Los jóvenes son sujetos de derecho:* Rodrigo se encuentra en la etapa de transición entre la niñez y la adultez, situación que no le invalida a ser un sujeto de derecho y por tanto, de deberes. Tanto deberes como derechos deben ser respetados por sus progenitores o familiares, los que deben considerar que en su proceso de desarrollo debe contar con mayores niveles de autonomía.
- *Reconocimiento de ser tratado como un hombre adulto, exigiendo coherencia a sus familiares:* debido al momento en el ciclo de vida que está viviendo Rodrigo, sus familiares no mantienen una actitud coherente entre su discurso y su actuar. Reiteradamente lo tratan de niño “guagua” como también le señalan que él es el hombre de la casa. Rodrigo podría reaccionar exigiendo coherencia. O soy guagua o soy hombre. Pidiendo que le respeten sus opciones con respecto a que puede ser responsable de sí mismo y elegir negociar la hora en que desea salir y puede llegar.
- *Rodrigo podría derivar la responsabilidad del problema y sus consecuencia a su madre:* Rodrigo podría asumir la opción de que es su madre la que tienen un problema con el salir de noche y que ella no debería derivarle sus problemas a él, y que él necesita conocer distintas experiencias para irse construyendo como sujeto.

“Para poder ser dueño y señor de la casa (poder mandar) tienes que aprender a obedecer” —→ “Rodrigo va en busca de su libertad/autonomía conquistándola”

- *La autonomía progresiva se puede lograr negociando:* es a nivel del debate de argumentos que se debería situar Rodrigo para reafirmarse como persona con necesidades de mayor libertad, y cómo sujeto de derecho. Se encuentra mediado por la relación de poder, desigualdad que hay entre adulto –joven, padres–

hijo/a. La apertura y la flexibilidad tiene que estar presente en los adultos, sino lo más probable es que nos encontremos opciones como las dos siguientes:

- *Me rebelo para lograr mayor autonomía:* respuesta ante la dificultad de ir estableciendo acuerdos.
- *En lo público obedezco, en lo privado me burlo:* mentir, engañar. Decir que voy a un lado e ir a otro. Si bien es una opción, no responde a un modo distinto de ser hombre, y reafirma el sentido de que el hombre se hace en base a la trasgresión.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- ¿Cómo se sintieron en el taller?
- ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- ¿Qué se llevan del taller?
- ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

2. TALLER AMIGOS

LOS HOMBRES Y LA AMISTAD: INTIMIDAD Y COMPETENCIA ENTRE PARES¹⁸

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

El Gato¹⁹, 17 años, estudiante de cuarto medio.

“Eh amigos... sí,... tengo hartos amigos. Tengo amigos,... en mi curso tengo amigos,... en otros cursos,... casi en todos los cursos. Este sábado nos juntamos a conversar en la plaza, de ahí pasamos a jugar pool,... todos juntos, tirando la talla no más,... es que somos todo para todos,... así... todos nos ayudamos entre todos,... tratamos de ayudarnos en lo que se pueda. Para mi los amigos son para compartir, salir, comprarse un copete, distraerme, de repente ir a fiestas.

Pero mis amigos amigos... no, no son de aquí. Para mi tener amigos significa tener alguien en quien confiar,... o sea... poder contarle mis problemas... y que ellos me cuenten también, o sea tener confianza y eso. Tengo como dos amigos, y a ellos les conté cuando tuve un problema con mi polola, yo andaba re' bajoneado y pude hablar más a fondo con ellos. Resulta que el otro día a ella le dijeron cuestiones ... que yo ando con otra, ... que le estoy colocando el gorro; y ella lo cree. Yo le digo y le cuento... y no me cree, ... y se molestó. Quedamos de vernos... o sea a tal hora y... no va... ‘Estoy enojada’ me dijo... y no me habla. Mis dos amigos comparten más conmigo, y sé que ellos no lo comentan, o sea queda para nosotros la conversación”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ “EL GATO” SÓLO PUEDE CONTARLE A SU/S MEJOR/ES AMIGO/S LOS PROBLEMAS QUE TIENE CON SU POLOLA Y NO A LOS OTROS AMIGOS?

¹⁸ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 137).

¹⁹ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

TALLER AMIGOS LOS HOMBRES Y LA AMISTAD: INTIMIDAD Y COMPETENCIA ENTRE PARES

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO²⁰

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- “Los hombres ocultan y controlan sus emociones”: para el Gato el hombre en la pareja tiene que ser fuerte y protector, es el que transmite decisión y seguridad. El amigo íntimo, se constituye como un lugar de encuentro, con una menor presión de *demostrar*. Lo que se observa en las investigaciones desarrolladas con varones adolescentes es que en las relaciones de amistad y confianza se da un orden decreciente de intimidad, en primer lugar está el amigo o la amiga íntimo/a y/o la polola, luego el grupo de amigos con los que sale del carrete, va a fiestas y

²⁰ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

conversa y juega habitualmente, le sigue el grupo de pares, que son los otros jóvenes que circulan por los sectores a los que él concurre, los integrantes de su curso, de su colegio, de su calle o barrio. En este contexto mientras más interacciona con el espacio público y menos intimidad y confianza puede tener, más fuerte y seguro tendrá que mostrarse ante los otros/as adquiriendo fuerza el *modelo de masculinidad hegemónico*²¹, más máscaras hay que colocarse.

- “*Entre los hombres se privilegia más la competencia que la amistad*”: según el Gato las mujeres serían seducidas por aquellos hombres que se ven más fuertes, por los que sobresalen y se destacan sobre otro(s) hombre(s). En los grupos hay una pugna de poder, en que se comparan y miden entre sí, tomando características más acentuadas en la medida que es más impersonal o pública la relación. Los niveles de actuación se incrementan cuando pasa del amigos íntimo, al grupo de amigo y de ahí al grupo-curso. Expresar las emociones, las vivencias íntimas como el estar enamorado, los sufrimientos, etc. los hace aparecer más débiles y vulnerables.

La confianza, los secretos, lo íntimo que se deposita en la relación de a dos, no se encuentra presente en el grupo curso. En el grupo de amigos, el acompañamiento o la complicidad se da cuando está en juego la fortaleza, la competencia, el destacarse.

- “*Expresar las penas del corazón es propio de las mujeres y no de los hombres*”: los hombres deben saber contener las emociones, que están asociadas a las mujeres. En el espacio de lo público las emociones no se expresan por los varones, valorándose la contención y el ser capaz de controlarlas, especialmente aquellos sentimientos más ligados a la mujer a lo femenino, como la pena y el dolor, los celos, no así la rabia. La amistad entre hombres no necesariamente supone compartir intimidades, que sí se encuentra presente con mayor frecuencia en las conversaciones entre mujeres. Compartir intimidades con un amigo o un grupo de amigo, tensiona, porque uno se muestra débil ante otro/s, no exitoso, y también por el acercamiento afectivo que esta en juego (miedo homoerótico).

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por si solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para

²¹ Ver en el glosario.

el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

El Gato debería saber que construir amistad supone riesgos: las amistades se construyen, cuidan y trabajan:

Los hombres ocultan y controlan emociones —> Entre fortaleza y expresión de emociones no hay incompatibilidad.

El Gato debería pensar que la fortaleza no está dada por la capacidad de control emocional que uno demuestre. Llorar no significa ser niño, ni débil, ni mujer. Los hombres también sienten y expresarlo no pone en juego su fortaleza o debilidad.

Entre los hombres se privilegia más la competencia que la amistad —> Conversar sobre penas del corazón fortalece la amistad.

Compartir temas íntimos, permite conocerse y re-conocerse en otros. El ser capaz de compartir y cultivar una relación de amistad, fortalece tanto la relación entre los amigos como a cada uno de los miembros de la relación.

Expresar las penas del corazón es propio de las mujeres y no de los hombres —> Entre amigos es necesario compartir, complementarse, apoyarse, expresar sentimientos.

En los grupos de amigos y entre los pares es donde se establecen relaciones afectivas, para ello es necesario que exista la confianza para poder compartir sentimientos y emociones con los otros, de modo, de establecer relaciones armoniosas y no coercitivas.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

3. TALLER PODER Y VIOLENCIA VIOLENCIA ENTRE PARES Y DISCRIMINACION A LA MUJER: Apropiarse de la mujer del otro²²

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Esteban²³, 18 años, estudiante de cuarto medio.

“Tenía como trece años. Mi mamá me dijo que me estaba echando a perder en el colegio, así que me llevó con ella al colegio donde era profesora y trabajaba. Ahí diría que cambió mi vida con respecto a las mujeres. Llegué allá y era el juguetito nuevo, aparte que ahí mostré una personalidad que no mostré en el otro colegio. En el otro yo era como pavito, en cambio acá llegué con más desplante, porque tenía más experiencia.

Entonces, una compañera de curso, que se llamaba Marcela, llega y me dice que yo le gustaba. La cuestión es que me seguía, me seguía, fue como dos días; sí, no fue mucho, fue todo muy rápido. De repente estoy en el patio y hacía mucho calor; era un patio de cemento con un calor intenso, y llega un tipo por detrás y me agarra, junto a él otro más chico, y me dijo que yo estaba molestando a su polola y me pegaron fuerte entre los dos. Eran mayores que yo. No lo podía creer. No quedé tan mal, pero fue más que nada la humillación, porque fue como al medio del patio y yo siempre he tenido miedo al ridículo, o sea, quedar mal delante de la gente. Entonces, como que me sentí mal, porque aparte del dolor lloré en medio del patio ¡Me dio una impotencia! Después, empecé a averiguar y él era el pololo de esta niña, así que al otro día me choreé, llegué y le di un beso a la niña, ¡porque estaba tan picado...!

Ella quedó así, como pa' dentro y creo que fue corriendo y le dijo al pololo que terminaba con él. Ahí me agarré la mala del octavo, yo estaba cursando séptimo.

²² Material para entregar a los participantes (Ver pág. 139).

²³ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

Esta niña nunca me gustó, pero estuve tirando con ella. Al quinto día se me acerca y me dice: 'sabí que tengo una amiga que anda detrás tuyo y quiere atinar contigo'. Yo dije qué onda, al final nos metimos en una sala los dos y tiré con la otra, besos y esas cosas, me gustó, pero esa niña no me gustaba. Claro, la experiencia de estar con mujeres, ese tipo de cosas me gustó, pero ella no me gustaba.

Como que ahí empecé a tocar la gloria ya que tenía todo lo que quería; mis compañeros, todos me tenían mala, todo el colegio me tenía mala, una por ser hijo de la profe y otra porque andaba con estas dos gallas. Además, no es por quebrarme, pero habían muchas más en la lista que querían estar conmigo. La cosa es que igual tenía contacto con amigos, pero igual eran pocos, de hecho la mayoría me tenía mala. Siempre he tenido las ganas de sobresalir, siempre he tenido las ganas de ser el que intimida, porque siempre al más bonito (que yo) le siguen las mujeres. Me sentía incómodo, pero era mejor que ser del montón. Me tocó pelear varias veces en ese colegio, creo que ahí fue cuando aprendí a defenderme un poco mejor y si yo peleaba con uno, se metía todo el curso. Muchas veces me tocó pelear con más de cinco, era atroz, era súper fuerte”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ ESTEBAN RESPONDE AL AGRESOR, DÁNDOLE UN BESO A SU POLOLA Y QUÉ PASA CON MARCELA?

TALLER PODER Y VIOLENCIA VIOLENCIA ENTRE PARES Y DISCRIMINACION A LA MUJER: Apropiarse de la mujer del otro?

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO²⁴

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- *Los hombres son propietarios de sus mujeres y por tanto, le deben protección: para el pololo de Marcela y para Esteban la mujer es vista como alguien a quien se conquista, se seduce mediante la demostración de fortaleza (no llorar, no dejarse humillar, resistir las agresiones, etc.). Los hombres son los importantes, y las mujeres giran en torno a ellos. Por tanto el desafío es entre los hombres, la competencia es entre ellos (porque siempre al más bonito le siguen las mujeres). El no se involucra*

²⁴ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

con ella porque le gusta, sino como una respuesta al otro y a su propia valoración. Según el modelo de masculinidad dominante “la competencia de un hombre es con otros hombres: compite por mayor poder, prestigio, fuerza, inteligencia y, especialmente, por las mujeres. Competir con una mujer en cambio es rebajarse, afecta a su dignidad de varón porque, por definición es una inferior” (Olavarría 2001a).

No se incluye en la resolución del conflicto a la polola del otro, no se recoge su opinión, ni su deseo, ni su decisión. La mujer sería más bien objeto que sujeto, más bien pasiva que activa.

- *La máxima humillación que uno puede hacerle a un hombre es seducirle a su polola:* Los hombres tienen que defenderse (responder) ante la humillación, no hacerlo es ser débil, marica, cobarde. Es común, escuchar que los padres le dicen a sus hijos desde pequeños que tienen que aprender a defenderse para que no les pasen a llevar. Si es golpeado, responder: “Cuando mi mamá estaba disgustada, me decía: ‘venga acá so marica, usted tiene que comportarse como hombre’, como hombre entendía uno que tenía que ir a golpear o a empujar o algo por el estilo (...). Si yo no hacía eso, entonces era criticado desde mi mamá para abajo” (Viveros 1998).

Es el modo más efectivo de humillarlo, porque desde la mirada tradicional de “ser hombre” entra en el “territorio” de él, en su propiedad. En esta lógica no importa lo que piensa ella, están compitiendo dos hombres, la lucha es entre ellos, no sólo por la mujer, sino que (principalmente) también por mantener la honra y definir quien es el más fuerte.

En el relato aparece que a Esteban ni siquiera le gustaba a Marcela, por lo que no estaba en juego la conquista de ella. Esto refleja la fuerza que tienen entre los hombres el modelo dominante de masculinidad.

Esteban, no lucha por un amor, sino por defender su orgullo herido, es una defensa a su amor propio, a lo que él entiende es su dignidad. Con esta resolución no sólo demuestra que sabe resolver “sus asuntos personales” por sí mismo, sino que engrandece su prestigio personal ante el grupo. Si Esteban hubiera ido a acusarlo con su mamá (profesora del colegio), sería acusado de poco hombre, de “hijito de su mamá”.

- *La construcción del máximo estatus de un hombre se hace sobre la base de la conquista y ser codiciado:* Los varones adolescentes demuestran su virilidad principalmente a través de la fuerza física y la capacidad de conquista, ello se debe demostrar permanentemente ante su grupo de pares. “Yo te digo que tú

eres un hombre si tú me dices que yo también soy un hombre”. El pacto es posible a partir de dos varones. Sin embargo, el pacto entre dos únicos varones –probablemente importante como potencial lazo de amistad– es demasiado privado. Hace falta que el pacto sea público” (Marqués 1997).

Uno de los atributos asignados culturalmente a los hombres es el de ser capaz de conquistar sexualmente a las mujeres, ser un conquistador o “quebrador”²⁵ como lo llaman en una región de Colombia, y que se refiere “al hombre que tiene el poder de conquistar a varias mujeres, al que se mueve entre una mujer y otra y cambia continuamente de compañera” (Viveros 1998). Genera prestigio, status y admiración de otros hombres, pero a la vez es un lugar envidiado y de disputa. Esteban debe permanentemente defender su lugar; es así como se puede entender las continuas peleas que le toca sostener.

Desde esa mirada, se comprende que Esteban se sienta en la gloria, a pesar de que eso le implica tener pocos amigos. El ocupa un lugar de privilegio, un lugar que le genera prestigio, pero a costa de una relación de competencia-violencia con sus pares. Reafirma aquello de ser hombre es algo que se debe lograr, conquistar y merecer.

- “*Los hombres no lloran*”: El mensaje desde la familia y la sociedad es que el hombre “debe ser valiente, no se debe desviar de su curso por sentimientos –que son propios de las mujeres y de los hombres débiles–, sino por el contrario, su obligación es controlarlos y someterlos/someterse a la disciplina para su encauzamiento. No debe tener miedo y si lo siente ocultarlo a terceros/as; no debe expresar sus emociones, ni llorar, salvo en situaciones que estén prescritas, en que el hecho de hacerlo reafirma su hombría...” (Olavarría 2001a).

Los hombres deben ser fuertes físicamente, ser racionales, no mostrar signos de debilidad, ni de dolor y ser capaces de resistir. Esto implica tanto el control de su cuerpo, como de las emociones.

Si bien, cada vez se escucha más la frase de que los hombres también pueden llorar, en la práctica se sigue actuando en base a prejuicios. Prejuicios como: el que llora es mujercita, o débil, u homosexual, o un niño.

Así mismo, el llanto en lo privado tiene otra valoración que en el espacio público. Para los hombres llorar en/con público produce vergüenza y humillación, y se culpa de la pérdida de control de sus sentimientos.

²⁵ Quebrador: concepto utilizado en la región colombiana de Quibdó.

- “*Llorar es de maricas, es de niñas, de los débiles*”: No es un mandato propiamente tal. Es una forma de reprimir y coartar el deseo de llorar de los hombres, con asignaciones de valor negativas para la construcción de su “ser hombre”. Las investigaciones y estudios en varones en que se analizan los procesos de construcción de sus masculinidad/es señalan que los hombres están permanentemente confirmando su hombría no siendo mujer, débil (niño) o homosexual. “La identidad masculina nace de la renuncia a lo femenino, no de la afirmación directa de lo masculino, lo cual deja a la identidad de género masculino tenue y frágil” (Kimmel 1997).

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por si solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

Los hombres son propietarios de sus mujeres y por tanto le deben protección —> Los hombres deben buscar relaciones horizontales con las mujeres y conversar con sus pololas.

El pololo de Marcela, pudo haber aceptado que a ella le gustara otra persona, o pedirle explicaciones a ella sobre su comportamiento, pero en el momento en que va a pegarle a Esteban, se humilla. Parte en desventaja, porque para resolver el conflicto usa la violencia, los golpes; y pudo hacerlo mediante la conversación y los afectos. La humillación del pololo se ve acentuado, porque no enfrenta la situación sólo y va acompañado a pegarle a Esteban.

Podemos observar que los dos hombres excluyen y no reconocen el protagonismo de la mujer (Marcela). A ella se le coloca en un lugar secundario, y el conflicto se desenvuelve entre ellos dos, *los hombres son los importantes*.

Una opción diferente es considerar a los tres actores principales de esta escena, los dos varones y Marcela, quien había sido excluida en esta rivalidad entre los hombres. Esto transforma la lógica competitiva entre hombres, y se abre la posibilidad de integrar a la mujer en la dinámica relacional. Se quiebra la dinámica y la competencia entre los dos varones que se ha dado y el protagonismo pasa a ser de tres. Entre ellos debería resolverse la situación.

No debería negarse la existencia de la mujer dentro del problema, ni establecer que Marcela es propiedad de su pololo.

La máxima humillación que un hombre puede hacerle a otro es seducir a su polola —> Los varones en conflicto pueden intentar conversar entre ellos.

Esteban debería hablar con su agresor y hacerle ver que su postura sitúa a su polola en condición de objeto de su posesión.

Si bien, esto mantiene la resolución entre hombres, introduce un mecanismo no violento de resolución de conflictos. Se favorece el diálogo y la conversación, por sobre la respuesta violenta. Esto va a permitir a ellos dos comprenderse. No se promueve la competencia, sino el diálogo y el entendimiento.

La construcción del máximo estatus de un hombre se hace sobre la base de la conquista y ser codiciado —> Se puede cuestionar públicamente esa afirmación y convertir el hecho en algo público, abrirlo a un foro de opiniones de pares.

Esteban podría haber involucrado a sus compañeros en el problema y socializado el tema para ver cuál es la postura de sus compañeros y compañeras. De esta forma, no se habría sentido mal por haber sido golpeado, ya que hubiese podido exponer las razones del hecho al resto.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

4. TALLER CUERPO Y SEXUALIDAD VIOLENCIA O ACUERDO²⁶

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Ronni²⁷, 21 años, (relato de cuando tenía 14 años).

“(Cuando tenía 14 años) Yo quería tener relaciones al tiro con una mujer. Y empecé a buscar en mi barrio. Pensé en una vecina del frente, me dije: ‘a esta mina le debo gustar’. Así que empecé a engrupirla y empecé a ir tarde a la casa de ella, hasta que un día quedamos solos. Ahí, me empecé a tirar, le dije que me gustaba y todo, y que me gustaría estar con ella a solas, y cosas así. La empecé a atrincar, primero con un beso, después con las manos por todos lados. Ella se dejaba, hasta que quise ir más allá, ella se molestó y me tomó las manos para que no la siguiera tocando, y yo le dije, o sea, no le dije, le empecé a meter las manos, a bajarle los calzones y me dijo que no, que no, porque podía llegar la mamá. Entonces yo dije: ‘ella quiere, porque está preocupada porque puede llegar la mamá, pero no es que no quiera’. Al final insistí, y pasó todo lo que tenía que pasar.

Bueno, después convencí a una polola, Mónica, de que tener relaciones era una cosa de pareja, o sea la convencí, pero con amenazas, que si no tenía relaciones conmigo, yo iba a tener con otra mujer, así que si andábamos pololeando era mejor que pasara entre los dos a que pasara con otra. Me pasó algo bien divertido después, porque a la Mónica, bueno, esto pasó como a los quince años, le daba vergüenza después mirarme en la calle. ¿Por qué? No sé, ‘que me da vergüenza’, me decía. Era la primera vez de ella”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ RONNI, INSISTE EN TENER RELACIONES SEXUALES, A PESAR DE QUE ELLAS SE NIEGAN?

²⁶ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 141).

²⁷ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

TALLER CUERPO Y SEXUALIDAD VIOLENCIA O ACUERDO

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO²⁸

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- “El hombre es activo y la mujer pasiva”: en Ronni se puede observar esta concepción del hombre y la mujer que se encuentra fortalecida en dichos como: “los hombres son calientes por naturaleza”. El hombre sería el activo, el que expresa el deseo, la mujer en cambio lo tiene inhibido, su nivel de deseo sería bajo, por eso es tarea del hombre seducirla, convencerla, producirle el deseo. En muchos casos los hombres interpretan los NO de la mujer como una forma de decir SI, pero sin que ellas se muestren deseantes, aunque lo estén según ellos, o

²⁸ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

como un QUIZAS, lo que les da impulso para seguir insistiendo. Estas concepciones se encuentran muy cercanas y avalan la insistencia de parte de los hombres para obligar a sus parejas a tener relaciones, o a amenazarlas (“porque sino tendría con otra mujer”).

- *“El hombre puede obligar y la mujer puede ser obligada”*: ¿Por qué Ronni las termina convenciendo? Según esta creencia los deseos, las requerimientos de los hombres en el ámbito sexual tienen prioridad por sobre los deseos de las mujeres. El deseo, el cuerpo del hombre se constituye así en arma para obligar a la otra a obedecer (Olavarría 2003). Refiere una sexualidad del hombre centrado en sí mismo, en sus propios procesos; una sexualidad sin alteridad, en que la mujer se visualiza como un depósito. Es una sexualidad autorreferida.

Se encuentra muy anclado con la imagen de que los “NO” de las mujeres, con un “poco” de insistencia, con un “poco” de acoso, con un “poco” de violencia termina siendo un sí. “Descubrimos que las y los jóvenes no tienen una interlocución real respecto a la violencia sexual ni tampoco sobre la sexualidad” (Zuleta 2001). No se le coloca nombre, ni se lo dimensiona en su magnitud. Lo enfrentan sin mucha orientación y recursos. La mujer lo enfrenta con silencio y miedo ¿Cuáles son los límites entre el juego y la agresión? “Las mujeres necesitamos aprender a poner límites, los hombres necesitan aprender a respetar los límites”. Las mujeres deben aprender a que cuando dicen No es No, y los hombres a aceptar que los NO de las mujeres no son un si o un quizás (Zuleta 2001).

- *“El deseo es un impulso irrefrenable”*: se puede expresar literal y metafóricamente en un pene erecto, que necesita descargarse. Según la masculinidad dominante “El deseo sexual, por tanto, sería un instinto determinado biológicamente, que se acrecienta en la medida que no es satisfecho y lleva a los varones a conquistar y penetrar para poseerlas” (Olavarría 2002). El deseo, depositado en el aparato genital, sería por tanto, un impulso irrefrenable. El pene tendría vida propia; se le pone nombres y adjetivos. A partir de ello la violencia y coerción sexual, son interpretados en términos instintivos o animales. Se le coloca en la categoría de un acto irracional, desconociendo la influencia de las relaciones de género, que se expresa entre otras formas, a través de mandatos culturales, justificando la violencia sexual.
- *“El cuerpo enseguece la razón”*: para Ronni el cuerpo, el pene, no se mueve por la razón, sino por la “animalidad”, el instinto. La naturaleza manda, el deseo, su “animalidad” del hombre manda, por sobre el NO de la mujer. Esto se expresa en afirmaciones como las de Ronni: “ella quiere, porque está preocupada porque puede llegar la mamá, pero no es que no quiera”, o lograr el objetivo en

base a amenazas. El no de la mujer, se transforma en un “juego de seducción” o una “conquista” para el hombre, y en una obligación para la mujer. La mujer en estas condiciones deja de ser un sujeto de derecho frente al hombre, refleja el poder que el hombre ejerce sobre la mujer.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por si solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“El hombre puede obligar y la mujer puede ser obligada” —> “Si no hay consentimiento de parte del/a otra/o se le violenta y no se le reconoce como sujeto de derecho”.

Ronni podría saber que la intimidad sexual es un encuentro consentido de deseos; si existe subordinación, obligaciones o amenazas, la relación sexual se da a la fuerza. Hay uno que quiere y obliga y otra que lo hace contra de su voluntad. Esta es una actitud violenta, se está ejerciendo violencia sexual. En el caso de las amenazas se podría hablar de violencia psicológica lo que también constituye un maltrato hacia la otra persona.

“El deseo es un impulso irrefrenable” —> “El deseo se controla. Se ejerce violencia contra los/as más débiles. Hay que respetar por tanto los límites de la otra/o”, “cuando dice NO, es NO”.

Ronni debería respetar a las mujeres cuando dicen NO. Por un lado se promueve que el hombre aprenda a respetar los límites que le colocan, pero por otro lado, obliga a la mujer a ser clara en relación a sus deseos. Por ejemplo, puede que ella diga no aunque sí desee estar con él, esperando una insistencia de su parte, pero si él no insiste ambos pierden. Implica que ambos reconozcan sus deseos y sus límites. Esto nos lleva al siguiente punto.

“El hombre es activo y la mujer pasiva” —> “La relación sexual es un encuentro de deseos consentidos mutuamente”.

Es un encuentro de deseos, de cuerpos, de voluntades de querer estar juntos, es un espacio de intimidad. Donde muchas veces es necesario conversar para aunar las voluntades.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

5. TALLER PAREJA E INTIMIDAD SEXUAL CUIDADO - AUTOCUIDADO²⁹

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Víctor³⁰, 17 años, estudiante de cuarto medio.

“A los dieciséis años tuve mi primera relación sexual con mi polola. Llevábamos como dos meses y medio y era como que quería pasar, porque de repente nos quedábamos solos, y llegaba hasta cierto punto. Al final, un día después de una fiesta nos fuimos para la casa de una amiga de ella y ahí tuvimos relaciones. No usamos ningún preservativo, nunca usamos.

Nunca dije: ‘¡chucha! Voy a usar condón mejor porque ella puede quedar embarazada’. No, no sé ella, pero yo nunca pensé eso. Ella nunca me dijo nada. A lo mejor si ella me hubiese dicho cuidémonos, yo hubiese dicho ya cuidémonos, pero no, no me imaginaba teniendo un hijo. Antes de conocerla a ella, yo lo que quería era trabajar y vivir solo, y después tener una pareja, tener un futuro, un trabajo. Después ya se me olvidó esa cuestión.

Puede ser que uno piense, pero después en el momento ya no, se le olvida todo, o sea no sacas nada con pensar si después estas en el momento y no tienes un condón a mano, no le vai a decir ‘oye no lo hagamos’. Viendo llegar el momento no lo hace, o sea no piensa en eso. O sea si yo hubiese tenido un condón a mano, bien, suerte, aunque nunca he comprado condones.

Como a los cuatro meses y medio, ella quedó esperando”.

²⁹ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 143).

³⁰ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

PREGUNTA

¿POR QUÉ PARA QUE VÍCTOR SE CUIDE, ES NECESARIO QUE ELLA SE LO PIDA?

TALLER PAREJA E INTIMIDAD SEXUAL CUIDADO - AUTOCUIDADO

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO³¹

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- “Los hombres esperan que la mujer sea quien pone los límites en la sexualidad”: este mandato tiene dos alcances importantes. Por un lado, se espera que la mujer sea la que rechaza, la que dice ‘no’ a la posibilidad de tener relaciones sexuales, siendo valorado que se muestre difícil. Por otro lado, los límites también se refiere a las conductas preventivas. De ella dependería controlar la fecundidad, pues es ella la que sabe si se encuentra en sus días fértiles o no y la que debería hacer uso de anticonceptivos (oral y de barrera principalmente).

³¹ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

Este mandato cultural esta en concordancia con el “que los hombres deben estar siempre dispuestos”, y no deben perder oportunidad para tener relaciones sexuales. Se basa en la creencia que los hombres están dominados por un instinto, una animalidad que desea y tiene que saciarse: “La naturaleza del hombre, su animalidad, le señala que el deseo puede ser más fuerte que su voluntad” (Valdés y Olavarría 1998). Por tanto la voluntad, los límites y control los colocaría la mujer.

- *“Los hombres esperan que la mujer sea responsable de la anticoncepción”*: Víctor expresa: “si ella me hubiese dicho cuidémonos y toda la cuestión, yo hubiese dicho ya cuidémonos”, depositando claramente la responsabilidad de la prevención del embarazo y de las enfermedades de transmisión sexual en ella. En la Tercera Encuesta Nacional de la Juventud, realizado por el Instituto Nacional de la Juventud el año 2000, el grupo etareo de 15 a 19 años, que se había iniciado sexualmente, respondió en un 40,3% que había utilizado condón en su última relación sexual, el 22,2% píldora, el 6,1% DIU, el 6,3% la interrupción del acto sexual, el 30,1% ningún método, y el 4,2 declara no saber o no saber usar. Estos datos permiten señalar que más de la mitad de los jóvenes a esta edad asume una actitud de prevención en la relación sexual. No se puede dejar de señalar la menor efectividad del coito interrumpido, en términos preventivos del embarazo.
- *“Los hombres cuando pueden y la mujer cuando quiere”*: Esta mandato va en la misma línea de que el hombre no pierde ninguna oportunidad para tener relaciones sexuales, y que más bien depende de la mujer los límites y alcances de la sexualidad. El control y la voluntad se encuentra depositado en la mujer, quien tiene que dominar a ese ‘animal instintivo’.
- *“Los hombres deben estar siempre dispuesto”*: este mandato cultural se encuentra presente en el discurso de Víctor. Se piensa, por lo general, que los hombres no pierden ninguna oportunidad para tener relaciones sexuales, por lo que la opción por la abstinencia, la falta de deseo, o la falta de amor no aparece o se encuentra debilitado como posibilidad.

Esto se ve reforzado por los estudios sobre hombres, que señalan que la primera relación sexual es un momento esperado y deseado por los varones. Se sintieron hombre cuando tuvieron su primera relación sexual: “o sea me sentí como más hombre, no sé, cosas así” (Walo³²), siendo, por tanto, un momento ansiado y una meta por cumplir. El que lo expresa con mayor claridad es Cabezón³³, quien

³² Varón entrevistado en los mismos estudios que fundamentan esta propuesta.

³³ Varón entrevistado en los mismos estudios que fundamentan esta propuesta.

dice: “como que siempre tú piensas: ¿cuándo me va a pasar?” y “...yo no más quería tener mi primera vez”.

“Una satisfacción de cómo quien dice ‘deber cumplido; o sea, pasé una etapa, una satisfacción en ese sentido de poder decir ‘ya, lo hice, me saqué el pillo’, ‘ya sé como es la cuestión y para que sirve’ y poder decir ‘ya soy hombre’ o ‘soy grande’, en ese sentido, sí, una satisfacción” (relato de Juan Pablo, en Valdés y Olavarría 1998).

- “Los varones muchas veces piensan que usar condón puede disminuir el placer sexual”: su reticencia a usarlo sería por una pérdida de la sensibilidad, incomodidad o interrupción de la espontaneidad del acto sexual. Este es un modo de desvalorizar el uso del condón y los dichos en torno a ello se transforman en argumentos para quienes no quieren utilizarlo. Es conveniente distinguir si en la actitud de rechazo predominan concepciones machistas, “especialmente aquellas que creen que la eyaculación de semen en la vagina constituye una parte esencial del acto sexual” (ONUSIDA 2000) o, como ya se señaló anteriormente, que la anticoncepción es del dominio de las mujeres.
- “Cuando estás en el momento, uno se deja llevar por el impulso” o “El deseo sexual es irrefrenable”: Esta manera de mirar el propio cuerpo reafirma la creencia de que cuando la excitación pasa ciertos límites o cuando “los grados” han ido subiendo, llega un momento en que no es posible detenerse, que se pierde todo el control y, por tanto, son los impulsos, el “instinto” el que pasa a controlar el cuerpo. Se encuentra expresada en esta frase de Víctor: “no sacas nada con pensar si después estas en el momento y no tienes un condón a mano, no le vai a decir oye no lo hagamos. Viendo llegar el momento no lo hace, o sea no piensa en eso”.
- “Se es hombre, en la medida que penetras”: este mandato emergió en la realización de los talleres, en que el sexo es asociado a prácticas penetrativas, por tanto se es hombre cuando penetras. No emerge como posibilidad las prácticas no penetrativas como el sexo oral, masturbación mutua u otras.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por si solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para

el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“La mujer es quien pone los límites” —→ “Los hombres también pueden poner límites”.

Los límites no sólo se refieren a no tener relaciones, sino que también poder detenerse, “frenarse” para buscar las condiciones apropiadas para realizar el acto sexual. Va en correspondencia a la actitud de parar de Sergio³⁴ (17 años) para después continuar. *“Mi primera relación sexual fue más o menos, hace dos años atrás. Tenía como quince. Fue en la playa. Cuando habían salido todos yo fui a la playa con mi polola y nació. O sea, estuvimos tirando y empezamos a besarnos y después empezó, como dice el Rumpy grado uno, grado dos, íbamos llegando al tres. Y yo me pegué el alcachofazo y dije: ‘no tengo condón’. Y paramos. Fuimos a la farmacia a comprar uno, y ahí seguimos en la casa de sus papás, que habían salido; que no volvían hasta las tantas. ... Estoy orgulloso de haber tomado esa decisión porque esa fue mi primera experiencia y atiné. Yo tomé esa decisión de siempre usar condón. Por una parte, le tengo miedo al SIDA, y otra ¿por qué no? No estoy preparado para ser papá. Nadie está preparado para eso, nadie te prepara...”*

“La mujer es responsable de la anticoncepción” —→ “La anticoncepción es una responsabilidad compartida”.

Hay dos relatos que se refieren a esta situación en que el hombre asume una actitud activa ante la prevención: en otra entrevista del estudio, Cabezón (17 años), dice: *“La primera vez fue cuando fui de vacaciones a la casa de mi tía y mi primo tiene una prima... igual en esa época, ella era igual más mayor... Yo tenía 15 y ella 18. Fue algo como que... llegó el momento... yo siempre estoy en esa época... como que siempre tú piensas: ¿cuándo me va a pasar? Y todas esas cosas, pero en el momento de llegar a la situación como que te cortas..., quedé helado..., además como ella era más vieja. Ni me preocupé de ella, sino que yo no más quería como tener mi primera vez, entonces como que igual quería contarles a todos y como que ni pensé en la situación de ella, ni si estuvo bien o si estuvo mal, sino que en lo único que quería era como que pasara... Lo que más me causo risa es que cuando estábamos en el momento los dos sacamos un condón”.*

Alexander (16 años)³⁵ asume una conducta activa en la prevención, sin consultar a su pareja: *“La primera relación sexual fue con mi polola. Tuve relaciones*

³⁴ Varón entrevistado en los mismos estudios que fundamentan esta propuesta.

³⁵ Varón entrevistado en los mismos estudios que fundamentan esta propuesta.

con ella porque igual era bonita... tenía bonito cuerpo. Ella también quería. Pero yo me asegure al tiro y me puse condón, aunque ella no me lo pidió”.

De este relato se desprende que el cuidado y prevención puede ser controlado por uno, sin necesariamente mediar acuerdo con el/a otro/a. En el hecho de protegerse, esta el acto del autocuidado y el cuidado del/a otro/a, y que no necesariamente tiene que estar consensuado ¿Qué harían si ustedes quieren usar condón y su pareja no quiere? Es derecho de uno el querer protegerse y proteger al/la otro/a. Es necesario que sea una preocupación de ambos y un acuerdo conversado.

“Usar condón puede disminuir el placer sexual” —→ “El condón puede ser un instrumento lúdico dentro de una relación sexual”.

El uso de condón no debería inhibir el deseo sexual, es más puede formar parte de el juego erótico, dependiendo como la pareja lo maneje. Además no se debe olvidar que su uso no sólo permite cuidarse del embarazo no deseado, sino también de infecciones de transmisión sexual.

“Los hombres están siempre dispuestos” —→ “Los hombres son capaces de distinguir y expresar cuando desea tener o no tener intimidad sexual”.

La presión por creer que se debe estar siempre mostrando que se desea tener relaciones sexuales desaparece cuando los hombres toman conciencia de que no los desvaloriza el mostrar lo que efectivamente sienten, sea no intimar con una persona, dejarlo para otro momento o, en el caso de algunos, optar por la abstinencia. Es el caso de Mauricio (16 años)³⁶ que dice: *“No he tenido relaciones sexuales, porque creo que no estoy en la edad suficiente para hacer eso. Sí cuando me case. Creo que esta bien la abstinencia sexual, aunque no se puede pedir esto a todos los jóvenes, porque, no todos tienen una mentalidad..., digamos..., así responsable”.*

“Se es hombre en la medida que penetras” —→ “la sexualidad también abarca prácticas no penetrativas”.

La intimidad sexual puede expresarse en afectos, en caricias, a través de recursos lúdicos más o menos eróticos, así como en juegos masturbatorios mutuos y prácticas de sexo oral protegidas. Pero todo ello es posible si es consentido y se tiene claridad respecto de lo que se está haciendo y de las consecuencias que implica. Es importante señalar que el sexo oral no evita el traspaso del SIDA.

³⁶ Varón entrevistado en los mismos estudios que fundamentan esta propuesta.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

6. TALLER INICIATIVA DE LAS MUJERES INHIBICIÓN DEL HOMBRE³⁷

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos

EPISODIO

Carlos³⁸, 18 años, estudiante de cuarto medio.

“Bueno, esa vez nos quedamos solos, entonces,... como yo nunca me había iniciado en la sexualidad, nada, nunca fue idea mía comprarme un preservativo, para tener por si acaso, porque yo pensé que la primera relación que iba a tener iba a ser más peleada, más pensada. Nunca pensé que podía pasar, o sea ni siquiera se me ocurrió. O sea yo tenía ganas, pero, nunca se me pasó la idea, ni la fantasía.

Yo nunca pensé que ella me iba a dar la pasada. Claro, porque ella es una mujer, entonces yo no sé, pensé que... quizás. No; en todo caso tanto como una relación sexual, nunca lo pensé, pensé que quizás iba haber algo como un grado dos, como dicen en la radio, yo creo que eso, yo creí que hasta ahí iba a llegar, pero no, de pensarlo así fríamente, no.

Me pilló de sorpresa. Fue un momento en que toda la gente salió a la playa y avisaron que iban a llegar más tarde, entonces yo me quedé con ella haciendo el aseo de la casa. Estábamos haciendo el aseo de la casa y ella empezó como a seducirme, ella empezó a tomar la iniciativa, yo no tomé la iniciativa, nada, ni siquiera nada. Como que me chupé, porque es raro ver que una mujer tome la iniciativa y que más encima ande con condón. Me quedé parado y no hallé que hacer, pero igual atine. Ella me hizo un dibujo de toda de la cosa y pasó. Fue eso”.

³⁷ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 145).

³⁸ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

PREGUNTA

¿POR QUÉ CARLOS SE INHIBIÓ, CUANDO ELLA TOMÓ LA INICIATIVA?

TALLER INICIATIVA DE LAS MUJERES INHIBICIÓN DEL HOMBRE

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO³⁹

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- “*Ser hombre es ser conquistador*”: este mandato presente en la construcción de ser hombre, implica que la mujer es una conquista, que “el mundo de las mujeres es un campo a ser dominado” (Olavarría 2001) y es un campo de competencia con otros hombres.
- “*Ser hombre es tener la iniciativa*”: El mandato de conquistador, lleva implícito una actitud activa de parte del hombre (sobre todo en el terreno de la sexualidad), en contraposición se espera que la mujer sea pasiva. Por eso la sorpresa

³⁹ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

de Carlos ante la iniciativa de ella, el sentimiento de vergüenza, de “chuparse”; no sabe cómo enfrentar esta situación que no estaba dentro de sus esquemas. Si la mujer toma la iniciativa, sea en público o en privado, generalmente descoloca a los varones, los que no tienen herramientas para enfrentar tal situación.

- *“El hombre debe satisfacer a la mujer”*: en este mandato esta implícito que el goce y el placer del acto sexual es responsabilidad del hombre, el orgasmo de la mujer es vivido como un trofeo. Es el desempeño sexual del hombre el que está puesto a prueba.
- *“La mujer debe ser difícil”*: la mujer debiera mostrarse difícil y no tan accesible, ni menos con iniciativa. La mayor iniciativa de parte de una mujer genera ansiedades y preguntas: ¿Será una mujer fácil?, ¿Con cuántos habrá estado?
- *“La mujer se entrega al amado”*: esta muy internalizado que la mujer se entrega a su enamorado. La mujer se compromete desde los sentimientos y los afectos, no así el hombre. Esto reafirma la creencia de una mayor pasividad de la mujer, sobre todo cuando no existe ningún compromiso o vinculación como pareja. Si una mujer toma la iniciativa y no hay una relación amorosa se la ve con temor, es difícil aceptarlo por los varones y generalmente no saben como reaccionar.

Juicios o dichos:

- *“La mujer cuando quiere, el hombre cuando puede”*.
- *“El hombre es activo y la mujer es pasiva”*.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por sí solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“Ser hombre es ser el conquistador” → “No se deja de ser hombre si se es conquistado y se conciente”.

Tanto los hombres como mujeres pueden tener iniciativa y/o ser conquistados en una relación lúdica consentida, puesto que son sujetos en igualdad de derechos.

“Ser hombre es tener la iniciativa” —→ “La iniciativa puede ser de hombres y mujeres”.

Si Carlos hubiese pensado así no se habría sorprendido de que la mujer tomará la iniciativa y él podría haber consentido seguir adelante o negarse. Y en cualquiera de los dos casos sentir satisfacción por lo que hacía.

“La mujer debe ser difícil; no debe mostrarse deseante” —→ “Tanto hombres como mujeres pueden expresar deseo, tanto para tener intimidad sexual como para negarse a ella”.

Las mujeres y los hombres son personas sexuadas, tienen deseos, y es cada uno/a el/a que debe decidir si lo expresa a su pareja o no. Si no se desea se debe ser claro y así debe ser entendido por el/la otro/a, si por el contrario se busca tener mayor intimidad y cercanía tienen que tener la posibilidad de hacerlo. Ambos son sujetos con igualdad de derechos y deben respetarse mutuamente.

“La mujer se entrega al amado” —→ “La mujer decide con quien tiene intimidad sexual”.

La mujer como sujeto con discernimiento decide en forma autónoma con quién desea tener intimidad sexual, sea éste su enamorado u otra persona.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

7. TALLER DISCRIMINACIÓN A HOMBRES HOMOSEXUALIDAD Y MASCULINIDAD⁴⁰

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Alex⁴¹, 17 años, tercero medio.

“...Entonces es penca que mi hijo sea así (en el supuesto de que sea homosexual), pero a la vez trataría de comprenderlo e igual trataría de aconsejarlo. Igual trataría de cambiarlo... Trataría de cambiarlo, porque como te decía somos animales y como los animales somos machos o somos hembras, trataría de llevarlo por su línea y trataría de decirle que él es macho, pero o si no trataría de comprenderlo. Me costaría, no lo niego, me costaría hartito, pero trataría de comprenderlo”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ PARA ALEX SERÍA “PENCA” TENER UN HIJO HOMOSEXUAL?

⁴⁰ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 147).

⁴¹ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

TALLER DISCRIMINACIÓN A HOMBRES HOMOSEXUALIDAD Y MASCULINIDAD

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO⁴²

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- “*Ser hombre es no ser homosexual*”: una de las características centrales que deben tener los hombre, según el modelo de masculinidad dominante, es la heterosexualidad; los hombres deben ser heterosexuales; su objeto de deseo debe ser una mujer. Eso da fuerza, dominio, un lugar donde afirmarse. El proceso de hacerse hombre, según Marqués, supone un doble proceso: “por una parte, se reducen las diferencias personales potenciales entre los individuos varones tratando de uniformizarlos en torno a un modelo de sujeto masculino. Por otra, se trata de aumentar las diferencias que todos los varones podrían tener con las mujeres” (Marqués 1997). Esta homogeneización

⁴² Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

del ser hombre, supone un rechazo a lo femenino, así como un rechazo a lo homosexual, o sospecha de ser. Este rechazo está presente en formas de dominación y subordinación entre los hombres (Connell 1997), existiendo prácticas discriminatorias y excluyentes hacia los hombres homosexuales.

La fobia hace la homosexualidad está basada en el temor a la exigencia de la virilidad, a la que están sometidos los hombres. Según Kimmel el gran secreto es que “los hombres estamos asustados de los otros hombres. La homofobia es un principio organizador de nuestra definición cultural de virilidad. La homofobia es más que un miedo irracional por los hombres gay (...). La homofobia es el miedo a que los otros hombres nos desemascaren, nos castren, nos revelen a nosotros mismos y al mundo que no alcanzamos los estándares, que no somos verdaderos hombres” (Kimmel 1997).

- “*La homosexualidad debe ser prohibida, pues va contra la naturaleza humana*” o “*la homosexualidad es una enfermedad*”: Para reafirmar el mandato de que la heterosexualidad es la única identidad sexual normal y sana (heterosexismo), se asigna a la homosexualidad explicaciones que la transforman en una patología, una enfermedad, una distorsión de la naturaleza. La enfermedad, hay que curarla, la persona tiene que cambiar. “Los médicos deben investigar las causas de la homosexualidad para evitar que sigan naciendo más”. Según Guajardo (2002) estas explicaciones supone creencias centradas en cuestiones hereditarias, biológicas. Alex al respecto dice: “*si un hijo fuera homosexual, sería penca, trataría de comprenderlo y aconsejarlo, pero igual trataría de cambiarlo, trataría de llevarlo por su línea y trataría de decirle que él es macho*”. Es así que quien no cumple con el requisito cultural de la heterosexualidad se le transforma en enfermo, en perverso, raro.

“A los homosexuales no se les debe permitir ser profesores de colegio, curas, jueces, etc.”. La homosexualidad es vista como amenaza para los otros/as, según distintos estudios realizados (Guajardo 2002).

- “*Ser homosexual es ser inferior*”: son los raros, débiles, pasivos, los afeminados, los insectos o bichos. En la relación de competencia que se da a nivel de los hombres y en especial con el grupo de pares, y reforzado por los aprendizajes homofóbicos, se busca subordinar a otros varones, tildándoles de afeminados y homosexuales, bajo el formato de broma o de violencia. Socialmente a los sujetos se les adscribe significación dentro del contexto social y en la sexualidad se le caracteriza como un espacio cargado de una moralidad pecadora.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por sí solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“La naturaleza señala que los hombres deben ser heterosexuales” → “La vida cotidiana nos enseña que el objeto de deseo de los hombres puede ser heterosexual u homosexual”.

La identidad sexual no es una elección que dependa de la voluntad de las personas, esta profundamente asociada al tipo de personas que son objeto de deseo. En la mayoría de las personas ese deseo es por una persona del otro sexo (heterosexual), en una proporción menor es por alguien del propio sexo (homosexual). En el caso de la identidad homosexual ella no corresponde ni a una enfermedad, no es una perversión, ni una rareza de la cual hay que sospechar. Es necesario reconocer que el ser distintos no implica establecer relaciones de dominación sobre los/as que son distintos/as, por el contrario nos demanda reconocer la diversidad y respetarla.

“La homosexualidad debe ser prohibida” → “Los homosexuales son sujetos de derecho”.

Los homosexuales, al igual que los heterosexuales, son personas sujetas de derechos y obligaciones en un mundo social en el que todos estamos insertos. Todos tienen derechos a actuar libremente sin restricción, salvo las que se imponen a todos/as para la convivencia armoniosa. La homosexualidad es una opción de vida que se debe respetar y con la que se debe aprender a convivir.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

8. TALLER EMBARAZO Y PROYECTO DE VIDA AFECTOS, INTIMIDAD SEXUAL Y FUTURO⁴³

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Pablo⁴⁴, 17 años, estudiante de tercero medio.

“La conocí en una escuela que estaba alrededor de la plaza, ...ahí la conocí. La miré..., empezamos a conversar y nos fuimos relacionando más. Me pidió que le hiciera un recuerdo, y yo le hice algo como diciendo que estaba linda. Después se dirigió a mí para preguntarme acaso era verdad, y yo le dije ‘sí, si es verdad’. Pero ella creía que yo me estaba riendo de ella, y yo le dije que no tenía por qué reírme de ella. Así fue la experiencia de conocernos. Ella antes estaba con otro muchacho, pero yo me la jugué un poco y se separó.

A los ocho meses tuvimos nuestra primera relación sexual. Primero lo conversamos. Vimos la oportunidad de no sé, como de cambiar de ambiente en realidad, pero siempre pensamos en la oportunidad de cuidarnos. Cambiar, por ejemplo el hecho de andar tan sólo de la mano, los besitos y, como cambiar la relación. Lo conversamos primero, estuvimos como un mes conversándolo y después al último se dio la oportunidad.

Habíamos hablado de usar condón o algún tipo de anticonceptivo. Empecé como a estudiar el tema, a buscar libros, qué sé yo por mis propios medios, y ahí vimos que habían hartos anticonceptivos. Empecé a ponerle más atención, para poder ver de qué manera se podía prevenir. Sin embargo, la primera vez no usamos ningún anticonceptivo. Después, empezamos a usar un supositorio vaginal, claro que había veces que como que nos íbamos en la volá y no lo usábamos. Sabíamos

⁴³ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 149).

⁴⁴ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

que nos estábamos arriesgando, era un riesgo muy grande el que estábamos haciendo hasta ese momento, porque si uno lo hace sin anticonceptivos se está arriesgando un cien por ciento.

Un mes se atrasó su regla, compramos un examen de éstos que se compran en la farmacia, un examen de orina y ahí lo vi. Salió positivo. Y me preguntó ‘¿ahora qué?’ A mí me dio pena, de primera me dio pena por ella, porque está en segundo medio, porque es una buena alumna y lleva buenas notas. No le quería hacer tira su vida en realidad, porque sentía como que le había arruinado su vida, por el solo hecho de dejarla embarazada también, ése era el riesgo más grande que temía yo.

Ella siempre soñó con ser profesora, siempre me ha dicho que su sueño era ser profesora, y por eso más bien me sentía mal. Por el solo hecho que le había hecho tira sus sueños. No me miraba a mí que también hice tira mis sueños, no tanto como hacerlo tira, pero en realidad lo achaté más, porque es una responsabilidad. Claro si yo fuera irresponsable y me pegara la corrida, ... qué sé yo irme a otra ciudad o correrme por ahí, sería distinto. Porque ser papá a esta edad es como echarse a perder la vida, arruinar mi juventud.

PREGUNTA

¿POR QUÉ PABLO PUEDE PREGUNTARSE SI “SE PEGA LA CORRIDA”, ANTE EL EMBARAZO NO ESPERADO DE SU PAREJA, Y ESA PREGUNTA NO SE LA PODRÍA HACER ELLA?

TALLER EMBARAZO Y PROYECTO DE VIDA AFECTOS, INTIMIDAD SEXUAL Y FUTURO

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO⁴⁵

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

Embarazo adolescente

El embarazo en la adolescencia generalmente es una sorpresa. Es una situación que le pasa a otros/as: “a mi no me va a pasar”. Si bien los jóvenes conocen la importancia del uso de anticonceptivos no es una práctica habitual. El cómo lo enfrente el joven esta fuertemente mediado por el nivel de compromiso y afecto que existe en la relación, y ello puede influir en si se “pegan la corrida” o no. “El embarazo puede ser vivido por el adolescente como un suceso que trastorna sus proyectos y quiebra su curso biográfico. Surge como un impedimento a la

⁴⁵ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

realización personal o a las aspiraciones de ascenso social. Implica pensar en otros aspectos que no se habían considerado. Es sentido en muchos casos como un error, una equivocación por la que se paga un costo” (Olavarría 2001). Con el embarazo el proyecto de vida tiene que ser redefinido, hay una pérdida de libertad, por ello no es raro que predominen pensamientos de haber hecho tira sus sueños, o perder la juventud. Sobre todo si consideramos los mandatos culturales asociados al ser padre, como es la de proveer y proteger.

- “*La maternidad es algo natural y esperado para las mujeres, en cambio los hombres pueden optar por la paternidad*”: las mujeres desde muy pequeñas van internalizando que el hogar es su espacio; ellas serían de lo privado, de la maternidad, de la crianza y acompañamiento de los hijos/as. El hogar y la crianza, como espacios de pertenencia, se feminizan, alejando a hombres de ellos para no ser ridiculizados por sus pares y amigos, e incluso por sus propios familiares (Márques 1997). Los hombres, en cambio, pertenecerían al espacio público, al trabajo remunerado, a la calle; desde pequeños han tenido más facilidades para explorar y salir de la casa, en cambio a las mujeres se les controla, se restringen sus salidas. Los hombres en sus salidas y conquistas pueden tener hijos, pero no necesariamente asumirlos; se pueden “pegar la corrida”⁴⁶, como lo manifiesta Pablo.
- “*Los hijos/as son (responsabilidad) de la mujer*”: “al lado del amo engorda el caballo”, así lo señaló un padre en relación a la importancia que le otorgaba a que su mujer estuviera en la casa, para cuidar de sus hijos e hijas. El amo en este caso es la mujer. La responsabilidad del padre es proveer y otorgar los recursos para que su pareja no tenga que salir del hogar. Para él la tarea es traer dinero a la casa, y para ella criar a los hijos. Ella es la responsable de los hijos, de la educación, limpieza, castigos y premios, vestimenta, entre muchas múltiples responsabilidades.

¿Dónde quedan los sueños de ella que van más allá de la maternidad? ¿Quedan postergados para cuando los hijos/as sean grandes? ¿Sus sueños se desplazarán a cubrir las necesidades y sueños de sus hijos/as? ¿Los sueños de la polola de Pablo, de ser profesora, se verán imposibilitados por la maternidad?

El varón, por su parte, al asumir un/a hijo/a deberá concentrarse en cómo proveerle a el/la y a la madre. En el caso de Pablo, que es un estudiante, le confronta a una nueva realidad para la cual no estaba preparado, que le “achata” y le quiebra sus sueños y aspiraciones.

⁴⁶ Sólo en los años recientes, con la Ley sobre Filiación, es posible solicitar a un juez el examen de ADN a un hombre para comprobar la posible paternidad biológica de éste.

- *“Ser padre es ser proveedor”*: Pablo tenía una serie de planes y sueños para el futuro, al ser padre y enfrentarse a ser proveedor estos se ven afectados, su futuro achatado, ya que va a tener que preocuparse de la mantención de su hijo/a. Esta es una tarea fuertemente internalizada como responsabilidad del padre. Los hombres son “verdaderamente” padres en la medida que proveen, es la tarea central, permite educar, vestir y alimentar a hijos/as y mantener a la familia. “Ser proveedor es un sacrificio, una responsabilidad que limita y obliga a quien asume, porque no puede fallar” (Valdés y Olavarría 1998) si bien, es una tarea que puede ser compartida, se espera socialmente que el hombre sea el proveedor principal. Es tan significativa este mandato cultural, que los varones usualmente sienten que en la medida que proveen son valorizados por sus hijos, parejas y familias. Proveer les otorga status, categoría y privilegios. Es así como Pablo debería combinar sus deseos de estudio con el deseo de trabajar.
- *“Para ser padre hay que ser bien ‘hombrecito’, hay que asumir al hijo”*: asumir una paternidad es enfrentar las consecuencias de los actos, es no ser cobarde. Debe ser valiente (como se espera que sean los hombres) para aceptarlo y asumirlos. Así lo señaló un joven, que no había asumido su hijo, cuando contradictoriamente afirmaba en la JOCAS que se realizaron en su colegio: *“en la JOCAS, conversaban de paternidad responsable. Cuando me preguntaban me hacía la idea que yo no estaba en ese problema, yo tendría que haber hablado de paternidad irresponsable. Yo decía que sí respondería, decía: ‘¿Cómo voy a dejar a mi sangre botada?’.* Después cuando estaba solo igual pensaba, decía: *¡puta, soy harto maricón! Decía yo, porque hablo bonito, pero en la realidad es otra cosa, y no sé ahí me sentía como que me daba pena de repente, ahí me colocaba a pensar en el momento”* (Framu, 18 años)⁴⁷.
- *“Ser padre transforma al hombre en adulto”*: el mandato cultural sobre la paternidad señala que los hombres llegan a ser padres y asumen su paternidad cuando son autónomos, tienen un trabajo para proveer, pueden constituir su propio núcleo familiar y asumir las responsabilidades de jefe del hogar, dando protección y seguridad a su mujer e hijos/as. Los adolescentes cuando llegan a ser padres no cumplen con las condiciones esperadas socialmente de la paternidad: no son autónomos, no tienen trabajo remunerado estable, no pueden constituir su propio hogar, ni cuidar y proteger a su pareja e hijo/a; no se transforman en adultos. Siguen siendo adolescentes, por tanto, están muy limitados en cuanto a las responsabilidades que pueden asumir, dependiendo en gran medida de terceros, principalmente de fami-

⁴⁷ Varón entrevistado en los mismos estudios que fundamentan esta propuesta.

liares y especialmente de la familia de ella que deberá hacerse cargo de la nueva madre y su hijo/a. Es muy difícil, para los padres adolescentes, asumir en propiedad las responsabilidades asignadas culturalmente a los hombres, a no ser que desarrolle otras cualidades, como la cercanía afectiva, el cuidado y acompañamiento de su hijo/a mientras logra su autonomía. Estos jóvenes requieren, como Pablo, de un gran apoyo de familiares, colegio, amigos para que terminen su formación escolar, logren autonomía y puedan formar su propio hogar.

- *“El cuidado y las consecuencias de un embarazo son responsabilidad de la mujer”*: según los mandatos culturales dominantes la anticoncepción es depositado en la mujer, es ella quien debe responsabilizarse para no quedar embarazada. La mujer conoce cuáles son sus días fértiles, es ella quien “da la pasada”, y elige el tipo de anticonceptivo a utilizar. Por tanto, las consecuencias son responsabilidad de ella. Fue ella quién no se cuidó, quién no puso límites, o quien quiso embarazarse. Es innegable el poder asociado a la mujer, pero va de la mano con la responsabilidad asignada. Pablo, a diferencia de otros varones, se siente responsable del embarazo de su polola y juntos, según él, trataron de que no sucediera, pero no fue suficiente la pre-ocupación era necesaria la ocupación.

Con que argumentos o dichos los varones “se pegan la corrida”:

- *“Se conoce a la madre, no al padre”*: Es más común observarlo en relaciones ocasionales o pasajeras, sin mucho compromiso afectivo por parte del varón. La paternidad se constituye en un supuesto, en la medida que el embarazo puede ser de un tercero. Con este dicho, además lleva implícito la idea de que la mujer quiere amarrarlo, atrapararlo con un hijo que no está claro que sea de él. Al no asumir la paternidad le queda presente la duda de si realmente era o no de él el/a hijo/a.
- *“Los hijos/as son de la mujer”*: Va acompañado de concepciones de que el cuidado y prevención en el acto sexual es responsabilidad principal de la mujer, y que si ella no se cuida, ella tiene que asumir las consecuencias.
- *“Es una presión de la mujer”*: en relaciones de pareja relativamente estables y que se encuentren en un período de crisis, la mujer quedaría embarazada, según el varón, para evitar el término de la relación.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por sí solos/as determinen las tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“El cuidado y las consecuencias de un embarazo son responsabilidad de la mujer” → ***“Hombres y mujeres deben compartir responsabilidades, conversar si desean tener un hijo, si lo pueden asumir y hacerse cargo entre ambos del embarazo, el parto y la crianza”***.

El embarazo se gesta en el cuerpo de la mujer, pero hombre y mujer han participado en la gestación y ambos deberían asumir, en conjunto, la decisión de la concepción y sus consecuencias. Esto es válido para los adultos, pero también para los/as adolescentes que están en la enseñanza media, pues por distintos canales en general han sido informados sobre sexualidad, reproducción y anticoncepción. Ambos deben actuar como sujetos responsables y tienen derecho al acceso a recursos que les permitan tomar estas decisiones, como información, anticonceptivos, atención en el sistema de salud, lo que no siempre sucede. Los jóvenes, hombres y mujeres, tienen derecho a trabajos remunerados que les permitan ser autónomos, constituir sus hogares y proveerlos.

Ser padre es ser adulto (autónomo, responsable) → ***“ser padre adolescente es reconocer el apoyo de terceros para llegar a ser autónomo y tenerlo de parte de los adultos en sus hogares, en colegios y trabajos que les permitan terminar su escolaridad”***.

Los jóvenes adolescentes no son sujetos autónomos económicamente por tanto, al asumir una paternidad / maternidad deben hacerlo considerando que requerirán el apoyo de otros.

“Ser padre es ser proveedor” → ***“ser padre es más que ser proveedor”***.

La paternidad no debería estar asociada sólo al proveer insumos materiales a los hijos, acción necesaria pero no suficiente. En nuestra sociedad una proporción creciente de hombres y mujeres colabora a proveer el hogar, y el cuidado, crianza y cariño para con los hijos también debe ser compartido. En la paternidad adolescente el joven generalmente no cuenta con nada más que ofrecer a su hijo que su cercanía afectiva, razón por la cual debería enfatizar esta entrega.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

9. TALLER PATERNIDAD TENER UN/A HIJO/A. PROVEER Y CERCANÍA AFECTIVA⁴⁸

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Luis⁴⁹, 19 años, estudiante de cuarto medio.

“Mi hija nació el primero, me acuerdo que ese día estaba súper nervioso. Cuando la conocí, ayyy no he encontrado ninguna guagua más bella que mi hija. Ese día me puse a llorar, fue algo súper emocionante.

Ahora quiero ser alguien en la vida. Mi meta es tener una casa, por eso quiero estudiar, después me pongo a trabajar, junto plata para estudiar y un poco para mi hija y todo eso. Mi abuela me ayuda, y me dijo que me iba a ayudar a pagar mis estudios. Ahora saliendo de 4to quiero hacer un curso de Diplomado en la Academia de Andrés Bello. Después por estudiar, yo estudiaría música, porque la música siempre me ha gustado, yo me propongo estudiar música nada más, tal vez ni siquiera para ejercerla, si no que para estudiarla y a ver... Seguiría estudiando creo, estudiaría ingeniería en ejecución de administración de empresas eso me gustaría hacer y eso.

Con Andrea nos queremos casar, pero no al tiro o sea, vamos a vivir juntos y casarnos. Bueno, pienso que viva conmigo ahora que voy a salir de 4to, es que la situación con los papás de ella está más o menos mala, no me aceptan y han tratado de separarme de ella. Andrea no tiene problemas con sus papás. Le dije a la Andrea que no se preocupara, ‘que yo puedo sacar una casa y voy a tener mi casa y después voy a tener mi auto, voy a tener todo, tú no vas a tener que trabajar, yo pienso estudiar y te voy a tener bien’. A la Andrea le gustaría tener siete hijos. Si tengo situación económica y puedo mantenerlos, tengo los siete.

⁴⁸ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 151).

⁴⁹ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

Ahora estoy terminando mi cuarto y trabajando algunas horas en un cine. A veces hago algunas pegadas extras. Con eso compro los pañales del mes y algo de comida.

Tal vez no todas mis metas se me van a cumplir, pero voy a hacer lo imposible para que todas se me cumplan, más vale morir en el intento que no hacerlo. Creo que para ser alguien en la vida hay que progresar no más y hay que surgir y luchar, y como se dice en Chile: 'sacarse la mierda', y hacer eso y perseverar. Creo que eso es lo más importante, o sea si uno no es perseverante jamás va a poder conseguir lo que uno quiere".

PREGUNTA

¿POR QUÉ LUIS NO SE CENTRA COMO PADRE EN LA RELACIÓN AFECTIVA CON SU HIJA, CUANDO OBJETIVAMENTE NO PUEDE SER SU PROVEEDOR?

TALLER PATERNIDAD TENER UN/A HIJO/A. PROVEER Y CERCANÍA AFECTIVA

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO⁵⁰

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

La paternidad

La paternidad asumida es un momento muy particular e importante en la vida de los hombres, como lo es la maternidad en las mujeres. Desde los estudios de hombres se ha constatado que ser padres es un momento central del hombre, significa un reordenamiento de la vida del varón y su inserción a un nuevo período en el que obtiene pleno reconocimiento social. Es el momento que deja el período juvenil, y adquiere el estatus de adulto. Deja de ser hijo para ser padre, se corta el lazo preferencial con los

⁵⁰ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

amigos, se consolida y redefine la relación de pareja. Algunos lo definen como la realización personal más significativa en la vida de un hombre. Es la prueba pública de la virilidad, permite la trascendencia, la continuidad de la vida y de la familia (Fuller 2001; Viveros 2002; Olavarría 2001b). Es el momento que tiene que empezar a preocuparse y ser responsable de otros, su mujer e hijo/s. Pasa a ser importante ante su familia y la sociedad, pasa a ser el “jefe” de la familia (Olavarría, 2001). ¿Cuánto de ello es posible en la paternidad adolescente asumida, como sucede con Luis?

- “*Ser padre es ser proveedor, protector y exitoso*”: Luis se percibe responsable de sus actos, respondiendo “ansiosamente” (lleno de proyectos y de los más variados) ante su paternidad. La exigencia de proveer, se traduce en todas las promesas que hace a Andrea (casa, auto, mantención) Este es una tarea fuertemente internalizado como responsabilidad del padre. Son padres en la medida que proveen, es la tarea central; permite la educación de los hijos, alimentar a la familia, etc. “Ser proveedor es un sacrificio, una responsabilidad que limita y obliga a quien asume porque no puede fallar” (Valdés y Olavarría 1998). Si bien, es una tarea que puede ser compartida, al hombre socialmente se le señala como el proveedor principal y así lo han internalizado en general los varones. Es tan significativa esta asignación, que ellos sienten que son valorizados en sus familias en la medida que proveen, porque sería lo que les otorga status, categoría y privilegios. Es así como Luis siente que debe combinar sus deseos de estudio con el deseo de trabajar.
- “*Ser padre es ser adulto*”: ligado al mandato anterior, este mandato esta relacionado con la asunción de responsabilidades adultas, con la mujer como con los hijos. Estas responsabilidades, serían las de proveer, proteger y dar seguridad. En el caso de los padres adolescentes la asunción de responsabilidades de protección y proveeduría se encuentra limitadas, dependen de terceros, principalmente de la familia de ella y en algunos casos de la del padre. Es muy difícil, para los padres adolescentes, asumir en propiedad las responsabilidades asignadas culturalmente a los hombres-padres.
- “*Las mujeres son las que crían, cuidan y entregan cariño a los niños*”: para Luis las mujeres son las que crían a los hijos, las que están al lado de ellos y quienes le entregan afectividad, por eso su paternidad la ve reducida exclusivamente al proveer.
- “*Al ser padre debes sentar cabeza*”: al asumir una paternidad está presente la posibilidad de cambiar, de dejar de hacer cosas asociados al ser joven, como carretear, salir de conquista, no tener horarios, trasnochar, quedarse con los amigos o probar drogas. Ser padre le daría sentido a la vida del varón, Hay “alguien por quien luchar”, y le enfrenta a la posibilidad convivir, de casarse y buscar trabajo como actividad principal.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por sí solos/as determinen las tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“Ser padre es ser proveedor” —→ “Tanto el padre como la madre pueden asumir las distintas tareas que requiere un hogar, entre ellas la de proveer”.

La paternidad no debería estar asociada sólo al proveer insumos materiales a los hijos, acción necesaria pero no suficiente. En nuestra sociedad actual tanto hombres como mujeres pueden colaborar a proveer insumos al hogar, y así lo hace una proporción creciente de hogares. Por lo que, la tarea del cuidado, crianza y cariño para con los hijos también debe ser compartido. Además, en el caso de la paternidad adolescente el joven generalmente no cuenta con nada más que ofrecer a su hijo que su cercanía afectiva, razón por la cual debería enfatizar esta entrega.

“Ser padre es ser adulto” —→ “Ser padre adolescente obliga al varón a asumir responsabilidades que sus pares no tienen, pese a que aún no es autónomo para formar su propia hogar”.

El ser padre siendo un adolescente no necesariamente hace que quienes asuman su paternidad sean más adultos. Se debe considerar que son igualmente adolescentes en un proceso de crecimiento y formación, donde terminar el ciclo escolar y adquirir un oficio o profesión es fundamental para lograr en el futuro su autonomía. Tendrá que aprender a vivir con mayores responsabilidades. Sin embargo, asumir estas responsabilidades no es fácil en forma autónoma y deben tener conciencia que necesitarán del apoyo de terceros (padres, abuelos, profesores, compañeros, entre otros/as).

“Las mujeres son las que crían, cuidan y entregan cariño a los niños” —→ “Los hijos son del padre y la madre, ambos deben compartir el cuidado y crianza de los hijos”.

El padre y la madre tienen los mismos derechos y obligaciones, por lo tanto, el acompañamiento y crianza de los hijos les pertenece a ambos; no es una cuestión de mujeres, sino de hombres y mujeres que se hacen cargo en conjunto del cuidado, crianza y afectividad de sus hijos.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

TALLERES DE CONVERSACIÓN ENTRE ADULTOS

10. TALLER CAMBIOS GENERACIONALES PAISAJE DE FORMACIÓN^{51 52}

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Enrique Moletto, 33 años, antropólogo (Moletto 2003).

“Quiero considerar un detalle que llama fuertemente mi atención al leer un libro sobre adolescentes En cierto párrafo, se citaba un breve listado de nombres de grupos de rock duro en los siguientes términos:

‘Grupos como Twisted Sister resaltan una apariencia muy rara: lleva un maquillaje inusual y ropa muy andrajosa. Otros grupos como WASP, intentan hacer su música tan violenta, sexy y cruda como sea posible (...) Mötley Crue es conocido como una de las bandas más atroces de los ‘90’.

Da la casualidad que conozco a los tres grupos mencionados porque fueron famosos a mediados de la década de los ‘80, período en que viví mi propia adolescencia. Desde esta experiencia considero que la primera mención del texto es hasta descriptiva, la segunda puede perfectamente estar fundada en el testimonio directo de los propios músicos. Tampoco me parece serio situar a Mötley Crue en los noventa, aunque sus mayores éxitos fueron en el ‘83 con “Sout at the devil”, y en ‘87 con el álbum “Girls, Girls, Girls”. Pero es la afirmación categórica sobre la atrocidad de esta banda, la que no termina de sorprenderme. Y no es un problema de traducción, porque en esa única frase, comienza y termina la alusión al grupo: no se detalla ni una palabra más acerca de aquello que motiva tal fama de atroces. Mucho menos se explícita quiénes son los que conocen de ese modo a la banda.

⁵¹ Ver en glosario.

⁵² Material para entregar a los participantes (Ver pág. 153).

A mi yo adolescente le gustaba Mötley Crue. No he vuelto a oír este grupo hace ya muchos años, pero la opinión que de ellos mantengo, sigue siendo la que se forjó en aquellos tiempos de adolescencia: rock energético, bien logrado, interpretado por excelentes músicos, y todo esto unida a una propuesta visual ciertamente colorida, agresiva e irreverente. Si los problemas de sus integrantes con en alcohol y las drogas, y sus comportamientos desenfadados, los convierte en atroces, habría que extender el adjetivo a grupos como Rollings Stones, The Doors, Led Zepellin, y cientos más que han encarnado el slogan “sexo, drogas y rock and roll”. El juicio hacia Mötley Crue, revela una presencia de una voz externa a los jóvenes, que asume como poseedora de una percepción estética y moral más elevada. Es la voz de los adultos”.

PREGUNTA

¿PORQUE MOLETTA DICE QUE (LA VOZ DE) LOS ADULTOS SE SIENTEN POSEEDORES DE UNA PERCEPCIÓN ESTÉTICA Y UNA MORAL MÁS ELEVADA QUE LOS ADOLESCENTES?

TALLER CAMBIOS GENERACIONALES PAISAJE DE FORMACIÓN

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO⁵³

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- “Eso ya lo viví” o “Sé lo que sientes”. Lo relevante de la opinión de Moletto es que transluce con bastante nitidez lo que podría llamarse “etnocentrismo generacional”. Se constata que el conocimiento especializado no se constituye únicamente en base de argumentos razonados. Se trata de suspender las concepciones autoreferentes del mundo adulto a medida que en la frase “eso ya lo viví”, “sé lo que tú sientes” o “a mí me pasó lo mismo” constituyen expresiones que anulan la real intención de comprender a un “otro” (Moletto 2003).

⁵³ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

Existe una sobre simplificación al considerar que las vivencias de la adolescencia han sido las “mismas”, cualquiera sea el momento histórico en el que se experimentaron; que son independientes del contexto y la situación en la que se dieron y dan. Por el contrario, no es lo mismo haber sido adolescente en la década de los ‘60, que en los ‘80, o en el 2000. La moda y el tipo de ropa que se usaba en una década a variado en relación a las otras, la música que se escuchaba y escucha por los jóvenes es diferente, se ha incrementado el acceso a distintos recursos tecnológico como por ejemplo la televisión, el teléfono –para los mayores en su adolescencia no existía la TV– y se han incorporado otros, como la computación, el video, Internet. A lo anterior se puede agregar el mayor acceso a la educación y la disminución de la deserción. En estas décadas ha mejorado la calidad de vida de la población, se han ampliado las concepciones de ciudadanía y derechos, tanto para mujeres como niños/as, y se ha constatado un creciente reconocimiento y valoración de la diversidad. Si lo vemos desde una perspectiva más sociopolítica, era distinto ser adolescente en un país bajo un gobierno militar que serlo ahora en uno democrático, así como diferente vivir en un contexto mundial polarizado entre EE.UU. y la Unión Soviética, a hacerlo en otro globalizado con hegemonía de EE.UU.

- “*Los adolescentes de ahora no son como los de antes*”. Detrás de esta frase normalmente se esconde el supuesto de que los jóvenes de antes (o sea los adultos de hoy día) eran mejores. Los adolescentes actuales serían más débiles en sus concepciones morales y sus expresiones y gustos estéticos reflejarían esa situación. Detrás de este enunciado se esconde la percepción de que los jóvenes actuales de alguna forma han perdido el sentido de lo bueno y de lo bello, en cambio el referente para juzgar a los jóvenes es la moral y percepción estética superior de los adultos. Lo que refiere entonces este “juicio” es la distancia generacional que establece el mundo adulto con los/as adolescentes, situando sus propias experiencias en el lugar de lo positivo, lo mejor valorado en relación a lo aceptable y bello.

Lo anterior tiene consecuencias en la forma en que se vinculan adultos con adolescentes, en las relaciones de autoridad/dependencia/autonomía que establecen y en el origen de muchos de los conflictos entre padres/madres e hijos/as; profesoras/as y alumnos/as, adultos y adolescentes. No hay que olvidar que los/as adolescentes están insertos en el mundo de los adultos y es en ese contexto donde se les puede comprender.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por sí solos/as determinen los tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

“Eso ya lo viví, lo conozco” —> “Las vivencias de los/as adolescentes de hoy día son muy distinta a las de mi adolescencia y en muchos aspectos no son comparables; si quiero comprenderlos debo reconocerlo”.

Cada generación se forma y desarrolla en un paisaje de formación distinto. Cuando nos referimos a esto hacemos referencia a los acontecimientos culturales, sociopolíticos, tecnologías, músicas, objetos, estilos, etc. que vivió y vive un ser humano desde su nacimiento y en la relación que establece con su medio. La influencia del paisaje de formación no está dada simplemente por una perspectiva temporal intelectual, formada biográficamente y desde donde se observa lo actual, sino que se trata de un ajuste continuo sobre la base de la propia experiencia. En este sentido, el paisaje de formación actúa como un “trasfondo” de interpretación y de acción, como una sensibilidad y como un conjunto de creencias y valoraciones con los que vive un individuo o una generación.

Está implícito que cualquier enunciado del mundo adulto, como aquel que dice “eso ya lo conozco” es pensado a priori con un valor superior al enunciado de un adolescente que afirma “eso tú/Ud. no lo conoce(s)”.

No hay que pensar que las experiencias y vivencias de los/as adolescentes actuales se debieran homologar con las del mundo de los adultos, por el contrario se podría practicar la escucha, la conversación, como un gran valor en la comunicación entre las generaciones y dejar de lado la pretensión de una paternidad/maternidad o una pedagogía jerárquica (www.mdnh.org/diccionario: paisaje de formación).

“Los/as adolescentes de hoy no son como los de antes” —> “Los/as adolescentes forman parte del mundo de los adultos y expresan lo que ese espacio significa para ellos/as en sus relaciones con pares y adultos”.

En un mismo horizonte temporal, en un mismo momento histórico, concurren quienes son contemporáneos y co-existen, pero lo hacen desde paisajes de formación distintos, en razón de sus experiencias y edades. Este hecho marca la

distancia en la perspectiva que sostienen las generaciones, aunque ocupen el mismo escenario histórico. En todo momento histórico coexisten generaciones que configuran situaciones diferentes. Niños, jóvenes, adultos y ancianos que no permanece jamás detenidos en el tiempo, porque mientras las generaciones adultas envejecen y los ancianos mueren, los niños y los jóvenes van transformándose y comienzan a ocupar posiciones de los mayores. Las generaciones adultas ocupan las posiciones centrales y definen el presente social de acuerdo con sus particulares intereses, estableciendo con las otras generaciones relaciones desiguales, de poder (www.mdnh.org/diccionario: generaciones).

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definido tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

11. TALLER ESCUELA IDENTIDADES DE HOMBRES Y MUJERES⁵⁴

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Enrique⁵⁵, 14 años, estudiante primero medio.

“(En la básica) las clases de educación física las hacíamos juntos, pero las mujeres tenían otro... otro tipo de ejercicios... nosotros teníamos que hacer flexiones a la cadera, cuando ellas tenían que tocarse los pies. Nosotros lo encontrábamos injusto, porque si todos éramos de un curso por qué hacían excepciones. Después nos fuimos dando cuenta que era por la diferencia de cuerpo. Después cuando empezaron a crecer vimos los cambios... nosotros seguíamos tal cual como éramos y ellas empezaron a crecer más que nosotros...”

En octavo nosotros todavía éramos infantiles... nosotros jugábamos con avioncitos, nosotros jugábamos a tirarnos papeles en la sala y la profesora nos decía... –porque siempre nos pegaban a nosotros las mujeres cuando las molestábamos...– y la señorita nos decía que: ‘las mujeres parecen hombres pegándole a los niños..., porque eso no es correcto para una señorita de esa edad’. Me acuerdo que siempre un compañero las molestaba y les levantaba el júmer y siempre lo acusaban a la profesora... y la profesora siempre lo llevaba a la inspectoría, porque decía que: ‘eso no era correcto para un caballero’.

La profesora siempre decía que las mujeres tenían que sentarse bien sentadas..., no dejar que los hombres las toquetearan..., algo así decía: ‘una señorita siempre tiene que ser señorita en su casa o en la escuela’, siempre decía eso en clases”.

⁵⁴ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 155).

⁵⁵ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

PREGUNTA

¿ POR QUÉ LA PROFESORA ENSEÑABA A SUS ALUMNOS Y ALUMNAS LO QUE ES ADECUADO PARA UNA DAMA E INCORRECTO PARA UN CABALLERO?

TALLER ESCUELA IDENTIDADES DE HOMBRES Y MUJERES

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO⁵⁶

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

- *La escuela es una institución importante en la formación de masculinidades. Connell (2001) propone considerar la escuela como agente institucional del proceso de construcción de identidades masculinas y femeninas. Desde una mirada crítica a la institución escolar “el género está embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela: divisiones de trabajo, patrones de autoridad (...) El conjunto de estas disposiciones conforma el régimen de género de una escuela”. Estas reglas generalmente se acomodan a los límites que las culturas establecen.*

⁵⁶ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

- *Las relaciones de poder que se dan en la escuela incentivan una masculinidad autoritaria, que se constituye desde la división del trabajo, los patrones de emoción y la simbolización.* En la escuela se dan relaciones de poder; que están representadas por la supervisión y autoridad entre los maestros (en diversas ocasiones son varones que ocupan estos cargos, lo que permite una asociación familiar entre la autoridad y ser hombres), así como en la dominación y el control que se da entre los mismos alumnos. Dentro de la escuela se divide el trabajo, es decir, profesores y alumnos; en relación a las profesoras, son ellas las encargadas a ciertas áreas del currículo (lenguaje, literatura y artes), mientras que los profesores estarían encargados de las ciencias, matemáticas y generalmente en las clases de educación física. Esta división del trabajo se puede observar también en relaciones menos formales, como en las que se pide a un alumno fuerte que ponga algún mapa o que mueva algún mueble, pero también se puede observar la división del trabajo en la orientación y elección vocacional. En la escuela se dan también, patrones de emoción, que se refieren a reglas acerca de cómo sentir, que se proyectan fundamentalmente en las figuras de autoridad de la escuela. Connell señala que uno de ellos, lo constituiría la homosexualidad, ya que esta representa una nueva definición de la masculinidad. Finalmente en la escuela, por medio de la simbolización, que tiene que ver con procesos culturales más amplios, se generan distintos símbolos de diferencia: los uniformes para hombres distintos del de las mujeres (pantalones v/s falda o jumper), pero también lo que dice relación con el relato: en la escuela se generaría el conocimiento, es decir, se distinguirían ciertas áreas para hombres y otras para mujeres. Se crean las definiciones acerca de lo masculino y lo femenino. En dicho contexto los alumnos las introyectan por el sólo hecho de participar de la cultura escolar. Sin embargo, esto no quiere decir que este sistema de género no se cuestione al interior de la escuela, sino que más bien supone los conflictos que al interior se dan.

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por sí solos/as determinen las tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

Hay actividades, contenidos curriculares y uniformes para hombres y para mujeres, cada uno con lo que le corresponde y a no confundirse —→ Hombres y mujeres pueden participar indistintamente de las mismas actividades, contenidos curriculares y usar vestimentas que no los segreguen entre sí.

Los ramos y asignaturas que se generan en la escuela y en los programas educativos, son parte de un contexto cultural mayor que tradicionalmente ha definido áreas diferenciales y preferentes o exclusivas tanto para hombres como mujeres. En muchas ocasiones los diseñadores de programas y currículos, están influenciados por ideas comunes respecto a qué deben o no hacer las mujeres o los hombres. En los últimos años se ha avanzado en ese sentido, al diseñar programas educacionales que permiten a los alumnos y alumnas participar indistintamente unos y otros de los ramos. Se ha ido creando escenarios en los que participan alumnos y alumnas como tales y que generan nuevos significados en torno a lo que es ser hombre y ser mujer. Existen dentro de la escuela prácticas educativas que permitirían eliminar algunas diferencias de género, tales como tener currículos comunes, mismos horarios y en el día a día compartir el mismo espacio; no obstante, de todas formas persisten los efectos del género que operan en estos sitios.

La disciplina debe prevalecer en la vida escolar y orientar la acción que se espera de los distintos actores, directores, profesores, personal auxiliar y alumnos —→ el reconocimiento de los distintos actores como sujetos de derechos, que tienen capacidad para actuar a partir de consensos, de objetivos y procedimientos que la dan sentido a la vida escolar es lo que debe caracterizar a la escuela.

Desde los estudios de masculinidades, se ha concebido que la identidad es fruto de un proceso de construcción del que participan distintos agentes entre los que distinguen la familia, la escuela, los grupos de pares, la pareja y el lugar de trabajo. Por otra parte se ha investigado la escuela como lugar en el que la disciplina, como instrumento ordenador, delimitan la identidades de los alumnos y alumnas. La disciplina del uniforme pueden tener intenciones de no hacer mayores diferencias entre los y las estudiantes, sin embargo, y cómo Enrique registra en su relato, el cómo se use ese uniforme y el cómo se comporte quien lo usa caracteriza a hombres y mujeres.

Los hombres son generalmente más problemáticos que las muchachas y son los transgresores de las reglas del colegio; sobre ellos hay que ejercer vigilancia y aplicar castigos —→ la búsqueda de autonomía y la mirada crítica que desarrollan en este período de sus vida los lleva a alumnos y alumnas a problematizar las reglas escolares y a tener actitudes contestatarias que corresponden a esta transición etaria.

Tradicionalmente han sido los varones quienes han sido los sujetos problema en la escuela; son ellos quienes se comportan mal, quienes tienen malas notas (en relación al buen desempeño de las mujeres) y hacen rabiar a los profesores. Ante

ello, Connell (2001) se pregunta sobre el papel que tiene la escuela en que los muchachos y no las muchachas aparezcan como los más problemáticos. En los grupos de pares de varones adolescentes pueden generarse dinámicas de autoafirmación de su masculinidad que entran en franco conflicto con quienes detentan la autoridad en la escuela. Sin embargo, no todos los varones experimenten tales conflictos; existen muchachos que no necesariamente se relacionan de esa forma con las figuras de autoridad. Esto se explica por los recursos que ellos posean en términos de poder construir una identidad masculina sustentada no sólo en la constante autoafirmación. De ahí la importancia que en las mismas escuelas se generen las condiciones que provean de nuevas formas de ser hombres a los muchachos, sin tener que caer en la violencia y en los malos rendimientos como desafíos constantes a la autoridad.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

12. TALLER PORNOGRAFÍA REPRIMIR O PREGUNTAR Y CONVERSAR⁵⁷

Imágenes, espacio virtual y pornografía

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Mario⁵⁸, 17 años, estudiante tercero medio.

“La otra vez trajeron una revista al curso, un compañero la había traído. Al parecer un tío se lo había prestado. La pusimos arriba de una carpeta, y la vimos atrás. Y ahí conocí el sexo. Acá siempre ven revistas, mis compañeros... hasta mis compañeras ven las revistas acá..., igual las mujeres se interesaban por ver la revistas..., se juntaban todas las mujeres a verla, se largaban a reír, no sé por qué.

Una vez nos pillaron, nos delataron. Estábamos viendo la revista en la sala, y nos vio una mujer, y dijo ‘estos están viendo esto’, y fueron a buscar a la profesora. La profesora nos revisó a todos... hasta nos revisó las billeteras que teníamos... no la encontró porque justo la habían prestado a otro curso... nos salvamos todos los hombres. Revisó a todos los hombres, a las mujeres ni las revisó. Igual encontró un calendario, y nos lo quitó, y mandó a buscar al apoderado.

No se por qué se molestan, porque aprendí sobre sexo de las revistas que traen y de las cosas que se ven en los vídeos porno. Considero que me ha servido, porque en los videos muestran como hacen el amor... y en biología vemos como las partes... como lo que se forma después que se hace el amor... nace el niño... como se forma y cuánto dura la etapa del embarazo... eso.

Es que yo creo que muchas de las cosas que uno sabe... o sea, hay muchas cosas que uno aprende viendo videos. O sea..., hasta caricias, formas de tocar a una mujer. Uno sabe

⁵⁷ Material para entregar a los participantes (Ver pág. 157).

⁵⁸ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

que los videos son como extremos y no son como cariñosos tampoco, y no es la mejor forma de desarrollar una relación sexual, pero hay poses, de repente, cosas así...”

PREGUNTA

¿POR QUÉ LA PROFESORA REVISÓ SÓLO A LOS ALUMNOS HOMBRES EN LA BÚSQUEDA DE MATERIAL PORNOGRÁFICO Y MANDO A BUSCAR AL APODERADO?

TALLER PORNOGRAFÍA REPRIMIR O PREGUNTAR Y CONVERSAR Imágenes, espacio virtual y pornografía

PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y PROBLEMATIZACIÓN DEL EPISODIO⁵⁹

Los/as animadores/as piden que entre todos/as los/as participantes hagan un círculo con las sillas y explican los tres momentos que tendrá la actividad y los tiempos. (Problematización treinta minutos, Información treinta minutos y Discernimiento treinta minutos). A continuación entregan una hoja con el Episodio y la pregunta a responder a cada uno/a y realizan la invitación a leerlo. Esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el episodio los/as animadores/as leen la pregunta a desarrollar y se da paso a la conversación durante un periodo aproximado de treinta minutos. Luego de lo cual se da un descanso de cinco minutos.

Los/as colaboradores/as escuchan, observan y toman notas desde fuera del círculo y no intervienen.

INFORMACIÓN

Una vez terminado el descanso los/as animadores/as invitan a participar del círculo de conversación a los/as colaboradores/as y los presenta al resto del grupo. En este momento el grupo se reúne para escuchar a los/as colaboradores/as que acompañan el proceso. Se pretende continuar la reflexión, enriqueciéndola mediante los comentarios, sugerencias e información que éstos aporten. Se busca rescatar y subrayar aquellos mandatos culturales que se estiman pertinentes, poner en cuestión los que no sean tan evidentes y aportar nuevos mandatos en respuesta a las preguntas de la problematización. Para esta etapa se cuenta con treinta minutos.

Los jóvenes de los distintos sectores sociales tienen acceso, de una forma u otra, a las tecnologías de transmisión de imágenes. No pocos tienen un equipo de video en sus casas, y los que no lo tienen, acceden fácilmente a este medio a través de algún primo, amigo o vecino. Con los computadores pasa algo similar, aunque por su costo son más escasos en los hogares que los videos. En los años recientes el acceso a Internet se ha expandido rápidamente en las familias de sectores medios, en escuelas y en una multiplicidad de pequeños locales tipo cibercafé.

⁵⁹ Este material debe estar en poder de los/as colaboradores/as para su estudio antes de la realización del taller.

Los resultados de las investigaciones cualitativas, que fundamentan esta Invitación a conversar, indican que una proporción alta de los adolescentes entrevistados ha visto pornografía, ya sea en videos, revistas o Internet. Las revistas son el material de más fácil acceso, seguidas por los videos. Los adolescentes no tienen que hacer ningún esfuerzo para acceder a la pornografía, de una u otra forma “les llega”, a menudo través de los adultos.

La mayoría de los jóvenes dijo haber visto pornografía en grupos exclusivamente de hombres, aunque en algunos participaron compañeras. También hubo otros que dijeron no estar interesados en el porno. En las entrevistas se describe una amplia gama de comportamientos que relacionan a las adolescentes mujeres con el consumo de pornografía: sienten curiosidad por ver estas imágenes, y su actitud más común hacia ellas parece ser la de reírse y hacer bromas, aunque también se mencionan la vergüenza, el asco e incluso la indiferencia.

Ver pornografía por primera vez, constituye para los adolescentes un develamiento del sexo, una especie de iniciación. Es frecuente que los jóvenes comenten que les ha servido para aprender sobre sexualidad. A través de las fotos y películas, han empezado a conocer sobre cuerpos sexuados. Consideran también que el porno les ha develado en parte, los misterios del cuerpo femenino. Muchos mencionaron que las imágenes les confirmaron en qué consistía el coito, la penetración. El tema de las posiciones sexuales y de las variantes del coito, que aparecen en las escenas, son de especial interés. La pornografía les exhibe a los adolescentes un amplio repertorio de prácticas sexuales, que los induce a plantearse la pregunta por los límites y a establecer una clara distancia entre lo que ven en pantalla y la sexualidad “real”. Según algunos, la falta de afectividad y de expresiones de romanticismo que muestran las escenas pornográficas, la sitúan de inmediato en el plano de la ficción.

El lenguaje, las prácticas, y las actuaciones que rodean a la pornografía en el mundo adolescente, la representan como un material peligroso, algo que se “trafica” y que debe permanecer oculto. La pornografía, de ser detectada por los adultos, puede traer reprimendas y castigos (Moletto 2003).

La pornografía interesa sólo a una reducida minoría que padece de algún tipo de trastorno psicosexual. Quienes consumen este tipo de productos (revistas, videos, páginas web y aparatos diversos) no son personas normales, tienen problemas con su sexualidad y se concentra especialmente en hombres que viven solos y son mayores. Es inaceptable que un adolescente esté expuesto a esas experiencias.

Los hombres son los que consumen pornografía: Según Mario “La profesora revisó a todos los hombres, a las mujeres ni las revisó” Existe la creencia que los hombres son los que consumen pornografía como una búsqueda de estímulos y canalización de su energía sexual.

Los hombres serían a diferencia de las mujeres los que manifiestan un deseo continuo, los que ocupan una gran cantidad de tiempo en pensar en sexo, los que además no perderían una oportunidad. Esto se encuentra reafirmado en chistes, dichos y otras expresiones.

Si vinculamos este mandato con otro muy presente en nuestra cultura, que asigna al hombre la responsabilidad satisfacer o procurar placer a la mujer, se hace coherente pensar que el consumo de material pornográfico es de mayor interés en los varones. Ellos son quienes deben ser activos y enseñarles a sus mujeres sobre sexo. El acto sexual sería responsabilidad del hombre y el orgasmo de la mujer un trofeo. Es el desempeño sexual del hombre el que está puesto a prueba.

La pornografía deforma la sexualidad: “La profesora igual encontró un calendario y nos lo quitó y mandó llamar al apoderado” dice Mario. El mandato señala que el material pornográfico es peligroso, debe ser requisado y denunciado a los padres para que sepan en qué pasos anda su hijo. El castigar a los estudiantes por consumir pornografía estaría radicado en la idea de que ésta deforma la sexualidad, sacándolo del ámbito reproductivo y amoroso para convertirla sólo en placer sexual, transformando a las mujeres en objetos sexuales de los hombres.

Pero no hay que olvidar que “La pornografía está muy presente en el entorno de los adolescentes, con los adultos visiblemente implicados en su adquisición y difusión. Sin embargo el mundo adulto, simultáneamente, clasifica a la pornografía como algo inmoral, malsano o peligroso. Así se genera una suerte de doble vínculo con la pornografía, que de un modo u otro expresa un doble vínculo también con la sexualidad” (Moletto 2003).

DISCERNIMIENTO

Una vez conversados los mandatos culturales tras el Episodio, los grupos con la participación de los/as colaboradores/as buscan opciones distintas a las tomadas por el protagonista. Luego de lo cual los/as colaboradores/as se retiran para que los/as participantes por si solos/as determinen las tres opciones a dramatizar. Para el discernimiento con participación de los colaboradores se utilizan diez minutos, luego salen del círculo y los participantes definen las tres opciones, para ello cuentan con veinte minutos.

La pornografía interesa exclusivamente a personas con trastorno psicosexuales
—→ ***El consumo de pornografía atrae a una amplia gama de personas.***

La pornografía es consumida por personas de las más diversas condiciones, aunque sea generalmente una experiencia que se tiene en la intimidad es posible

constatarla a través de la gama de revistas que se ofrece en los kioscos, en la circulación de videos y en la profusión de páginas web. Los adolescentes también están entre los consumidores y a través del porno buscarían conocimientos y experiencias que están más allá de las aceptadas socialmente para ellos.

Son los hombres los que consumen pornografía, por lo tanto a ellos hay que vigilarlos —→ Hombres y mujeres indistintamente consumen pornografía y hay que preguntarse por qué lo hacen.

El consumo de pornografía sería preferentemente de hombres, pero las mujeres estarían incorporándose a participar de este tipo de conocimiento y experiencia. Entre los y las adolescentes son múltiples los hechos que demuestran que estas experiencias tienen lugar en la intimidad de grupos pequeños a veces mixtos, en pareja o en solitario. Más que vigilarlos y castigarlos es necesario preguntarles y preguntarse por qué lo hacen.

Hay que prohibir la pornografía porque deforma la sexualidad —→ Prohibir la pornografía es prácticamente imposible, por qué no utilizarla para conversar de sexualidad.

El material pornográfico, altamente buscado por los adolescentes puede facilitar las conversaciones acerca de la sexualidad. Hay que tener presente que la pornografía les llega a menudo a través de los adultos y en muchos casos desde sus propias casas. Para algunos hombres jóvenes Internet es un espacio virtual donde son capaces de explorar sentimientos que no pueden compartir personalmente, según las culturas verbales en que crecen. En ocasiones sienten deseos que sólo pueden admitir y explorar realmente por medio de la realidad virtual (Seidler 2003). Proponerles entonces a los adolescentes cuestionar/se la sexualidad que se comunica a través de la pornografía pasa a ser un momento de aprendizaje e intercambio. Es conversar sobre la sexualidad que se consume con el porno, sus expresiones autoritarias, sexista, muchas veces violentas que desconoce los afectos, la ternura, la autonomía y los derechos de las personas.

DRAMATIZACIÓN

Una vez que los grupos han definidos tres opciones distintas frente al Episodio, se juntan en una sala todos/as los/as participantes de la jornada y los grupos dramatizan sus opciones compartiendo las reflexiones con el resto de los participantes. Para el desarrollo de esta actividad hay veinte minutos.

EVALUACIÓN

Terminadas las dramatizaciones una persona responsable de las Jornadas de Conversación hace a los participantes las siguientes preguntas para evaluar el taller:

- a. ¿Cómo se sintieron en el taller?
- b. ¿Con qué sentimientos se quedaron?
- c. ¿Qué se llevan del taller?
- d. ¿Qué creen que el taller les provocó?

Se espera que intervengan quienes quieren hacerlo, sin forzar a ningún miembro a opinar, para esta actividad se cuenta con diez minutos.

VI. GLOSARIO DE CONCEPTOS

Alteridad: la entendemos como el reconocimiento que un sujeto hace de otro sujeto en cuanto ser similar o distinto de él. La conversación grupal permite construir una alteridad entre los participantes favoreciendo, de esta forma, que las miradas de unos se vean enriquecidas por las miradas de otros. Es decir, el aprendizaje, el cambio, es el fruto de la internalización de nuevas miradas que junto a la propia, la enriquecen. Este proceso de mutua representación interna es lo que permite la opción de trabajo en pequeños grupos donde los participantes comparten un tiempo y un espacio de conversación y los cuerpos son el sustento de la conversación, del intercambio y de la construcción de un vínculo.

Ciudadanía: para T. H. Marshall (1998) el elemento definitorio de la ciudadanía como concepto es la pertenencia plena a una comunidad, entendiendo por pertenencia la participación de los individuos en la definición de las condiciones de su propia asociación. La ciudadanía es el reconocimiento de derechos y deberes iguales, así como también de iguales libertades y restricciones y de no menos iguales poderes y responsabilidades. Ciudadanos son los titulares de esos derechos y, por lo mismo, los sujetos de los deberes correspondientes a ellos. Marshall divide la ciudadanía en tres elementos: el civil, el político y el social. El primero incluye los derechos necesarios para la libertad individual: libertad personal, de expresión, de pensamiento y de fe religiosa, derecho a la propiedad y a celebrar contratos válidos, derecho a la justicia. El elemento político de la ciudadanía corresponde a la definición de ella formalmente aceptada en Chile por la Constitución; el elemento social es definido de manera más amplia y abierta que los elementos anteriores, como “todo el campo que va desde un mínimo bienestar y seguridad económica hasta el derecho a compartir en su totalidad la herencia social y vivir la vida social de un ser civilizado de acuerdo a estándares prevalecientes de la sociedad”. (MIDEPLAN 2001).

Construcción de ciudadanía: práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decidir qué en el proceso de definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados. Ello hace evidente que tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y cambio. La ciudadanía, cuyo

derecho básico se expresa como “el derecho a tener derechos”, es más que un estatuto de derechos y responsabilidades, constituye un conjunto de prácticas de participación civil, social y política en que diversos sujetos políticos instalan sus preocupaciones en la agenda pública. El contenido de las reivindicaciones y las prácticas pueden variar, pero apuntarán siempre al derecho a tener derechos y al derecho y compromiso a participar en el debate público sobre el contenido de las normas y las leyes.

Construcción identitaria: Este término se refiere fundamentalmente al hecho de que las identidades de hombres y mujeres son producto de un proceso de construcción que implica a diversos elementos. La identidad es entendida por Norma Fuller (1997), como “el conjunto de representaciones del yo por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente a los otros. Esta unidad es corroborada por el reconocimiento de los otros. Está compuesta por un eje central de soportes biográficos –experiencias fundantes, momentos o temas en la historia vital– alrededor de la cual se articulan los acontecimientos de la vida de la persona. Así, la identidad desempeña un rol estructurador que no sólo da coherencia a la existencia sino que establece un puente entre la experiencia individual y la vida social”. En particular, el proceso de construcción de identidad masculina, en los varones adolescentes se ve enfrentado a un modelo de masculinidad hegemónico, que se constituye en un referente identitario importante en la interpretación de su subjetividad, cuerpos y prácticas “La masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una posición siempre disputable” (Connell 1997).

Cultura de género: Este término se refiere fundamentalmente a que en nuestra cultura existen ciertos órdenes respecto a qué es lo masculino y qué lo femenino. El género se refiere a una construcción cultural, que a partir del sexo, determina los roles, la identidad y espacios de acción de manera diferencial para hombres y mujeres. El género está basado en un sistema de creencias y prácticas sobre como *deben ser* los hombres y las mujeres en relación a su comportamiento, sus sentimientos y pensamientos. El problema radica en el hecho de que las mujeres han sido históricamente discriminadas, subvaloradas y excluidas por este sistema de creencias, lo que se ha dado en llamar la desigualdad de género.

Heterosexismo: Refiere a la creencia de que la heterosexualidad es o debería ser la única orientación sexual aceptable. Herek (1993) propone este término en reemplazo del de homofobia y distingue dos tipos de heterosexismo: uno cultural y otro psicológico. El primero, incluye las ideologías sobre la sexualidad y el género: gays, lesbianas y aquellas personas que no siguen las prescripciones del género, son estigmatizados por el alejamiento a estas normativas. El heterosexismo psicológico, señala las referencias

abstractas en forma de prejuicios que hacen las personas respecto a gays y lesbianas, sin que haya mediado una experiencia directa y concreta con ellos y ellas. De esta forma el prejuicio que es enunciado respecto a gays y lesbianas, puede dar un mayor status a quien lo emite. También, la emisión de prejuicios se ha interpretado como una respuesta defensiva ante los propios conflictos psicológicos referidos a temas sexuales.

Homofobia: Respecto a este término, no existe consenso para definirlo y resulta ser un concepto en debate. Sin embargo, la mayoría de las definiciones apuntan a considerarla como “la forma más común de describir el conjunto de creencias estereotipadas, actitudes prejuiciosas, animosidad y disconformidad mantenidos por la mayoría de los heterosexuales en nuestra sociedad en referencia a los hombres gays, lesbianas y bisexuales” (Caro y Guajardo 1997:16). En el estudio realizado por Caro y Guajardo se asume la siguiente definición: “hostilidad inclusiva de las dimensiones intrapsíquicas e interpersonales de temor y odio, así como de niveles sociales y culturales que comprenden opresión, prejuicio y discriminación”.

Otros autores, tales como Blumenfeld (1992), definen cuatro niveles de homofobia; personal, interpersonal, institucional y cultural o colectiva. La personal, refiere a las creencias que se tienen respecto a las personas –hombres y mujeres– homosexuales. Algunas de ellas catalogan a los y las homosexuales como perturbados/as mentales, con una genética defectuosa, inmorales, inferiores en referencia a heterosexuales, antinaturales, compulsivos, etc. La interpersonal, es la manifestación activa de los anteriores prejuicios, esta vez, llevados a la acción a través del acto de discriminación y el hostigamiento. Por otra parte, la homofobia institucional se refiere a la manera en la que gobiernos, empresas, organizaciones educacionales, religiosas y profesionales discriminan de manera sistemática basándose en la orientación sexual e identidad. Esta discriminación se ve reforzada por la legalidad presente en los distintos países; en particular en Chile por medio del artículo 373 del Código Penal, que sanciona las ofensas a la moral y a las buenas costumbres, se ha justificado el arresto de homosexuales, a veces por el sólo hecho de estar un grupo de ellos reunidos en un determinado lugar. Finalmente la homofobia cultural consiste en la normas sociales o códigos, que aunque no estén escritas, forman parte de la cultura; por ejemplo, la negación de espacios de organización y expresión, desconocer la magnitud del movimiento homosexual, ignorar términos de autodefinición que gays y lesbianas han elaborado durante su lucha, reemplazándolos por sobrenombres e injurias.

Mandatos culturales: Los mandatos culturales no se refiere a una esencia, ni tienen características naturales, por el contrario son históricos, culturales, psicosociales y relacionales. Lo podemos entender como un conjunto de normas, valores e indicaciones que ordenan el actuar en la sociedad, define un ordenamiento de la práctica social

y una estructura definida de relaciones sociales (Connell 1997). Con los mandatos devienen estereotipos, modelos, representaciones de “como ser” en función de la pertenencia a una categoría. La discriminación se realiza en base a criterios como sexo biológico, raza, etnia, nivel socioeconómico, ocupación, edad, orientación sexual, etc.

El modo en que se internalizan dichos mandatos puede rastrearse desde la infancia en las relaciones primarias de la persona, su madre, su padre, hermanos, adultos significativos, emergiendo posteriormente con fuerza aquellas relaciones que se presentan a partir del ámbito escolar, su grupo de pares, sus amigos/as, profesores/as, familia de los amigos/as, y posteriormente en la(s) relación(es) de pareja.

Los mandatos serían los comportamiento esperados frente a las distintas situaciones en que una persona se encuentra enfrentada. Los mandatos entregan contenidos identitarios, y generan pertenencia a un grupo determinado, define un estereotipo de ser hombre y mujer, entrega moldes claros, “guiones”, que permite definir ser reconocido ante los demás y ante sí mismo. Define códigos, valores, creencias, prohibiciones y aceptaciones, “existen también mecanismos de sanción (a nivel subjetivo y social) que operan como delimitadores de la subjetividad” (Olavarría, Benavente, Mellado 1998).

La fuerza de los mandatos encuentra su sustento en los ámbitos de acción en que opera, como la sexualidad, los afectos, la relación con otros, su subjetividad (sí mismo), etc.

Masculinidad: La discusión que gira en torno de la masculinidad, reproduce el clásico debate de la naturaleza versus la cultura, la pregunta radica en considerarla como un resultado biológico o producto de una construcción socio-cultural. Los estudios de hombres consideran que la masculinidad no es única, es decir, no existe un modelo masculino universal, válido para cualquier lugar y en cualquier momento, la masculinidad no constituye una esencia sino una construcción que la sociedad hace acerca de cómo deben ser y comportarse los hombres, lo que históricamente ha justificado la dominación masculina. Sus formas cambian pero subsiste el poder que el hombre ejerce sobre la mujer. Al considerar la masculinidad como un aspecto que se aprende y construye, permite pensarla también como un aspecto que varía en el tiempo. El concepto de masculinidad es relacional, ya que sólo existe en contraste con la femineidad, y se halla en relación con la clase, raza, lo que da origen a numerosas masculinidades. La masculinidad, ha de ser entendida en relación a muchos factores y contextos, de ahí la importancia de considerarla en las distintas etapas del ciclo de vida de un varón, en la que adquiriría diversos significados para él, “la sexualidad, el trabajo y la pareja cambian de valoración para los varones de acuerdo, por ejemplo, a la etapa del ciclo de vida, juventud, adultez o vejez” (Olavarría, Benavente, Mellado 1998).

Masculinidad hegemónica: A partir de los resultados de diversas investigaciones en Chile y en la región se puede configurar una versión del deber ser de los hombres, el referente presente en sus identidades masculinas, que se impone sobre otras y cuyos atributos son similares. Los estudios coinciden en que es posible identificar cierta versión de masculinidad que se erige en “norma” y deviene en “hegemónica”, incorporándose en la subjetividad tanto de hombres como de mujeres, que forma parte de la identidad de los varones y busca regular al máximo las relaciones genéricas. Esta forma de ser hombre se ha instituido en norma, toda vez que señala lo que estaría permitido y prohibido. Delimita, en gran medida, los espacios dentro de los que se puede mover un varón, marcando los márgenes para asegurarle su pertenencia al mundo de los hombres. Salirse de él, sería exponerse al rechazo de los otros varones y de las mujeres. Este “modelo referente” define atributos propios de los hombres e impone mandatos que señalan –tanto a hombres como a mujeres– lo que se espera de ellos y ellas; siendo el patrón con el que se comparan y son comparados los varones. A algunos, los menos, les produce grandes satisfacciones; a otros, en cambio, les provoca incomodidad, molestias y fuertes tensiones, que los conflictúa por las exigencias que impone. Si bien hay varones que tratarían de diferenciarse de este referente, ello no sucede fácilmente dado que, así como representa una carga, también les permite hacer uso del poder que confiere y gozar de mejores posiciones en relación a las mujeres y a otros hombres inferiorizados en la jerarquía de posiciones. Los atributos que distinguen a los varones están sostenidos y reforzados por mandatos sociales que son internalizados y forman parte de su identidad, mandatos que los hombres deben cumplir para ser beneficiarios de dichos atributos. Tanto atributos como mandatos se refuerzan mutuamente y forman un solo todo que, para fines analíticos, es necesario distinguir y así hacer visibles. Será la exhibición de esos atributos y el ejercicio de los mandatos que hará a los hombres varones adultos. Expresan esa masculinidad dominante que es su referente, que no necesariamente pueden exhibir o ejercer en los diferentes ámbitos de su vida; por el contrario su exhibición y ejercicio dependerá de los recursos que posean/hereden, del contexto social en el que vivan, de su sensibilidad y de pasar exitosamente las pruebas de iniciación que les permitan reconocerse y ser reconocido como hombre. Si bien ser hombre tiene su origen en una característica biológica –tener pene–, las pautas internalizadas les dicen que nacen incompletos, que la plenitud se logra en la adultez, luego de un conjunto de experiencias iniciáticas o “pruebas”. Así, los hombres tienen que enfrentarse a la paradoja de hacerse tales. En la subjetividad de los varones entrevistados un hombre llega a ser tal si desarrolla ciertos atributos y logra desempeñar ciertos “roles”, en cada etapa de su ciclo de vida. Todo ello en forma continua y cuidando de no salirse del libreto para no arriesgar su condición de varón (Olavarría 2001a).

Machismo: el machismo ha sido definido como la obsesión del varón por el predominio y la virilidad. Ello se expresa en posesividad respecto a la propia mujer, especialmente en lo que respecta a los avances de otros hombres y en actos de agresión y jactancia con

relación a los otros hombres. Estructuralmente está inserto en el sistema patriarcal de parentesco y se apoya en un sistema legal que apoya el poder masculino dentro del hogar y en la división sexual del trabajo que restringe a la mujer a la esfera privada. El machismo sería un componente de la cultura juvenil que transmite el grupo de pares, la institución a cargo de buena parte del proceso de socialización de los varones jóvenes. Esta cultura acentúa la ruptura con los valores del espacio doméstico asociados a la figura materna y sobrevalúa el aspecto indomesticado de la masculinidad: fuerza física y virilidad. En lugar de constituir una prueba de la superioridad masculina, el machismo se presenta como la expresión de la inseguridad de los jóvenes respecto a su propia virilidad o a su capacidad de obtener el reconocimiento de sus pares. Para algunos el machismo es una reacción irracional de defensa contra el reto que representa la liberación femenina y su irrupción en el espacio público. Según afirman, aquellos varones que aun se aferran al machismo expresan su temor de ser desplazados por las mujeres. Se trata pues de una reliquia del pasado y de un intento de proteger los privilegios masculinos. El machismo sería la ideología de la supremacía masculina que legitima la precedencia de los varones sobre las mujeres. En suma, el machismo corresponde a un período de la vida del varón y a un aspecto de la masculinidad que puede ser moralmente ilegítimo desde el punto de vista doméstico o público pero que, no obstante, es parte de la masculinidad (dominante) y expresa la inconsistencia moral que la caracteriza (Fuller 1997:148-149).

Paisaje de formación: La ubicación personal en cualquier momento de la vida se efectúa por representación de hechos pasados y de hechos más o menos posibles en el futuro, de suerte que cotejados con los fenómenos actuales, permiten estructurar lo que se da en llamar la “situación presente”. Cuando se habla de paisaje de formación se hace alusión a los acontecimientos que vivió un ser humano desde su nacimiento y en relación a un medio. Su influencia no está dada simplemente por una perspectiva temporal intelectual formada biográficamente, desde donde se observa lo actual, sino que se trata de un ajuste continuo de situación en base a la propia experiencia. En este sentido actúa como un “trasfondo” de interpretación y de acción, como una sensibilidad y como un conjunto de creencias y valoraciones con los que vive un individuo o una generación (www.mdnh.org/diccionario).

Relaciones de género: El género es una dimensión constitutiva de las relaciones sociales y de la cultura. No importa cuál fenómeno humano se estudie, se lo podrá entender en algunas de sus características y dinámicas a partir de la diferencia sexual y las construcciones culturales y sociales a las que da pie. Estas construcciones conforman lo que se ha denominado un sistema de sexo/género, o sea aquel conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómo/fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana, y en general, a las relaciones que las personas establecen entre sí; son la trama de relaciones sociales que determina las relacio-

nes de los seres humanos en tanto personas sexuadas. Define asimismo, atributos, formas de relación, especialización, normatividad, valores, jerarquías, privilegios, sanciones y espacios en los que organiza a los individuos según su asignación de género. El sistema de sexo/género que existe en América Latina está caracterizado por la subordinación de la mujer al varón, posibilitada a través de diversos mecanismos. Este sistema se estructura como una organización genérica particular, con carácter hegemónico, el patriarcado, entendido como un sistema de poder, un modo de dominación cuyo paradigma es el varón. Está basado en la supremacía de lo masculino sobre lo femenino, y de relaciones de dominación-subordinación entre los géneros, que implica la existencia de diferentes oportunidades para varones y mujeres. Provee roles diferenciados para hombres y mujeres y valoraciones jerarquizadas de los mismos y ha asignado, a la vez, configuraciones de sentido para la construcción de identidades genéricas. (Rubin 1996, De Barbieri 1992, Lagarde 1992, Lamas 1995, León 1995, Fuller 1997) (Oaxaca).

Sexismo: es la discriminación que los hombres ejercen contra las mujeres sólo por el hecho de serla, minusvalorándolas. Este comportamiento se manifiesta en las relaciones entre hombres y mujeres (actitudes, acciones, opiniones, etc.), en la socialización que llevan a cabo los agentes de socialización (familia, escuela, medios de comunicación, entre otros) y en las instituciones públicas al impedir el acceso de las mujeres en igualdad de oportunidades.

Subjetividad: La subjetividad constituye uno de los aspectos más distintivos de las personas y se refiere fundamentalmente al mundo interno de mujeres y hombres en sus distintos momentos del ciclo vital. La subjetividad es propia del sujeto y está compuesta por pensamientos, sentimientos, actitudes, aprendizajes, recuerdos, etc. La subjetividad se forma gracias a un complejo proceso en el cual intervienen diversos factores y agentes; entre ellos la familia y la figura que más resalta es la de la madre o del/a cuidador/a más cercano al bebé. Los agentes son aquellas personas o instituciones que de alguna u otra forma, con una intención explícita, formal o de forma implícita e informal, transmiten parte de la cultura, de sus reglas, sus creaciones, conocimientos y diversos elementos. Ejemplo de ello, como dijimos anteriormente es la familia, la escuela, el grupo de pares (los amigos y amigas), el trabajo, etc. La persona sea mujer u hombre, procesa e internaliza los distintos mensajes y en una elaboración única y personal, da sentido a su experiencia. Al existir un sistema de género, en el que el ser hombre se aleja del ser mujer, las subjetividades también difieren y poseen experiencias distintas del mundo en el que habitan.

Sujetos de derecho: La expresión sujeto de derecho se refiere a que cualquier ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos fundamentales, establecidos formalmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su Artículo N° 1 afirma “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Los dere-

chos estipulados no hacen diferencia de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. De manera sintética, se puede decir, que ser sujeto de derechos incluye el derecho a tener derechos. La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 señala que se entiende al niño como “Todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad”. Establece los derechos del/a niño/adolescente y las normas básicas que garantizan su bienestar en los distintos momentos de su desarrollo, reconociéndolos no sólo como futuros ciudadanos, sino que como ciudadanos plenos. Se estipulan derechos que tienen directa relación con la formación de un propio juicio y la expresión libre de sus opiniones en todos los asuntos que lo atañen, considerando su edad y madurez. Asimismo, se indica que el niño tendrá derecho a la libertad de expresión, que incluye la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo a través de los más diversos medios (Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Documento electrónico: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>. Convención sobre los derechos del niño (1989).

VII.GLOSARIO DE MODISMO

- Al tiro: inmediatamente
- Atinar: salir
- Atrincar: sujetar, apretar a otra persona ejerciendo algún grado de violencia
- Bajoneado: decaído
- Chorearse: molestar
- Chuparse: inhibirse
- Colocar el gorro: engañar con otro/a, ser infiel
- Copete: bebida alcohólica (cerveza, vino, pisco las más comunes)
- Engrupir: engañar, seducir con engaño
- Grado uno: darse besos
- Grado dos: toqueteos
- Grado tres: coito
- Guacho: no tiene padres
- Guagua: bebé
- Irse en la volá: fantasear
- Pavo: pasivo, lento, tonto
- Pegarse el alcachofazo: tomar conciencia, darse cuenta
- Penca: sin gracia, de mala calidad ...
- Picado: enojado, rencoroso
- Pololo/a: enamorado/a
- Quebrarse: agrandarse, jactarse
- Tirar: salir, andar juntos, besarse y toquetearse sin compromiso
- Tirar la talla: estar, salir, conversar con los amigos,

VIII. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Badinter, Elizabeth (1993) *XY, La Identidad Masculina*, Alianza Editorial, Madrid.
- Blumenfeld, Warren J. editor (1992) *Homophobia: How we all Pay the Price*. Beacon Press. Boston. USA.
- Connell, Robert (1997) “La organización social de la masculinidad”, en Valdés Teresa y José Olavarría (eds) *Masculinidades. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. ISIS Internacional / FLACSO-Chile. Santiago, Chile.
- Connell, Robert (2001) “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para la escuela”, en *Nomadas* N° 14. Bogotá, Colombia.
- Caro, Isaac y Guajardo, Gabriel (1997) *Homofobia cultural en Santiago de Chile. Un estudio cualitativo*. Santiago, Chile: FLACSO. Nueva Serie. Santiago, Chile
- De Barbieri, Teresita (1992) “Sobre la Categoría de Género. Una introducción teórico - metodológica”, en *Revista Interamericana de Sociología* VI(2).
- Fuller, Norma (1997) *Identidades Masculinas. Varones de clase media en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Fuller, Norma (1997) “Fronteras y retos: varones de clase media del Perú” en Valdés Teresa y José Olavarría (eds) *Masculinidades. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. ISIS Internacional / FLACSO-Chile. Santiago, Chile.
- Fuller, Norma (1998) “La constitución social de la identidad de género entre varones urbanos del Perú”, en Valdés, T. y J. Olavarría (eds), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, FLACSO, UNFPA, Santiago.
- Fuller, Norma (2001) *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú
- Guajardo, Gabriel (2002) “La homofobia posible: una reflexión sobre las prácticas de saber” en Olavarría, José y Enrique Moletto (2002) *Hombres: identidad/es y sexualidad/es*. FLACSO-Chile, Red de Masculinidades, UAHC. Santiago de Chile.
- Kimmel, Michael S. (1997) “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”, en Valdés Teresa y José Olavarría (eds) *Masculinidades. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. ISIS Internacional / FLACSO-Chile. Santiago, Chile.
- Herek, Gregory (1993) “The context of anti-gay violence: notes on culture and psychological heterosexism”, en Cle, Richard A *Certain Terror. Heterosexism, Militarism, Violence & Change*. Great Lakes Region, American Friends Aver & Patricia Myers: Service Committee. Chicago, USA.
- Lagarde, Marcela (1992) “Identidad de Géneros”, *Serie Cuadernos de Trabajo* (s/n). CENZONTLE. Managua, Nicaragua..

- Lamas, Marta (1995) “Cuerpo e Identidad”, en *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Arango, L., M. León y M. Viveros (comp), Tercer Mundo Editores/Ediciones UNIANDES. Bogotá, Colombia.
- León, Magdalena (1995) “La familia nuclear origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina”, en Arango, G., M. León y M. Viveros (comps) (1995) *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Tercer Mundo Editores/Ediciones UNIANDES. Bogotá, Colombia.
- Marqués, Joseph-Vicent (1997) “Varón y patriarcado”, en Valdés Teresa y José Olavarría (eds) *Masculinidades. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. ISIS Internacional / FLACSO-Chile. Santiago, Chile.
- Marshall, T. H. (1998) *Ciudadanía y clase social*. Alianza. Madrid, España.
- Ministerios de Planificación (2001) “Estado y generación de espacios democráticos en el campo de las políticas sociales”. Unidad de Estudios Prospectivos. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (1997) “Jornadas de conversaciones sobre afectividad y sexualidad”, volumen 2. Ministerio de Educación. Santiago de Chile
- Moletto, Enrique (2003) La pornografía entre los jóvenes adolescentes en Olavarría, José (ed) (2003) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. FLACSO / UNFPA / Red de Masculinidades. Santiago, Chile.
- MOVILH (2000) “Homofobia y administración de justicia. Mirada del Movimiento Homosexual Chileno” 28 de Noviembre, 2000. Santiago Chile. Sitio Web: www.movilh.org/ponencias/homofobia.pdf
- Olavarría, José, Benavente, Cristina y Mellado, Patricio (1998) *Masculinidades Populares. Varones adultos jóvenes de Santiago*. FLACSO-Chile, Santiago, Chile.
- Olavarría, José (2001a) *¿Hombres a la deriva? Poder, trabajo y sexo*. FLACSO-Chile. Santiago de Chile.
- Olavarría, José (2001b) *Y todos querías ser (buenos) padres. Varones de Santiago de Chile en conflicto*. FLACSO-Chile. Santiago de Chile.
- Olavarría, José (2002) “Hombres y sexualidades: naturaleza y cultura”, en Olavarría, Jose y Enrique Moletto (2002) *Hombres: identidad/es y sexualidad/es*. FLACSO-Chile, Red de Masculinidades, UAHC. Santiago de Chile.
- Olavarría, José (2003) “¿En qué están los varones adolescentes? Aproximaciones a estudiantes de enseñanza media?”, en Olavarría, José (ed) (2003) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. FLACSO / UNFPA / Red de Masculinidades. Santiago, Chile.
- ONUSIDA (2000) “El preservativo masculino” ONUSIDA.
- Rubin, Gayle (1996) “El Tráfico de Mujeres. Notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, en Marta Lamas (comp) *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género, México D.F.

- Seidler, Victor (2003) “Cuerpos, deseos, placer y amor”, en Olavarría, José (ed) (2003) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. FLACSO / UNFPA / Red de Masculinidades. Santiago, Chile.
- Valdés, Teresa y José Olavarría (1998) “Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo”, en Valdés, T. y J. Olavarría (eds), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. FLACSO, UNFPA, Santiago.
- Viveros, Mara (1998) “Quebradores y Cumplidores: biografías diversas de la masculinidad”, en Valdés, T. y J. Olavarría (eds), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. FLACSO, UNFPA, Santiago.
- Viveros, Mara (2002) *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*, CES. Universidad Nacional, Fundación Ford, Profamilia Colombia. Bogotá, Colombia.
- Zuleta, Mireya (2001) “Los guiones y actuaciones de las masculinidades y sus efectos”, en Olavarría, José (ed) (2001) *Hombres: identidad/es y violencia*. FLACSO, UAHC y Red de Masculinidades. Santiago, Chile.

IX. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Connell, Robert (2003) *Masculinidades*. PUEG/UNAM. México.
- Fuller, Norma (1997) *Identidades Masculinas. Varones de clase media en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Fuller, Norma (2001) *Masculinidades. Cambios y permanencias*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Olavarría, José (ed) (2001) *Hombres: identidad/es y violencia*. FLACSO, UAHC y Red de Masculinidades. Santiago, Chile.
- Olavarría, José (2001a) *¿Hombres a la deriva? Poder, trabajo y sexo*. FLACSO-Chile. Santiago de Chile.
- Olavarría, José (2001b) *Y todos querías ser (buenos) padres. Varones de Santiago de Chile en conflicto*. FLACSO-Chile. Santiago de Chile.
- Olavarría, José y Enrique Moletto (2002) *Hombres: identidad/es y sexualidad/es*. FLACSO-Chile, Red de Masculinidades, UAHC. Santiago de Chile.
- Olavarría, José (ed) (2003) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. FLACSO / UNFPA / Red de Masculinidades. Santiago, Chile.
- Seidler, Victor (2000) *La sin razón masculina. Masculinidad y teoría social*. Paidós. Barcelona, España.
- Valdés Teresa y José Olavarría (eds) (1997) *Masculinidades. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. ISIS Internacional / FLACSO-Chile. Santiago, Chile.
- Valdés, Teresa y José Olavarría (eds) (1998) *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, FLACSO, UNFPA, Santiago.
- Viveros, Mara (2002) *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*, CES. Universidad Nacional, Fundación Ford, Profamilia Colombia. Bogotá, Colombia.

ANEXO
Hojas de Trabajo para
Talleres

1. TALLER FAMILIA

“SOY HIJO HOMBRE”: Eres niño / eres adulto⁶⁰

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Rodrigo⁶¹, 14 años, estudiante de primero medio.

“Vivo con mi mamá y mis abuelos, soy el nieto preferido, porque ellos tienen hartos nietos y ninguno vive al lado de ellos... sólo yo;... yo soy la guagua de la casa, pero tengo que comportarme como el dueño y señor de la casa,... por eso tengo que aprender harto,... porque tengo que cuidar a mi mamá... a mis tías... a ellos... a todos. Es que yo soy grande y siempre me dicen usted es la guagua de la casa... usted es la guagua de la casa... eh... siempre han estado al lado mío en las buenas y en las malas...

Mi abuela siempre me dice: ‘mi guagua... mi guachito...’, siempre me dice diminutivos... siempre me hace sentir como si yo fuera una guagua todavía. Me gusta, pero algunas veces no. Porque cuando llegan mis tíos me empiezan a bromear ‘así... ayy guagüita... me dicen,... a dónde está su chupete’ y eso algunas veces me incomoda.

Me incomoda porque yo tengo suficiente edad para ser un joven y siempre me molestan con la guagüita, porque mi abuela para molestarme me dice: ‘mi guagüita’, siempre cuando están mis tíos empiezan a bromearme... y eso algunas veces no me gusta porque yo soy joven y tengo suficiente edad para saber que yo ya no soy guagua... ¡SOY JOVEN!

Mi mamá todavía me manda a acostar, porque dice que es muy tarde, y yo siempre le digo: ‘pero mamá, ya tengo 14 años como me voy a acostar a las 9’. También le digo: ‘cómo mis compañeros dicen que salieron a las 9 de la noche y llegaron a las

⁶⁰ Material para entregar a los participantes.

⁶¹ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

una', y mi mamá me dice: 'algún día, cuando tu seas más grande vas a entender...'. Por eso a mí me hacen acostarme a las 9... y eso me da rabia, porque pienso que tantas cosas que me he perdido...".

PREGUNTA

¿POR QUÉ RODRIGO DICE “MI MAMÁ TODAVÍA ME MANDA A ACOSTAR, PORQUE DICE QUE ES MUY TARDE, CUANDO MIS COMPAÑEROS DICEN QUE SALIERON A LAS NUEVE DE LA NOCHE DE LA CASA Y LLEGARON A LA UNA”?

2. TALLER AMIGOS

LOS HOMBRES Y LA AMISTAD: INTIMIDAD Y COMPETENCIA ENTRE PARES⁶²

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

El Gato⁶³, 17 años, estudiante de cuarto medio.

“Eh amigos... sí,... tengo hartos amigos. Tengo amigos,... en mi curso tengo amigos,... en otros cursos,... casi en todos los cursos. Este sábado nos juntamos a conversar en la plaza, de ahí pasamos a jugar pool,... todos juntos, tirando la talla no más,... es que somos todo para todos,... así... todos nos ayudamos entre todos,... tratamos de ayudarnos en lo que se pueda. Para mi los amigos son para compartir, salir, comprarse un copete, distraerme, de repente ir a fiestas.

Pero mis amigos amigos... no, no son de aquí. Para mi tener amigos significa tener alguien en quien confiar,... o sea... poder contarle mis problemas... y que ellos me cuenten también, o sea tener confianza y eso. Tengo como dos amigos, y a ellos les conté cuando tuve un problema con mi polola, yo andaba re’ bajoneado y pude hablar más a fondo con ellos. Resulta que el otro día a ella le dijeron cuestiones ... que yo ando con otra, ... que le estoy colocando el gorro; y ella lo cree. Yo le digo y le cuento... y no me cree, ... y se molestó. Quedamos de vernos... o sea a tal hora y... no va... ‘Estoy enojada’ me dijo... y no me habla. Mis dos amigos comparten más conmigo, y sé que ellos no lo comentan, o sea queda para nosotros la conversación”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ “EL GATO” SÓLO PUEDE CONTARLE A SU/S MEJOR/ES AMIGO/S LOS PROBLEMAS QUE TIENE CON SU POLOLA Y NO A LOS OTROS AMIGOS?

⁶² Material para entregar a los participantes.

⁶³ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

3. TALLER PODER Y VIOLENCIA VIOLENCIA ENTRE PARES Y DISCRIMINACION A LA MUJER: Apropiarse de la mujer del otro⁶⁴

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Esteban⁶⁵, 18 años, estudiante de cuarto medio.

“Tenía como trece años. Mi mamá me dijo que me estaba echando a perder en el colegio, así que me llevó con ella al colegio donde era profesora y trabajaba. Ahí diría que cambió mi vida con respecto a las mujeres. Llegué allá y era el juguetito nuevo, aparte que ahí mostré una personalidad que no mostré en el otro colegio. En el otro yo era como pavito, en cambio acá llegué con más desplante, porque tenía más experiencia.

Entonces, una compañera de curso, que se llamaba Marcela, llega y me dice que yo le gustaba. La cuestión es que me seguía, me seguía, fue como dos días; sí, no fue mucho, fue todo muy rápido. De repente estoy en el patio y hacía mucho calor; era un patio de cemento con un calor intenso, y llega un tipo por detrás y me agarra, junto a él otro más chico, y me dijo que yo estaba molestando a su polola y me pegaron fuerte entre los dos. Eran mayores que yo. No lo podía creer. No quedé tan mal, pero fue más que nada la humillación, porque fue como al medio del patio y yo siempre he tenido miedo al ridículo, o sea, quedar mal delante de la gente. Entonces, como que me sentí mal, porque aparte del dolor lloré en medio del patio ¡Me dio una impotencia! Después, empecé a averiguar y él era el pololo de esta niña, así que al otro día me choreé, llegué y le di un beso a la niña, ¡porque estaba tan picado...!

Ella quedó así, como pa' dentro y creo que fue corriendo y le dijo al pololo que terminaba con él. Ahí me agarré la mala del octavo, yo estaba cursando séptimo.

⁶⁴ Material para entregar a los participantes.

⁶⁵ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

Esta niña nunca me gustó, pero estuve tirando con ella. Al quinto día se me acerca y me dice: 'sabí que tengo una amiga que anda detrás tuyo y quiere atinar contigo'. Yo dije qué onda, al final nos metimos en una sala los dos y tiré con la otra, besos y esas cosas, me gustó, pero esa niña no me gustaba. Claro, la experiencia de estar con mujeres, ese tipo de cosas me gustó, pero ella no me gustaba.

Como que ahí empecé a tocar la gloria ya que tenía todo lo que quería; mis compañeros, todos me tenían mala, todo el colegio me tenía mala, una por ser hijo de la profe y otra porque andaba con estas dos gallas. Además, no es por quebrarme, pero habían muchas más en la lista que querían estar conmigo. La cosa es que igual tenía contacto con amigos, pero igual eran pocos, de hecho la mayoría me tenía mala. Siempre he tenido las ganas de sobresalir, siempre he tenido las ganas de ser el que intimida, porque siempre al más bonito (que yo) le siguen las mujeres. Me sentía incómodo, pero era mejor que ser del montón. Me tocó pelear varias veces en ese colegio, creo que ahí fue cuando aprendí a defenderme un poco mejor y si yo peleaba con uno, se metía todo el curso. Muchas veces me tocó pelear con más de cinco, era atroz, era súper fuerte”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ ESTEBAN RESPONDE AL AGRESOR, DÁNDOLE UN BESO A SU POLOLA Y QUÉ PASA CON MARCELA?

4. TALLER CUERPO Y SEXUALIDAD VIOLENCIA O ACUERDO⁶⁶

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Ronni⁶⁷, 21 años, (relato de cuando tenía 14 años).

“(Cuando tenía 14 años) Yo quería tener relaciones al tiro con una mujer. Y empecé a buscar en mi barrio. Pensé en una vecina del frente, me dije: ‘a esta mina le debo gustar’. Así que empecé a engrupirla y empecé a ir tarde a la casa de ella, hasta que un día quedamos solos. Ahí, me empecé a tirar, le dije que me gustaba y todo, y que me gustaría estar con ella a solas, y cosas así. La empecé a atrincar; primero con un beso, después con las manos por todos lados. Ella se dejaba, hasta que quise ir más allá, ella se molestó y me tomó las manos para que no la siguiera tocando, y yo le dije, o sea, no le dije, le empecé a meter las manos, a bajarle los calzones y me dijo que no, que no, porque podía llegar la mamá. Entonces yo dije: ‘ella quiere, porque está preocupada porque puede llegar la mamá, pero no es que no quiera’. Al final insistí, y pasó todo lo que tenía que pasar.

Bueno, después convencí a una polola, Mónica, de que tener relaciones era una cosa de pareja, o sea la convencí, pero con amenazas, que si no tenía relaciones conmigo, yo iba a tener con otra mujer, así que si andábamos pololeando era mejor que pasara entre los dos a que pasara con otra. Me pasó algo bien divertido después, porque a la Mónica, bueno, esto pasó como a los quince años, le daba vergüenza después mirarme en la calle. ¿Por qué? No sé, ‘que me da vergüenza’, me decía. Era la primera vez de ella”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ RONNI, INSISTE EN TENER RELACIONES SEXUALES, A PESAR DE QUE ELLAS SE NIEGAN?

⁶⁶ Material para entregar a los participantes.

⁶⁷ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

5. TALLER PAREJA E INTIMIDAD SEXUAL CUIDADO - AUTOCUIDADO⁶⁸

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Víctor⁶⁹, 17 años, estudiante de cuarto medio.

“A los dieciséis años tuve mi primera relación sexual con mi polola. Llevábamos como dos meses y medio y era como que quería pasar, porque de repente nos quedábamos solos, y llegaba hasta cierto punto. Al final, un día después de una fiesta nos fuimos para la casa de una amiga de ella y ahí tuvimos relaciones. No usamos ningún preservativo, nunca usamos.

Nunca dije: ‘¡chucha! Voy a usar condón mejor porque ella puede quedar embarazada’. No, no sé ella, pero yo nunca pensé eso. Ella nunca me dijo nada. A lo mejor si ella me hubiese dicho cuidémonos, yo hubiese dicho ya cuidémonos, pero no, no me imaginaba teniendo un hijo. Antes de conocerla a ella, yo lo que quería era trabajar y vivir solo, y después tener una pareja, tener un futuro, un trabajo. Después ya se me olvidó esa cuestión.

Puede ser que uno piense, pero después en el momento ya no, se le olvida todo, o sea no sacas nada con pensar si después estas en el momento y no tienes un condón a mano, no le vai a decir ‘oye no lo hagamos’. Viendo llegar el momento no lo hace, o sea no piensa en eso. O sea si yo hubiese tenido un condón a mano, bien, suerte, aunque nunca he comprado condones.

Como a los cuatro meses y medio, ella quedó esperando”.

⁶⁸ Material para entregar a los participantes.

⁶⁹ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

PREGUNTA

¿POR QUÉ PARA QUE VÍCTOR SE CUIDE, ES NECESARIO QUE ELLA SE LO PIDA?

6. TALLER INICIATIVA DE LAS MUJERES INHIBICIÓN DEL HOMBRE⁷⁰

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos

EPISODIO

Carlos⁷¹, 18 años, estudiante de cuarto medio.

“Bueno, esa vez nos quedamos solos, entonces,... como yo nunca me había iniciado en la sexualidad, nada, nunca fue idea mía comprarme un preservativo, para tener por si acaso, porque yo pensé que la primera relación que iba a tener iba a ser más peleada, más pensada. Nunca pensé que podía pasar, o sea ni siquiera se me ocurrió. O sea yo tenía ganas, pero, nunca se me pasó la idea, ni la fantasía.

Yo nunca pensé que ella me iba a dar la pasada. Claro, porque ella es una mujer, entonces yo no sé, pensé que... quizás. No; en todo caso tanto como una relación sexual, nunca lo pensé, pensé que quizás iba haber algo como un grado dos, como dicen en la radio, yo creo que eso, yo creí que hasta ahí iba a llegar, pero no, de pensarlo así fríamente, no.

Me pilló de sorpresa. Fue un momento en que toda la gente salió a la playa y avisaron que iban a llegar más tarde, entonces yo me quedé con ella haciendo el aseo de la casa. Estábamos haciendo el aseo de la casa y ella empezó como a seducirme, ella empezó a tomar la iniciativa, yo no tomé la iniciativa, nada, ni siquiera nada. Como que me chupé, porque es raro ver que una mujer tome la iniciativa y que más encima ande con condón. Me quedé parado y no hallé que hacer, pero igual atine. Ella me hizo un dibujo de toda de la cosa y pasó. Fue eso”.

⁷⁰ Material para entregar a los participantes.

⁷¹ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

PREGUNTA

¿POR QUÉ CARLOS SE INHIBIÓ, CUANDO ELLA TOMÓ LA INICIATIVA?

7. TALLER DISCRIMINACIÓN A HOMBRES HOMOSEXUALIDAD Y MASCULINIDAD⁷²

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Alex⁷³, 17 años, tercero medio.

“...Entonces es penca que mi hijo sea así (en el supuesto de que sea homosexual), pero a la vez trataría de comprenderlo e igual trataría de aconsejarlo. Igual trataría de cambiarlo... Trataría de cambiarlo, porque como te decía somos animales y como los animales somos machos o somos hembras, trataría de llevarlo por su línea y trataría de decirle que él es macho, pero o si no trataría de comprenderlo. Me costaría, no lo niego, me costaría hartito, pero trataría de comprenderlo”.

PREGUNTA

¿POR QUÉ PARA ALEX SERÍA “PENCA” TENER UN HIJO HOMOSEXUAL?

⁷² Material para entregar a los participantes.

⁷³ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

8. TALLER EMBARAZO Y PROYECTO DE VIDA AFECTOS, INTIMIDAD SEXUAL Y FUTURO⁷⁴

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Pablo⁷⁵, 17 años, estudiante de tercero medio.

“La conocí en una escuela que estaba alrededor de la plaza, ...ahí la conocí. La miré..., empezamos a conversar y nos fuimos relacionando más. Me pidió que le hiciera un recuerdo, y yo le hice algo como diciendo que estaba linda. Después se dirigió a mí para preguntarme acaso era verdad, y yo le dije ‘sí, si es verdad’. Pero ella creía que yo me estaba riendo de ella, y yo le dije que no tenía por qué reírme de ella. Así fue la experiencia de conocernos. Ella antes estaba con otro muchacho, pero yo me la jugué un poco y se separó.

A los ocho meses tuvimos nuestra primera relación sexual. Primero lo conversamos. Vimos la oportunidad de no sé, como de cambiar de ambiente en realidad, pero siempre pensamos en la oportunidad de cuidarnos. Cambiar, por ejemplo el hecho de andar tan sólo de la mano, los besitos y, como cambiar la relación. Lo conversamos primero, estuvimos como un mes conversándolo y después al último se dio la oportunidad.

Habíamos hablado de usar condón o algún tipo de anticonceptivo. Empecé como a estudiar el tema, a buscar libros, qué sé yo por mis propios medios, y ahí vimos que habían hartos anticonceptivos. Empecé a ponerle más atención, para poder ver de qué manera se podía prevenir. Sin embargo, la primera vez no usamos ningún anticonceptivo. Después, empezamos a usar un supositorio vaginal, claro que había veces que como que nos íbamos en la volá y no lo usábamos. Sabíamos

⁷⁴ Material para entregar a los participantes.

⁷⁵ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

que nos estábamos arriesgando, era un riesgo muy grande el que estábamos haciendo hasta ese momento, porque si uno lo hace sin anticonceptivos se está arriesgando un cien por ciento.

Un mes se atrasó su regla, compramos un examen de éstos que se compran en la farmacia, un examen de orina y ahí lo vi. Salió positivo. Y me preguntó ‘¿ahora qué?’ A mí me dio pena, de primera me dio pena por ella, porque está en segundo medio, porque es una buena alumna y lleva buenas notas. No le quería hacer tira su vida en realidad, porque sentía como que le había arruinado su vida, por el solo hecho de dejarla embarazada también, ése era el riesgo más grande que temía yo.

Ella siempre soñó con ser profesora, siempre me ha dicho que su sueño era ser profesora, y por eso más bien me sentía mal. Por el solo hecho que le había hecho tira sus sueños. No me miraba a mí que también hice tira mis sueños, no tanto como hacerlo tira, pero en realidad lo achaté más, porque es una responsabilidad. Claro si yo fuera irresponsable y me pegara la corrida, ... qué sé yo irme a otra ciudad o correrme por ahí, sería distinto. Porque ser papá a esta edad es como echarse a perder la vida, arruinar mi juventud.

PREGUNTA

¿POR QUÉ PABLO PUEDE PREGUNTARSE SI “SE PEGA LA CORRIDA”, ANTE EL EMBARAZO NO ESPERADO DE SU PAREJA, Y ESA PREGUNTA NO SE LA PODRÍA HACER ELLA?

9. TALLER PATERNIDAD TENER UN/A HIJO/A. PROVEER Y CERCANÍA AFECTIVA⁷⁶

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Luis⁷⁷, 19 años, estudiante de cuarto medio.

“Mi hija nació el primero, me acuerdo que ese día estaba súper nervioso. Cuando la conocí, ayyy no he encontrado ninguna guagua más bella que mi hija. Ese día me puse a llorar, fue algo súper emocionante.

Ahora quiero ser alguien en la vida. Mi meta es tener una casa, por eso quiero estudiar, después me pongo a trabajar, junto plata para estudiar y un poco para mi hija y todo eso. Mi abuela me ayuda, y me dijo que me iba a ayudar a pagar mis estudios. Ahora saliendo de 4to quiero hacer un curso de Diplomado en la Academia de Andrés Bello. Después por estudiar, yo estudiaría música, porque la música siempre me ha gustado, yo me propongo estudiar música nada más, tal vez ni siquiera para ejercerla, si no que para estudiarla y a ver... Seguiría estudiando creo, estudiaría ingeniería en ejecución de administración de empresas eso me gustaría hacer y eso.

Con Andrea nos queremos casar, pero no al tiro o sea, vamos a vivir juntos y casarnos. Bueno, pienso que viva conmigo ahora que voy a salir de 4to, es que la situación con los papás de ella está más o menos mala, no me aceptan y han tratado de separarme de ella. Andrea no tiene problemas con sus papás. Le dije a la Andrea que no se preocupara, ‘que yo puedo sacar una casa y voy a tener mi casa y después voy a tener mi auto, voy a tener todo, tú no vas a tener que trabajar, yo pienso estudiar y te voy a tener bien’. A la Andrea le gustaría tener siete hijos. Si tengo situación económica y puedo mantenerlos, tengo los siete.

⁷⁶ Material para entregar a los participantes.

⁷⁷ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

Ahora estoy terminando mi cuarto y trabajando algunas horas en un cine. A veces hago algunas pegadas extras. Con eso compro los pañales del mes y algo de comida.

Tal vez no todas mis metas se me van a cumplir, pero voy a hacer lo imposible para que todas se me cumplan, más vale morir en el intento que no hacerlo. Creo que para ser alguien en la vida hay que progresar no más y hay que surgir y luchar, y como se dice en Chile: 'sacarse la mierda', y hacer eso y perseverar. Creo que eso es lo más importante, o sea si uno no es perseverante jamás va a poder conseguir lo que uno quiere".

PREGUNTA

¿POR QUÉ LUIS NO SE CENTRA COMO PADRE EN LA RELACIÓN AFECTIVA CON SU HIJO, CUANDO OBJETIVAMENTE NO PUEDE SER SU PROVEEDOR?

10. TALLER CAMBIOS GENERACIONALES PAISAJE DE FORMACIÓN^{78 79}

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Enrique Moletto, 33 años, antropólogo (Moletto 2003)

“Quiero considerar un detalle que llama fuertemente mi atención al leer un libro sobre adolescentes En cierto párrafo, se citaba un breve listado de nombres de grupos de rock duro en los siguientes términos:

‘Grupos como Twisted Sister resaltan una apariencia muy rara: lleva un maquillaje inusual y ropa muy andrajosa. Otros grupos como WASP, intentan hacer su música tan violenta, sexy y cruda como sea posible (...) Mötley Crue es conocido como una de las bandas más atroces de los ‘90’.

Da la casualidad que conozco a los tres grupos mencionados porque fueron famosos a mediados de la década de los ‘80, período en que viví mi propia adolescencia. Desde esta experiencia considero que la primera mención del texto es hasta descriptiva, la segunda puede perfectamente estar fundada en el testimonio directo de los propios músicos. Tampoco me parece serio situar a Mötley Crue en los noventa, aunque sus mayores éxitos fueron en el ‘83 con “Sout at the devil”, y en ‘87 con el álbum “Girls, Girls, Girls”. Pero es la afirmación categórica sobre la atrocidad de esta banda, la que no termina de sorprenderme. Y no es un problema de traducción, porque en esa única frase, comienza y termina la alusión al grupo: no se detalla ni una palabra más acerca de aquello que motiva tal fama de atroces. Mucho menos se explícita quiénes son los que conocen de ese modo a la banda.

⁷⁸ Ver en glosario.

⁷⁹ Material para entregar a los participantes.

A mi yo adolescente le gustaba Mötley Crue. No he vuelto a oír este grupo hace ya muchos años, pero la opinión que de ellos mantengo, sigue siendo la que se forjó en aquellos tiempos de adolescencia: rock energético, bien logrado, interpretado por excelentes músicos, y todo esto unida a una propuesta visual ciertamente colorida, agresiva e irreverente. Si los problemas de sus integrantes con en alcohol y las drogas, y sus comportamientos desenfadados, los convierte en atroces, habría que extender el adjetivo a grupos como Rollings Stones, The Doors, Led Zepellin, y cientos más que han encarnado el slogan “sexo, drogas y rock and roll”. El juicio hacia Mötley Crue, revela una presencia de una voz externa a los jóvenes, que asume como poseedora de una percepción estética y moral más elevada. Es la voz de los adultos”.

PREGUNTA

¿PORQUE MOLETTA DICE QUE (LA VOZ DE) LOS ADULTOS SE SIENTEN POSEEDORES DE UNA PERCEPCIÓN ESTÉTICA Y UNA MORAL MÁS ELEVADA QUE LOS ADOLESCENTES?

11. TALLER ESCUELA IDENTIDADES DE HOMBRES Y MUJERES⁸⁰

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Enrique⁸¹, 14 años, estudiante primero medio.

“(En la básica) las clases de educación física las hacíamos juntos, pero las mujeres tenían otro... otro tipo de ejercicios... nosotros teníamos que hacer flexiones a la cadera, cuando ellas tenían que tocarse los pies. Nosotros lo encontrábamos injusto, porque si todos éramos de un curso por qué hacían excepciones. Después nos fuimos dando cuenta que era por la diferencia de cuerpo. Después cuando empezaron a crecer vimos los cambios... nosotros seguíamos tal cual como éramos y ellas empezaron a crecer más que nosotros...”

En octavo nosotros todavía éramos infantiles... nosotros jugábamos con avioncitos, nosotros jugábamos a tirarnos papeles en la sala y la profesora nos decía... –porque siempre nos pegaban a nosotros las mujeres cuando las molestábamos...– y la señorita nos decía que: ‘las mujeres parecen hombres pegándole a los niños..., porque eso no es correcto para una señorita de esa edad’. Me acuerdo que siempre un compañero las molestaba y les levantaba el júmer y siempre lo acusaban a la profesora... y la profesora siempre lo llevaba a la inspectoría, porque decía que: ‘eso no era correcto para un caballero’.

La profesora siempre decía que las mujeres tenían que sentarse bien sentadas..., no dejar que los hombres las toquetearan..., algo así decía: ‘una señorita siempre tiene que ser señorita en su casa o en la escuela’, siempre decía eso en clases”.

⁸⁰ Material para entregar a los participantes.

⁸¹ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

PREGUNTA

¿ POR QUÉ LA PROFESORA ENSEÑABA A SUS ALUMNOS Y ALUMNAS LO QUE ES ADECUADO PARA UNA DAMA E INCORRECTO PARA UN CABALLERO?

12. TALLER PORNOGRAFÍA REPRIMIR O PREGUNTAR Y CONVERSAR⁸²

Imágenes, espacio virtual y pornografía

Entre todos/as los/as participantes hacen un círculo con las sillas y se presentan. Se lee el Episodio; esta lectura puede ser en voz alta por un miembro del grupo o en voz baja por cada participante. Una vez leído el Episodio se da paso a la conversación para responder la pregunta escrita durante un periodo aproximado de treinta minutos.

EPISODIO

Mario⁸³, 17 años, estudiante tercero medio.

“La otra vez trajeron una revista al curso, un compañero la había traído. Al parecer un tío se lo había prestado. La pusimos arriba de una carpeta, y la vimos atrás. Y ahí conocí el sexo. Acá siempre ven revistas, mis compañeros... hasta mis compañeras ven las revistas acá..., igual las mujeres se interesaban por ver la revistas..., se juntaban todas las mujeres a verla, se largaban a reír, no sé por qué.

Una vez nos pillaron, nos delataron. Estábamos viendo la revista en la sala, y nos vio una mujer, y dijo ‘estos están viendo esto’, y fueron a buscar a la profesora. La profesora nos revisó a todos... hasta nos revisó las billeteras que teníamos... no la encontró porque justo la habían prestado a otro curso... nos salvamos todos los hombres. Revisó a todos los hombres, a las mujeres ni las revisó. Igual encontró un calendario, y nos lo quitó, y mandó a buscar al apoderado.

No se por qué se molestan, porque aprendí sobre sexo de las revistas que traen y de las cosas que se ven en los videos porno. Considero que me ha servido, porque en los videos muestran como hacen el amor... y en biología vemos como las partes... como lo que se forma después que se hace el amor... nace el niño... como se forma y cuánto dura la etapa del embarazo... eso.

Es que yo creo que muchas de las cosas que uno sabe... o sea, hay muchas cosas que uno aprende viendo videos. O sea..., hasta caricias, formas de tocar a una mujer. Uno sabe

⁸² Material para entregar a los participantes.

⁸³ Los nombres que aparecen son seudónimos elegidos por los propios jóvenes.

que los videos son como extremos y no son como cariñosos tampoco, y no es la mejor forma de desarrollar una relación sexual, pero hay poses, de repente, cosas así...”

PREGUNTA

¿POR QUÉ LA PROFESORA REVISÓ SÓLO A LOS ALUMNOS HOMBRES EN LA BÚSQUEDA DE MATERIAL PORNOGRÁFICO Y MANDO A BUSCAR AL APODERADO?