

Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada



**LA POLITICA AFECTIVOSEXUAL:
UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA A LA
EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL**

Doctoranda: Mar Venegas Medina (SEPISE)

Director: Francisco Fernández Palomares (SEPISE)

Granada, 2008/09



Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Mar Venegas Medina
D.L.: GR. 1800-2009
ISBN: 978-84-692-1334-6

*A Manuel Medina Gutiérrez,
que no ha podido ver esta tesis terminada,
por los momentos de felicidad,
las ilusiones y la complicidad de una mirada*

*A Mercedes Medina Flores y Emilio Venegas Muñoz,
por la fortaleza, los valores
y la vida*

*El sujeto se forma en la voluntad de escapar a las fuerzas,
reglas y poderes que nos impiden ser nosotros mismos,
que tratan de reducirnos al estado de un componente de su sistema
y de su control sobre la actividad,
las intenciones y las interacciones de todos.
Esas luchas contra lo que nos arrebatara
el sentido de nuestra existencia
son siempre luchas desiguales contra un poder,
contra un orden.
No hay sujeto si no es rebelde,
dividido entre la cólera y la esperanza
(Touraine, 2005:129).*

Agradecimientos

Hacer una tesis doctoral es un proceso muy personal, en el que se proyectan cuestiones no sólo académicas, también, de manera especialmente importante, cuestiones personales que sólo quien las protagoniza puede experimentar. Un proceso de aprendizaje, de madurez académica y personal, de cambio individual. Un trabajo más en solitario posible sólo gracias a las muchas personas de alrededor que van llenando de sentido los espacios más informales que rodean a ese otro espacio formal.

Durante los seis años que han transcurrido desde que empezara el doctorado hasta ahora, han sido muchas las personas, y muchos los momentos, que merecen unas palabras de agradecimiento en esta tesis doctoral, ahora que está, por fin, terminada; cuando echar la vista atrás significa repensar el proceso, una vez que el trabajo conduce, a veces, a creer que siempre estuvo ahí aquello que, sin embargo, hemos ido construyendo a través de las dificultades lógicas de un proyecto como éste, definiendo, decidiendo, revisando, redefiniendo, superando los momentos más críticos, cuando “el normal caos” de teorías y datos parecía desbordar las fuerzas para seguir caminando hacia lo que ha sido, finalmente, un resultado gratificante y satisfactorio para quien tanto empeño y tantas horas de trabajo ha puesto en todo esto, y que ahora redacta estas últimas páginas con las que lo cierra, o lo abre. Sin duda, ni esfuerzo, ni constancia, ni trabajo hubieran llegado a buen puerto de no haber contado con la colaboración y el apoyo de todas esas personas que lo han hecho posible. A todas estas personas, mi más sincero agradecimiento, por lo compartido, por lo aprendido y, lo más importante, por lo vivido. Las páginas que recojo a continuación llevan impresa su huella.

Mi primer agradecimiento va dirigido a mi familia, a quienes verán el resultado de este trabajo, y a quienes no podrán verlo, pero que han estado muy presentes en todo el proceso. Muy especialmente a Mercedes y Emilio, que han sido el mayor soporte afectivo y emocional de mi trabajo, de mis momentos más alegres, muchos, y de los más tristes, que también los ha habido, de mis muchos esfuerzos y los frutos que van dando. A ellos, porque son parte de todo este proceso tanto como yo misma.

Mis siguientes palabras no pueden ir dirigidas a otra persona que el director de esta tesis, compañero y amigo, Francisco Fernández Palomares, por creer en mí desde el primer día, incondicionalmente, siempre, y enseñarme, con hechos, los valores que ambos compartimos y que mueven cada día nuestra práctica, en la universidad y fuera

de ella. Por tantos ratos de charla, no sólo de esta tesis, sino, sobre todo, de los muchos momentos que nos rodean en esta tarea del trabajo universitario y de la educación, que nos apasiona tanto como nos preocupa, nos motiva y nos llena. Gracias por su implicación, por sus aportaciones a esta tesis, por la libertad, la autonomía y el reconocimiento, y por hacer este espacio de trabajo un poquito más agradable.

Al SEPISE (Seminario de Estudios para la Intervención Social y Educativa), mi grupo de investigación, porque me ha ofrecido, desde el primer día, un espacio *entrañable* para *trabajar*, para compartir, para intercambiar, para crecer, para pensar, para ser. Y muy especialmente a algunos/as de sus miembros. A Menchu Echeverría Munárriz, por abrirme un día las puertas de su centro y hacer posible, con ello, nuestra colaboración, nuestra amistad y su trabajo de maestra, no sólo en su colegio, también para mí. A Mariluz Morantes del Peral y Maru Trujillo Vega, con quienes tengo la suerte de compartir tantos momentos, y tan entrañables, a medio camino entre el trabajo y la amistad. Y a Encarnita Feixas Ruiz de Valdivia, con quien ha sido tan fácil como bonito trabajar. Gracias por esos momentos en que hemos aprendido, trabajado, compartido, y por los que aún nos quedan. Así tiene más sentido trabajar.

Un enorme y sincero agradecimiento para el Colegio San José de Cartuja (Granada), sin su colaboración, esta tesis, simplemente, no hubiera ocurrido nunca. Gracias a su equipo directivo por permitir que esta investigación se llevara a cabo y por facilitar mi acceso al aula. Muy especialmente, a María Serrano Mazoy, directora titular del colegio, por dar permiso al proyecto, y por hacer gustosamente las fotocopias de las actividades de clase para cada sesión del curso. A Teresa Gutiérrez Vilafranca, miembro del equipo directivo y lectora del manuscrito que recogía la experiencia de aquel primer año de trabajo¹. A Leticia Acosta Linares, directora pedagógica durante el primer año de trabajo de campo (2004/05) y tutora de 4º ESO Letras en el curso 2005/06. Y, de nuevo, a Menchu Echeverría Munárriz, tutora del 3º ESO Letras del primer año de trabajo de campo y directora pedagógica el curso siguiente, ella ha sido una figura central en todo el trabajo de investigación acción educativa desarrollado en el Colegio San José. Gracias, también, a las chicas y chicos de 3º ESO (2004/05) y 4º ESO (2005/06) Letras del colegio, por los trocitos de sus vidas que nos han cedido para poder hacer esa tesis doctoral.

¹ Inédito.

Gracias, también, al Colegio Dulce Nombre de María, PP. Escolapios (Granada), por acoger la propuesta de la segunda fase del trabajo de campo de esta investigación. Gracias a José Luis Ortega Martín por ponernos en contacto con el centro. Un especial agradecimiento a Francisco Sánchez Arenas, director académico, y a José Luis Campos Pastor, tutor del grupo 4º ESO Letras, y a las chicas y chicos de clase, con quienes, como en el Colegio San José, hemos pasado tantos buenos momentos de aprendizaje compartido, y por esos pedacitos de vida que nos han regalado.

Un agradecimiento muy entrañable a mis amigos y amigas, especialmente a Mónica y a María, que han vivido conmigo todo el proceso, muy de cerca, cada día. Gracias por esos momentos de complicidad, por las largas horas de teléfono, por las risas, por la escucha incondicional, los ánimos, el apoyo, la confianza, y tantos ratos que hemos compartido y nos quedan por compartir. Sin esos espacios, y esos momentos, todo este trabajo hubiera sido muy difícil de llevar.

Gracias también a mi querida amiga Carmen G., por enseñarme a ver un trocito de realidad social que resulta invisible para la mayoría de las personas que forman parte de nuestra sociedad. Gracias por enseñarme a ver, y pensar, todo eso del género y la diversidad sexual.

Al Centre for the Study of Sexuality and Culture, University of Manchester, especialmente a su directora en el momento en que yo lo visité (2005), Laura Doan, por aceptar mi interés en hacer una estancia de investigación allí, por abrirme las puertas y el acceso a todos los recursos, y hacerme posible conocer algo más de esa realidad del postestructuralismo y la diversidad sexual.

Al Institute of Education, University of London, por el tiempo que pasé allí durante mi segunda estancia de investigación (2007), donde tuve la posibilidad de conocer el tratamiento que se está dando desde las ciencias sociales, sobre todo desde la sociología, a la educación afectivosexual en el contexto de habla inglesa. Especialmente, al director de la Escuela donde hice mi estancia, Michel Reiss.

Y a todas las personas, dentro y fuera de la facultad, cuyos nombres no me atrevo a citar por temor a olvidar alguno de ellos, pero que han mostrado incesantemente su interés, su apoyo, su ánimo. Gracias, sobre todo, a quienes han terminado siendo compañeras y compañeros de trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación, y amigas y amigos fuera de ella. Gracias por sus muestras de interés, su apoyo y sus ánimos constantes.

A todas vosotras y vosotros, que habéis formado parte de este proceso de alguna manera, gracias.

Mar.

(Granada, diciembre de 2008)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

¿Por qué una tesis doctoral sobre política afectivosexual? Justificación y orígenes de este trabajo de investigación.....	19
Empezar a construir: ¿partir de la nada, o juntar las piezas dispersas de un puzzle?.....	21
Cómo empezó todo.....	23
La materialización de una idea o cómo una propuesta de proyecto se convierte en programa.....	25
Introducción.....	27
Algunas observaciones previas	30
PARTE I: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	31
Capítulo I. APROXIMACIONES TEÓRICAS. DE LA EDUCACIÓN A LA POLÍTICA AFECTIVOSEXUAL.....	33
1ª SECCIÓN: La revisión de programas sobre educación (afectivo)sexual.....	35
1. Una aproximación cronológica a los materiales sobre educación afectivosexual en España	36
1.1. Un programa pionero y de referencia: HARIMAGUADA	37
1.2. Una autora pionera: M ^a José Urruzola.....	39
1.3. El monográfico dedicado a la educación afectivosexual por Cuadernos de Pedagogía (1997) .	43
1.4. El monográfico dedicado a la educación afectivosexual por Aula de Innovación Educativa (2000)	46
1.5. Otros trabajos sobre educación afectivosexual.....	50
2. La revisión de programas y materiales sobre educación afectivosexual en Andalucía.....	51
2.1. Introducción.....	51
2.1.1. Bloques temáticos de los programas	52
a) Género	54
b) Sexualidad.....	55
c) Afectividad	56
d) Cuerpo.....	56
2.1.2. Hacia un enfoque sociológico	57
2.1.3. Los principios de la educación afectivosexual	58
2.1.4. Algunas consideraciones importantes	58
2.2. GÉNERO.....	59
2.2.1. El género como construcción social, histórica y cultural	59
2.2.2. Un tema central: la violencia de género	61
a) Definición de violencia de género.....	61
b) Tipos de violencia de género.....	61

c) La naturaleza estructural de la violencia de género	61
d) Consecuencias de la violencia de género	62
e) Derechos de las mujeres	62
f) Mitos y falsas creencias en torno a la violencia de género	63
g) Prevención y apuesta por el cambio social desde la coeducación	64
2.3. SEXUALIDAD	64
2.3.1. Definición de sexualidad	64
2.3.2. Prácticas sexuales	66
2.3.3. La sexualidad como vivencia y experiencia personal	66
2.3.4. Edades de la sexualidad	66
2.3.5. Funciones de la sexualidad	67
2.3.6. Dimensión corporal de la sexualidad	67
2.3.7. Mitos sobre sexualidad	68
2.3.8. Masturbación	69
2.3.9. Homosexualidad	70
2.3.10. Métodos anticonceptivos	71
2.3.11. Embarazo no deseado en adolescentes	71
2.3.12. Interrupción voluntaria del embarazo (IVE)	72
2.3.13. Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)	72
2.3.14. Salud reproductiva y sexual	73
2.3.15. Respuesta sexual humana	73
2.3.16. Virginitad	73
2.3.17. Problemas sexuales	74
2.4. AFECTIVIDAD	74
2.4.1. El primer amor	74
2.4.2. La autoestima	75
2.5. CUERPO	75
2.5.1. Cambios corporales en la pubertad	76
2.5.2. Modelos corporales	76
2.5.3. Imagen corporal	76
2.5.4. Trastornos de la alimentación	77
2.6. EDUCACIÓN (AFECTIVO)SEXUAL	77
2.6.1. Conceptualización	78
2.6.2. Caracterización	79
2.6.3. Educación sexual y discriminación de género	79
2.6.4. Estereotipos y mitos	79
2.6.5. Agentes sociales implicados en la educación sexual	80
2.6.6. Hacia una visión interdisciplinar	80
2.6.7. Finalidad: promover el cambio social	81
3. La revisión sobre ‘sex and relationships education’ en el contexto de habla inglesa	82

3.1. Historia de la educación sexual desde la escuela en Reino Unido	83
3.2. Legislación británica sobre educación sexual	83
3.3. Los objetivos de la educación sexual en Reino Unido	85
3.4. El currículo de la educación sexual en Reino Unido: valores y contenidos.....	85
3.5. La educación sexual en los chicos.....	87
2ª SECCIÓN: Revisión teórico-epistemológica. Género, sexualidad, afectividad y cuerpo como lugares comunes de la educación afectivosexual: las estructuras sociales de la política afectivosexual.....	88
1. El nivel microsociológico de análisis en teoría social: sumisión/socialización y resistencia/subjetivación. El concepto de agencia.....	90
1.1. La teoría de la socialización	92
1.2. La teoría de la resistencia	96
1.2.1. Interpretación materialista de la resistencia: las prácticas sociales	96
1.2.2. Interpretación simbólica de la resistencia: los discursos.....	106
1.3. Identidad / subjetividad, identificación / subjetivación.....	111
1.4. Agencia.....	119
1.4.1. La corriente postestructuralista.....	120
1.4.2. La corriente próxima a la teoría de la práctica	121
1.5. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en el nivel microsociológico de análisis.....	123
2. El nivel macrosociológico de análisis en teoría social. Los procesos sociales de reproducción y cambio.	126
2.1. Las teorías intrínsecas de género: la teoría de los roles sexuales y la teoría de la socialización de género	127
2.2. Las teorías extrínsecas de género: clase, reproducción y sistemas duales	128
2.2.1. La clase social.....	128
2.2.2. Las teorías de la reproducción social.....	128
2.2.3. La teoría de los sistemas duales.....	131
2.2.4. La teoría categórica	132
2.3. Una propuesta de síntesis: la teoría de la práctica.....	132
2.3.1. Los orígenes de la teoría de la práctica	132
2.3.2. De la práctica a la estructura: primacía del cambio.....	134
2.3.3. De la estructura a la práctica: primacía de la reproducción.....	138
2.3.4. Continuidad y cambio en educación.....	140
2.4. ‘Post’: la teoría social de género postmoderna y postestructuralista.....	142
2.4.1. La teoría social postmoderna.....	143
2.4.2. La teoría social postestructuralista	144
2.4.3. Otra denominación de la etapa post: la modernidad tardía	144
2.5. La idea de localización	146

2.6. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en el nivel macrosociológico de análisis	146
3. Género	148
3.1 Hacia una teoría social del género	148
3.1.1. La teoría de género desde sus orígenes hasta mediados del siglo XX	148
3.1.2. La teoría de género en la década de 1970: un punto de inflexión	149
3.1.3. La década de 1980: la emergencia de la teoría de la práctica.....	153
3.1.3.1. R. W. Connell: trabajo, poder, cathexis y lo simbólico.....	156
3.1.3.2. P. Bourdieu: el intercambio de los bienes simbólicos	161
3.1.4. Desde la década de 1990 hasta hoy: ‘posts’ y diversidad	164
3.2. Atributos de masculinidad y feminidad.....	168
3.3. Género y trabajo	172
3.4. Igualdad/ Diferencia: un debate abierto	177
3.5. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno al género	178
4. Sexualidad	180
4.1. Los orígenes de la teorización sobre sexualidad: la sexología	181
4.2 El sistema sexo/género: un punto de inflexión.....	183
4.3. La sexualidad en teoría social.....	184
4.3.1. De la sexualidad medieval a la segunda ola del feminismo	184
4.3.2. Sexualidad y sociología	186
4.4. Foucault y la corriente foucaultniana en sexualidad	190
4.4.1. La historia de la sexualidad según Foucault.....	193
4.4.2. La aproximación foucaultniana a la sexualidad	195
4.4.3. La teoría queer	201
4.4. La sexualidad en la teoría de la práctica	205
4.5. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno a la sexualidad	210
5. Afectividad y amor.....	212
5.1. Amor y afectividad en la sociología reciente	214
5.1.1. El amor como caos normal	214
5.1.2. El amor en la transformación de la intimidad	219
5.1.3. El amor en la dominación masculina.....	224
5.1.4. Amor líquido	224
5.1.5. El amor en la sociedad del riesgo	227
5.2. La política del romance como objeto de estudio sociológico.....	231
5.3. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno al amor y la afectividad	235
6. Cuerpo	237
6.1. El cuerpo construido: la construcción social, histórica y cultural del cuerpo	238
6.2. El cuerpo discursivo como locus de sumisión. La corriente foucaultniana	245

6.3. El feminismo corpóreo de Grosz.....	258
6.4. El cuerpo agente como locus de resistencia. La teoría de la práctica.....	259
6.4.1. El cuerpo agente en Connell.....	260
6.4.2. Bourdieu y la corriente bourdieuana	262
6.5. Un mito cotidiano: juventud, delgadez y belleza	269
6.6. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno al cuerpo	271
7. La educación sexual en el contexto anglosajón: Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia	272

Capítulo II. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN/POLÍTICA AFECTIVOSEXUAL.....	297
1. Introducción	297
2. Cómo surge la propuesta: orígenes y transcurso.....	299
3. Objetivos de la investigación	303
3.1. Objetivos generales	303
3.2. Tesis de la investigación.....	305
3.3. Objetivos específicos.....	305
3.3.1. Dimensión pedagógica	306
3.3.2. Dimensión sociológica	306
4. Operacionalización y conceptualización	307
5. Contextualización.....	308
5.1. Entorno social.....	308
5.2. Regímenes de género.....	309
6. Dimensiones de análisis: dos dinámicas de diferenciación social	310
7. Dos estudios de caso	311
8. La selección de los sujetos de la investigación	311
9. Una metodología para el cambio social: la investigación acción educativa en la educación afectivosexual.....	312
9.1. Criterios de científicidad	313
9.2. La investigación acción educativa.....	314
9.3. La investigación acción en educación sexual.....	316
9.3.1. El enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje	318
9.3.2. Los objetivos generales de la educación sexual en educación secundaria	319
9.3.3. La evaluación de los resultados.....	320
9.3.4. El profesorado	320
9.3.5. Un enfoque alternativo de sexualidad	320
9.3.6. Comunicación y respeto en la vida cotidiana del aula	321
10. Una metodología cualitativa para describir, interpretar, reflexionar.....	321
10.1. La técnica de la entrevista en profundidad	322
10.1.1. Cuestiones técnicas de la entrevista en profundidad	322
10.1.2. Reflexividad y autorreflexión en las entrevistas: una oportunidad para repensar la metodología desde el compromiso social y ético con la investigación	325

10.1.3. El protocolo de entrevista.....	331
10.2. No es sólo observación participante: investigar y actuar simultáneamente	337
10.3. Las actividades de clase: un currículum activo y participativo para la educación afectivosexual	338
11. Algunas reflexiones metodológicas desde la teoría feminista	343
12. Ética y valores en la metodología: ¿puede la metodología comprender valores y seguir siendo científica?	345
12.1. Los valores en la investigación social	345
12.2. El planteamiento ético de la investigación	346
12.3. La importancia de los afectos y las emociones	347
13. Hacia una propuesta teórico-metodológica para el cambio social: la investigación acción educativa y la teoría de la práctica.....	350

PARTE II: DESCRIPCIONES, INTERPRETACIONES Y REFLEXIONES.....351

Capítulo III. APROXIMACIONES EMPÍRICAS. LA POLÍTICA AFECTIVOSEXUAL: ESTRUCTURAS, RELACIONES Y PRÁCTICAS.....353

1. Introducción	353
1.1. La política afectivosexual como estructura de las relaciones de poder en género, sexualidad, afectividad y cuerpo. Un modelo teórico-analítico	355
1.2. Del modelo de Connell a las estructuras de la política afectivosexual.....	359
2. La estructura de las relaciones de género	362
2.1. La estructura de las relaciones de trabajo: la familia y el barrio como espacios de socialización primaria.....	364
2.1.1. La estructura de las relaciones de trabajo en la familia	366
2.1.2. El barrio	373
2.2. La estructura de las relaciones de poder.....	376
2.2.1. La ontología del poder.....	378
2.3. La estructura de las relaciones simbólicas. Modelos de género: masculinidad y feminidad ...	384
2.3.1. Prácticas de identificación de género observadas: muestras sociales de masculinidad y feminidad	386
3. La estructura de las relaciones sexuales	389
3.1. El modelo de sexualidad dominante: familia, barrio y grupo de amistad	390
3.1.1. La estructura de las relaciones sexuales en la familia	390
3.1.2. La estructura de las relaciones sexuales en el barrio	396
3.1.3. La estructura de las relaciones sexuales en el grupo de amistad.....	402
3.2. La estructura de las relaciones sexuales desde el sistema educativo: nuestra experiencia en el curso de educación afectivosexual	412

3.2.1. La metodología de trabajo en las sesiones de clase: una dimensión de la investigación acción educativa.....	415
3.2.2. Lo que han aprendido	418
3.2.3. La utilidad de la educación afectivosexual.....	423
3.2.4. Cuestiones que han echado de menos	425
3.3. El modelo de sexualidad propio: el discurso adolescente sobre sexualidad	427
3.3.1. Definición adolescente de sexualidad	428
3.3.2. Importancia de la sexualidad en la vida de una persona	430
3.3.3. Recuerdos sobre el descubrimiento de la sexualidad en su cuerpo	432
3.3.4. Temores y dudas.....	435
3.3.5. La virginidad	437
3.3.6. Embarazo adolescente	439
4. La estructura de las relaciones afectivas	440
4.1. Definición de afectividad	442
4.2. El nivel social de la afectividad.....	443
4.2.1. La estructura de las relaciones afectivas en la familia	443
4.2.1.1. Calidad de las relaciones afectivas en la familia	443
4.2.1.2. Confianza.....	445
4.2.1.3. Muestras de afecto	447
4.2.1.4. Cuidado.....	448
4.2.1.5. Actividades de ocio en familia	450
4.2.2. La estructura de las relaciones afectivas en el barrio	451
4.2.3. La estructura de las relaciones afectivas en la escuela	453
4.3. El nivel personal de la afectividad.....	456
4.3.1. Mostrar los sentimientos.....	457
4.3.2. Confiar las cosas íntimas	458
4.3.3. Sentirse defraudada/o	460
5. La estructura de las relaciones corporales.....	463
5.1. Delgadez y belleza en nuestra sociedad actual: los trastornos de la alimentación.....	465
5.2. Vivencia de los cambios corporales en la pubertad.....	471
5.3. Prácticas corporales de identificación de género.....	474
6. La política afectivosexual en la adolescencia: el romance adolescente	489
6.1. Contextualización	490
6.2. La política del romance adolescente.....	492
6.2.1. El modelo de atracción-elección	493
6.2.2. Las prácticas sexuales en la política del romance adolescente.....	505
6.2.3. Las prácticas afectivas en la política del romance adolescente: el enamoramiento	509

PARTE III: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	517
--	------------

Capítulo IV. APROXIMACIONES FINALES. DE LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN A LA ACCIÓN EDUCATIVA PARA EL CAMBIO SOCIAL HACIA LA

IGUALDAD REAL.....	519
1. Síntesis	519
2. Conclusiones	527
2.1. Género	528
2.2. Sexualidad	529
2.3. Afectividad	532
2.4. Cuerpo	533
2.5. La política del romance adolescente.....	534
3. Propuestas: de la educación a la política para volver a la educación o cómo convertir ciencia socioeducativa básica en ciencia socioeducativa aplicada.....	536
3.1. Propuesta de programa sobre educación afectivosexual	537

PARTE IV: ANEXOS	541
-------------------------------	------------

PARTE V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	547
--	------------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temas contenidos en la educación (afectivo)sexual.....	53
Tabla 2. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis I: niveles micro y macro.....	147
Tabla 3. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis II: género.....	180
Tabla 4. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis III: género y sexualidad.....	211
Tabla 5. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis IV: género, sexualidad y amor/afectividad.....	237
Tabla 6. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis V: género, sexualidad, amor/afectividad y cuerpo.....	272
Tabla 7. Las cuatro estructuras de relaciones en el género según el modelo de Connell (2002).....	331
Tabla 8. Protocolo de entrevista.....	332
Tabla 9. Primer esquema de descriptores y temas del programa de educación afectivosexual.....	340
Tabla 10. Programa definitivo de educación afectivosexual.....	341
Tabla 11. La doble dimensionalidad de la estructura de la acción.....	377

¿Por qué una tesis doctoral sobre política afectivosexual?

Justificación y orígenes de este trabajo de investigación

Esta investigación de tesis doctoral es fruto de una apuesta teórica desde la teoría social crítica feminista y con perspectiva de género. Por ello, el objetivo último es contribuir a la fusión entre análisis y crítica teóricos, por un lado, e intervención educativa para el cambio social, por otro. De este modo, el trabajo parte de la coeducación como modelo educativo desde la transversal de género (Venegas y Echeverría, 2005/06, 2006, 2007, Echeverría y Venegas, 2008; Venegas, 2007a, 2008a), para sentar las bases sociales para la igualdad sexual y de género (Venegas, 2007c, 2008b, 2008c) mediante la educación como herramienta de cambio social. En definitiva, se trata de una contribución teórica, epistemológica y empírica para establecer los pilares de una política de las relaciones afectivosexuales, concebida, en última instancia, como estrategia socioeducativa para erradicar la violencia de género en todas sus formas de manifestación. La sociología, en el terreno de la educación, así como en los estudios de género y sexualidad, ofrece el área de conocimiento más adecuada para todo ello.

Una investigación nunca surge de la nada y, si contiene una dimensión de implicación personal, social y académica, entonces responde a algo más que al mero interés por investigar. Teníamos una *intuición*, una *constatación empírica* y un *interés teórico*. Así surgió la propuesta de hacer esta investigación. La *intuición*: mujeres y hombres somos iguales, en nuestro ser como personas; sentimos igual, vivimos igual, reímos y lloramos, amamos y detestamos por las mismas cosas. La diferencia es ‘sólo’ un artificio, una especie de disfraz con el poder de definir el proceso de hacernos personas. La *constatación empírica*: la violencia de género, como las relaciones afectivas negativas que derivan en maltrato, son, con seguridad, las manifestaciones más alarmantes de ese ‘disfraz’ de la diferencia convertida en desigualdad y, al institucionalizarse, en discriminación. Y el *interés teórico*: llevar a cabo una investigación que convirtiera todo ello, intuiciones, constataciones e implicaciones, en su objeto de estudio. El punto de partida fue la educación afectivosexual, que nos abrió las puertas, y los ojos, a las cuestiones relevantes al respecto. Nuestra aproximación, la sociológica, hizo que termináramos hablando de política afectivosexual. Las páginas que se recogen este trabajo son, sobre todo, una aventura, la de investigar un objeto de

estudio que traspasa los límites de la cosificación, demanda constante en la investigación al uso en ciencias sociales, para, sin dejar de cumplir los criterios de validez y fiabilidad, convertirse en una parte tan relevante como presente en nuestra cotidianeidad. Ese objeto de estudio procedente de nuestra cotidianeidad es nuestra dimensión afectivosexual como seres sociales.

Así pues, esta tesis doctoral es, por encima de todo, un trabajo hecho entre personas sobre relaciones entre personas y fruto de sentimientos y experiencias compartidas, historias de vida en común, desde la afectividad como instrumento fundamental para la mirada sociológica, pero tan denostado en nuestra sociedad. Las historias que forman el núcleo del análisis son experiencias cotidianas de chicas y chicos, pero también ideas, preguntas, dudas, cuestionamientos propios y de las personas con las que hemos tenido la suerte de compartir nuestro trabajo. La afectividad ha sido la principal herramienta metodológica en esta investigación o, al menos, ha pretendido serlo (Venegas, 2007b), y así lo vemos ahora que hacemos balance de la trayectoria y los resultados de la investigación, una vez concluida, y comprobamos que no hubiera sido posible una tesis como ésta de no haber realizado ese trabajo previo, en el aula, basado en la afectividad como tema y como instrumento de trabajo. Y es que fue la ausencia de afectividad, o la afectividad negativa, para ser más precisa, la que dio origen a esta investigación, por lo que su objetivo es, precisamente, trabajar para el cambio social en esa dirección, desde nuestro compromiso social, educativo y feminista.

En las páginas dedicadas a la metodología de esta investigación, no hablaremos de la objetividad del método científico, sino de la presencia de la subjetividad de quien se plantea hacer investigación social con personas, con sus vidas, sus sentimientos, sus experiencias, sus afectos, sus (buenos y malos) recuerdos, sus malestares, sus alegrías y sus penas. Y las mías. O las nuestras. Y, todo ello, sin dejar de ser una tesis perfectamente científica, sistemática, válida y fiable, pero partiendo de la subjetividad, de su autora, de quien ha tutorizado este trabajo, y de quienes dan su voz a los fragmentos de vida cotidiana que aparecen en estas páginas. Sin estos ingredientes, el resultado de todo este trabajo, de todos los esfuerzos, habría sido otro bien distinto. Sería una tesis. Pero sería otra, muy diferente. Ésta era la que queríamos hacer. Y, como investigadora doctoranda que escribe estas páginas, me siento muy afortunada por haber podido hacerla. Todos esos esfuerzos han merecido la pena, al menos, desde nuestra valoración personal, la de su autora, y la de quien ha tutorizado el trabajo.

Empezar a construir: ¿partir de la nada, o juntar las piezas dispersas de un puzzle?

¿Dónde han estado el amor y la sexualidad en la historia de la sociología como disciplina teórica y empírica que hunde sus raíces en el siglo XVIII? Mientras que amor y sexualidad han sido los grandes terrenos abonados de la literatura y otras artes, especialmente la música, como espacios de expresión del espíritu humano, la sociología ha vuelto la espalda a esos temas, demasiado mundanos y demasiado íntimos como para ser objeto de estudio de una disciplina social de corte positivista. Y, sin embargo, tan sociales y tan humanos. Sea porque hayan sido los grandes ausentes que hay que integrar, o porque están protagonizando los cambios sociales de las últimas décadas de la mano de las relaciones de género, amor y sexualidad han venido a llamar la atención de grandes sociólogos, casi todos varones², por cierto, desde principios de la década de 1990 (Beck y Beck-Gernsheim, 2001 [1990]; Giddens, 2004 [1992]; Bourdieu, 2005 [1998]; Bauman, 2005 [2003]; Gómez, 2004; Castells y Subirats, 2007). Por suerte, son cada vez más los análisis también sobre amor y sexualidad desde la sociología, si bien, la política afectivosexual es aún una cuestión pendiente, excepto en el caso de Jesús Gómez (2004), único sociólogo español que ha dedicado un trabajo de investigación sociológica a la educación afectivosexual. Así pues, el reto de este trabajo de tesis doctoral está en fusionar afectividad y sexualidad en una macroestructura de la que forman parte, también, el género y el cuerpo. Con ello, no sólo se sintetizan en la política afectivosexual las grandes áreas temáticas que componen los programas de la educación afectivosexual, sino que se sintetizan, igualmente, los principales temas desarrollados en teoría feminista y de género en las últimas décadas y que son el referente teórico de la política afectivosexual, tal como la hemos definido en esta investigación. Nótese, pues, el desdoblamiento entre educación afectivosexual, más orientada a la naturaleza didáctica y (psico)pedagógica del proceso, y política afectivosexual, referida a la estructura de las relaciones de género, sexuales, afectivas y corporales, definidas como relaciones mediadas por el poder.

² La grata excepción son Elisabeth Beck-Gernsheim (2001) y Marina Subirats (2007), quienes, curiosamente, escriben sus respectivos trabajos junto a un varón, Ulrich Beck y Manuel Castells, respectivamente.

Al buscar un marco teórico de referencia, para localizar en él nuestras propuestas y debates, nos encontramos con un vacío que nos llevó, en primera instancia, a algunas reflexiones de interés. Las cosas que más nos ‘afectan’³ en la vida son las que tienen que ver con la ‘afectividad’, con el amor, en general, y en la pareja, concretamente. Cada día más, las consultas de las y los psicoterapeutas se llenan de personas que han sufrido algún desengaño amoroso. Peor aún, cada vez más esas personas son adolescentes. Pero, ¿por qué nos duele tanto el amor? ¿Es dolor el amor, como se ha querido reflejar en las diversas manifestaciones artísticas del ser humano? ¿Por qué ha estado ausente de la sociología durante tanto tiempo? ¿Qué aporta la mirada sociológica al amor, a la afectividad? ¿Es estructural su naturaleza y se materializa en las prácticas? ¿Es una construcción social y, por ende, puede ser transformado? Más arriba, hablábamos de la afectividad como herramienta metodológica. Es lo que Bourdieu llama política de las emociones (cf. Skeggs, 1997), llevándolo al terreno de la clase social, término que recoge también Beverly Skeggs (1997).

No ha sido fácil, pues, revisar el estado de la cuestión, puesto que no existe estado de la cuestión sobre un objeto de estudio invisible para la sociología en España. La pregunta obligada entonces es: ¿por qué no hay nada investigado desde una ciencia tan social como la sociología sobre un tema tan social, tan cotidiano, vital y relevante como la política de las relaciones afectivosexuales? Pero el vacío mencionado anteriormente era susceptible de ser cubierto, a priori, si atendíamos al correlato de la política afectivosexual: la educación afectivosexual, punto de partida y elemento estructurador de esta investigación.

Para dar cuenta de todo ello, hemos dividido el estado de la cuestión en dos partes: la primera comprende la revisión de programas sobre educación (afectivo)sexual; en la segunda parte se recogen las teorías y debates teórico-epistemológicos que nutren nuestra propuesta sobre política afectivosexual. En este sentido, cabe señalar que, dada la ausencia de producción teórica y empírica sobre la política afectivosexual en sí misma, la revisión de programas cumple dos funciones. Por un lado, guiar la formulación de los parámetros constitutivos de la misma a partir de las áreas temáticas comprendidas en la educación (afectivo)sexual y, por otro lado, servir

³ El entrecorillado de esta palabra es una llamada de atención para remitirnos a una cuestión que se verá en el capítulo del análisis: son bastantes las chicas y chicos de la investigación que relacionan afectividad con el verbo afectar.

de base para la elaboración del programa que hemos construido en grupo para el curso de educación afectivosexual, considerado como una parte del trabajo de campo de nuestra investigación⁴.

Partíamos un tanto de la nada, porque no había referentes directos a los que acudir, pero teníamos, en cambio, la posibilidad de elaborar un marco teórico, más minucioso y complejo, pero que planteaba el reto de sintetizar los debates teóricos en torno a las áreas temáticas de la educación afectivosexual, como quien junta, cuidadosa y sistemáticamente, las piezas dispersas de un puzzle.

Cómo empezó todo

Dicen en el grupo de investigación CREA que, para cambiar un centro educativo y convertirlo en comunidad de aprendizaje, lo primero es soñar, empezar por el sueño: cómo quieren sus protagonistas que sea ese centro. Algo de eso hay también en este proyecto de tesis doctoral.

La decisión personal de hacer una tesis doctoral implica muchas cosas. La primera, el esfuerzo personal, el trabajo, el tiempo, las renunciaciones que, generalmente, aunque no siempre, no se viven como tales, porque son muchas las gratificaciones que las compensan (afortunadamente).

Lo más importante, elegir un tema que, a un tiempo, supone una contribución al mundo académico y, casi más importante, a la persona que la realiza. Es en este enclave donde se encuentra el origen de esta tesis doctoral.

Como ha quedado recogido en trabajos anteriores (Venegas, 2007a, 2007b), fue en el contexto de un proyecto Equal sobre inclusión/exclusión social en la ciudad de Granada (Fernández, Venegas y Olmedo, 2004) donde nació la idea de dedicar este trabajo de investigación doctoral al tema de la educación afectivosexual. Para ese entonces (curso 2003/2004), habían transcurrido dos años de trabajo, en el marco del doctorado, sobre las relaciones entre cuerpo, estética y poder desde una perspectiva feminista y de género (Venegas, 2004a, 2004b, 2006). Al mismo tiempo, la que aquí escribe, se encontraba realizando las prácticas del título “Experta en Género e Igualdad de Oportunidades” de la Universidad de Granada, en el centro provincial de Granada

⁴ En concreto, ese trabajo fue realizado en el curso 2004/05, durante la fase de estudio piloto (Venegas y Echeverría, 2005/06).

del Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), principal organismo para la igualdad de género en la comunidad autónoma andaluza. Las prácticas consistían en revisar los materiales publicados y/o editados por el IAM sobre cuerpo y sexualidad. Desde el primer momento, dos cuestiones emergieron con claridad: la primera, la relación entre educación, salud y sexualidad⁵, como lugar común a todos los materiales disponibles y que estaba revisando. La segunda, derivada en parte de la primera, emergía como tema central en el contexto de este trabajo: la educación sexual que, en algunos materiales, añadía el adjetivo de afectivo al de sexual. Así fue como elegimos la educación afectivosexual como objeto de estudio, por ser en este tema donde venían a converger todos los temas de interés en nuestra investigación: género, sexualidad, afectividad, cuerpo y poder.

En una de las entrevistas al profesorado realizadas en el marco del Equal, una profesora se lamentaba de la dureza del entorno afectivo familiar de muchas de las niñas y niños que asistían a su centro, de clase obrera. Aquello era en el curso académico 2003-04. Empezamos a darle vueltas a esa cuestión. Pensando, teoría y práctica venían a confluír en un espacio en que se llenaban de sentido mutuamente. Fue así como decidimos dedicar este trabajo de tesis doctoral a la educación afectivosexual, en el que confluían género, sexualidad, afectividad, cuerpo, poder, clase social, teoría y práctica, investigación y acción. Lo demás es parte de la investigación que queda narrada en estas páginas, y que cuenta con tres años de trabajo de campo, un primero, que hemos considerado como estudio piloto (Venegas y Echeverría, 2005/06; Venegas y Echeverría, 2007), y otros dos consecutivos, que han hecho posible trabajar las dinámicas de clase y género en dos contextos socioestructurales diferentes desde una perspectiva comparativa (Venegas, 2007c, 2008b, 2008c).

Ése fue el sueño: hacer de esta investigación un trabajo de acción educativa con sentido teórico y práctico simultáneamente.

⁵ Como hubo ocasión de constatar también en la estancia de investigación en el Institute of Education, University of London, en el año 2007, para revisar bibliografía sobre educación sexual/afectivosexual en el contexto anglosajón. Esta pauta está presente, igualmente, en los materiales editados en el resto de comunidades autónomas del estado español.

La materialización de una idea o cómo una propuesta de proyecto se convierte en programa

Las lecturas realizadas hasta ese momento nos habían hecho posible llegar a algunas conclusiones relevantes para elaborar el proyecto de trabajo a partir de entonces. Una de ellas era el enfoque constructivista, presente en la práctica totalidad de los programas y propuestas revisadas. Otra, derivada de la anterior, era la importancia de dar voz a los sujetos de la investigación (Barragán, 1999; Measor, Tiffin y Miller, 2000; Measor, 2004; Venegas, 2007c). De ese modo, el primer paso consistía en saber qué querían conocer las chicas y chicos de la clase con quienes íbamos a trabajar. Para ese entonces, nos habíamos familiarizado con los programas de educación sexual más importantes, revisados para conocer el estado de la cuestión. Conocíamos la temática común a todos ellos y los contenidos de cada tema. El objetivo era, así, contrastar las demandas del grupo de estudiantes con las propuestas de los programas consolidados hasta el momento y hacerlas converger mediante un diálogo entre ambas.

La clase social no estaba comprendida como dimensión de análisis específica en un primer momento. Fue durante el curso de otra investigación, sobre el Proyecto Educativo de Ciudad en Granada (Fernández, Venegas y Robles, 2007), cuando emergió, como demanda del espacio social de investigación, la idea de comparar dos contextos sociológicamente diferentes, materializando la clase social como dimensión de análisis explícita. De ahí que repitiésemos el trabajo de campo en un colegio de clase media (2006/07), tras el año de trabajo en el colegio de clase obrera (2004/05, 2005/06).

Introducción

Parece que el momento en que esta tesis doctoral viene a ver la luz es justo un momento idóneo para ello. Por un lado, debido a la importancia que el Instituto de la Mujer parece estar concediendo a la relación entre amor, sexualidad y educación, como analizaremos un poco más abajo. Por otro, dada la campaña reciente del Ministerio de Sanidad sobre prevención de embarazos adolescentes no deseados, debido al reciente incremento de los mismos en el Estado español⁶.

Cuando la idea inicial se convirtió en propuesta de tesis real, la reacción generalizada osciló entre el extrañamiento y el rechazo, pero con gratos apoyos, por otro lado. Hubo que salvar ciertas reticencias, lógicas, cuando no existe un espacio científico consolidado en torno a un objeto de estudio que pretende instalarse en un área de conocimiento concreta. Aún ahora, después de todas las veces que quien redacta estas páginas ha escrito ésa palabra en algún documento, en esta tesis, o la ha pronunciado en alto, imagina las miradas de extrañeza. Si es difícil para la mayoría de la gente saber qué es eso de la sociología, y para qué sirve, más aún lo es un tema como el que abordamos en estas páginas, fruto de seis años de trabajo hasta llegar a construir, finalmente, un objeto de estudio plausible y satisfactorio.

Así lo siente su autora al descubrir que no era tan disparatado soñar con ello. Como decíamos arriba, el propio Instituto de la Mujer (IM) ha publicado algún trabajo al respecto. Así, el año pasado, editó un material titulado *El amor y la sexualidad en la educación* (Cerviño, Hernández, Latorre, Mateos, Sasiain, Serrato, Verdés y Yago, 2007). Su descubrimiento fue casi una sorpresa. Por supuesto, nada de teoría sociológica al respecto, tal como venía siendo la tónica dominante en los materiales revisados en este trabajo⁷, pero sí un índice de contenidos que confirma los temas considerados como integrantes de la educación afectivosexual: género, sexualidad, afectividad y cuerpo, y que constituyen las cuatro estructuras integrantes de la política afectivosexual, como iremos desgranando en estas páginas. Además, algo muy importante, la visibilización del tema, la relevancia social y educativa del mismo, la

⁶ La campaña puede ser consultada en <http://www.yopongocondon.com/> (ultima consulta 10.12.2008).

⁷ De esta revisión daremos cuenta en la primera sección del capítulo I.

necesidad de tomarlo con la seriedad que se merece, y el enorme valor de las experiencias que en él se recogen.

En la presentación del libro, señalan las autoras una serie de parámetros que venían a confirmar y reforzar nuestros propios planteamientos de partida. El texto al que nos referimos recoge los resultados del Proyecto Relaciona del IM. Su objetivo es erradicar *“la violencia masculina contra las mujeres (... para) transformar los modelos (...) normalizados y prestigiados sobre el amor, la sexualidad y las relaciones entre los sexos”* (p.4), poniendo especial énfasis en la dimensión corporal presente en todo ello. De este modo, género, sexualidad, afectividad y cuerpo se confirman como temas definitorios de la educación afectivosexual. Sentimos, entonces, que nuestro trabajo se reafirma con ello.

Pero nos surgen algunas preguntas, que nos van a permitir desarrollar este apartado de introducción a la investigación, estructurándolo. Para ello, podemos completar la cita anterior con las siguientes palabras, que cierran la presentación del mencionado material:

No se trata de teorizar ni de dar pautas sobre lo que hay que hacer, se trata de poner en palabras lo que tenemos delante para comprenderlo y buscar propuestas de cambio en los aspectos que se consideran necesarios en cada ocasión (Ibíd.)

El punto de partida está muy claro: educar en las relaciones y los afectos, desde la igualdad sexual y de género, para erradicar la violencia de género. El planteamiento subyacente es el mismo que hemos derivado como conclusión tras la revisión de los materiales que aparecen en la primera sección del capítulo I: la diferencia sexual se ha construido sociohistóricamente como desigualdad de género y su institucionalización justifica y legitima la discriminación de género, de entre la que cabe destacar, como especialmente dramática y nefasta, la violencia de género. Así lo hemos aprendido de aquellos programas, y así lo hemos enseñado en los cursos de educación afectivosexual implementados en el trabajo de campo de esta investigación.

Cuando, en la presentación del volumen editado por el IM, se habla de modelos normalizados, se está aludiendo al nivel estructural de los discursos. En concreto, a los modelos de género comprendidos en la estructura de las relaciones de género, como estructura integrante e integrada en la política afectivosexual. Modelos de género que comprenden una dimensión sexual, afectiva y corporal. Esos modelos emergen en una estructura material concreta: el contexto de nuestra sociedad actual. Cuando Cerviño et

al. (2007) se refieren a las relaciones entre los sexos, aluden, en definitiva, a prácticas concretas que describen una estructura de relaciones de género. Finalmente, aseguran que “no se trata de teorizar” (p.4). Ahí nos surge la primera pregunta: ¿cómo es posible semejante afirmación, con todo el entramado teórico que han ido planteando en su presentación? Donde ellas asientan su proposición, nuestro trabajo hace emerger una serie de preguntas que son las que han estado en el origen mismo de nuestra investigación, hace ya casi cinco años (curso académico 2003-04). ¿Son sólo modelos normalizados lo que nos interesa conocer? ¿Dónde queda entonces la formación social de esos modelos? Y, muy importante, ¿cómo podemos ofrecer una explicación epistemológica de ello, así como de sus procesos sociales de reproducción y cambio? Más aún, ¿cómo funcionan esos modelos a nivel individual, esto es, el de las personas concretas? ¿Y cómo podemos dar cuenta de ello? Claro está que, si partimos de la premisa de que “no se trata de teorizar” sobre ello, podemos prescindir de la reflexión epistemológica que conllevan estas preguntas y quedarnos sólo en la elaboración de materiales y programas que partan de experiencias concretas. Un trabajo, por otra parte, perfectamente loable. Sin embargo, nuestro ámbito de conocimiento, la sociología, nos lleva, ineludiblemente, a hacernos todas esas preguntas cuando leemos algo como la presentación a un texto que habla sobre amor y sexualidad en educación y acentúa la importancia de los modelos de amor, sexualidad y relaciones entre los sexos. En nuestro caso, sí se trata de teorizar sobre ello, porque tenemos la convicción de que ésa es la aportación que la sociología puede hacer al respecto. Por eso, en nuestra revisión bibliográfica, así como en nuestro planteamiento empírico y analítico, hemos incluido, también, ese trabajo de teorizar sobre ello.

Más aún, cuando el texto continúa asegurando que tampoco se trata “de dar pautas sobre lo que hay que hacer” (Ibíd.), nuestro trabajo parte de la consideración teórica de las preguntas arriba planteadas, como origen del mismo, para formular, consecuentemente, una metodología apropiada para hacer justo lo contrario: educar, no para sentar pautas de acción, sino para ofrecer criterios responsables en la toma de decisiones. Por su puesto, no hay un afán moralista en ello. Todo lo contrario, hay un afán educador desde nuestra absoluta creencia en la educación para la ciudadanía. De ahí que hayamos optados por la metodología de la investigación acción educativa. Y, precisamente por ello, nos atenemos a “lo que tenemos delante para comprenderlo y

buscar propuestas de cambio” (Ibíd.) porque ése es, precisamente, nuestro objetivo principal.

Algunas observaciones previas

Antes de pasar al desarrollo del trabajo de tesis en sí, quisiéramos plantear algunas consideraciones de formato. En primer lugar, todas las obras que aparecen citadas en la bibliografía en su edición original en inglés han sido leídas y trabajadas en este idioma, de manera que las citas literales extraídas de esas obras han sido traducidas por quien escribe estas páginas.

En cuanto a la estructura de la tesis, está organizada en torno a tres grandes bloques. La *Parte I: El estado de la cuestión* está dedicada, por un lado, a las aproximaciones teóricas fruto del trabajo de revisión bibliográfica, del que parte la fundamentación del modelo teórico-analítico sobre la política afectivosexual que proponemos en este trabajo de tesis doctoral; por otro, a las aproximaciones metodológicas, sobre las que hemos sistematizado toda la dimensión empírica de la investigación.

La *Parte II: Descripciones, interpretaciones, reflexiones*, está dedicada a todo el trabajo de análisis que comprende la investigación con respecto a una parte del grueso de datos producidos en el trabajo de campo, tal como se detalla en el capítulo de metodología.

Finalmente, la *Parte III: Conclusiones y propuestas*, empieza por una síntesis del trabajo realizado en la investigación, continúa con las conclusiones de la investigación y, sobre todo lo anterior, fundamenta una propuesta orientada a las políticas educativas, concretamente, al currículo formal y la educación afectivosexual.

Parte I:

**EL ESTADO
DE LA CUESTIÓN**

Capítulo I.
APROXIMACIONES TEÓRICAS.
DE LA EDUCACIÓN
A LA POLÍTICA AFECTIVOSEXUAL

Como venimos planteando en estas páginas, el reto más difícil de este trabajo de tesis doctoral ha sido el de definir un objeto de estudio sobre el que no había referentes bibliográficos. De este modo, el trabajo de todo el proyecto ha sido un proceso necesariamente abierto, constantemente expuesto a la reformulación y la búsqueda de referentes con los que ir afianzándolo. De ahí la estructura de este capítulo de revisión bibliográfica, así como la propuesta de cambio terminológico y epistemológico derivada de ello (de la educación a la política afectivosexual).

El punto de partida de todo este trabajo de investigación acción educativa fue la propuesta de proyecto-programa en el espacio de tutorías sobre educación afectivosexual en un colegio concertado de clase obrera de la ciudad de Granada (curso académico 2003-04). El trabajo en el aula despertó nuestro interés no sólo docente, también investigador. Fue así como decidimos dedicar esta tesis doctoral a la educación afectivosexual. Pero nuestra mirada al fenómeno era sociológica, de manera que empezamos trabajando con los materiales disponibles sobre educación afectivosexual, programas y guías casi en exclusividad, y nos dimos cuenta de que aquello resultaba insuficiente para los intereses de nuestra aproximación sociológica. Fue así como constatamos la ausencia de investigación al respecto. Pero la revisión de programas nos hizo posible definir las áreas centrales de la educación afectivosexual: género, sexualidad, afectividad y cuerpo, en las que están incluidas todos los temas comprendidos en la educación afectivosexual. Este primer ejercicio de revisión se corresponde con la primera parte del capítulo que ahora nos ocupa. Un trabajo fundamental por dos motivos: 1) para elaborar el curso sobre educación afectivosexual implementado en los centros educativos donde hemos realizado nuestro trabajo de campo; y 2) para definir las dimensiones teóricas comprendidas en la aproximación sociológica a la educación afectivosexual, de manera que género, sexualidad, afectividad y cuerpo emergían como sus cuatro estructuras sociales integrantes. De este

modo, nos encontrábamos, ahora sí, con los parámetros de revisión teórica que nos permitían elaborar un marco teórico de referencia para nuestra investigación.

Ahora bien, en la medida en que avanzábamos en esta segunda parte de la revisión, sobre los debates teóricos y las investigaciones realizadas en torno a estas cuatro estructuras sociales, una nueva cuestión emergía a colación de nuestras reflexiones epistemológicas. Hasta aquí, habíamos partido de la educación afectivosexual; habíamos revisado los materiales y programas; de esa revisión se derivaban las cuestiones sociológicas que nos permitían llevar a cabo la revisión teórica: género, sexualidad, afectividad y cuerpo. Pero nuestra mirada no era didáctica, ni pedagógica, ni psicopedagógica, tal como encontrábamos en los materiales revisados sobre educación afectivosexual. Nuestra mirada era sociológica o, en un sentido más amplio, incluso, era una mirada hecha desde las ciencias sociales. Nuestro verdadero interés no radicaba en la revisión de programas, sino en los debates sociológicos subyacentes. Este hecho cualitativamente diferente supuso una complejidad añadida, que entendimos que se solventaba al proponer un giro terminológico, para pasar de la educación afectivosexual a la política afectivosexual. Nos interesaba el contenido de los programas, pero nos interesaba aún más ir más allá, a los procesos, dinámicas, estructuras y fenómenos sociales previos a esos programas, es decir, a los fenómenos sociales en torno a los cuales se plantean los temas de los programas sobre educación afectivosexual. Por eso la revisión de los mismos era la clave para empezar a definir nuestro objeto de estudio sociológico. Al revisar los trabajos sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo en ciencias sociales y desde una perspectiva feminista y de género, nos íbamos adentrando, ahora sí, en el marco teórico que habría de servirnos de referencia en nuestra investigación. Aprendimos, de la mano de esos trabajos, a definir el género, la sexualidad, la afectividad y el cuerpo como estructuras de relaciones sociales; y aprendimos, simultáneamente, a entender esas relaciones sociales como relaciones de poder. Fue así como consideramos el término inglés ‘politics’ como el más apropiado para nombrar nuestro objeto de estudio, entendiendo por tal la naturaleza política de las relaciones, esto es, las relaciones de poder, pues la política no es otra cosa que el poder. En concreto, una de las definiciones del término en inglés es: “*social relations involving authority or power*” (<http://www.wordreference.com/definition/politics>), o sea, relaciones sociales que implican poder o autoridad. De este modo, la política afectivosexual se ajustaba más,

terminológica y epistemológicamente, a los objetivos de nuestra investigación sociológica.

En este capítulo recogemos toda esta trayectoria de revisión bibliográfica, para terminar definiendo nuestro objeto de estudio metodológica y empíricamente, tal como se verá en los dos capítulos posteriores respectivamente.

1ª SECCIÓN: La revisión de programas sobre educación (afectivo)sexual

En este apartado, presentamos nuestra revisión de los materiales considerados como más relevantes sobre educación afectivosexual en diferentes contextos geográficos de interés: el contexto español; la comunidad autónoma andaluza, incluyendo el material utilizado por el Ayuntamiento de Granada hasta hace unos años, en que la llegada al gobierno local del Partido Popular supuso la retirada de ese material; y algunos referentes internacionales (Reino Unido, Estados Unidos y Australia).

Como decíamos más arriba, frente a la ausencia de investigación sociológica, encontramos abundancia de materiales y programas, más próximos a las ciencias de la educación. De hecho, prácticamente cada comunidad autónoma tiene los suyos, que suelen estar editados o coeditados por el Instituto de la Mujer regional, si bien, hay una clara transversalidad, préstamos e intercambios en los planteamientos y materiales de todas las comunidades, siendo Harimaguada el programa pionero y, por ende, el de referencia. Otra cosa es que, a pesar de la abundancia de materiales didácticos existentes, se estén utilizando de hecho en los centros. Así pues, la revisión de esos materiales nos permite extraer algunos principios, valores y propuestas comunes y definitorios de la educación afectivosexual en el contexto español.

Por otro lado, es importante señalar que los programas y guías disponibles pueden ser considerados como la materialización, en la forma de material didáctico, de las políticas públicas sobre educación sexual, en la mayoría de los casos y, en los menos, afectivosexual.

1. Una aproximación cronológica a los materiales sobre educación afectivosexual en España

Un primer indicador de la ausencia de investigación sociológica sobre educación afectivosexual en España es la escasísima presencia de investigaciones sobre educación/política afectivosexual en las revistas de mayor impacto en el campo de la sociología, tales como la *Revista Internacional de Sociología*; *Papers. Revista de Sociología*; o *Revista Española de Sociología*. Sólo en la *Revista de Juventud*, editada por el INJUVE, encontramos algún artículo. En concreto, en el N° 73 (2006) titulado "*Adolescencia y comportamiento de género*" (Silva, 2006, coord.) donde aparece algún artículo de interés. En el monográfico se plantea la adolescencia como un período psicosocial difícil de definir y se orienta hacia una sociedad más sana. También el monográfico n° 63 (Megías y Méndez, 2003, coords.) está dedicado a este tema.

El grueso de materiales existentes procede de las ciencias de la educación, principalmente de la pedagogía y la psicopedagogía. Cabe destacar los artículos publicados en *Cuadernos de Pedagogía* (Altable, 1997; De Miguel, 1997; López y Harimaguada, 1997a, 1997b; Sánchez, 1997) y *Aula de Innovación Educativa* (Barrabín, 2000; Blanco, 2000; Harimaguada 2000a, 2000b; Rodríguez, 2000; Urruzola 2000a, 2000b; Valverde, 2000). En la *Revista de Educación*, del Ministerio de Educación, sólo aparecen breves menciones a la educación afectivosexual, sin dedicarle ningún artículo como tal. A estos artículos podemos sumar algún otro trabajo de interés (Urruzola, 1991, 2000b).

1.1. Un programa pionero y de referencia: HARIMAGUADA⁸

El programa Harimaguada, elaborado por el gobierno canario a mediados de los '80, ha sido un referente pionero en educación afectivosexual en España. Define la sexualidad como una dimensión fundamental del ser humano, un proceso que dura toda la vida y una forma de satisfacer necesidades humanas básicas; se construye en la interacción entre la persona y las estructuras socioculturales⁹ y debe involucrar a todas las instituciones sociales. El marco institucional y teórico del programa se apoya en la sociología y la psicopedagogía, con teorías como la del apego (Bowlby, 1969 y López, F., Fuertes, A., 1989, entre otros; cf. www.harimaguada.org), según la que el ser humano experimenta necesidades primarias de índole afectiva y relacional a cuya satisfacción ha de contribuir la educación sexual. Sigue los planteamientos sobre salud sexual de organismos internacionales como la ONU, la OMS y la Asociación Mundial de Sexología. También parte de la Constitución española para defender el derecho al pleno desarrollo de la personalidad humana (art.27.2) y el derecho a la protección de la salud (art.43.1), así como la legislación educativa en vigor (LOGSE y Decretos de enseñanzas mínimas que la desarrollan) donde se define la educación sexual como parte de la formación integral del alumnado.

El programa es creado en 1986 y se desarrolla en tres etapas: experimentación e innovación para integrar la educación sexual en el currículo; sistematización de las experiencias de la etapa anterior, elaboración de materiales de apoyo y explicitación legislativa; generalización y consolidación de la educación afectivosexual, mediante una estrategia institucional como es el “Plan Canario de Educación y Atención a la Sexualidad Juvenil” (curso 1996/1997) que cristaliza en el Programa de Educación

⁸ El Programa Harimaguada puede ser consultado en la web http://www.harimaguada.org/joomla//index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=36 (última revisión 23.10.2007. Anterior consulta 18.10.2005 en www.harimaguada.org). Otro de los primeros programas autonómicos de relevancia es Uhin Bare, del gobierno vasco. Sin embargo, no vamos a entrar en su análisis, por dos razones: 1) Harimaguada constituye un referente más remoto en el tiempo y relevante para el resto de comunidades autónomas; 2) Uhin Bare es de corte claramente psicológica, por lo que se aleja epistemológicamente de nuestra investigación.

⁹ Esta afirmación resulta de un valor fundamental en el marco de este trabajo de investigación, que adopta los presupuestos teóricos de la teoría de la práctica, donde la interacción acción-estructura es una cuestión central.

Afectivo-Sexual Harimaguada. Sus autoras/es consideran que es el intento más avanzado a nivel nacional de desarrollar políticas globales de atención a la sexualidad juvenil. En enero de 2003 se introduce el “II Plan Canario de Sexualidad Juvenil”.

Raúl Díaz (www.harimaguada.org, consulta 18.10.2005) da respuesta a cómo y para qué educamos la sexualidad. Afirma que la educación sexual sigue siendo la asignatura pendiente del sistema educativo formal. La pedagogía humanista decimonónica ha dejado el legado de no reconocer a la población adolescente como sexualmente activa¹⁰, por lo que sus primeras experiencias sexuales pueden ser negativas y arriesgadas. Señalan como agentes implicados familia, educación, salud y medios de comunicación. La tradición occidental judeocristiana ha consolidado un modelo de sexualidad restrictivo y erotofóbico. Frente a ello, la educación afectivosexual pretende cubrir necesidades básicas de carácter afectivo desde la familia (seguridad emocional), el grupo de iguales (apoyo social) y los vínculos de pareja (intimidad corporal y emocional)¹¹. Asimismo, se vinculan educación, sexualidad y salud a fin de favorecer unas relaciones afectivosexuales saludables¹². La educación afectivosexual comprende tres ámbitos de trabajo: cognitivo, afectivo y conductual, lo que podemos relacionar con los tres componentes de las actitudes según la psicología; este planteamiento es una constante en los programas revisados, lo que afirma la tesis sobre el predominio de la psicopedagogía sobre la sociología en dichos materiales. Los principios fundamentales son la igualdad entre los sexos, pero desde la diversidad; la sinceridad interpersonal basada en la comunicación de los afectos; ternura, placer y comunicación; responsabilidad compartida; y apuesta por el valor de los vínculos afectivos. Igualmente, se incluye el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales; los factores de personalidad como autoestima, autoeficacia y locus de control interno; los mediadores afectivos, de modo que nos relacionaremos mejor en tanto tengamos una adecuada seguridad emocional, una sólida red de amistades, y espacios para la intimidad y la vinculación estrecha con otras personas.

Por otro lado, Díaz señala que el programa Harimaguada opta por el modelo biográfico profesional en educación sexual, que es analizado más a fondo por López y

¹⁰ Idea recogida también por Faccioli y Ribiera (2003).

¹¹ También López y Harimaguada (1997b) destacan esta cuestión.

¹² El vínculo entre educación, sexualidad y salud aparece como una constante en todos los materiales revisados tanto para el contexto español como el de habla inglesa.

Caballero (www.harimaguada.org, consulta 18.10.2005). Según estos autores, una vez aceptada la pertinencia de la educación sexual, los debates giran ahora en torno al modelo más oportuno. Analizan cuatro: el modelo moral, basado en una educación para la abstinencia y la formación para el matrimonio; el modelo revolucionario, centrado en una revolución sexual al margen de la familia, en que las y los adolescentes puedan acceder a conductas sexuales sin riesgo; el modelo preventivo, que destaca la gravedad de los riesgos y cómo evitarlos, sin entrar en cuestiones educativas y morales. Finalmente, el modelo biográfico y profesional, adoptado por Harimaguada, propio de una sociedad abierta, donde las diversas biografías sexuales son compatibles con la salud y los y las profesionales ayudan a crear condiciones saludables bajo el respeto, la libertad, la responsabilidad y la democracia; a lo que Díaz añade procesos continuados de enseñanza-aprendizaje según una relación dialéctica entre todos los agentes educativos y sociales que participan, de manera que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, significativo y contextualizado. La coeducación es otro de los principios, junto a la evaluación de la formación. La crítica que yo le haría a este modelo coincide con la hecha por Faccioli y Ribiera (2003) a la pedagogía humanista del siglo XIX que legitima un saber experto que coloniza lo que Habermas denomina “mundo de la vida”. La metodología del modelo biográfico y profesional se basa en dar ayuda y cabida a las diversas biografías sexuales; educa un/a profesional que opta por metodologías activas para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, donde el alumnado tiene un rol activo; se conecta con los recursos comunitarios, se busca la autonomía y la capacidad crítica, se utiliza una evaluación formativa en lugar de sancionadora y el aprendizaje se refuerza mediante actividades complementarias. Esta metodología está próxima a la investigación acción, si bien, no aparece formulada como tal en el programa.

1.2. Una autora pionera: M^a José Urruzola

En la década siguiente a la elaboración del programa Harimaguada, la educación afectivosexual va haciendo mella en España. En 1991 M^a José Urruzola publica uno de los primeros trabajos sobre educación afectiva y sexual en el país tras el establecimiento de la democracia, hecho nada baladí si tenemos en cuenta el parón político que supone la dictadura franquista para la educación sexual, o la ausencia de ella, o el

adoctrinamiento moral según un catolicismo férreo. En este trabajo, la autora recoge una de las primeras experiencias coeducadoras¹³ realizadas en España, allá por el año 1978, cuando se inicia la transición de la dictadura a la democracia. Su escuela, hasta ese momento femenina, empieza a ser mixta, por lo que la propuesta coeducadora emerge como reto bien importante.

En el trabajo de Urruzola encontramos, ya, las áreas centrales de la educación afectivosexual en trabajos posteriores. La primera es el cuerpo; experiencia y autoconocimiento corporales, donde el cuerpo es un código e instrumento, y receptor de sensaciones. La segunda es el género, lo cual critica por considerarlo un producto del patriarcado que hay que superar, dadas las diferencias-desigualdades que ha consolidado históricamente mediante la socialización de género, con costes para mujeres y para hombres:

En las relaciones afectivas, las mujeres aportan afectividad, sensibilidad, ternura, comunicación, valoración del cuerpo y de la belleza, dedicación, etc. y cuando los hombres aportan esos mismos valores, se les considera ‘afeminados’, ‘cursis’, ‘horteras’, ridiculizando así la sensibilidad en las vivencias sexuales o mostrándola como si fuera un valor únicamente femenino y no propio de toda persona. Es una de las ‘malas jugadas’ que el sexismo ha hecho a los chicos (p.206).

En otro lugar, continúa:

La educación afectivo-sexual que se da a las hijas está basada en el temor, la represión, la responsabilidad, la subordinación al hombre, y rara vez se les ayuda a entender que tienen una sexualidad propia y no en función del hombre, que pueden conocer el plan con ellas mismas y otras personas, que tienen derecho a andar por la calle sin ser agredidas, etc. (...) Mientras que a los chicos se les va permitiendo comportamientos sexistas, respaldados por el medio en que vivimos (p.322).

El tercer concepto se refiere a la belleza como valor positivo para mujeres y hombres más allá del canon instaurado de edad, sexo y raza; considera que los modelos actuales son sexistas y hechos a la medida del hombre, mientras que a las mujeres se les exigen mayores imposiciones en todos los sentidos. El cuarto concepto que aborda Urruzola es el modelo de sexualidad; al respecto, se refiere a un artículo de El País (13-11-1987), donde se dice que “*Según la Comisión Permanente del Episcopado, la*

¹³ Este primer trabajo da cuenta ya del estrecho vínculo que existe en el contexto español entre educación afectiva y sexual y coeducación como marco de fondo.

principal desviación desde el punto de vista ético (...) es la 'separación radical que establecen entre la sexualidad y el amor y entre sexualidad y procreación' (p.161). Urruzola critica la vivencia tradicional de sexualidad y afectividad en la familia patriarcal, que afirma al hombre como cabeza de familia, poseedor de un trabajo remunerado gracias al trabajo gratuito de la mujer, y una sexualidad enfocada a la reproducción y restringida al matrimonio. Propone no identificar sexualidad con reproducción ni coito, pues este modelo de afectividad y sexualidad dominante favorece sexismo y desconocimiento del propio cuerpo y los afectos y valora más la cantidad que la cualidad de las relaciones. Las chicas y chicos de su estudio comparten la idea de que *"la mujer es el objeto sexual del hombre"* (p.138).

Este trabajo de Urruzola, de naturaleza pedagógica, sigue una metodología constructivista de investigación acción en que los datos se interpretan dentro del contexto donde se producen para construir un aprendizaje significativo. Su proyecto coeducativo de educación afectiva y sexual consta de tres partes: primero, se da a conocer el modelo afectivo sexual imperante; después, se analiza este modelo para ponerlo en cuestión; finalmente, se van construyendo alternativas y se aprende a expresar ideas, actitudes y sentimientos sobre las relaciones afectivas y sexuales. La autora defiende esta misma propuesta una década después en otro trabajo (Urruzola, 2000b). Su proyecto sigue dos objetivos: 1) coeducar en la escuela mixta en la sociedad patriarcal desde una perspectiva feminista; 2) realizar un taller sobre relaciones afectivas y sexuales, dada la incidencia de esta educación en el *"equilibrio general, en su salud física y mental, en el rendimiento escolar y determina la mayor parte de sus comportamientos"* (Urruzola, 1991:29), a pesar de que en ese año aún no entraba en los planes educativos del gobierno. Ambos objetivos responden a una concepción integral que vincula género, sexualidad, afectividad y cuerpo:

Me planteo el colaborar a que poco a poco vayan descubriendo que lo sexual no sucede en una parte reducida de su cuerpo, que su cuerpo no es algo separado de su ser global, que la sexualidad es algo vinculado al ser humano en su totalidad, y que la mayoría de los momentos más felices y más desgraciados de nuestra vida están determinados por nuestra afectividad (p.30).

Podemos destacar algunos conceptos centrales en su proyecto. En primer lugar, y siguiendo a Sola de Villazón, destaca la necesidad de identidad:

Toda conducta que implica deseo de autoconceptuarse y de lograr una imagen de sí mismo, como un ser diferente, de actuar y de ser aceptado en su ambiente, permitiéndole orientar su propia vida y proponerse fines, tanto como integrante de un contexto social como en cuanto ser único y distinto (p.132; cf. Urruzola, 1991:32-33).

El segundo concepto es la necesidad de afiliación: *“toda conducta cuyo resultado final implique establecer, mantener o recuperar una relación afectiva positiva con otras personas”* (Ibíd.). Un tercer concepto es, siguiendo a José Luis Pinillos, la adolescencia: *“aquella fase crítica del desarrollo humano que media entre la niñez y la juventud primera, esto es, entre los doce y los dieciocho años aproximadamente, cuya iniciación viene marcada por la pubertad”* (Ibíd.). Un período de cambios y contradicciones. Urruzola destaca, también, la integración de todos los agentes implicados en la educación afectiva y sexual:

Importancia de colaboración entre Escuela, Familia, (...) hay que tener en cuenta algunas circunstancias (...) la independencia personal respecto a la educación familiar, que ya empiezan a reclamar, la frecuente falta de condiciones familiares de diálogo, libertad y comunicación, imprescindibles para la educación de la afectividad y de la personalidad, en el conflicto ideológico entre madres-padres y sus hijas-os (pp.324-325).

Al evaluar su trabajo de investigación acción en el aula, hace un balance positivo: mayor naturalidad para hablar del amor y de la sexualidad, mayor información, cambio en el lenguaje y en muchas ideas, aunque *“perduran las inhibiciones, el miedo al cuerpo, el rechazo a la homosexualidad, la sublimación de lo sexual, el falso pudor, la negación a expresar afectos y sentimientos, el miedo a vivir fuera de la norma establecida...”* (p.327). Pero Urruzola pone sobre la mesa una pregunta que constituye también el punto de partida de nuestra investigación: ¿cómo es posible que 30 años después de los comienzos de la educación afectivosexual en España sigamos encontrando los mismos resultados? Y es que, sin entrar en ello, el balance, grosso modo, es el mismo que hemos encontrado en nuestro trabajo de aula. Volviendo a sus hallazgos, la autora destaca la persistencia de las diferencias de género en los mismos. Las chicas, como los chicos, parecen reproducir los modelos de género dominantes, lo que se contradice con la afirmación de Urruzola sobre una mayor movilización por parte de las chicas:

Aunque vitalmente sienten las consecuencias negativas del sexismo en su cuerpo y en su vida, no tienen suficientes argumentos para contrarrestar la actitud sexista del medio

social. (...) En general, en su 'estar' en clase han asimilado el rol que una sociedad sexista asigna a las mujeres y les resulta más cómodo seguirlo que crear el que ellas quieran vivir (p.364).

Tal vez esta incongruencia pueda achacarse a la falta de relación de la autora entre sus observaciones y los planteamientos de las teorías de la producción cultural desde los Cultural Studies que se desarrollan en la segunda mitad de los '70 y los '80 en el ámbito anglosajón (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990). Es curiosa esta debilidad en una exposición tan elocuente como la que hace Urruzola en su trabajo. Como conclusión, la autora señala que no es posible coeducar si no se rompe primero con el actual modelo sexista imperante. Las chicas parecen estar más satisfechas, globalmente, que los chicos con el taller. El aula se fue convirtiendo durante el curso en un espacio a favor de las chicas, lo que no significa que fuera en contra de los chicos. Entonces, lo que plantea es una discriminación positiva desde la institución educativa, para luchar contra la situación de inferioridad y desvalorización de las chicas y lo femenino, para erosionar el poder masculino y la dominación patriarcal en la escuela, y en la sociedad. Esto mismo es lo que plantean los estudios sobre educación sexual en el ámbito anglosajón (HEA, 1992; Lenderyou y Ray, 1997; Measor, Tiffin y Miller, 2000; Measor, 2004). Las ideas de Urruzola serán recurrentes en los materiales posteriormente publicados sobre educación afectivosexual en España.

1.3. El monográfico dedicado a la educación afectivosexual por Cuadernos de Pedagogía (1997)

Seis años después de la publicación de esa obra pionera, así como una década después de la elaboración del programa Harimaguada, en el monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* (1997), encontramos algunos elementos centrales de las propuestas sobre educación sexual y afectivosexual en España tras la LOGSE (1990), propuestas todas ellas de naturaleza psicopedagógica. Cabe recordar lo dicho más arriba sobre la ausencia de referencias a este objeto de estudio tanto en la *Revista de Educación*, como en las revistas sociológicas con mayor índice de impacto: *Revista Internacional de Sociología*; *Papers. Revista de Sociología*; o *Revista Española de Sociología*.

En primer lugar, respecto a los temas para trabajar en el aula señalados por los artículos del monográfico, Charo Altable (1997) propone algunos como: ideas previas sobre amor y sexualidad (sexualidad, afectividad); imagen corporal, belleza, autoestima (cuerpo); deseo masculino y femenino (sexualidad); desarrollo erótico: los sentidos (sexualidad, cuerpo); respetar y hacer respetar sentimientos y deseos (afectividad); autorrespeto: autoestima (afectividad); cómo ser libres: roles sexuales (género, sexualidad); expresar y transformar los sentimientos (afectividad); amor (afectividad). Félix López y Harimaguada (1997a) elaboran también una propuesta de estrategias en el aula de base claramente psicopedagógica, para promover valores y actitudes que definen como positivos. Así, se trabajan variables de personalidad como la autoestima: *“reconocer las propias cualidades y defectos, aceptarse y sentirse a gusto con su persona”* (p.50); la autoeficacia; y el locus de control interno: *“grado de conciencia de una persona sobre su capacidad para controlar lo que le sucede”* (Ibíd.); estas variables se trabajan en actividades que versan sobre el cuerpo. La afectividad es el tópico principalmente trabajado mediante los mediadores cognitivos, que favorecen un concepto positivo del ser humano, el mundo, la sexualidad y la afectividad, donde los valores se definen como *“sentimientos e ideas que asumimos como importantes, deseables o apreciados y que dan sentido a nuestras vidas y determinan el desarrollo de nuestras capacidades, actitudes y conductas”* (p.51). La afectividad es trabajada también mediante variables afectivas como la empatía, *“capacidad de reconocer y compartir los sentimientos -emociones o afectos- de otra persona”* (p.53). Otra dimensión de trabajo son las habilidades interpersonales y sociales, *“repertorio de comportamientos sociales que facilitan la participación eficaz en las relaciones interpersonales y optimizan los procesos que las mediatizan”* (p.54), de entre las que se destacan las habilidades de comunicación, así como el desarrollo de la asertividad, *“habilidad de saber decir sí o no, conforme a lo que se desea realmente”* (p.54). López y Harimaguada (1997b) entienden la educación afectiva como necesaria para el desarrollo integral de la persona, educando para la vida mediante empatía, comprensión, comunicación de las emociones, iniciar, llevar y terminar relaciones, resolver conflictos, etc.

En segundo lugar, sobre el enfoque propuesto en estos artículos, Charo Altable (1997) introduce la perspectiva de género cuando habla de coeducación sentimental en secundaria como alternativa a la educación y las expectativas sociales marcadas por el

diferencial de género, para romper con afectos y valores influidos por estereotipos de género. También M^a Jesús De Miguel (1997) destaca la importancia de coeducación y afectos, así como el trabajo activo y solidario en grupo.

En tercer lugar, la metodología propuesta por Altable (1997) se refiere a la investigación-acción de Lewis (cf. Keyni, 1985) y la psicosisíntesis (cuerpo-emociónmente y conciencia y guía del proceso), de Assagioli (1983; cf. Altable, 1997). La propuesta de esta autora es tomar conciencia del propio deseo y las necesidades afectivas y sexuales en un ambiente de diálogo, libre de tabúes, miedos y ansiedades, sano, basado en relaciones justas e igualitarias. La conciencia sensorial se entiende como fuente de placer y comunicación. El objetivo último, según ella, es la comunicación real entre todas las personas como base para una afectividad y sexualidad placentera y armoniosa.

Por su parte, López y Harimaguada (1997a) destacan que, para implementar la educación afectivosexual desde el Proyecto Educativo de Centro, es necesario que la propia institución tome conciencia de su currículo oculto y lo transforme en formal, ya que tiene espacio, tiempo, personal y actividades para tales fines.

En cuanto a los agentes sociales implicados en la educación afectivosexual, López y Harimaguada (1997a) señalan la participación imprescindible de familias, profesorado y estudiantes para promover valores de bienestar personal y colectivo. Asimismo, añaden que la educación afectiva puede favorecer relaciones personales que aseguren seguridad emocional (progenitores), apoyo social (grupo de iguales), e intimidad corporal (familia durante la primera infancia, pareja en la adolescencia) (López y Harimaguada, 1997b). Para M^a Carmen Sánchez (1997), es importante implicar a grupo de pares, profesorado y estudiantes, familias y medios de comunicación.

Altable (1997) se refiere también a la conceptualización de la sexualidad y el cuerpo desde la educación sentimental. Concede especial mención al tratamiento del cuerpo, defiende la aceptación del mismo para reafirmar la autoestima y propone evitar y criticar todos los aspectos que consideren el cuerpo de la mujer como objeto de placer y posesión por parte del varón.

En 2000, Margarita Murillo publica un artículo sobre su trabajo de tesis doctoral en el que se establecen tres componentes de la sexualidad, el espiritual o cognitivo, el

erótico o corporal y el afectivo, que media entre ambos componentes. Murillo elabora una Teoría Global de Intervención en Sexología. Su mayor debilidad es que ofrece un modelo de sexualidad excesivamente centrado en la pareja heterosexual y estable, lo que refuerza el modelo dominante.

1.4. El monográfico dedicado a la educación afectivosexual por Aula de Innovación Educativa (2000)

Ese mismo año se publica el monográfico de *Aula de Innovación Educativa* (2000), donde, de nuevo, se presentan algunas experiencias concretas dentro del Programa Harimaguada, elaborado por el Gobierno Canario dentro del “Plan canario de educación y atención a la sexualidad juvenil”, dependiente de las Consejerías de salud, educación, y asuntos sociales, lo que insiste en el vínculo entre salud, sexualidad y educación (Blanco, 2000; Harimaguada, 2000b; Font y Catalán, 2000), de manera que la sexualidad es definida por las instituciones y políticas públicas en términos tanto de educación como de salud. El objetivo de este programa es institucionalizar la innovación en el centro, algo similar a lo que hace desde 2005 el gobierno andaluz en materia de coeducación (Consejería de Educación, 2005, 2006), para lo que se ofrece formación al profesorado a través de un módulo impartido por Harimaguada, algo que se echa de menos generalmente con la educación afectivosexual formal (Font y Catalán, 2000). De hecho, el programa forma parte de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno Canario. Cuenta con 15 años de experiencia en 2000 y es uno de los primeros en su terreno dentro del territorio español, junto con Uhín Bare en el País Vasco. Tiene una orientación claramente psicopedagógica, como el resto de documentos y propuestas. Propone un modelo horizontal de poder en la organización del centro.

Dentro del monográfico se recogen algunas cuestiones relevantes en EAS formal que vamos a ir desgranando. Como temas, Jordi de Manuel (2000) propone una serie que no tiene en cuenta el tópico del género. La sexualidad se trabaja mediante homosexualidad, masturbación y preservativo. La afectividad a través del enamoramiento, los celos, la autoestima y las conductas asertivas referidas a las relaciones afectivosexuales. El cuerpo mediante su fisiología y anatomía y la belleza. M^a Eugenia Blanco (2000) señala los cuatro bloques temáticos del programa

Harimaguada, donde tampoco se hace claramente visible la dimensión del género: Somos seres sexuados (cuerpo, sexualidad) (también en Faccioli y Ribeiro, 2003); Prevenimos conductas sexuales de riesgo (sexualidad); Nos conocemos, nos queremos (cuerpo, afectividad); y Mejorando nuestras relaciones interpersonales (afectividad). Por su parte, Urruzola (2000b) plantea que, más que hablar de sexualidad, hay una:

Necesidad de tratar la afectividad, los sentimientos, las relaciones de poder y de placer, el cuerpo y su capacidad como instrumento de poder y como lenguaje, las diversas formas de vivir el amor, el importante papel de la belleza física en las relaciones, la crítica al modelo de relaciones establecido en la sociedad actual, etc. (Urruzola, 2000b:38).

La homosexualidad es uno de los temas más relevantes en el espacio ocupado por la sexualidad. Desde Harimaguada (2000a) se afirma que el deseo sexual nace en la pubertad, pero la tradición judeocristiana ha legitimado un modelo de deseo heterosexual por lo que quien no siente este tipo de deseo suele tener problemas de identificación personal y de rechazo social. Para superar estos problemas, se adopta un enfoque psicopedagógico que basa el cambio social en un cambio de actitudes a través de la educación (afectivosexual, en este caso). Así, se define la educación afectivosexual como “*cambio de actitudes o, lo que es lo mismo, la creación de actitudes positivas y responsables ante la sexualidad*” (Harimaguada, 2000a:53), una definición que vuelve a confirmar el enfoque psicopedagógico de estos materiales y al que le falta el énfasis fundamental en la igualdad de género. Asimismo, se diferencia entre:

La *identidad sexual* (proceso de identificación personal que comienza a experimentarse desde los primeros años de nuestra vida por el que nos sentimos hombres o nos sentimos mujeres), con la *orientación sexual* (proceso que experimentamos a partir de la pubertad por el cual nuestro deseo se activa con personas de nuestro mismo sexo, del sexo contrario o con ambos) (Ibíd.).

La homosexualidad es rechazada, en los hombres, porque se les considera menos masculinos; en las mujeres, porque desafían la cultura falocéntrica y la sexualidad no reproductiva.

En cuanto al enfoque, todas las autoras y autores que hablan de ello proponen un enfoque constructivista, que parta de las experiencias y saberes previos que tiene el grupo de estudiantes; así como socioestructural, de manera que a la experiencia se le sume el contexto en el que tiene lugar la misma (De Manuel, 2000; Blanco, 2000;

Rodríguez, 2000; Urruzola, 2000b; Valverde, 2000). Así, se establece que “*la afectividad y la sexualidad forman parte de las personas y si queremos educar a los alumnos y alumnas de una manera integral lo hemos de tener en cuenta (...) Pero siempre a demanda del alumnado (...) Siempre a partir de la vivencia espontánea*” (Valverde, 2000:35). De este modo, la educación afectivosexual vincula los niveles micro, meso y macrosociológicos. De Manuel señala, además, la importancia de crear un clima de aula comunicativo, marcado por la naturalidad y la tolerancia, y que el trabajo sea cooperativo (grupos de 3-5 personas), para promover la reflexión y el debate. Por su parte, Pere Font y Eva Catalán (2000) defienden un enfoque más centrado en la participación activa del estudiantado que en la explicación de contenidos; basado en la formación transversal mediante los currículos establecido y oculto. Contraponen el modelo de escuela promotora de salud vs. la escuela tradicional (Young y Williams, 1989; cf. Font y Catalán, 2000). Sólo Consuelo Rodríguez (2000) y Urruzola (2000b) se refieren a la coeducación como base de una educación afectivosexual no sexista.

La razón que justifica la educación afectivosexual desde el sistema educativo formal es, para Harimaguada (Blanco, 2000), el ofrecer una formación integral a las y los jóvenes (también en Rodríguez, 2000), para mejorar sus relaciones afectivas y sexuales y que las vivan de manera saludable, satisfactoria, responsable y sin discriminaciones, porque la educación afectivosexual se reconoce como derecho fundamental dada la confusión que se viven en la adolescencia: nuevo cuerpo sexuado, nuevas necesidades afectivas y sexuales, mensajes contradictorios.

La propuesta de Harimaguada, así como del resto de autoras y autores del monográfico de *Aula de Innovación Educativa* es trabajar una educación afectivosexual centrada en actitudes y habilidades sociales, lo que da cuenta del enfoque psicopedagógico de la propuesta (Blanco, 2000; Font y Catalán, 2000; Rodríguez, 2000). Harimaguada parte de que la gente joven es sexualmente activa, para ofrecerle medios educativos y asistenciales para vivir su sexualidad y desarrollar su autoestima y habilidades sociales relacionales. Urruzola (2000b) propone un cambio de actitudes en la vivencia de amor y placer mediante cuatro pasos, a saber: descubrir la procedencia del modelo de vivir las relaciones para constatar qué hay de personal y qué de adquirido; detectar las razones de ese modelo; elaborar pistas hacia una nueva visión sobre amor y sexualidad; encuentro consigo y creación de alternativas propias.

En cuanto a los agentes sociales implicados en la educación afectivosexual, De Manuel (2000) apunta algunas dificultades para el profesorado: la elección de contenidos, el diseño de actividades y la gestión de actividades en el aula. Desde Harimaguada, profesorado y familias se consideran “mediadores cotidianos” (Blanco, 2000). Para Harimaguada, las familias han de ser integradas en el trabajo sobre homosexualidad (2000a). También Rodríguez (2000) hace hincapié en la importancia de las familias en la educación afectivosexual. Asimismo, se las considera agentes promotores de salud, lo que vincula de nuevo salud-sexualidad-educación (Harimaguada, 2000b); de hecho, según este programa, los agentes implicados en la educación afectivosexual son familia, sistema educativo, sanitario y social. Cuando se trabaja con familias, detecta el equipo de Harimaguada tres actitudes de madres y padres: permisividad completa, oposición, y objeciones derivadas de dudas y malentendidos. Un tema muy debatido con las familias es la sexualidad, deseo y conductas autoeróticas femeninas. Por su parte, las AMPAS se quejan de la escasa participación de las familias en la educación afectivosexual en la escuela (Harimaguada, 2000b). Para Font y Catalán (2000) resulta la tríada de relaciones hogar-escuela-comunidad. Urruzola (2000b) define el papel de educadores-as como orientado a que las y los estudiantes sepan buscar sus propias formas de vivir amor, afecto, cuerpo y sexualidad. Por tanto, familia, profesorado y comunidad local son los tres agentes más destacados en educación afectivosexual.

La conceptualización de la sexualidad y el cuerpo en estos programas rompe con el modelo tradicional de sexualidad heterosexual, genital, coital y reproductiva. Harimaguada (2000a) propone una sexualidad entendida como comunicación corporal y defiende una concepción global del cuerpo como sexuado: *“La relación sexual como acto de comunicación física y emocional entre dos personas con cuerpos integralmente sexuados, más allá de la sexualidad meramente coital”* (Harimaguada, 2000a:53). Urruzola (2000b) destaca tres concepciones del cuerpo, como: receptor de sensaciones, instrumento de placer sexual, y lenguaje.

Urruzola (2000a) ofrece, también, una guía de recursos para el apoyo en la educación afectivosexual formal.

1.5. Otros trabajos sobre educación afectivosexual

Posteriormente, se han publicado otros trabajos. En 2004, M^a del Mar Fajardo pone el énfasis en la educación afectivosexual como “la gran olvidada”. Según ella, la píldora anticonceptiva devino la protagonista de la liberación sexual al separar sexualidad y reproducción. Con ello, el sexo se convierte en bien de consumo, deja de ser algo íntimo y privado y tiene lugar una explosión de la presencia del sexo en la sociedad, no acompañada, sin embargo, de educación sexo-afectiva. Como Urruzola (1991), afirma que actitudes y comportamientos de la familia generan un aprendizaje más eficaz que los discursos explícitos. Destaca la dimensión de la sexualidad como comunicación: *“La sexualidad es ante otro una forma intensa de comunicación más allá de las palabras, no una forma de suplir carencias”* (p.5). También como Urruzola (1991), toma como punto de partida la valoración del propio cuerpo y el uso de un vocabulario adecuado. Apela a una mayor implicación de las familias en la educación tanto general como afectivosexual, lugar común a muchas autoras y autores (López y Harimaguada, 1997a, 1997b; Sánchez, 1997; Blanco, 2000; Font y Catalán, 2000; Harimaguada, 2000a, 2000b; Rodríguez, 2000).

En ese mismo año de 2004 un grupo de educadoras y educadores (VVAA, 2004) establece una diferencia conceptual que traemos aquí para someter a crítica. Por un lado, recogen la educación sexual, referida a la erótica, en la que entran en juego el cuerpo y la piel, pero también deseos, emociones, expectativas y valores, diversidad, respeto, disfrutar, ser feliz, ser una-o mismo, y reconocer la influencia de agentes sociales, políticos, profesionales y las propias familias. Y, por otro lado, la educación afectivosexual, introducida por la iglesia católica y donde se mezclan lo moral y lo sexológico. Consideramos que hablar de afectividad para referirnos a la educación sexual no tiene nada que ver con ninguna fe religiosa, aunque sí entra de lleno en el terreno de la educación para la ciudadanía, una cuestión política, no religiosa, en pleno vigor en los debates educativos actuales. De este modo, se reivindica la afectividad como espacio totalmente laico en el que se define la sexualidad en términos corporales y de género, de manera que la educación afectivosexual es un término conceptualmente más rico, ya que se refiere a una forma de construir relaciones interpersonales marcadas por el género, la sexualidad, la afectividad y el cuerpo en los términos que se establecerán más adelante en este trabajo.

2. La revisión de programas y materiales sobre educación afectivosexual en Andalucía

2.1. Introducción

Los materiales que acabamos de recoger a nivel estatal, más que programas de alcance estatal elaborados, por ejemplo, por el Ministerio de Educación, o el Instituto de la Mujer, como representativos de una política educativa estatal sobre educación afectivosexual, son textos que pueden considerarse de alcance estatal, dada la tirada de las fuentes de donde proceden. Constituyen, pues, un referente para todo el estado, aún siendo, en su mayoría, de procedencia autonómica. Este hecho es significativo, pues se debe a la inexistencia de programas concretos procedentes de la política educativa ministerial. Podríamos entender que, puesto que hay una derivación de competencias en materia de política educativa a las comunidades autónomas, es en este nivel administrativo donde encontramos los materiales más relevantes.

A lo largo de este apartado, tendremos ocasión de ver que ocurre así de hecho, de manera que son los materiales editados dentro del territorio andaluz los que han constituido el referente más importante para nuestro trabajo. Se trata de documentos, en su mayoría, sobre educación sexual para adolescentes. Sólo algunos de ellos incluyen la dimensión afectiva. Este hecho es relevante, pues ha dificultado sobremanera la determinación de las cuestiones afectivas presentes en los programas, lo que encierra una paradoja. Por un lado, la afectividad emerge como área fundamental del trabajo en educación sexual. Por otro, la afectividad está más implícita que formulada explícitamente en esos programas, se intuye como pareja indiscutible de la sexualidad adolescente, pero no se formula en detalle como se hace con la sexualidad, algo que, por otro lado, no es de extrañar si recordamos aquí lo que decíamos al principio de nuestro trabajo sobre la ausencia de producción teórica y empírica en torno a la afectividad como estructura de relaciones sociales. En todo caso, nuestro propósito es explicitar esa presencia implícita de la afectividad en la educación sexual, para formularla en términos afectivosexuales, según la propuesta que defendemos.

Cabe señalar, como dato relevante, el hecho de que, en la edición/publicación de estos materiales participan las áreas de mujer, juventud, educación, salud y asuntos

sociales. Este dato ilustra la correspondencia entre áreas políticas y enfoque dominante en educación sexual, definido por la tríada educación, sexualidad y salud, además de considerarse como cuestiones de mujeres, en lugar de hacerlo de género¹⁴, y de jóvenes, no de toda la sociedad como educadora en su conjunto. En concreto, nos detendremos en los materiales dirigidos a la población adolescente que cursa el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, con la excepción de la colección “Cuadernos de Salud” editada por el Instituto Andaluz de la Mujer y dirigida a las mujeres, en plural. Esta acotación se debe a que es el grupo de población escolar con el que planteamos nuestro trabajo (15-18 años).

2.1.1. Bloques temáticos de los programas

La revisión de los temas que componen la educación (afectivo)sexual ha sido central para la posterior elaboración del currículum del curso sobre EAS implementado en el proyecto. Dicha revisión tenía, además, otro cometido, tal como decíamos en el apartado dedicado a la justificación de nuestro trabajo: establecer los parámetros que habrían de constituir la política afectivosexual. Esta sección da cuenta de ello. En la tabla que aparece más abajo, están recogidos los temas que, con algunas variaciones, aparecen como constantes en todos los materiales revisados (García, Sánchez y Alguacil; Faro, Martínez y Oliva, 1992; Cuéllar, 2000; Villadangos, Martín, García, Martínez, Rivas y Carmona, 2002; Venegas, Escudero y Pulido, 2003).

La primera tarea fue la de registrar, en una tabla, todos los temas que iban apareciendo a lo largo de cada uno de los materiales revisados. Los temas recogidos en el listado resultante mostraban algunas pautas comunes, su regularidad ponía en evidencia cuatro grandes áreas temáticas. Fue así como tomamos género, sexualidad, afectividad y cuerpo como los tópicos en torno a los cuales podíamos estructurar los temas constitutivos de la educación afectivosexual, y que se correspondían con estructuras sociales centrales en la literatura feminista y de género en ciencias sociales.

¹⁴ Lo que nos introduce, seguramente, en otro debate: la urgencia de un giro terminológico en estas áreas políticas denominadas “mujer” (en singular), para pasar a denominarse “de género”. De hecho, la literatura feminista y de género viene poniendo en cuestión esta terminología desde los años '80, defendiendo hablar de mujeres, en plural, y hacerlo desde una perspectiva holística, de género. En la segunda parte de este capítulo daremos cuenta de este debate.

A continuación, iremos desgranando cada uno de esos tópicos/estructuras sociales.

Tabla 1. Temas contenidos en la educación (afectivo)sexual

Osuna ¹⁵	Faro et al. 1992 ¹⁶	Cuéllar 2000 ¹⁷	Al-Garaia 2002 ¹⁸	ASP A 2003 ¹⁹	PAS ²⁰ 2003	Cuadernos salud ²¹
Sexualidad	Sexuld	Sexld	Sexld	Sexld	Sexld	Sexld
Menstruación	Menstruc	Roles	Menst	Diversidad		Menst

¹⁵ García Peral, Feli; Sánchez Fernández, Sixto y Alguacil Cubero, Purificación. “Hablando de sexualidad te diremos...”. Osuna: Concejalía de la Mujer, Concejalía de la Juventud, Concejalía de Educación; Servicio Andaluz de Salud, Distrito Sanitario de Osuna.

¹⁶ Faro, Conxita; Martínez de Castilla, Àngels y Oliva, Albert. “Colección Cuadernos Informativos: La Sexualidad 1. 35 preguntas sobre la sexualidad para chicos y chicas de 14 a 17 años”. Barcelona: Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales, Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Salud, 1992.

¹⁷ Cuéllar Portero, Pilar. “Guía de Mediadores de Salud. Sexualidad”. Sevilla: Consejo de la Juventud de Andalucía, 2000.

¹⁸ Villadangos, Fernando; Martín, Carmen; García, David; Martínez, M^a Angustias; Rivas, Rosamar y Carmona, David. AL-GARAIA, TROPOS.”Información Sexual. Tú preguntas y nosotros respondemos”. Granada: Ayuntamiento de Granada, Educación, y ASPROGRAFIC, 2002.

¹⁹ Venegas, Paqui (coordinadora); Escudero, María; Pulido, Mara. “Un mundo por compartir. Guía didáctica de educación para el desarrollo desde una perspectiva de género”. Granada: ASPA, 2003.

²⁰ Consejería de Salud. “Plan Andaluz de Salud. Mejor para ti. Igualdad para todos. Apuntes de sexualidad”. Sevilla: Junta de Andalucía, 2003.

²¹ Villegas, Pedro; Rodríguez, Eva; Ochoa, Antonio. “Sexualidad”, Cuadernos de Salud, vol. 1. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.

Rodríguez, Eva; Ochoa, Antonio. “Anticoncepción”, Cuadernos de Salud, vol. 2. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.

Villegas, Pedro; Rodríguez, Eva. “ETS. Enfermedades de Transmisión Sexual”, Cuadernos de Salud, vol. 5. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1995.

Rodríguez, Eva. “Interrupción voluntaria del embarazo”, Cuadernos de Salud, vol. 7. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1996.

Gálvez Blanco, M^a Isabel. “Trastornos de la alimentación”, Cuadernos de Salud, vol. 9. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2001.

		género		cultural		
Pene	Fisiología	Genitales	Genitales		Cuerpo	Genitales
Embarazo	Edades	Edades	Cambios pubertad	Edades		IVE
Virginidad	Virgind	Agentes	Virgnd			Virgn
Masturbac	Masturb	Masturbac	Masturb		Masturb	Mastub
Homosexual.	Homosxl	Orientac deseo	Orienac deseo	Orientac		Homosex
Pornografía		Fantasias	Erotismo			Erotismo
Rels afectivosex	Rels sexuals	Afectivd	Primeras relacions	Amor	Primeras relaciones	Afectiv
Anticoncepc	Anticoncp	Anticoncp	Anticonc	Anticon	Anticonc	Anticoncp
ETS	ETS	ETS	ETS	ETS	Dificultades	ETS
SIDA	Observ finales	SIDA	SIDA		Ayuda	TA
		CRS	CRS	Salud		CRS
Documentos específicos sobre violencia de género						

a) Género

El género es considerado como principio estructural fundamental tanto en nuestra investigación cuanto en algunos de estos documentos (Gálvez y Villegas, 1993; Rodríguez y Ochoa, 1993; Villegas, Rodríguez y Ochoa, 1993; Rodríguez y Villegas, 1994; Barragán, 1999; Gorrotxategui y de Haro, 1999; Gálvez, 2001; Cuéllar, 2002; Rodríguez, 2002; Venegas et al., 2003), aunque se echa de menos en ciertos materiales sobre educación sexual (García et al.; Faro et al., 1992; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003). Un tema central al respecto es el de la violencia de género (Gorrotxategui y de Haro, 1999; Coeducación, 2002, 2004, 2005; Venegas et al., 2003). En todo caso, y ahora es una cuestión en pleno vigor en los debates sobre la educación para la ciudadanía, hablar de educación sexual, o afectivosexual, nos remite, constantemente, a la coeducación como marco de referencia fundamental, que ya viéramos como central en Urruzola (1991) o Altable (1997) y que ha estado muy presente en nuestro propio trabajo (Venegas y Echeverría, 2005/06, 2007; Venegas, 2006a, 2007a, 2008a).

La propuesta que hacemos, en este sentido, parte de los materiales revisados y la conexión que encontramos en ellos. Así lo hemos planteado en el curso sobre educación afectivosexual impartido en los dos colegios donde hemos realizado el trabajo de campo, y consideramos importante establecerlo desde ya. El modelo estructural de organización social que toma el género como principio estructurador de la sociedad, esto es, el patriarcado, está en la base del modelo afectivosexual dominante. De este modo, la educación afectivosexual que proponemos para los centros educativos ha de centrarse en la deconstrucción de esos modelos y la propuesta de uno nuevo, basada en los principios coeducativos que tienen su origen en la igualdad de género (Brullet y Subirats, 1991, 2002; Urruzola, 1991; Subirats, 1994; Gorrotxategui y de Haro, 1999; Cuéllar, 2000; Instituto Andaluz de la Mujer, 2002, 2004, 2005; Tomé, 2002; Consejería de Educación, 2005, 2006; Venegas y Echeverría, 2005/06, 2007; Venegas, 2006a, 2007a, 2008a), y a la que cabe añadir la igualdad sexual también.

b) Sexualidad

Es el segundo tema central (García, Sánchez y Alguacil; Faro, Martínez y Oliva, 1992; Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos, Martín, García, Martínez, Rivas y Carmona, 2002; Venegas, Escudero y Pulido, 2003; Plan Andaluz de Salud, 2003), con una serie de contenidos que dejamos apuntados en un listado ahora, para pasar a revisarlos en profundidad más abajo:

- Genitales y anatomía (García et al.; Faro et al., 1992; Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Venegas et al., 2003; Plan Andaluz de Salud, 2003).
- Embarazo (García et al.; Gávez y Villegas, 1993) e interrupción voluntaria del embarazo (Rodríguez, 2002).
- Menstruación (García et al.; Faro et al., 1992; Rodríguez y Ochoa, 1993; Villegas et al., 1993; Rodríguez, 1996; Villadangos et al., 2002).
- Edades de la sexualidad (Faro et al., 1992; Cuéllar, 2000; Venegas et al., 2003).
- Virginidad (García et al.; Faro et al., 1992; Villadangos et al., 2002).
- Masturbación (García et al.; Faro et al., 1992; Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003).

- Diversidad sexual, principalmente homosexualidad (García et al.; Faro et al., 1992; Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Venegas et al., 2003; Plan Andaluz de Salud, 2003).
- Anticoncepción (García et al.; Faro et al., 1992; Rodríguez y Ochoa, 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003).
- Enfermedades de Transmisión Sexual (García et al.; Faro et al., 1992; Villegas y Rodríguez, 1995; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002) y SIDA (García et al.; Villegas y Rodríguez, 1995; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002).
- Ciclo de respuesta sexual (Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002).
- Pornografía (García et al.).
- Erotismo y fantasías sexuales (Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Villegas et al., 1993).
- Agentes implicados en la educación sexual (Cuéllar, 2000).

c) Afectividad

Tercer tema central (Villegas, 1993; Cuéllar, 2000), aunque se le dedica menos espacio en los programas y, cuando aparece, no suele estar claramente formulado, salvo algunas cuestiones concretas relativas a la asertividad. El amor (Venegas et al., 2003) emerge como la cuestión más explícita de todas las contenidas en la afectividad. Otra cuestión más evidente en los materiales es el binomio sexualidad-afectividad, que da lugar a lo afectivosexual, donde se incluyen cuestiones como:

- Relaciones (afectivo)sexuales (García et al.; Faro et al., 1992).
- Primeras relaciones (Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003).

d) Cuerpo.

Transversal a muchas de las cuestiones anteriores. Incluye temas como:

- Cambios corporales en la pubertad (Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Venegas et al., 2003; Villegas et al., 1993; Gálvez, 2001).
- Modelos corporales (Cuéllar, 2002; Venegas et al., 2003).

- Trastornos alimentarios y de la imagen corporal (Gálvez, 2001).

2.1.2. Hacia un enfoque sociológico

En la justificación de este trabajo de tesis doctoral hacíamos una defensa del espacio ocupado por la sociología en la educación afectivosexual, apostando por un giro terminológico y epistemológico representativo de nuestra aproximación teórica: la política afectivosexual. Pero ese giro no hallaría razón de ser si no hubiese una clara conexión entre ambos términos. Así pues, aunque en los materiales de trabajo sobre educación afectivosexual predominan los enfoques didáctico y psicopedagógico, también hay una fundamentación sociológica que quisiéramos poner de manifiesto en esta sección. Esto significa que, cuando se imparte un curso de educación afectivosexual, no basta con trabajar ejercicios en el aula según unas bases psicopedagógicas, sino que es fundamental dar a conocer la dimensión sociológica de las cuestiones a tratar para facilitar la comprensión de los procesos sociales subyacentes al grupo de adolescentes con quienes se trabaja.

La primera dimensión sociológica a destacar comprende la visión fenomenológica del género y la sexualidad como socialmente construidos, frente a los argumentos esencialistas y biologizantes del género y la sexualidad. Un ejemplo es la diversidad sexual: cada sociedad conceptualiza la opción sexual de las personas de una forma particular, o sea, socialmente contextualizada (Faro et al., 1992; Venegas et al., 2003), y determina los comportamientos *"adecuados para cada género, tratando de imponerlos a través de la familia, la escuela o los medios de comunicación"* (Venegas et al., 2003:2), lo que nos remite a la socialización de género, además de definir las políticas sexuales. Otro ejemplo es el vínculo social entre testículos y virilidad: *"socialmente se les ha dado un valor como de virilidad y valentía. Como si el tamaño de los testículos influyese en la personalidad del individuo"* (Villegas et al., 1993:14). Otra dimensión sociológica alude a regulación social de la sexualidad (Villegas et al., 1993; Barragán, 1999; Venegas et al., 2003) mediante lo que estamos denominando política (afectivo)sexual: cada sociedad construye un modelo concreto de valores, ideas, normas, prácticas y formas de organización social, todo lo cual regula la forma en que se relacionan (afectivo)sexualmente las personas de esa sociedad, esto es, la estructura de las relaciones de género, sexuales, afectivas y corporales.

2.1.3. Los principios de la educación afectivosexual

En “Cuadernos de Salud” (Gálvez y Villegas, 1993; Rodríguez y Ochoa, 1993; Villegas, Rodríguez y Ochoa, 1993; Villegas y Rodríguez, 1995; Rodríguez, 1996; Gálvez, 2001) existe un núcleo de principios compartidos por todos los materiales editados con la participación del IAM:

1. Enfoque constructivista y de género en las propuestas de formación orientadas al cambio hacia la igualdad.
2. Espíritu pedagógico.
3. Visión integral de la persona, que enfatiza la interrelación cuerpo-mente.
4. Defensa del autoconocimiento de nuestro cuerpo y nuestra sexualidad como estrategia de empoderamiento.
5. Sexualidad como dimensión fundamental del ser humano, para poner fin a los tabúes y entender la sexualidad como forma de comunicación, placer y afectividad.
6. Propuesta de vida saludable.
7. Las personas como sujetos agentes (activos) de su vida afectiva y sexual.
8. Participación y ciudadanía como valores éticos y sociopolíticos presentes, también, en la educación afectivosexual.
9. Recapitulando: del sesgo psicologicista a una visión holística en ciencias sociales, esto es, del individualismo metodológico al énfasis en la dimensión relacional y social de lo afectivosexual.

2.1.4. Algunas consideraciones importantes

A continuación, recogemos la conceptualización que los materiales revisados hacen sobre las grandes áreas temáticas comprendidas en la educación afectivosexual: género, sexualidad, afectividad y cuerpo. Es importante señalar que, con ello, tendremos ocasión de aproximarnos a la abstracción teórica que sobre estos cuatro conceptos fundamentales hacen las autoras/es de los documentos revisados. Así pues, ¿por qué nos resultaba insuficiente conformarnos con la propuesta teórica presente en los programas

y guías? En la medida en que íbamos familiarizándonos con esos materiales, conociendo las cuestiones recogidas en ellos, y revisando la bibliografía propuesta por los mismos, veíamos la necesidad de ir directamente a las fuentes teóricas que nutrían a sus autoras, pues era en esas fuentes donde estábamos encontrando la formulación teórica y los debates epistemológicos de interés para nuestra aproximación sociológica al objeto de estudio propuesto. Sólo yendo a las fuentes originales podíamos entrar a conocer esos debates y plantearnos un modelo teórico para interpretar los datos producidos en nuestro trabajo de campo, tal como se irá viendo a lo largo de estas páginas.

Por tanto, en los materiales, programas y guías, no hay solamente una propuesta de actividades para trabajar en el aula, sino que esa propuesta se sustenta sobre bases teóricas que son las que nutren la reflexión hecha al respecto desde las ciencias sociales. De este modo, se pone en evidencia la interrelación entre la producción de conocimiento en ciencias sociales y su aplicación práctica mediante políticas educativas que se traducen en un currículum formal para ser llevado a cabo en el aula. Es ahí donde ponemos el énfasis desde esta investigación: en la imprescindible vinculación entre la teoría y la práctica orientada a introducir procesos sociales de cambio a través de la educación. Por eso, hacemos una apuesta metodológica por la investigación acción educativa (Venegas, 2007c), tal como se hace, también, en la práctica totalidad de los programas revisados.

2.2. GÉNERO

2.2.1. El género como construcción social, histórica y cultural

En los materiales revisados, se deduce que el género es una construcción social, histórica y cultural que forma parte de un entramado estructural material y simbólico a nivel micro y macrosociológicos. Por ser construido, se reconocen las posibilidades de cambio estructural contenidas en el género. Sin embargo, tiene un carácter limitador e impositivo, comprendido en la socialización de género, y que da contenido a los estereotipos y los roles en función del sexo. Además, se ha construido sobre una lógica

binaria que dicotomiza y jerarquiza los valores de género atribuidos en función del sexo. La constatación de esta conceptualización del género en los materiales revisados nos lleva a pensar que las fuentes teóricas de los materiales didácticos son las mismas, o al menos, parten de los mismos supuestos, que las que hemos seguido en nuestro trabajo, tal como habrá ocasión de comprobar en la segunda parte de este capítulo.

Fernando Barragán (1999) recoge el planteamiento de la antropología feminista que niega la determinación biologicista de la sexualidad humana (Thurén, 1993; cf. Barragán, 1999). Pilar Cuéllar (2000) señala que valores, actitudes, sentimientos (estructura mental) y comportamientos (prácticas sexuales) dependen de la sociedad (estructura material) y la cultura (estructura mental global)²² en que vivimos. La sociedad ha sido históricamente sexista, machista, falocrática y patriarcal. La propuesta de la educación afectivosexual es “*construir desde la igualdad y educar desde la verdadera coeducación*” (Cuéllar, 2000:44). Paqui Venegas, María Escudero y Mara Pulido (2003) definen género como “*características sociales, psicológicas, culturales e históricas que se asignan a hombres y mujeres en una sociedad*” (p.3). El sistema sexo-género (Venegas et al., 2003) sintetiza la relación entre los aspectos biológicos, o sea, el sexo que cada persona tiene desde el momento de nacer, y los socioculturales, que se aprenden en el proceso de socialización de género que, en nuestra sociedad patriarcal, limita el pleno desarrollo de mujeres y hombres (Gorrotxategui y de Haro, 1999; Cuéllar, 2000; Venegas et al., 2003). Resistir a los roles de género conlleva “*costes emocionales (...) muy altos*” (Gorrotxategui y de Haro, 1999:11), lo que explica la tendencia a la reproducción social y las consecuentes dificultades para que tenga lugar el cambio en torno a las cuestiones de género.

²² Las aclaraciones entre paréntesis son nuestras, para ponerlas en relación con las unidades de análisis de esta investigación. En la segunda parte del capítulo habrá oportunidad de conocer, desde la aproximación epistemológica de las teorías revisadas, la conceptualización del género en ciencias sociales desde los '80; la definición de Susan Narotzky (1995) que recogemos ahí nos remitirá a este planteamiento de Cuéllar (2000). En definitiva, se trata de la forma socioestructural de definir el género desde las ciencias sociales, como categoría de análisis y principio de estructuración social, tal como plantean los estudios de género de corte feminista desde la década de los '80, como se verá más adelante en este capítulo.

2.2.2. Un tema central: la violencia de género

a) Definición de violencia de género

La más elaborada e internacionalmente compartida y aceptada es la que se recoge en el Art. 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, ofrecida por la ONU (1979):

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la privada (cf. Gorrotxategui y de Haro, 1999:11; Venegas et al., 2003).

b) Tipos de violencia de género

Siguiendo esta definición de la ONU (1979), Gorrotxategui y Haro (1999) diferencian tres tipos de violencia: física, psicológica (insultos, humillaciones, amenazas) y sexual. Venegas et al. (2003) añaden un cuarto tipo de especial relevancia como es la violencia estructural (económica, política, legal).

c) La naturaleza estructural de la violencia de género

En 1979 se acuña el término violencia contra las mujeres. Más adelante, se opta por violencia doméstica (Venegas et al., 2003). Recientemente, se ha dado un giro terminológico fundamental que parte de la definición estructural de la violencia, tal como señalan Venegas et al. (2003), de manera que se habla de *violencia de género* ("Coeducación", 2002, 2005;). Ya Gorrotxategui y de Haro (1999) ponen el énfasis en ello al afirmar que *"la violencia contra las mujeres es una expresión de la relación de desigualdad entre hombres y mujeres (...) Afecta a toda la organización de la sociedad"* (p.11), por lo que se trata de una dimensión fundamental de la política afectivosexual. Para promover el cambio social, las autoras afirman que:

Para reducir la violencia contra las mujeres sería necesario cambiar las normas y valores que la toleran y fomentan, así como todo aquello que refuerza actitudes sexistas, de ahí que se considere un problema de naturaleza estructural (p.21).

Relacionando la tipología de la violencia de género con su naturaleza estructural, el uso androcéntrico del lenguaje se toma como ejemplo de “violencia simbólica” (Bourdieu, 2005) de género, tanto por invisibilizar a las mujeres en la construcción social de la realidad a través del lenguaje, cuanto por el uso peyorativo que se hace del lenguaje en reiteradas ocasiones para hablar de las mujeres (Venegas et al., 2003; “Coeducación”, 2004).

d) Consecuencias de la violencia de género

Venegas et al. (2003) recogen un amplio listado sobre los efectos de la violencia de género en niñas y mujeres, cuya vida y salud, física y psicológica, se ven afectadas gravemente. Muchas llegan al suicidio. La violencia les impide desarrollarse como personas y provoca infelicidad. La difusión de imágenes degradantes convierte a las mujeres en objetos sexuales. Los cánones de belleza provocan trastornos alimentarios. Por tanto, la violencia lo es tanto física como simbólica pero sus consecuencias son siempre fácticas sobre la vida de las mujeres que la padecen.

e) Derechos de las mujeres

Los derechos de las mujeres son derechos humanos (Gorrotxategui y de Haro, 1999; Coeducación, 2002; Venegas et al., 2003), obviedad que no se formula legalmente hasta 1993, en la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena (Coeducación, 2002). Al respecto, Gorrotxategui y de Haro (1999) destacan principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el derecho a la vida, la libertad y la seguridad; que nadie será sometido a torturas, penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes; la familia como elemento natural de la sociedad o el derecho a ser protegida por la sociedad y el Estado.

f) Mitos y falsas creencias en torno a la violencia de género

Son objeto central de deconstrucción en la lucha contra la violencia de género (Gorrotxategui y de Haro, 1999; Coeducación, 2002, 2004, 2005; Venegas et al., 2003). La revista “Coeducación” (2005) proporciona una serie de actividades para trabajar en el aula los mitos analizados por Gorrotxategui y de Haro (1999) en su guía para erradicar la violencia de género desde la educación, mitos que son un referente para los documentos elaborados con posterioridad sobre violencia de género:

1. Un hombre no maltrata porque sí, ella también habrá hecho algo para provocarle
2. Si una mujer es maltratada continuamente, la culpa es suya por seguir conviviendo con ese hombre
3. Si se tienen hijos/as, hay que aguantar los maltratos por el bien de las niñas y los niños
4. Los hombres que maltratan lo hacen porque tienen problemas con el alcohol u otras drogas
5. Los hombres que agraden a sus parejas están locos
6. Los hombres que agraden a sus parejas son violentos por naturaleza
7. Los hombres que abusan de sus parejas, también fueron maltratados en su infancia
8. La violencia doméstica es una pérdida momentánea de control
9. La violencia doméstica no es para tanto. Son casos muy aislados. Lo que pasa es que salen en la prensa y eso hace que parezca que pasa mucho
10. Lo que ocurre dentro de una pareja es un asunto privado; nadie tiene derecho a meterse
11. La violencia doméstica sólo ocurre en familias sin educación o que tienen pocos recursos económicos (viven en la miseria)
12. Es más aceptable la violencia que se da entre personas cercanas que la que se da entre extraños

Los puntos 1 y 2 culpabilizan a la víctima de causar los malos tratos. Hijas e hijos se “utilizan” como excusa para soportar el maltrato (punto 3). En los puntos 4-8 el maltratador no es causante de los malos tratos, se recurre a factores externos que lo justifican. Los puntos 9-11 remiten a la naturaleza estructural de la violencia de género y sus correspondientes implicaciones políticas. Venegas et al. (2003) hacen un listado

que recuerda mucho al de Gorrotxategui y de Haro (1999) y añaden algunos mitos que versan sobre la construcción sociohistórica de las mujeres como “malas” (Varela, 1997).

g) Prevención y apuesta por el cambio social desde la coeducación

La educación, como herramienta de intervención, prevención y cambio, ha de ir al origen mismo del problema, a su naturaleza estructural, para introducir un modelo igualitario y pacífico de relaciones afectivosexuales. Gorrotxategui y de Haro (1999) destacan el objetivo de la LOGSE de transformar las bases sociales y culturales que generan discriminación y violencia de género desde la educación para promover una autoimagen positiva; trabajar en grupo; reconocer y aceptar la diferencia sexual; vivir del amor, la sexualidad, y las relaciones afectivas desde la comunicación y el compartir; y defender la igualdad sexual y de género. El marco es, pues, la coeducación:

Coeducar, tanto en igualdad de derechos como de oportunidades, supone que las actitudes y valores tradicionalmente considerados como masculinos o femeninos pueden ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo y que tanto en la escuela como en la familia se tengan en cuenta los derechos y las necesidades de las niñas (Gorrotxategui y de Haro, 1999:22).

En esta línea, la revista “Coeducación” (2002) apuesta por la noviolencia y una cultura de paz y, tres años después, “Coeducación” (2005) se titula “Coeducar: una alternativa a la violencia sexista”, donde recoge formas de violencia simbólica de género que han de ser trabajadas desde la educación afectivosexual.

2.3. SEXUALIDAD

2.3.1. Definición de sexualidad

La sexualidad es el tema central de los materiales para la educación (afectivo)sexual. De todas las definiciones de sexualidad que se ofrecen en estos materiales (García et al.; Faro et al., 1992; Villegas et al.; 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003; Venegas et al., 2003), hemos

extraído los principios que aparecen como comunes a todas ellas, para ofrecer una aproximación holística a este concepto contenido en la política afectivosexual:

1. La sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano y está presente a lo largo de toda la vida
2. Las personas somos seres sexuados. La sexualidad está en todo el cuerpo y toda la mente, ambas están relacionadas. Esto supone deslocalizar la sexualidad de los genitales y extenderla a todo el cuerpo. Esta dimensión corporal de la sexualidad requiere la aceptación del propio cuerpo para vivirlo satisfactoriamente. El vínculo cuerpo-sexualidad tiene el potencial de sentir, comunicar y disfrutar
3. La dimensión mental de la sexualidad comprende deseos y fantasías
4. La afectividad constituye un espacio relevante en la sexualidad, y está vinculada a las relaciones interpersonales, a una comunicación abierta e igualitaria basada en el respeto, al amor
5. Asimismo, es fundamental el componente autoerótico de la sexualidad
6. Algunos valores fundamentales son la igualdad, el placer, el respeto a otras formas de sexualidad, la ternura y la libertad
7. Hay que desmitificar la sexualidad para romper con los tabúes que la han rodeado históricamente
8. La sexualidad tienen un componente sociológico muy importante derivado del modelo social que la regula. Este modelo está estructurado por la forma en que se organizan socialmente las relaciones de género en una sociedad en un momento histórico dado. Un modelo alternativo de sexualidad ha de romper con el modelo patriarcal heteronormativo, genital, coital, reproductivo y localizado en el matrimonio
9. La sexualidad implica diversidad de prácticas mucho más allá del coito
10. Es fundamental reconocer el papel activo de las personas en la construcción y vivencia de la sexualidad (sujetos agentes)
11. Por tanto, una definición holística de sexualidad ha de comprender sus dimensiones biológica, psicológica y sociocultural. Y ello, desde una perspectiva de género, donde se dé cuenta, igualmente, de la presencia de la afectividad y el cuerpo

2.3.2. Prácticas sexuales

En todos los materiales se entienden las prácticas sexuales más allá de la penetración o coito, incluyendo caricias, besos, masturbación, etc. (García et al.; Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003), lo que enfatiza la corporalidad de la sexualidad de manera global. Sin embargo, el coito ha cobrado tal importancia en el imaginario que se ha llegado a interpretar como relaciones sexuales completas (Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000). Villegas et al. (1993) añaden que *“desde que las mujeres comenzamos a conseguir ser oídas se le empieza a restar importancia”* (p.25). Cuéllar (2000) pone el énfasis en las fantasías sexuales como parte fundamental del placer y la satisfacción en las prácticas sexuales. Además, se desmitifica el orgasmo como fin último de las prácticas sexuales (Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003).

2.3.3. La sexualidad como vivencia y experiencia personal

En los documentos, se recogen una serie de cuestiones que llevan a afirmar la especificidad personal de la experiencia sexual. La inseguridad por miedo al rechazo lleva a cada persona a seguir su ritmo (García et al.; Villadangos et al., 2002). Para saber lo que nos gusta, se propone experimentar y preguntar (Villegas et al., 1993; Andrés Sopena Monsalve en Villadangos et al., 2002). La sexualidad es también autoestima personal (Cuéllar, 2000). Frente a la búsqueda de recetas, se propone el uso la imaginación (Plan Andaluz de Salud, 2003).

2.3.4. Edades de la sexualidad

Al respecto, la idea es clara y compartida por todas las autoras y autores (Faro et al., 1992; Villegas et al., 1993; Barragán, 1999; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003; Venegas et al., 2003): *“todas las personas somos seres sexuados desde que nacemos hasta que morimos (...) en cada etapa se va a expresar de manera distinta”* (Cuéllar, 2000:30). Faro et al. (1992) reconocen que no hay situaciones estándar, *“cada uno ha de seguir su propio ritmo”* (p.11). Cuéllar (2000)

enfatisa los diferenciales de este proceso vital: *"el sexo, el género, la familia, la educación, la religión, la cultura, la ética y la moral..."* (p.65).

2.3.5. Funciones de la sexualidad

También en esta cuestión existe un acuerdo generalizado entre autoras/es (Faro et al., 1992; Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Plan Andaluz de Salud, 2003): la sexualidad cumple tres grandes tipos de funciones que son reproducción; placer y comunicación interpersonal; y amor y afectividad. En la actualidad, son más importantes las dos segundas que la primera, en lo que tiene mucho que ver la revolución sexual derivada de los métodos anticonceptivos, aunque no parece que estas autoras cuestionen la sexualidad reducida a la pareja estable. Faro et al. (1992) denominan a esas tres dimensiones erótica (placer), afectiva (comunicación y relación) y reproductiva (tenencia de hijas/os). Villegas et al. (1993) consideran las dimensiones corporal, afectiva, cognoscitiva, social, personal, interrelacional. Venegas et al. (2003) recuerdan que, durante mucho tiempo, ha prevalecido una concepción natural, biologicista, de sexualidad, que la identificaba con fines reproductivos y heterosexualidad, marginando a las personas con una sexualidad diferente a la del modelo dominante (heterosexual, marital, coital y reproductivo).

2.3.6. Dimensión corporal de la sexualidad

En este sentido, los materiales revisados (García et al.; Villegas et al., 1993; Rodríguez y Ochoa, 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003) apuestan por una ruptura con la tradicional concepción de la sexualidad como reducida a los genitales. En su lugar, se defienden la globalidad del cuerpo como órgano sexual; la importancia del autoconocimiento corporal, para aceptarlo desde su peculiaridad y especificidad sexual, y maximizar el autocontrol y el placer, que Rodríguez y Ochoa (1993) enfatizan en relación a la menstruación. Cuéllar (2000) señala que la desinformación al respecto consolida las creencias falsas y erróneas. Villadangos et al. (2002) afirman que *"Cada vez son más las mujeres que conocen y están en contacto con su propio cuerpo y aprenden a disfrutar del mismo gracias a la*

información de que se dispone" (p.9). El Plan Andaluz de Salud (2003) destaca la naturaleza relacional de la dimensión corporal de la sexualidad al afirmar que *"cuanto más satisfecho estés del tuyo, mejor te verán los demás"* (p.3).

2.3.7. Mitos sobre sexualidad

Al no tratar la sexualidad *"como algo natural"* (Cuéllar, 2000:31), se construyen y consolidan los mitos y las falsas creencias. Uno frecuente es sobre el tamaño del pene, vinculado a la idea de virilidad *"en una cultura machista"* (Villadangos et al., 2002:13). Sin embargo, las diferencias en estado flácido tienen a desaparecer en erección (Faro et al., 1992; Villadangos et al., 2002), además de que *"La vagina es una estructura flexible y se adapta al tamaño del objeto que se le introduce. No hay relación entre tamaño y capacidad de producir placer"* (Faro et al., 1992:5). *"La vagina de la mujer tienen mayor sensibilidad en el tercio externo por lo que un pene de '5 centímetros' sería suficiente para disfrutar juntos en la penetración"* (Villadangos et al., 2002:13).

Sobre el temor al embarazo, los espermatozoides no pueden vivir ni en agua, ni en toallas, ni en servicios públicos, sólo si hay penetración sin protección se corre el riesgo de embarazo siempre (García et al.).

Para estimular el deseo, se recomienda la lectura de libros eróticos, mejor que revistas y cine porno porque distorsionan y limitan la visión de lo que es la experiencia sexual (Villegas et al., 1993).

Otro mito es que la falta de relaciones provoca impotencia; lo que ocurre es que *"Pueden aparecer otros sentimientos, como frustración, al pensar que algo nos falta y queremos tenerlo y no podemos"* (García et al., p.10).

El orgasmo se ha mitificado como fin último de las prácticas sexuales. Es más occidental que oriental y todas las experiencias son igualmente válidas (Faro et al., 1992). Además, *"la gran mayoría de las mujeres jamás tiene un orgasmo con la penetración y sí en cambio con cualquier estímulo sobre el clítoris"* (Villegas et al., 1993:20), el problema es la imagen distorsionada del orgasmo en una cultura machista.

Pedro Villegas, Eva Rodríguez y Antonio Ochoa (1993) afirman que los testículos sólo tienen dos funciones: formar hormonas para convertir al joven en adulto y permitir la reproducción formando espermatozoides. *"Sin embargo, socialmente se les ha dado un valor como de virilidad y valentía"* (p.14). También los pechos *"en nuestra*

sociedad tienen una marcada carga erótica" (Ibíd.), si bien, "La sensibilidad sexual de la mama no depende de su tamaño" (p.15). Para Fernando Villadangos, Carmen Martín, David García, M^a Angustias Martínez, Rosamar Rivas y David Carmona (2002), esta erotización de los genitales les ha convertido en una parte tabú de nuestro cuerpo.

Villegas et al. (1993) denuncian una gran cantidad de mentiras creadas en torno al erotismo de las mujeres:

Que cuanto más delgaditas y pechugonas más sexy seremos; Que el sexo es cosa de hombres. Que ellos saben más, que siempre tienen ganas y nunca desaprovechan una oportunidad; Que nuestra sexualidad está dormida hasta que el príncipe azul nos la despierte con un beso; Que nuestro valor como mujer está en resistirnos ante las insistencias de los hombres; Que el amor es lo que importa, y el sexo sólo es un complemento a ese amor (pp.20-21).

La propuesta que hacen es, para las mujeres, reconocer su autonomía en la sexualidad y, para los hombres, vivir la sexualidad más globalmente.

Algunos mitos sobre menstruación son que es malo ducharse cuando se tiene la regla, que se corta la mayonesa o que se marchitan las flores si se riegan (Villadangos et al., 2002), así como lavarse la cabeza, bañarse, viajar, además de ver la menstruación como sucia, impura, sangre de desecho, una enfermedad, una maldición, y que trae mala suerte (Cuéllar, 2000).

La mitificación de 'la primera vez', esto es, la primera relación coital, tiene que ver con la virginidad como valor en la sexualidad de las mujeres, así como con el dolor que se presupone con la rotura del himen que, sin embargo, se deriva de los nervios o la falta de lubricación (García et al.; Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002).

2.3.8. Masturbación

"Masturbarse quiere decir acariciar o frotar los órganos genitales y partes del cuerpo para obtener placer" (García et al.:6), una forma de obtener placer y conocer el propio cuerpo (Faro et al., 1992; Plan Andaluz de Salud, 2003), frecuente en la adolescencia (Faro et al., 1992; Cuéllar, 2000), "no es bueno ni malo" (Villadangos et al., 2002:17) y está "ligada a situaciones de relajación" (Plan Andaluz de Salud, 2003:4).

Villadangos et al. (2002) ofrecen un listado de mitos: que se agota el semen, que no crece el pene, que pueden salir espinillas, que te puedes quedar calvo o ciego. Sin embargo, la masturbación no conlleva efectos nocivos de ningún tipo sobre la salud de una persona (García et al.; Villegas et al., 1993; Villadangos et al., 2002), se trata de una práctica extendida y cotidiana (García et al.), pero la liberación en torno a la sexualidad no ha llevado a vivirla de forma más humana y creativa (García et al.; Faro et al., 1992). Puede ser enriquecedora y placentera (Villadangos et al., 2002). Según Cuéllar (2000), los chicos descubren antes la masturbación porque sus genitales son externos. Aunque se reconoce la sexualidad de las mujeres, si un chico dice que se masturba mucho se ve como más machote y potente, a una chica se la ve como una guarra, por lo que muchas chicas optan por el silencio (Villadangos et al., 2002). Cuéllar afirma que "*La masturbación femenina suele estar asociada al placer y a la culpa*" (p.123), porque la masturbación rompe con la reproducción y hace a la mujer autónoma en su sexualidad.

2.3.9. Homosexualidad

García et al. y Cuéllar (2000) diferencian entre *prácticas* esporádicas e *identidad* permanente. Cuéllar cree en la posibilidad de cambiar de opción sexual a lo largo de la vida. Faro et al. (1992) afirman que ha existido en todos los tiempos y culturas. Villegas et al. (1993) entienden la homosexualidad como "*una elección*" (p.27). Villadangos et al. (2002) sitúan la homosexualidad entre el 5-15% de la población y niegan que, por ser minoritaria, pueda ser discriminada, igual que señalan Venegas et al. (2003). La homosexualidad es objeto de rechazo social porque practica una sexualidad no reproductiva (García et al.; Faro et al., 1992), rompe con el modelo heteronormativo y es minoritaria, por lo que se califica "*como desviación, tara, etc.*" (Faro et al., 1992:14). Cuéllar (2000) señala que se ha considerado históricamente como enfermedad mental, perversión, vicio, degeneración, por lo que se utilizan términos despectivos como tortillera, camionera, marimacho, maricón... y hace hincapié en el diferencial de género al señalar que:

Las chicas lo suelen aceptar mejor que los chicos, éstos se sienten como si hubieran fracasado a la adaptación 'masculina', es más difícil aceptarlo en una sociedad tan machista como la nuestra (p.141).

2.3.10. Métodos anticonceptivos

No existe el método perfecto, su elección depende de edad, situación personal, frecuencia de las relaciones sexuales, acuerdo entre la pareja (García et al.; Faro et al., 1992; Rodríguez y Ochoa, 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002; Plan Andaluz de Salud, 2003). Hay una apuesta por la igualdad de género en el empleo y la toma de decisiones compartidos en la pareja (Rodríguez y Ochoa, 1993; Cuéllar, 2000; Villadangos, 2002). Una reivindicación importante es que *"La educación sexual no debe centrarse solamente en la prevención de riesgos: 'vivir la sexualidad como una realidad positiva, decidiendo libremente"* (López, 1990; cf. Cuéllar, 2000:p.161). Pese a la creencia extendida, *"La lactancia no es un método anticonceptivo"* (García et al., p.12), tampoco la marcha atrás (Cuéllar, 2000, Plan Andaluz de Salud, 2003). Rodríguez y Ochoa (1993) plantean que el uso de anticonceptivos tiene varias funciones: sexualidad placentera, evitar embarazos no deseados, ETS o efectos negativos por falta de uso. Sólo el condón previene embarazos y ETS simultáneamente (Plan Andaluz de Salud, 2003). Según Cuéllar (2000), existen tres formas de prevención de embarazo: abstinencia, relaciones sin penetración y con penetración utilizando anticoncepción. Todos los métodos, salvo el preservativo, los utilizan las mujeres. Se dividen en naturales; de barrera; químicos; hormonales; DIU y quirúrgicos.

2.3.11. Embarazo no deseado en adolescentes

Rodríguez y Ochoa (1993) señalan que un embarazo no deseado *"en la mayoría de los casos trae consigo un abandono de los estudios, casarse prematuramente, aumentar la familia sin desearlo o recurrir al aborto, situaciones que no siempre se asimilan con facilidad"* (p.1). Cuéllar (2000) afirma que la adolescencia presenta el mayor índice de embarazos no deseados por falta de información y de concienciación, a lo que Venegas et al. (2003) añaden los valores patriarcales que refuerzan el papel de subordinación de las mujeres en las prácticas sexuales, y la falta de habilidades de las/os adolescentes para hacer un plan de vida. La decisión de tenerlo o no tiene consecuencias

de tipo orgánico, psicológico, educativo, cultural, social (Cuéllar, 2000; Venegas et al., 2003).

2.3.12. Interrupción voluntaria del embarazo (IVE)

Según Rodríguez (1996), se trata de una práctica histórica. En la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Pekín, 1995), se reconoce el derecho a la salud sexual y reproductiva. Se defiende la libertad de la mujer a decidir sobre su cuerpo, si bien, se reconocen los problemas y conflictos que esta toma de decisión puede conllevar

2.3.13. Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)

Cuéllar (2000) ofrece una interesante conceptualización:

Las ETG o enfermedades venéreas, son aquellas enfermedades que se pueden transmitir a través del contacto genital. También se llaman ETS (de transmisión sexual), pero sabemos que la sexualidad es algo más que la genitalidad, y este tipo de enfermedades no se transmiten por una mirada, un beso, un abrazo... (pp.187-188).

La primera parte del enunciado es compartida por el resto de autoras/es (García et al.; Faro et al., 1992; Villegas y Rodríguez, 1995; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002). Todos los documentos reparan en la tipología de las ETS (García et al.; Faro et al., 1992; Villegas y Rodríguez, 1995; Cuéllar, 2000; Villadangos et al., 2002). Siguiendo a Cuéllar (2000), podemos señalar las siguientes, como las más frecuentes: ladillas, sarna, vaginosis, candidiasis, tricomonas, condilomas, herpes genital, gonorrea, clamidiasis, sífilis, hepatitis B, VIH-SIDA. Se destaca, además, su dimensión social: no verlas como algo vergonzoso (García et al., Villegas y Rodríguez, 1995); la no marginación de personas afectadas. Por otro lado, se señala un cambio de concepción del riesgo, antes eran grupos sociales como homosexuales o prostitutas, hoy radica en las prácticas. Se propone un estilo de vida saludable (Villegas y Rodríguez, 1995; Cuéllar, 2000). La prevención es la cuestión que más espacio ocupa en los programas y se centra en abstenerse de mantener “*contactos genitales*” (Cuéllar, 2000) con la persona enferma hasta que se cure (García et al.; Villegas y Rodríguez, 1995; Faro et al., 1992). La higiene no evita el riesgo de contagio (Villegas y Rodríguez, 1995;

Cuéllar, 2000). El autoconocimiento corporal puede ayudarnos a sentirnos mejor y tener más control sobre nuestro cuerpo (Villegas y Rodríguez, 1995; Villadangos et al., 2002). Diversificar el tipo de prácticas sexuales, más allá del coito, también comporta prevención de contagio, así como la comunicación y el uso siempre del preservativo, incluso en la relación oral-genital (Villegas y Rodríguez, 1995; Cuéllar, 2000; Villadanos et al., 2002). Cuéllar (2000) señala como objetivos de la prevención proporcionar información correcta, solidaridad y apoyo social y emocional, retrasar la iniciación de las relaciones sexuales con penetración, utilizar los preservativos y prevenir el uso y abuso de drogas. La responsabilidad, ligada a la comunicación, es parte fundamental en la prevención (Villegas y Rodríguez, 1995).

2.3.14. Salud reproductiva y sexual

Venegas et al. (2003) la definen como *"estado de bienestar físico, mental y social, en todos los aspectos relacionados con nuestra sexualidad y nuestro sistema reproductivo, sus funciones y procesos"* (p.10). Suele referirse a sexualidad-fecundidad adolescente, maternidad sin riesgo, planificación familiar, ETS, derechos sexuales y reproductivos, relaciones equitativas de género. Hasta la IV Conferencia Mundial de la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, estos derechos no son reconocidos como derechos humanos.

2.3.15. Respuesta sexual humana

La fase del deseo sexual depende de muchas circunstancias físicas, sociales, emocionales (Villegas et al., 1993; Cuéllar, 2000). En la respuesta sexual humana influyen la aceptación del propio cuerpo (Villegas et al., 1993), también el sexo, siendo mayor la represión sobre las mujeres (Cuéllar, 2000).

2.3.16. Virginidad

Valor fundamental de la sexualidad de las mujeres (Faro et al., 1992; Villadangos et al., 2002), especialmente en sociedades sexistas (Villadangos et al.,

2002). Sin embargo, *“sólo tiene la importancia que queráis darle”* (Plan Andaluz de Salud, 2003:5).

2.3.17. Problemas sexuales

Derivados, sobre todo, del tipo de relación entre la pareja, el desconocimiento de la sexualidad o de nuestro cuerpo, traumas infantiles o juveniles, o una educación muy estricta (Villegas et al., 1993).

2.4. AFECTIVIDAD

El calificativo “afectivo” suele estar ausente como componente del binomio que defendemos desde este trabajo: afectivosexual, de manera que los materiales suelen reducirse a educación sexual. Pese a todo, hay una insistencia clara por la dimensión afectiva tanto de la persona, en general, y de su educación, en concreto, cuanto de la sexualidad misma. Ahora bien, cuando hacemos una revisión de los materiales editados, encontramos serias dificultades a la hora de registrar los contenidos afectivos de la educación afectivosexual, siendo dos cuestiones las más relevantes y casi las únicas halladas. Por un lado, el primer amor. Por otro, la autoestima.

2.4.1. El primer amor

El enamoramiento y el amor constituyen dos temas de trabajo en educación afectivosexual, si bien, lo hacen más desde una aproximación psicopedagógica, como fases de una especie de desarrollo emocional en la persona, que dando al amor el tratamiento que se merece como fenómeno social, relacional. El primer amor suele aparecer relacionado con la primera vez. Así, ambas experiencias se estandarizan y mitifican en cierto modo.

2.4.2. La autoestima

La autoestima es una constante en los programas de educación sexual, aunque le dedican poco espacio. La autoestima es un tema a caballo entre la afectividad y el cuerpo. Sólo Cuéllar (2000) trata el tema con detenimiento. Define autoestima como:

Actitud valorativa de un@23 mism@ (...) base sobre la cual construimos nuestra personalidad en los primeros años de nuestra vida (...) Cuando nos valoramos y nos apreciamos, logramos que l@s demás nos valoren y nos quieran también (...) No nos enseñan a querernos (p.147).

Así pues, la autoestima comprende tanto una dimensión personal, como interpersonal y social o relacional. Otros conceptos relacionados con autoestima, cuerpo y persona son autoimagen, autoconcepto, y autoaceptación. En la autoestima hay tres dimensiones: cognoscitiva, afectiva y conductual. La autoestima se construye a través de la historia personal, desde la infancia, de ahí la importancia de los mensajes positivos. Es estable y difícil de cambiar, pero es dinámica, puede crecer o debilitarse, por lo tanto, comprende un potencial de cambio. La importancia de la autoestima radica en que condiciona el aprendizaje, supera las dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, posibilita una relación social saludable y nos enseña a valorarnos más y ser más felices.

2.5. CUERPO

La pubertad comprende un momento crucial de cambio también en términos corporales, que es necesario localizar en un contexto social en el que la imagen, en general, y la corporal, en concreto, se han convertido en la tarjeta de presentación y el principal criterio de valoración de una persona, hechos que es necesario poner en cuestión desde los cursos de educación afectivosexual.

²³ Hemos respetado el formato de la @ para referirse a mujeres y hombres que utilizar Pilar Cuéllar (2000) en su obra.

2.5.1. Cambios corporales en la pubertad

Cuéllar (2000) destaca la importancia de los cambios corporales sobre figura e imagen en la adolescencia y añade que pueden provocar angustia y desconcierto o complejos, por lo que hay que hablar sobre ello antes de que ocurra. Crecer es un proceso de cambio, de ahí la necesidad de asumir el nuevo cuerpo. El ejemplo recurrente es la llegada de la menstruación en las chicas. Los cambios corporales implican también la respuesta corporal sexual, que puede llegar a vivirse como vergüenza y culpa y se hace más visible en los chicos, dada la presencia externa de sus órganos genitales, en concreto, testículos y pene.

2.5.2. Modelos corporales

M^a Isabel Gálvez (2001) afirma que el aspecto externo ha sido una de las principales preocupaciones del ser humano desde la antigüedad. Cada momento histórico y cada sociedad marcan su "ideal de belleza". Sin embargo, a pesar de los cambios sociohistóricos, algo ha permanecido constante, la importancia del cuerpo de la mujer como valor sociocultural. Actualmente, juventud y delgadez se erigen como valores de medida personal, social y laboral hasta equipararse con éxito. Pero ese modelo se aleja de la realidad plural de nuestros cuerpos y adelgazar se ha convertido en imposición y necesidad, con la contribución de publicidad y medios de comunicación, a lo que Cuéllar (2000) suma moda, música, cine y series. El cuerpo termina siendo objeto de catarsis de insatisfacciones y problemas (Gálvez, 2001).

2.5.3. Imagen corporal

Se refiere a la representación mental que tenemos de nuestro cuerpo y nuestra personalidad en nuestra mente (Cuéllar, 2000; Gálvez, 2001). Cuéllar (2000) señala que en la adolescencia es cuando las y los chicos van a dar más importancia a la ropa, el atractivo físico, la figura. Aceptar el propio cuerpo implica aceptación personal y autoestima; además, la opinión de los demás pesa mucho (Cuéllar, 2000; Gálvez, 2001).

2.5.4. Trastornos de la alimentación²⁴

Gálvez (2001) los define como:

Conductas extrañas y anormales para alimentarse, elegidas de forma voluntaria con el único fin de adelgazar, debido a una gran insatisfacción con el cuerpo, y a un temor irracional y desmedido a engordar (p.3).

Sin embargo, no todas las autoras feministas están de acuerdo con este tipo de definición. Para Susan Bordo (1988, 1995), por ejemplo, la anorexia sería la cristalización de la cultura en nuestra sociedad actual. Volviendo a Gálvez (2001), señala la estrecha relación entre una autoestima negativa y trastornos alimentarios. Para ella, los trastornos alimentarios se deben a factores de tipo social, cultural y personal. El perfil de quienes los padecen (casi únicamente mujeres) es el de alguien dependiente, meticulosa y sistemática, ambiciosa, autocrítica, inteligente y con afán de superación. Su vida termina girando en torno al monotema adelgazar. Su mente está dividida entre una parte sensata y otra estricta. Tiene dificultad para reconocer y expresar verbalmente los sentimientos. Un nivel más estructural de análisis nos remite a los valores actuales de nuestra sociedad dominada por la imagen, como se planteaba arriba. Dada la gravedad de las repercusiones de estos trastornos en la vida de quienes los sufren, la autora apela a la necesidad de actuaciones precisas desde diversos sectores: sanidad, educación, medios de comunicación de masas, moda, etc. para eliminar la imposición social de modelos estéticos sobre las mujeres y promover formas de vida saludable.

2.6. EDUCACIÓN (AFECTIVO)SEXUAL

Hasta aquí, hemos ido profundizando en cada uno de los temas centrales de la educación afectivosexual, para conocer, en detalle, las cuestiones que comprenden. Sin embargo, no podemos prescindir de una mención final al concepto que los integra y que, en definitiva, constituye el eje central de la investigación. Como se ha podido comprobar en más de una ocasión, a veces, he utilizado el término afectivo entre paréntesis. Ello es debido a la ausencia del mismo en muchos de los materiales

²⁴ Una buena autografía para saber más sobre estos temas es “Días perdidos” de M. Hornbacher, Ed. Mondadori, 1999.

revisados. Nuestra apuesta, en cambio, se dirige a la afectividad como dimensión fundamental del ser humano, también en cuestiones corporales, sexuales y de género, razón por la que no podemos prescindir de ella. Pero, ¿es ésta la apuesta, también, del gobierno andaluz?

2.6.1. Conceptualización

La respuesta a la pregunta que acabamos de formular no está tan clara. Su planteamiento es ambiguo, pues parece identificar ambos términos como si fueran indistintamente la misma cosa. Así, el gobierno andaluz manifiesta su apoyo a un modelo de *educación sexual* integral que contribuya a una sociedad más democrática, libre e igualitaria, y donde la sexualidad humana sea expresión de comunicación, salud, placer y *afectividad* (Pezzi y Olmedo en Barragán, 1999; Decretos de Enseñanza para Andalucía; II Plan andaluz para la igualdad de las mujeres). Las autoras/es de los materiales revisadas ofrecen una definición de sexualidad a caballo entre la reproducción del modelo sexual existente, histórica, social y culturalmente construido, y la propuesta de cambio de modelo, como propuesta de cambio social; poner el énfasis en la construcción social del modelo supone argumentar contra el biodeterminismo en género y sexualidad.

Barragán (1999) define la educación sexual como el *"intento de transmisión de las concepciones, normas y valores morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico"* (p.17, libro 1) y coincide con Villadangos et al. (2002) en *"educar en la libertad y en la responsabilidad. Educar para la vida"* (Villadangos et al., 2002:5). Cuéllar (2000) entiende la introducción de la educación sexual en las escuelas *"Como una manera de educar en la igualdad, en la tolerancia, en la salud, en la responsabilidad... y no sólo en la transmisión de conocimientos en el ámbito biológico"* (p.55), si bien, son muy pocos los centros que lo están haciendo. Además, la educación sexual se centra en la prevención (aproximación negativa) más que en el placer (aproximación positiva). Suele darla personal ajeno al centro y se pide permiso a las familias, cosa que no ocurre con el resto de materias. Sin embargo, como habrá ocasión de ver en este trabajo, el aprendizaje afectivosexual traspasa las fronteras de la escuela, para comprender también

"la educación no formal, espontánea, o accidental (...) También se educa por medio de gestos, actitudes o creencias" (Ibíd.).

2.6.2. Caracterización

Barragán (1999) señala que la adquisición de las nociones sexuales es una actividad cognitiva individual, lenta, gradual y compleja, simultánea a la construcción de la identidad de género, de ahí la importancia del enfoque crítico de género. Hay que clarificar los estereotipos y roles de género; comprender las relaciones de poder; combatir los prejuicios sexistas; erradicar la violencia masculina. Tradicionalmente se ha ofrecido un modelo de educación sexual que consideraba a niñas y niños como pasivos, obviando el proceso de construcción del conocimiento social como activo. Es importante comprender los procesos históricos y culturales que subyacen al modelo en vigor, como parte del acervo de conocimiento social.

2.6.3. Educación sexual y discriminación de género

Barragán (1999) se refiere a cómo algunos estudios de la década de los '90 (Torres, 1991; Comisión para los Asuntos de la Mujer, 1992; McCune y Caruthers, 1992; cf. Barragán, 1999) ponen de manifiesto que la principal vía de difusión de segregación y discriminación son lenguaje sexista, estereotipos sexuales, exclusión, invisibilidad, desequilibrio, selectividad, fragmentación de la realidad, irrealidad y homogeneización de la realidad social. Todo ello presente en el currículo tanto explícito como oculto.

2.6.4. Estereotipos y mitos

Entre sus áreas de actuación, la educación sexual ha de cuestionar mitos y estereotipos con un sesgo sexual y de género, tal como recogíamos más arriba. Villegas et al. (1993) trabajan los mitos sobre el erotismo en las mujeres, referido a la delgadez, los senos grandes, el sexo como cosa de hombres, la sexualidad de las mujeres como dormida hasta que el príncipe azul la despierte con un beso, el valor de las mujeres

como capacidad de resistir a las insistencias de los hombres, o el sexo como complemento del amor, que es el valor verdadero. Afirman que, desde pequeñas, a las mujeres se las estimula más en el contacto físico y la ternura: *"Las mujeres desarrollamos una capacidad erótica más general, más global. (...) La sexualidad de los hombres suele estar, por educación, más centrada en los genitales"* (p.21). El miedo, la vergüenza, impiden disfrutar con plenitud de nuestro cuerpo y de nuestra sexualidad. Cuéllar (2000) recoge las falsas creencias que han configurado el imaginario colectivo en torno a la educación sexual: niños/as jóvenes no tienen sexualidad; la información sexual incita a las prácticas sexuales, van a querer probarlo todo; la sexualidad es sagrada y la naturaleza enseña; si se les habla, que sea para que tengan miedo. Ella afirma que es lo prohibido lo que provoca curiosidad.

2.6.5. Agentes sociales implicados en la educación sexual

Cuéllar (2000) recoge un listado como sigue:

- Grupo de amigos y amigas, destacando el/la líder.
- Padres y madres, con serios problemas de comunicación con sus hijas e hijos.
- Educadoras y educadores, a menudo sin preparación o moralizantes.
- Medios de comunicación de masas, con gran poder sobre la adolescencia.
- Profesionales, sobre todo de la psicología, la pedagogía, la medicina y la sexología; adoptan un punto de vista reproductivo, asistencial y, a menudo, moralizante.

2.6.6. Hacia una visión interdisciplinar

El dominio de estas profesiones en el terreno de la ES explica la predominancia del enfoque psicopedagógico. Desde la aproximación de la psicopedagogía evolutiva, Barragán (1999) se refiere al desarrollo de la sexualidad y la construcción de la identidad juvenil de género por etapas. A caballo entre la psicología social y la sociología, la socialización/subjetivación afectivosexual puede vislumbrarse en las palabras de Villegas et al. (1993) cuando dicen que:

Hasta hace poco no se ha empezado a hablar con naturalidad de estos temas y nos faltan palabras para comunicar y expresar los sentimientos, la afectividad, el placer, etc... (...) educados en razón del género vivido y/o asignado (p.1).

Género y sexualidad comparten su origen: el cuerpo sexuado de mujeres y hombres. La sociología y la antropología nos han enseñado que la diferenciación social entre mujeres y hombres tiene lugar mediante el aprendizaje de normas de comportamiento sexuales diferentes para cada grupo sexual (Villegas et al., 1993). Sexualidad y género "*son formas distintas de opresión para las mujeres*" (Venegas et al., 2003:3), aunque entrelazadas. Así pues, desde un enfoque interdisciplinar, es posible acceder a una visión holística de la política afectivosexual. La propuesta de este trabajo de tesis doctoral es contribuir a arrojar luz sobre este tema desde la sociología.

2.6.7. Finalidad: promover el cambio social

Cuéllar (2000) propone el cambio de actitudes, que requiere un cambio a tres niveles interrelacionados: cognoscitivo (lo que se piensa), afectivo (lo que se siente) y conductual (acciones ante lo que se piensa y lo que se siente). En educación afectivosexual hay que trabajar a esos tres niveles, en grupo, para favorecer el debate, la reflexión y el cambio, partiendo de sus ideas previas. Por otro lado, se propone también un cambio terminológico, hacia un uso positivo del lenguaje, como espacio de construcción social. Para ello, la educación sexual ha de educar para ser felices, vivir la afectividad como bienestar, disponer de recursos y habilidades sociales para resolver los conflictos interpersonales. Para vivir la sexualidad satisfactoriamente, se han de potenciar la autoestima, nuestras características estéticas y los cambios en la pubertad. Más allá del marco genital, heterosexual, reproductivo, la sexualidad implica erotismo, romper relaciones de dominación y explotación, eliminar la violencia, descubrir el potencial erógeno del cuerpo, desarrollar positivamente afectividad, comunicación y placer.

3. La revisión sobre ‘sex and relationships education’ en el contexto de habla inglesa

Habíamos completado la revisión de materiales en el contexto español, pero seguíamos preguntándonos por la investigación social sobre educación afectivosexual. Nos resistíamos a pensar que no hubiera nada al respecto. Seguimos buscando referentes bibliográficos sin éxito. Sin embargo, vimos la oportunidad de conocer más de cerca trabajos sobre esta cuestión a partir de un Congreso dedicado a lo que en inglés denominan ‘sex and relationships education’²⁵, celebrado en el Institute of Education, University of London (UK) en mayo de 2007. Este hecho nos llevó a realizar una estancia en este centro, para revisar trabajos en el contexto de habla inglesa. En esta última sección, recogemos la revisión de los materiales y programas desarrollados en este contexto internacional²⁶. Un primer rasgo destacado es el estrecho vínculo entre educación, sexualidad y salud, como ocurre en los programas elaborados en los contextos español y andaluz.

El primer referente de interés es el trabajo de Isobel Allen (1987), de fecha similar a la del programa Harimaguada en España y donde la autora analiza el intento realizado entre mediados de los ’70 y de los ’90 en Reino Unido para, por un lado, integrar la educación sexual en el nivel de secundaria²⁷ dentro del currículo de la asignatura sobre salud y desarrollo personal y social y, por otro lado, conseguir que sea el profesorado, en lugar de personal externo al centro educativo, quien imparta la educación sexual.

Otro documento de interés es el de Carey Jewitt (1994), una guía dirigida a profesionales y profesorado que trabaja con jóvenes de entre 14-24 años, donde se plantean dos ideas fundamentales como son que la información incrementa la habilidad de tomar decisiones responsables y que la educación sexual no adelanta la edad de las prácticas sexuales. Se apuesta por la inclusión de los valores religiosos y culturales desde el respeto a la diversidad²⁸. Dado que la guía la edita la Asociación para la Planificación Familiar, la anticoncepción es el tema central del documento²⁹.

²⁵ Puede consultarse en <http://sexedu.mst-online.org/content.aspx?id=1> (última consulta 2.10.2008).

²⁶ En la segunda parte del capítulo recogemos los documentos revisados en el Institute of Education de corte más empírica y teórica.

²⁷ Se trata del mismo nivel educativo con el que hemos trabajado en nuestra investigación.

²⁸ También Michael Reiss (1993, 1998) introduce esta cuestión en su trabajo.

3.1. Historia de la educación sexual desde la escuela en Reino Unido

Michael Reiss (1998) ofrece un breve recorrido histórico que empieza en el período de entreguerras, momento en que la educación sexual desde la escuela es escasa y se centra en cuestiones de ilegitimidad. Entre las décadas de los '40-'60, los movimientos en masa de personas, principalmente soldados, dispersaron ETS como sífilis o gonorrea; la educación sexual escolar se orienta, pues, a su prevención, además de la reproducción del mundo animal o vegetal. En los '70, los libros de biología incorporan el sistema reproductivo humano y la educación sexual incluye la anticoncepción y favorece el descenso de la ignorancia, la vergüenza, la culpa o la ansiedad, eternas compañeras de la sexualidad; el tema de las relaciones interpersonales, lo que vendría a ser la afectividad o los aspectos afectivosexuales, se incluye en el currículo de la asignatura sobre educación personal y social. Los '80 están caracterizados por la influencia del feminismo, que critica los programas de educación sexual de ese momento por reforzar las desigualdades de género (Wolpe, 1987; Szirom, 1988; cf. Reiss, 1998); la educación sexual se va haciendo liberadora. Pero los '80 marcan, también, la llegada del sida, considerado como cuestión de salud en Reino Unido, y la educación sexual se convierte en terreno de luchas políticas, con fuerte presencia de los movimientos de gays y lesbianas; se reconoce entonces que no existen los programas de educación sexual libres de valores.

3.2. Legislación británica sobre educación sexual

Como es de suponer, la legislación va cambiando en la medida en que lo hace el contexto histórico, por lo que esta cuestión debe ser interpretada a la luz de la anterior revisión histórica de Reiss (1998). Jewitt (1994) hace un recorrido por la legislación británica y señala algunas fechas relevantes desde una educación sexual que empieza siendo homófoba (1988), pero que pretende ofrecer una formación integral (1988), dirigida a todos los niños y niñas (1993), orientada a disminuir la natalidad en menores

²⁹ Al respecto, cabe señalar que Reino Unido es el país de la OCDE con mayor tasa de embarazo no deseado en adolescentes (Daguerre y Nativel, 2006).

de 16 años (2000) y que incluya a las familias en todo el proceso. Simon Forrest (2006) parte de 1986, como fecha que marca un cambio de contexto en las políticas sobre el currículo escolar de educación sexual. Como Reiss (1998), Forrest plantea que en los '80 la educación sexual se convierte en espacio de control y lucha políticas; se establece un currículo nacional. Así, el Acta del Gobierno Local de 1988, bajo el gobierno Thatcher, en su Sección 28, persigue la homosexualidad a la luz de la extensión del sida en ese momento. Sin embargo, los criterios de calidad en las supuestas materias relevantes han dejado las cuestiones sociales de la educación en un segundo plano. En 1992, el gobierno conservador elabora *The Health for the Nation*, un libro blanco en que se marca el objetivo de reducir en un 50% la tasa de embarazo adolescente en chicas de 16 años para el año 2000 (Jewitt, 1994; Forrest, 2006), preocupado por el gasto social, por lo que se defienden valores como la estabilidad de la vida familiar, el matrimonio y la responsabilidad de la paternidad (Department for Education, 1994; cf. Forrest, 2006).

En 1997, el Partido Laborista da un giro en la política sobre embarazo adolescente hacia la exclusión social y crea la Social Exclusion Unit en 1999, para relacionar el embarazo adolescente con abandono escolar y desempleo. La educación sexual se convierte en instrumento de prevención, haciendo hincapié en el uso de anticonceptivos. Es así como se introduce el término “sex and relationships education” [educación sexual y de las relaciones] en 2000 y se crea la “Teenage Pregnancy Unit”, interdepartamental, para dar apoyo a este giro conceptual y práctico. Sin embargo, sigue ocupando un lugar marginal en la educación formal, por lo que se intenta vincular con la educación para la ciudadanía, algo que ocurre también en España desde que se introduce esta materia en el curso académico 2007/08. La propuesta, señala Forrest, es incluir la materia en los currículos de ciencias y de educación personal, social, para la salud y la ciudadanía, una asignatura marginal en el sistema educativo británico. Además, se suprime la sección 28 del Acta del Gobierno Local de 1988 que perseguía la homosexualidad. Sin embargo, Forrest asegura que los cambios no pueden venir de la legislación, sino de la práctica misma en el aula³⁰: “*until schools take up the issues in the classroom, changes in the law are unlikely to have much impact on knowledge, attitudes and behaviour*” (p.130).

³⁰ Esta afirmación apunta hacia una apuesta por la investigación acción educativa en la educación afectivosexual como metodología más apropiada tanto para investigar como para actuar.

3.3. Los objetivos de la educación sexual en Reino Unido

Reiss (1993) recoge los que considera como objetivos de la educación sexual, siguiendo como referentes a Fallen (1974), Allen (1987) y la Health Education Authority (1991). Pone el acento en una cuestión de especial relevancia en el contexto de nuestra investigación, al afirmar que lo que la escuela enseña sólo puede ser significativo si se construye a partir de lo que ocurre fuera de ella. Los objetivos que marca son frenar el embarazo adolescentes; reducir la incidencia de las ETS; disminuir la ignorancia; disminuir la culpa, la vergüenza, la ansiedad, haciendo explícitas las diferencias entre estos sentimientos y el pudor; capacitar al alumnado para tomar decisiones sobre su sexualidad, algo relacionado con su autoestima; ayudar al alumnado a desarrollar su asertividad; ayudarles también a poner en cuestión los roles de las mujeres y de los hombres en la sociedad; y proporcionarles un marco ético para expresar su sexualidad.

3.4. El currículo de la educación sexual en Reino Unido: valores y contenidos

Los temas que constituyen el currículo británico de la educación sexual tienen mucho que ver con los objetivos anteriores (Reiss, 1993). Haciendo un recorrido histórico, vemos la propuesta de Allen (1987) recogida en su estudio piloto, donde incluye 14 tópicos como son reproducción animal, reproducción humana, coito, embarazo y parto, cambios corporales en las niñas, cambios corporales en los niños, familia y parentesco, relaciones personales entre mujeres y hombres, líneas básicas del comportamiento sexual, anticonceptivos, masturbación, enfermedades venéreas, aborto y homosexualidad y lesbianismo. Se trata de un currículo bastante amplio e inclusivo, que muestra una trayectoria de las cuestiones puramente biológicas a las más socioculturales, criterio que hemos seguido también en nuestra investigación al entender que ofrecía la trayectoria explicativa más lógica para deconstruir el proceso en clase: diferencia biológica, desigualdad sociocultural, discriminación institucional. El cuerpo ocupa un lugar central en ese currículo, defendiendo como principios el conocimiento de nuestro cuerpo y el del otro sexo, además de enseñar a relacionar el cuerpo con las emociones y los sentimientos y el contexto social y familiar más amplio; es la misma propuesta que se hace en los documentos del contexto andaluz, como hemos visto. Esta

definición socioestructural de las prácticas corporales está presente en nuestro trabajo a través del tópico del cuerpo incluido tanto en la educación afectivosexual como en la política afectivosexual. Lo que no queda claro es si el currículo británico adopta o no una perspectiva de género.

Unos años después, Jewitt (1994) propone temas como estar preparada/o, asertividad y comunicación, toma de decisiones, imagen corporal, relaciones, sexualidad, ETS, sexo seguro, anticoncepción y aborto.

Por su parte, partiendo de su revisión histórica, Reiss (1998) señala el marco moral de la educación sexual en la escuela propuesto desde los organismos públicos de educación en Reino Unido, que comprende autodominio, dignidad, respeto, responsabilidad compartida, estabilidad y vida familiar, y responsabilidades parentales, dejando la homosexualidad fuera del programa. Señala también el intento reciente por elaborar un programa más plural, para lo cual analiza dos debates al respecto. El conservador/liberal –mantenimiento de la tradición vs. defensa de los derechos individuales, debate sobre anticonceptivos, homosexualidad y roles de género- y el secular/religioso –que puede cruzarse con el conservador/liberal, racionalidad sobre valores religiosos vs. la religión añade otras formas de sabiduría a la racionalidad. Reiss apuesta por el segundo posicionamiento en ambos debates y destaca que las/os educadores sexuales en Reino Unido han reconocido recientemente la necesidad de incluir la perspectiva religiosa (The Islamic Academy, 1991; Family Planning Association, 1992; Health Education Authority, 1992; The Bill of Pupils' Rights, 1992; Thompson 1993, Sex Education Forum; 1993; cf. Reiss, 1998).

Refiriéndose a la asignatura de educación personal, social, para la salud y la ciudadanía, donde se incluye el tema de la educación sexual y en las relaciones desde el año 2000, Forrest (2006) señala cuáles son los temas a incluir: pubertad, menstruación, anticoncepción, aborto, sexo seguro, ETS y SIDA, incorporar los temas y necesidades específicas de los chicos, demanda hecha también por Katrina Fry, Coralie Tiffin y Lynda Measor (1996), Gill Lenderyou y Caroline Ray (1997), Lynda Measor, Coralie Tiffin y Katrina Miller (2000) y Lynda Measor (2004), así como de las minorías étnicas y aquellas personas con necesidades especiales o problemas de aprendizaje. Por otro lado, Forrest señala la falta de formación y compromiso del profesorado con la educación sexual, así como el vacío entre una sexualidad orientada al placer y la

educación sexual escolar que reproduce los estereotipos sobre los roles de género y el sexo orientado a la reproducción biológica.

3.5. La educación sexual en los chicos

En el contexto británico, la educación sexual en los chicos aparece como tema de especial atención, tal como se acaba de apuntar más arriba (Fry, Tiffin y Measor, 1996; Lenderyou y Ray, 1997; Measor, Tiffin y Miller, 2000; Measor, 2004; Forrest, 2006). El trabajo de Lenderyou y Ray (1997) es un material editado por el Sex Education Forum (SEF) británico, un organismo gubernamental creado, precisamente, para tratar cuestiones sociales en el ámbito británico, y que tiene su equivalente en Estados Unidos (SIECU), pero del que nada hay en España. Desde el SEF, uno de los objetivos fundamentales es incluir a los varones en el grupo al que se dirige de forma activa la educación sexual, hasta ahora pensada casi en exclusividad para las chicas porque son quienes se quedan embarazadas, de ahí que las madres hablen más con sus hijas que con sus hijos sobre sexualidad, mientras que los padres directamente no hablan. Con esta propuesta, la unidad de análisis en educación sexual pasa de ser las mujeres a serlo las relaciones de género. Por otro lado, Lenderyou y Ray tocan también el tema de la resistencia entre los chicos, como hace Measor (2006), lo que interpretan desde el marco de la masculinidad como principio orientador de sus prácticas. Desde pequeños, a los niños se les enseña a no llorar ni mostrar lo que sienten, y a distanciarse de los valores que se atribuyen socialmente a la feminidad; se socialización en una masculinidad que se construye por oposición a la feminidad. No se habla con ellos de sexualidad, porque preguntar y no saber sobre sexo no es viril, por lo que el aprendizaje sobre sexualidad lo hacen dentro del grupo de pares y recurriendo a la pornografía, que construye una sexualidad sexista y llena de estereotipos. Los chicos homosexuales salen aún peor parados, porque temen ser objeto de prejuicios y violencia. La primera experiencia sexual es un rito de paso en términos de logro para los chicos y de arrepentimiento para las chicas. Los resultados son, según las autoras, altas tasas de suicidio en los chicos, abandono escolar, bullying y ataques físicos. Se hace necesario, pues, incluir las necesidades y especificidades de los chicos en la educación sexual escolar. Como Fry, Tiffin y Measor (1996), consideran la posibilidad de la ES segregada, pero no lo tienen tan claro como ellas, y niegan que el “género” (yo prefiero

decir sexo) de quien imparte las sesiones sea relevante. Lo importante es empatizar con los chicos y atender tanto al proceso como al contenido, y establecer vínculos entre todas las instituciones implicadas, así como entre el currículo de educación sexual y del resto de materias. Con ello, observan las autoras cómo mejoran los resultados en la educación sexual de los chicos.

2ª SECCIÓN: Revisión teórico-epistemológica. Género, sexualidad, afectividad y cuerpo como lugares comunes de la educación afectivosexual: las estructuras sociales de la política afectivosexual

A nivel epistemológico, nuestro trabajo de tesis doctoral tiene la finalidad de formular una propuesta de teoría social sobre el fenómeno de la política afectivosexual. De ahí nuestro interés por ir más allá de la revisión de programas y materiales sobre educación afectivosexual, para revisar los debates recientes en torno a una serie de cuestiones que son introducidas principalmente por la teoría social feminista y de género en la década de los '80 y siguen en vigor en nuestros días, tal como recogemos en esta segunda parte del capítulo I.

Reparar en la teoría social y cultural cronológicamente, esto es, desde una perspectiva histórica, permite establecer relaciones curiosas entre ideas. Es lo que ocurre precisamente con uno de los argumentos estructuradores de nuestra revisión teórica, como son las conexiones en términos de género, sexualidad, afectividad y cuerpo que hallamos al partir del análisis estructuralista del intercambio de mujeres de Claude Lévi-Strauss (1969³¹; cf. Rubin, 1975), entendido como tráfico de mujeres (Rubin, 1975), pasando por el ideal victoriano de amor romántico, hasta desembocar en reflexiones paralelas como la teoría del intercambio de los bienes simbólicos de Pierre

³¹ La obra en cuestión es *Les structures élémentaires de la parenté (Estructuras elementales del parentesco)*, de 1949. Rubin sigue la versión traducida al inglés en 1969. En esta obra, Lévi-Strauss toma como referente el planteamiento del sociólogo francés Émile Durkheim y su obra *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912), un clásico de lo que Ritzer (1996) considera como paradigma de los hechos sociales (macroestructuras sociales, como son los sistemas de parentesco) en teoría sociológica.

Bourdieu (2005 [1998]), que es una versión reformulada de aquella que elaborara el propio Lévi-Strauss y que ha dado mucho para el análisis en la teoría feminista de género³², o hablar del amor como un caos (Beck y Beck-Gernsheim (2001), confluente (Giddens, 2004) o líquido (Bauman, 2005), y todo ello envuelto en una política del romance (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990) que sigue manteniendo importantes cargas de género en la imbricación entre sexualidad, cuerpo y vínculos afectivos. Donde allí hubo relaciones de parentesco fruto de estrategias económicas y de estirpe, luego se habló de amor, incluso, se le separó de la sexualidad, sumergido siempre en modelos de género donde no deja de ser fundamental el ejercicio de la violencia simbólica (Bourdieu, 2005), o la docilización de los cuerpos mediante el biopoder (Foucault, 1989; Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995) presente en cada uno de los ‘régimenes de género’ que constituyen el ‘orden de género’ de una sociedad (Connell, 1987, 2002). Siguiendo este recorrido teórico, habremos de reparar, pues, en los procesos de reproducción y cambio, tanto desde las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1967, 1977), cuanto de la resistencia (Willis, 1988, 2003; McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990), y de la práctica (Connell, 1987, 2002; Ortner, 1993; Narotzky, 1995; Giddens, 2004; Bourdieu, 2005).

Este recorrido es el hilo conductor de la revisión que realizamos a continuación. La propuesta es caminar a través de debates teóricos de relevancia en ciencias sociales para llegar al tema central de esta investigación: la política afectivosexual. Como ya se ha dicho, existe un vacío en la producción científica en ciencias sociales sobre la política afectivosexual, especialmente en el contexto español. Para la revisión epistemológica, ha sido necesario, previamente, definir el contenido de la política afectivosexual, al hilo de la temática comprendida en la educación afectivosexual, como se ha visto en el apartado anterior. Son, pues, género, sexualidad, afectividad y cuerpo los grandes tópicos que definen el tema de la educación/política afectivosexual. La ausencia de referentes ha dificultado el trabajo de revisión bibliográfica en dos sentidos. Por un lado, por la inexistencia de estudios a los que acudir para estructurar esta investigación. Por otro, por la imposibilidad de establecer discusiones teóricas de interés tanto en relación a las propuestas teóricas mismas, cuanto en lo que se refiere a los resultados de la investigación. Dado este hecho, la revisión teórica ha sido estructurada

³² Los bienes simbólicos no son otra cosa que las mujeres.

a partir de la definición de la política afectivosexual en base a género, sexualidad, afectividad y cuerpo. A ello, le preceden dos líneas de reflexión en teoría sociológica; se trata de los procesos microsociológicos de sumisión/socialización y resistencia/subjetivación, y sus correlato macrosociológicos de reproducción y cambio. Finalmente, hay también ocasión para reparar en las cuestiones relativas a la educación sexual o afectivosexual, no en el contexto español, donde encontramos pocos referentes (Barragán, 1999; Gómez, 2004), pero sí en el contexto anglosajón: Estados Unidos (Gagnon y Simon, 1973; Stears, 1992; Trudell, 1993), Gran Bretaña (Allen, 1987; Holland et al., 1990; HEA, 1992; Moore y Rosenthal, 1993; Fry et al., 1996; Lenderyou y Ray, 1997; Measor et al., 2000; Measor, 2004, 2006; Forrest, 2006), y Australia (Szirom, 1988), de los que sí ha sido posible extraer una serie de cuestiones de interés para la discusión de resultados en torno al fenómeno estudiado.

El final de este recorrido teórico-epistemológico desemboca en la definición del objeto de estudio de esta investigación: la política afectivosexual.

1. El nivel microsociológico de análisis en teoría social: sumisión/socialización y resistencia/subjetivación. El concepto de agencia

Al trabajar desde la teoría social, la revisión teórica lleva a plantearse una serie de cuestiones de naturaleza epistemológica que están en el trasfondo de los debates en teoría feminista y de género. En definitiva, hacer teoría social feminista y de género significa plantearse qué ocurre con un fenómeno social concreto, como es la política afectivosexual, desde una perspectiva de género, para hacer balance de la situación, atendiendo a permanencias y cambios en torno al mismo, pero siempre desde la consideración de la teoría como práctica crítica con potencial de cambio (Connell, 1987; Butler, 2001; Kemmis, 2007).

En este sentido, nuestro punto de partida se deriva de una primera conclusión procedente de la revisión bibliográfica. Se trata de la tesis de que los niveles micro y macrosociológico están imbricados. La pregunta consecuente es, entonces, ¿qué imbrica esos dos niveles de análisis sociológico? La respuesta nos remite a la unidad de análisis central de nuestra investigación, emergente también de este trabajo de revisión teórica:

la práctica. En esta sección, damos cuenta del proceso lógico que nos ha llevado a esta decisión.

De hecho, la literatura revisada nos lleva a plantearnos la existencia de una continuidad entre, por una parte, dos tipos de procesos microsociológicos, que son: *sumisión o adhesión* a valores y normas predominantes en una sociedad, como consecuencia del proceso de *socialización*; y *resistencia* a los mismos, fruto del proceso de *subjetivación*; por otra parte, dos tipos correspondientes de procesos macrosociológicos, a saber: reproducción y cambio. Si acción e interacción cotidianas, junto a las relaciones sociales fruto, y posibilitadoras, de las mismas, están en la base de la construcción social de las estructuras sociales que, una vez cristalizadas en la forma de instituciones, aparecen como ‘externas y coercitivas’ (Durkheim)³³, entonces a la sociología le corresponde dar cuenta de esos procesos, de la conexión entre los mismos, para explicar cómo acción y estructuras se conectan en los procesos sociales de reproducción y cambio. Desde un punto de vista sociológico, cabe plantearse cuál es el mecanismo microsociológico por el que tiene lugar la reproducción macroestructural. Igualmente, el cambio macrosocial ha de ser explicado en base a algún/os proceso/s microsociológicos, aunque el cambio social implica otras dimensiones más igualmente. Cada corriente o paradigma teórico en sociología ofrece un modelo explicativo al respecto, pero ninguno de ellos elabora una aproximación holística en que se consideren las aportaciones y debilidades de todos ellos. Sin otra pretensión que poner en relación lo que hemos ido aprendiendo al sumergirnos en la literatura existente, en nuestra propuesta teórica, quisiéramos tener en cuenta los procesos de reproducción y cambio social como resultado estructural de otros procesos que tienen lugar al nivel de la práctica. Sin embargo, no se trata sólo de describir la práctica como determinante de la estructura y, a su vez, la estructura como constriñendo la práctica. En nuestra aproximación al análisis de las prácticas y las estructuras sociales, quisiéramos atender a

³³ Desde sus orígenes, la sociología se ha preguntado por la base de la sociedad, desde el paradigma de la acción social con Weber a la cabeza, o bien desde el paradigma de los hechos sociales con Durkheim como referente principal (Ritzer, 1996). El esfuerzo por sintetizar ambas aproximaciones ha sido igualmente recurrente, tal como se ve en Parsons (Rodríguez, 1992). Con la perspectiva que nos da el tiempo, y la acumulación de teoría y conocimiento de que disponemos en teoría social, la apuesta por vincular lo micro y lo macro, la acción y la estructural, tal como propone la teoría de la práctica (Ortner, 1993), el esfuerzo está, pues, en dar cuenta de esa vinculación entre procesos micro y macro.

la práctica como fenómeno microsociológico de reproducción y/o de cambio macroestructural, en tanto que la práctica puede describir dos procesos microsociológicos diferentes (Ortner, 1993). Por un lado, la práctica puede ser resultado de un proceso de socialización donde el conflicto social está ausente, tal como se plantea desde el funcionalismo estructural de autores como Parsons (Ritzer, 1996), o incluso considerando el conflicto social, según se propone desde las teorías estructuralistas de la reproducción, como indican Robert William Connell (1987, 2002) y Dorothy C. Holland y Margaret A. Eisenhart (1990) al revisar las teorías de la reproducción social y cultural. Por otro, continúa Sherry Ortner (1993 [1984]), la práctica puede ser generada, también, por formas de resistencia a las imposiciones estructurales, caso de las teorías de la producción cultural o de la resistencia (McRobbie, 1978; Willis, 1988 [1977], 1999, 2003; Holland y Eisenhart, 1990). Desde nuestro punto de vista, la teoría de la práctica, dos décadas después, necesita hacer acopio de las aportaciones que la teoría sociológica ha ido produciendo para superar posibles debilidades o para ofrecer una imagen holística de los fenómenos sociales. Es desde esta propuesta de síntesis desde la que consideramos socialización y subjetivación como los procesos microsociológicos que están en la base de los procesos macrosociológicos de reproducción y cambio respectivamente. Ahora bien, si la sumisión es el mecanismo sociológico de reproducción social y la resistencia termina reproduciendo las estructuras sociales igualmente, ha de haber algún otro mecanismo que sea el que nos permita explicar los procesos de cambio social en la historia de las relaciones de género y sexualidad. Es ahí donde situamos el concepto de subjetivación, como un espacio de concienciación, reflexividad y actitud activa, aunque constreñida estructuralmente, y que podemos conceptualizar en la noción de agencia. En este apartado pretendemos dar cuenta, pues, del nivel microsociológico y los procesos sociales que acabamos de señalar para el mismo.

1.1. La teoría de la socialización

En el marco de esta investigación de tesis doctoral, los debates sociológicos están planteados siempre al hilo de cuestiones de género y sexualidad. Así, para analizar críticamente las teorías de la socialización, seguiremos a Connell (1987, 2002) en su planteamiento sobre las teorías sociales de género. Según él, dos elementos componen

la vida personal. El primero es el carácter sexual, cuya constitución hace posible el aprendizaje del género, así como de la identidad de género, que es el segundo elemento de la vida personal. Para describir este proceso, recurre a lo que denomina teorías intrínsecas de género³⁴, entre las que sitúa la teoría de los roles sexuales, que se complementa con la teoría de la socialización de género. Según estas teorías, el proceso de socialización:

Trata la formación del género como adquisición e internalización de las normas sociales. Enfatiza la continuidad entre el contexto social y la personalidad, y la homogeneidad de la personalidad (Connell, 1987: 191).

La correspondencia entre la teoría de la socialización y la de los roles sexuales radica en que las prescripciones sociales se denominan ‘normas’ y el aprendizaje de las mismas ‘socialización de los roles sexuales’. Desde esta aproximación funcional-estructuralista, presente en autores como Talcott Parsons y autoras como Margaret Mead (cf. Connell, 1987), la personalidad refleja fiel y armónicamente las estructuras del ‘orden social’.

El argumento que despliegan estas dos teorías es que se nace con un sexo (biológico) y que, a medida que se crece, esto es, mediante el proceso de socialización, la sociedad proporciona un modelo de comportamiento (un aprendizaje de roles) acorde con ese sexo, siendo las agencias de socialización (entre las que destacan algunas como familia, escuela y grupo de pares) las que dan forma a tales expectativas y modelos, al tiempo que establecen las situaciones apropiadas para cada tipo de acción. El resultado es una identidad de género que suele corresponderse con las expectativas sociales del sexo. Así se vinculan origen biológico y comportamiento social, por lo que esta explicación social de los fenómenos sociales adolece de cierto determinismo biológico.

Dado que se trata de una propuesta teórica de tipo conservador, normativo y basada en el orden social, las formas que no se ciñen al modelo dominante son consideradas desviaciones. En el caso que ocupa a esta investigación, la desviación se refiere a personas que no siguen el modelo sexual y de género dominante: homosexuales, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales y otras categorías

³⁴ Más tarde, nos referiremos a ellas para explicarlas en el planteamiento que Connell hace sobre la tipología de teorías de género.

consideradas como desviadas. En estas categorías es clara la vinculación entre sexualidad (orientación del deseo) y género (modelo de masculinidad o feminidad).

Como decíamos, estas teorías consideran que el proceso tiene lugar de manera apacible y ordenada, sin actitud activa ni participación por parte de los individuos (que, sin embargo, protagonizan el proceso), como si estuviera exento de relaciones de poder, que son las que generan conflicto y contradicción en las relaciones sociales (Connell, 1987). Sin embargo, la teoría social crítica y la teoría feminista han definido las relaciones de género como relaciones de poder (Connell, 1987, 2002; Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Foucault, 1989 [1976]; Ortner, 1993; Narotzky, 1995; Butler, 2001a, 2001b; Esteban, 2001; Maquieira, 2001)³⁵, de manera que se abren espacios para la resistencia, la presión social y el conflicto de intereses, como dinámicas sociales que promueven el cambio social.

Connell (1987) añade otras críticas a las teorías de los roles sexuales y a las teorías de la socialización. Señala que se trata de una teoría internamente incoherente e incapaz de proporcionar un análisis social del proceso social. La idea de agencia de socialización implica un guión determinado por el que la agencia actúa en nombre de la sociedad, y un grado de acuerdo sobre lo que hacer y cómo. Frente al orden social prescriptivo en, y presupuesto por, estas teorías, la historia muestra la presencia del conflicto tanto interno a esas agencias, como de forma externa, entre cada agencia y la estructura social más amplia. Además, las agencias de socialización o instituciones sociales no son homogéneas internamente.

Junto a estas debilidades, Connell (2002) señala una serie de razones por las que propone el abandono de estas teorías. Argumenta la existencia de multitud de modelos de género; además, estas teorías presuponen la adquisición de características que son difíciles de detectar empíricamente y da por sentada la pasividad del individuo que, de hecho, participa activamente en todo el proceso (lo que nos remite al concepto de agencia). Más aún, destaca Connell la presencia de una dimensión placentera en el aprendizaje del género, como el juego en torno a la ropa sexy. La teoría tampoco arroja luz sobre la idea de resistencia, mientras que la mayoría de jóvenes resisten a las definiciones hegemónicas del género, ni considera la dificultad presente en la construcción de las identidades y los modelos de conducta en un orden de género

³⁵ Citamos aquí algunos de los referentes que plantean más clara y abiertamente esta cuestión que, sin embargo, es común a la práctica totalidad de las obras revisadas.

caracterizado por el poder, la violencia y las sexualidades alienadas. Considera sólo una dirección del proceso de aprendizaje, cuando ocurre que es mucho más complejo y puede emerger una crisis que introduzca un cambio en la práctica de género.

Así, según Connell, más que internalizar comportamientos específicos de género, lo que tiene lugar es el aprendizaje del funcionamiento de las relaciones de género y de la forma de manejarse en ellas; por tanto, señala él, lo que se aprende es ‘competencia de género’:

Las y los niños aprenden, y crean en sus vidas, modelos de práctica –las configuraciones de la práctica de género en la vida personal que llamamos ‘feminidad’ y ‘masculinidad’ (p.81).

Una feminidad y una masculinidad que para nada son estáticas.

El concepto de socialización no sólo es un clásico en teoría sociológica desde Durkheim en adelante, sino que ha gozado de un alto poder explicativo del proceso por el que un individuo se convierte en un ser social, esto es, capaz de desenvolverse en su sociedad. El mismo Durkheim, en *Educación y sociología* (1995 [1922]), insiste abiertamente en la base de la socialización como adhesión a los valores y normas predominantes en la sociedad en su conjunto, y que las generaciones adultas están llamadas a transmitir a las más jóvenes. Así pues, podemos afirmar que la socialización es un proceso que dura toda la vida, pero que tiene su momento de mayor intensidad en las primeras etapas de la vida, cuando tiene lugar lo que se conoce como ‘socialización primaria’ (Giddens, 1996 [1989]). Desde una perspectiva funcionalista, se trata pues de un proceso de adhesión del individuo al establishment, al orden establecido, a través de la asimilación de los modelos imperantes. Es previsible, pues, siguiendo la lógica de las teorías funcionalistas, pensar que la adhesión a los valores y normas sociales derivada de la socialización originará prácticas que reproduzcan el orden social existente. Sin embargo, como hemos visto de la mano de Connell, la incorporación de los sujetos al sistema social no ocurre de manera tan ordenada, ideal y armónica.

A pesar de las críticas recogidas por Connell, y dada la enorme influencia del funcionalismo estructural en sociología, sobre todo entre finales de la década de 1930 y principios de la de 1960 (Ritzer, 1996), la socialización sigue siendo uno de los procesos válidos y fundamentales en sociología. Sin embargo, este proceso no puede dar cuenta, por sí sólo, de la totalidad del proceso por el que un individuo despliega su

personalidad como ser social, esto es, se convierte en ser social. Se hace necesario, pues, incorporar a esta parte del proceso otra parte que lo complementa. Nos referimos a los procesos de resistencia a esos valores y normas que proceden de los espacios sociales en los que tiene lugar la cotidianeidad de los individuos. Para ello, no será suficiente introducir la presencia del conflicto en el concepto de socialización, como hacen las teorías de la reproducción (Connell, 1987, 2002). Será necesario, además, centrar el foco del análisis al nivel microsociológico de la práctica en la vida cotidiana, tal como proponen las teorías de la producción cultural o teorías de la resistencia (McRobbie, 1978; Connell, 1987, 2002; Willis, 1988, 1999, 2003; Holland y Eisenhart, 1990).

1.2. La teoría de la resistencia

Nuestra revisión de la literatura nos lleva a plantear una hipótesis de trabajo que, a priori, puede parecer difícil de aceptar, pero que, si salvamos las distancias epistemológicas y las tenemos en consideración, podemos dar finalmente por válida. Se trata de la aproximación al concepto de resistencia desde dos corrientes diferentes, pero que podemos entender como complementarias. Dos corrientes simultáneas en el tiempo, pero situadas en diferentes dimensiones estructurales. Por un lado, la interpretación materialista de la producción cultural entendida como resistencia y que toma la práctica como unidad de análisis (McRobbie, 1978; Connell, 1987, 2002; Willis, 1988, 1999, 2003; Holland y Eisenhart, 1990; Turner, 1996 [1984]; Skeggs, 1997; Bourdieu, 2005). Por otro, la interpretación discursiva del poder, que permite, a partir del concepto de microfísica del poder de Michel Foucault, entender los procesos sociales como prácticas discursivas de sumisión, pero en las que puede vislumbrarse un potencial de resistencia (Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Diamond y Quinby, 1988; Foucault, 1989; Weeks, 2003 [1986]).

1.2.1. Interpretación materialista de la resistencia: las prácticas sociales

Frente a las teorías de la socialización, situamos las teorías de la resistencia o teorías de la producción cultural, que se centran en el nivel microsociológico de análisis

para superar la debilidad de las teorías de la reproducción, referidas al nivel macrosociológico. A las teorías de la producción hay que reconocerles el valor epistemológico de vincular las dimensiones material y simbólica de la realidad social. En este espacio, el trabajo por excelencia es el de Paul Willis (1988), que el propio autor actualiza quince años después (Willis, 2003). El sesgo de género presente en el trabajo de Willis, centrado sólo en los chicos de clase obrera y sus formas de masculinidad, ha sido superado por algunos trabajos relevantes desde una perspectiva feminista que dan cuenta de la situación de las niñas/mujeres (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Black, 2002; Storr, 2002).

Como hace Willis (1988) en su estudio de los chicos de clase obrera, también Angela McRobbie (1978) se propone realizar un análisis materialista de la cultura de las chicas de clase obrera de su estudio, las cuales, señala ella, encarnan la cultura patriarcal de su entorno. El tema central de su investigación son los conflictos y contradicciones con los que estas chicas tenían que enfrentarse y acomodarse siguiendo el modelo de un 'rol femenino tradicional' que se les muestra como 'natural', debido, sobre todo, a la función reproductiva de las mujeres, que es el argumento de legitimación de ese rol. Así, aunque las chicas ven que ese rol es inevitable (forma parte de su destino de clase), lo cuestionan.

Y es en los espacios de cuestionamiento del 'rol femenino tradicional' donde McRobbie encuentra dos espacios sociales de resistencia en las chicas de su estudio como son la solidaridad del grupo de pares y la ideología del romance, espacios de resistencia 'femenina' que van a aparecer más tarde también en el estudio de Holland y Eisenhart (1990). McRobbie considera la edad, el sexo y la pertenencia de clase como las tres dimensiones que configuran esos espacios de resistencia, por lo que describe diferencias de clase y género entre las chicas del club donde realiza su investigación: mientras que las de clase obrera son socializadas hacia las labores domésticas, las de clase media se orientan hacia carreras académicas cortas. En términos de género, las chicas se adaptan a ese rol femenino tradicional mediante el atractivo hacia los chicos. Lo paradójico en la obra de McRobbie es el doble proceso que describen matrimonio, vida familiar, moda y belleza: por un lado, son articulaciones de resistencia a la escuela; por otro, terminan reproduciendo el rol femenino. En esa reproducción, el modelo de género está imbricado en la cultura de clase que es, según la autora, el principal agente de control sobre las chicas de su estudio. De hecho, son conscientes de cómo funciona

el matrimonio porque lo ven en su propia familia, sin embargo, su destino de clase está presente en la falta de posibilidades materiales de renunciar al matrimonio, pues confiere status social y el espacio legítimo para la expresión de su sexualidad. El análisis de las formas culturales de resistencia que McRobbie realiza sobre las condiciones materiales de existencia de las chicas de clase obrera le lleva a una conclusión que afirma la reproducción de la posición de clase y la opresión de género de estas chicas:

La cultura de las chicas adolescentes de clase obrera puede ser vista como una respuesta a las condiciones materiales impuestas sobre ellas como resultado de su posición de clase, pero también como indicador y respuesta de su opresión sexual como mujeres. Ambas están salvadas y cerradas dentro de la cultura de la feminidad (p.108).

Por su parte, Holland y Eisenhart (1990) ofrecen un interesante análisis crítico de las teorías de la producción cultural o de la resistencia. El tema central de estas teorías es el análisis del choque que existe entre la cultura escolar (que estas teorías identifican con los valores de la clase media³⁶) y la cultura del entorno familiar y social de los sujetos (generalmente de clase obrera). Las teorías de la resistencia tienen su punto de partida en una revisión crítica de, y una reacción contra, las teorías de la reproducción. Holland y Eisenhart citan algunos autores destacados en las teorías de la resistencia, como son Willis (1977, 1981a, 1981b), McDonald (1980), Giroux (1981), Apple (1982), Apple y Weis (1983). Frente a la reproducción mecanicista de las estructuras sociales, tal como plantean las teorías de la reproducción, estos autores, señalan ellas, ponen el énfasis en las reacciones de los estudiantes de clase obrera contra las ideologías y prácticas que encuentran en la escuela, negando la determinación mecánica e irremediable de las prácticas de dichos estudiantes, como sí afirman las teorías de la reproducción. Así pues, los teóricos de la resistencia consideran que los chicos de la clase obrera generan un sistema de significados y prácticas propio como respuesta a las barreras sociales que encuentran en su vida cotidiana. Los estudiantes de clase obrera actúan en grupo. Poseen cierta autonomía, que se manifiesta en el mantenimiento de las jerarquías, pudiendo reproducirlas o cambiarlas.

³⁶ Este planteamiento es común a las teorías de la reproducción y a las de la resistencia, si bien, cada una lo aborda desde perspectivas diferentes, macro (reproducción estructural) y micro (prácticas cotidianas de resistencia) respectivamente.

Para Holland y Eisenhart, las pautas de reproducción de las estructuras de clase no son fácilmente extrapolables a las estructuras de género. Para apoyar esta tesis, citan a autoras que han investigado las pautas de resistencia de las mujeres a la jerarquía de género, como McRobbie (1978a, 1978b), Thomas (1980), Connell, Ashenden, Kessler y Dowsett (1982), Griffin (1985), Kessler, Ashenden, Connell y Dowsett (1985), Less (1986), Vali (1988) y Weiss (1988). La primera diferencia que se pone de manifiesto tiene que ver con el grupo de pares. En su estudio, ellas observan que el grupo de pares es el que introduce a las mujeres en un mundo de romance donde el atractivo hacia los hombres resulta fundamental, lo que llaman ‘sexual auction block’ (p.8), que podríamos traducir como la ‘plataforma de la subasta sexual’³⁷.

Holland y Eisenhart se refieren, también, a los trabajos de Willis y Ogbu, y señalan que ambos autores coinciden en afirmar que los estudiantes comprenden de algún modo la naturaleza de su sociedad y la posición que la gente como ellos puede permitirse convencionalmente. Para ambos, los estudiantes responden a la escuela en función de la forma en que entienden su sociedad y recurren a sus recursos culturales y su herencia para forjar sus respuestas a los estudios.

Como Willis (1981b), también Holland y Eisenhart observan que la escuela promueve relaciones de género tradicionales. Ahora bien, en su modelo, la trayectoria de la reproducción es compleja. Su investigación pone de manifiesto cómo la estructura de género de la sociedad en su conjunto incide en la cultura del grupo de pares, que canaliza las relaciones presentes y futuras entre las chicas y los chicos. En este sentido, es necesario evidenciar la diferencia entre la propuesta generalizada de las feministas que trabajan en coeducación, afirmando la socialización de género en la escuela como fenómeno que tiene lugar tanto a través del currículo explícito como del oculto (Brullet y Subirats, 1991; Freixas, García, Jiménez, Sánchez y Santos, 1993; Subirats, 1994; IAM, 2002, 2004, 2005; Tomé, 2002; Consejería de Educación, 2005, 2006; Venegas, 2006, 2008a) y la propuesta de Holland y Eisenhart, para quienes es el grupo de pares el que media entre la estructura de género de la sociedad y las chicas con más fuerza que la escuela y el profesorado, tal como afirma Willis (1981b; cf. Holland y Eisenhart, 1990).

³⁷ En esta propuesta encontramos paralelismos con las de intercambio (Lévi-Strauss, 1969; cf. Rubin, 1975), tráfico (Rubin, 1975) e intercambio de los bienes simbólicos (Bourdieu, 2005).

Frente al espacio de poder oficial, burocrático, institucionalizado del colegio o las autoridades oficiales, las autoras encuentran que es el espacio de relaciones informales y más igualitarias del grupo de pares el principal mediador en la opresión de género y el patriarcado. Sin embargo, no encuentran un movimiento organizado y cohesionado de mujeres contra género y patriarcado, sino mujeres individuales que muestran oposición y resistencia a ello. Las mujeres de su estudio no aceptaban el privilegio masculino sin más. Intentaron activamente evitar las partes del sistema de romance en el grupo de pares que no les gustaban, y maniobrar su estatus en las relaciones románticas. Ahí es donde encuentran Holland y Eisenhart los espacios de resistencia de las mujeres de su estudio a la cultura opresiva del romance tanto en el seno del grupo de pares cuanto en sus propias relaciones con los chicos.

El vacío de las teorías de la reproducción puesto en evidencia por las teorías de la producción empieza a llenarse a finales de los '70 de la mano de los estudios culturales localizados en la Universidad de Birmingham y en la figura de Willis (1977), que arrojan luz sobre la dinámica de la reproducción cultural y el papel de los grupos oprimidos en la reproducción social. En EEUU, John Ogbu (1974, 1978, 1985, 1987; cf. Holland y Eisenhart, 1990) realiza un trabajo similar: metodología etnográfica, focalización en grupos oprimidos, contexto educativo. Estos grupos actúan según un sentido colectivo de las oportunidades sociales de los miembros de su grupo, son críticos con la imagen distorsionada que la sociedad ofrece de ellos, su acción lleva a la reproducción cultural de valores y pautas que contribuyen así a la reproducción de las estructuras desigualitarias y de las relaciones tradicionales (de clase y raciales, respectivamente). Lo que interesa a la teoría de la producción cultural es el rol activo de esos grupos de estudiantes. Esos/as jóvenes, lejos de ser pasivos, construyen su propio sistema de significados culturales que toman de los medios de comunicación de masas y de la cultura de su contexto familiar y comunitario. Esta interpretación contiene un potencial de cambio social radical, pues pone el acento en el elemento productivo, que significa tanto creatividad como cambio estructural. De ahí que Holland y Eisenhart afirmen la compatibilidad de la tesis central de las teorías de la producción con la tesis central de las teorías de la práctica.

Las autoras siguen las teorías de la producción cultural desde la perspectiva de género, posición desde la que señalan que las feministas que trabajan género y educación llegaron a una visión en la que era imprescindible incorporar el conflicto y la

resistencia en sus análisis. Kelly y Nihlen pensaron que las niñas podían resistir la tendencia de la escuela a reproducir la división sexual del trabajo. Arnot (1982) lleva esta idea más lejos, para asegurar que las niñas pueden contestar y contradecir los códigos de género aprendidos en familia, pares y escuela.

Holland y Eisenhart evidencian el sesgo de género que contiene el trabajo de Willis, así como la contestación al mismo por parte de autoras a las que citan como McRobbie y Garber (1976), McRobbie (1978b, 1980), Cowie y Lees (1981), Griffin (1985), Lees (1986). Evidencian la falta de reflexión de Willis sobre el patriarcado y su relación con el capitalismo. McRobbie y sus colegas matizan que el sesgo de género puede estar, de hecho, en quien investiga.

Holland y Eisenhart recogen también el trabajo de McRobbie y Garber (1976), quienes aseguran que las chicas desarrollan estrategias de resistencia alternativas a las de los chicos, constituyendo su propia subcultura; por otro lado, a diferencia de los grandes grupos de chicos de Willis, McRobbie (1978) localiza la resistencia al sexismo en pequeños grupos de dos o tres chicas que son íntimas amigas. Mientras que los chicos ocupan espacios públicos, las chicas se reúnen en espacios más privados para escuchar música, hablar de chicos o de ‘cosas de chicas’.

Otro trabajo al que se refieren Holland y Eisenhart es el de Cowie y Lee (1981), que abren el espacio a los grupos mixtos, más amplios en número, y que generan un ‘espacio sexual’ (p.46), donde las chicas no gozan de tanta libertad como los chicos. En esos grupos, según Arnot (1982, cf. Holland y Eisenhart, 1990), emerge un régimen de género. Una feminidad basada en el énfasis de la sexualidad puede ser utilizada por las chicas como forma de resistencia a los adultos de la escuela. Griffin (1985; cf. Holland y Eisenhart, 1990) arroja luz sobre una idea fundamental: las mismas chicas que participan en prácticas contrahegemónicas participan también en prácticas conformistas. De nuevo, adhesión y resistencia se manifiestan simultáneamente en las prácticas generizadas.

Siguiendo el planteamiento de Willis sobre los “lads”, las autoras señalan que las adolescentes construyen y ocupan de manera colectiva un mundo construido culturalmente que excluye los elementos lúgubres del sistema de clase y la jerarquía de género que encuentran en sus hogares. Su paso por el sistema educativo tiene lugar a través de este sistema de significado por el que experimentan el mundo, de manera que obtienen bajos credenciales y bajos potenciales para una carrera académica de éxito y

son felices de iniciar pronto relaciones heterosexuales y llegar, eventualmente, al matrimonio. Terminan no sólo sin formación para trabajos bien pagados sino que se aseguran la dependencia económica y una posición subordinada con respecto a los hombres. La paradoja está en que su inmersión en el mundo del romance (para escapar de la realidad que les rodea) deriva en la continuidad del privilegio masculino. Según Weiler (1988, cf. Holland y Eisenhart, 1990), las mujeres sacan provecho del atractivo sexual para escapar, mediante la fantasía o el matrimonio, la pesadez de la escuela o el empleo, una resistencia al mundo capitalista que, a largo plazo, se traduce en un recrudescimiento de la cultura de dominación/sumisión y el trabajo doble. Según Weiler, contracultura es poco preciso; parece, más bien, alternativa o escapismo.

El debate está abierto sobre si la cultura del romance y las relaciones sexuales son realmente un intento por resistir a la subordinación o, como plantea Giroux (1983a), son parte del problema. Lees (1986) y Griffin (1985) parecen señalar un vacío entre las representaciones, idealizadas, que se hacen las chicas sobre las relaciones heterosexuales y el matrimonio, y la realidad que encuentran. Lees afirma que el matrimonio es una necesidad económica para las chicas de clase obrera y la única salida para aquéllas de ambas clases que no quieren estar solas o por su cuenta; el romanticismo va en aumento cuando las posibilidades de carrera terminan; además, la respuesta y experiencia de las chicas aparece muy influida por el sexismo entre los compañeros. Las chicas de Griffin lo que quieren es disfrutar de su independencia antes del matrimonio.

Tras repasar esta serie de investigaciones, las autoras se preguntan si se puede hablar de resistencia en los procesos que esas investigaciones analizan y recogen las propuestas realizadas por una serie de autores en torno a este debate. Las chicas se ven a sí mismas en el colegio en función de sus propias metas. Crean una contracultura, pero sus respuestas no se adecuan exactamente al prototipo analizado por Willis, por lo que resulta difícil aplicar su concepto de resistencia. Para Weiler se trata más de acomodación a las circunstancias que de resistencia. Para Fuller (1983), un uso amplio de resistencia es inadecuado. Giroux (1983a) señala que el término se ha sobreutilizado. Lakomski (1984) explica que este sobreuso se debe a que, si partimos de una idea de la socialización como proceso perfecto, vemos que todos los individuos y grupos resisten en el sentido de intentar influir sobre sus propias circunstancias. Connell et al. (1982) resuelven el debate mediante el concepto de pragmatismo y aseguran que en los

estudiantes ni se da conformidad ni resistencia. El marco general de la teoría de la producción, derivado de cuestiones sobre la reproducción social, intenta vincular la cultura vivida y las prácticas sociales sobre el terreno con las características estructurales de la sociedad y en última instancia con la cuestión del cambio radical de esas características estructurales. Giroux (1983a) señala que, en este marco, el concepto de resistencia tiene un significado particular: la acción colectiva que desafía el status quo seriamente. Para las autoras, seguir la definición de Giroux es restringir demasiado la aplicabilidad del concepto sociológico de resistencia, pues contiene criterios históricos que pueden cambiar considerablemente, de manera que quien investiga puede no disponer de información longitudinal para hacer uso del concepto según esa definición. ¿Qué es, entonces, la resistencia? Parece que el debate sigue abierto.

Por otro lado, las autoras se refieren a la teoría de la práctica para afirmar que las respuestas de un grupo a las barreras estructurales son reflejo tanto de relaciones internas como externas. La resistencia suele focalizarse en las relaciones entre el grupo privilegiado y el que no lo es, pero se olvida de las tensiones dentro de cada categoría, la política interna y la formación de las subjetividades, que son las principales limitaciones de la teoría de la producción. Más aún en el caso de las mujeres, en que la política interna es especialmente importante. Lo mejor es seguir estudiando la forma en que mujeres y niñas responden al sexismo actualmente y compararlo con otros grupos en desventaja. Las estudiantes son creativas. Es importante conocer la forma y el contenido de las jerarquías de género a las que responden las mujeres.

Entre los debates teóricos que las autoras recogen como conclusión, se encuentra la comparación entre la oposición al patriarcado y la oposición a clase, raza, y jerarquías de edad. Según Holland y Eisenhart, la literatura señala que la gente joven suele reaccionar más en repuesta a las segundas que a la primera. Como señalaba más arriba, en su estudio encuentran que el fenómeno del ‘sexual auction block’ es conducido por el grupo de pares, no por la institución universitaria; el capital simbólico se valida relacionamente, sin un sistema preciso de medida. En cuanto al fenómeno de la resistencia:

El tipo de resistencia que encontramos (...) -consistente en varias formas estratégicas de conformidad combinadas con ‘eludiendo el sistema’, junto a críticas radicales pero internas del mismo- puede caracterizar sistemas que son mantenidos de forma personal y en el cara-a-cara. En un sistema en que la autoridad no es personificada y no se crea clara

y públicamente un grupo en desventaja permanente, la oposición tiende a permanecer internalizada e idiosincrásica (p.222).

A la oposición a la jerarquía de privilegio masculino en las relaciones de género, ellas introducen el matiz del grupo de pares, que es el que media siempre en la respuesta a ese sistema y, por ello, en la constitución del mismo en la vida cotidiana.

El problema con las teorías de la resistencia es que pareciera que toda la práctica social de las y los actores sociales es de resistencia. En este sentido, las teorías de la socialización resultan útiles en su aportación sobre la asimilación de valores y normas procedentes del entorno social (agencias de socialización). Por tanto, socialización y resistencia se requieren y complementan en la descripción microsociológica de las prácticas que conducen a la reproducción de las estructuras sociales.

Otro autor que se refiere a la idea de resistencia es Bryan Turner (1996). A pesar de estar más interesado en cuestiones de reproducción social, reconoce que su propuesta abre un espacio al hecho de que todas las estructuras sociales que institucionalizan desigualdad y dependencia entre mujeres y hombres son objeto de lucha a nivel de la micropolítica de la desviación y la enfermedad, tal como lo muestra ejemplos históricos como la agorafobia o la histeria en las mujeres en el siglo XIX. En su caso, el cuerpo mismo, definido en términos sociales, es el espacio donde se manifiestan los procesos de subordinación y, como reacción a ello, de resistencia.

Un trabajo de gran interés es el de Beverly Skeggs (1997), que analiza los espacios de resistencia de las mujeres de clase obrera de una ciudad inglesa a la ‘otrización’ de la que son objeto por parte de la clase media. Con ‘otrización’ se refiere Skeggs a la forma en que la clase media define a la clase obrera por su falta de decoro, convirtiéndola en el otro de la clase social dominante y de referencia que es la clase media, que establece los parámetros de ese decoro. La autora afirma que estas mujeres *“son activas en la producción del significado que ellas (...) ocupan”* (p.1). Para Skeggs, la clase social contiene elementos tanto materiales como discursivos o simbólicos que dan lugar a representaciones de clase que, según ella, más que ser reproducidas, son contestadas. Skeggs sigue a De Certeau (1988) en su distinción entre estrategias (con un posicionamiento institucional y, por tanto, conectadas con el poder)

y tácticas (sin localización institucional, por lo que no ostentan capital convertible en poder). Según ella, el problema al que se enfrentan estas mujeres es la falta de poder social (por ausencia de reconocimiento o lo que Bourdieu denomina capital simbólico) que les permita legitimar sus formas de capital, también con respecto al cuerpo. De ahí la tendencia de estas mujeres a imitar a las clases medias en busca de respetabilidad, lo que les provoca ansiedad, inseguridad y vergüenza, pues saben que son sometidas a la mirada exterior que todo lo juzga y que les genera un sentimiento de no hacerlo nunca bien, de estar siempre equivocadas. Esta vigilancia ejerce lo que Bourdieu denomina ‘violencia simbólica’ (cf. Skeggs, 1997), y conecta con una idea que formulará poco después, la del ‘ser femenino como ser percibido’ (Bourdieu, 2005). *“El temor, el deseo, el resentimiento, el odio y la humillación”* (p.92) devienen lugares comunes en la experiencia de clase y de género que viven estas mujeres en su cotidianidad; entonces, *“las relaciones de clase son sentidas como son vividas, y estos sentimientos generan fuertes emociones, a veces violencia, degradación y resistencia”* (Ibid.). Por tanto, los sentimientos de clase, las experiencias de clase y las posiciones de clase interrelacionan lo emocional y lo estructural de las posiciones de clase en los procesos de resistencia a ese posicionamiento. Es lo que Bourdieu denomina ‘política de clase’ (cf. Skeggs, 1997).

El propio Bourdieu (2005) encuentra ciertos espacios de resistencia en su análisis de la dominación masculina cuando afirma que:

La construcción social de los órganos sexuales registra y ratifica simbólicamente algunas propiedades naturales indiscutibles (...) Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación (...) sus actos de conocimiento son (...) unos actos de reconocimiento, de sumisión. Pero (...) siempre queda lugar para una lucha cognitiva a propósito del sentido de las cosas en el mundo (p.26).

Para Bourdieu, como ya se vio en el apartado anterior, las estructuras sociales muestran una inercia clara a la reproducción a través de la historia. En la primera proposición observamos cómo Bourdieu localiza la construcción sociocultural del género en la base natural, biológica, diferenciada, polarizada y jerarquizada, de los sexos. Sin embargo, Bourdieu no cierra completamente las puertas al cambio. Según él, las estructuras cognitivas (*habitus*) de las y los actores sociales contienen un potencial

de cambio, por tanto, es en la capacidad intelectual de las y los sujetos donde Bourdieu localiza las posibilidades de resistencia, si bien, está más preocupado por el nivel macro que por dar cuenta del nivel micro de la resistencia. Socialización y resistencia, reproducción y cambio están presentes, de forma más o menos explícita, en su propuesta teórica.

Por su parte, Willis (2003) actualiza y completa su famoso análisis presentado en *Aprendiendo a trabajar* (1988), manteniendo su interés por hacer un análisis materialista de la cultura, esto es, analizar las respuestas culturales a las condiciones materiales de existencia, propuesta situada en el marco de las teorías de la producción cultural de la década de 1970, como hemos visto en Holland y Eisenhart (1990). Willis (2003) diferencia tres etapas (industrial, postindustrial y postmoderna) en torno a la cultura juvenil de la clase obrera, y señala la emergencia, en la sociedad postmoderna, de formas de constrictión y libertad que se dan conjuntamente y se expresan corporalmente a través de fenómenos como las raves, el hip hop o la importancia concedida por los muchachos a la musculación, de manera que el cuerpo adquiere un protagonismo a destacar. Además, afirma que la conciencia y la estructura son como los dos extremos de un continuum que se conectan mediante procesos culturales continuos, de manera que vincula lo simbólico y lo material a través de las prácticas de resistencia.

Así pues, desde una corriente materialista, podemos entender el concepto de resistencia como una respuesta cultural, basada en códigos simbólicos, a las condiciones socioestructurales o materiales de existencia. La resistencia es un vínculo entre las condiciones materiales que determinan la posición socioestructural del individuo y definen un modelo cultural de existencia y la respuesta simbólica en forma de práctica de oposición que los individuos dan a dichas condiciones materiales. La práctica, de resistencia, vincula pues las dimensiones estructurales material y simbólica de la sociedad.

1.2.2. Interpretación simbólica de la resistencia: los discursos

Simultánea en el tiempo es la emergencia de una aproximación bien distinta al concepto de resistencia que, en este caso, se suele referir más frecuentemente con el

nombre de contestación. Las raíces de esta otra aproximación están en el concepto de poder de Foucault, por lo que conviene conocerlo previamente. Foucault (1989) analiza y describe su concepción discursiva del poder elaborando un modelo que él mismo denomina como estratégico, frente al modelo institucional predominante, basado en el Derecho represivo. En su propuesta, el poder funciona *“no ya por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la normalización, no por el castigo sino por el control, y que se ejercen en sus niveles y formas que rebasan el Estado y sus aparatos”* (p.109). El poder discursivo del que Foucault habla no es el poder organizado, institucional, burocrático, que analiza Connell (2002), ni el Derecho, ni las relaciones de dominación/subordinación (Bourdieu, 2005). Su concepción del poder implica una multiplicidad de relaciones de fuerza, el juego que las transforma, los apoyos y las contradicciones presentes en esas relaciones y, enlazando con la aproximación institucional al poder, el conjunto de estrategias que convierten en efectivas esas relaciones al cristalizar en la forma de aparatos del estado, ley o hegemonías sociales, pero siempre en el nivel de las estructuras discursivas, no de las estructuras materiales:

El poder está en todas partes... (porque) viene de todas partes. Hay que ser nominalista, sin duda. El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados. Es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada (p.113).

Más aclaratorias son aún las siguientes palabras, en las que, al caracterizar las relaciones de poder, Foucault destaca la tendencia social a la reproducción, pero lo hace negando la lógica binaria del conflicto social que se consolida en el pensamiento de Marx y que retoman posteriormente las teorías de la reproducción social. Para Foucault, el poder está disperso en la sociedad (microfísica del poder), *“está en todas partes”* (p.113), por lo que poder como imposición y resistencia como respuesta a esa imposición son las dos dimensiones del mismo proceso, de ahí que el poder haya de ser entendido como generador de resistencias y no desde una lógica binaria de oposición dialéctica:

Desempeñan, allí donde actúan, un papel directamente reproductor. (...) (N)o hay (...) una oposición binaria y global entre dominadores y dominados (...) (D)onde hay poder hay resistencia y, no obstante (...) nunca está en posición de exterioridad respecto del poder (...) carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder (pp.114-116).

Otra cuestión interesante en la concepción discursiva del poder en Foucault es la *“regla del doble condicionamiento: esto es, a nivel micro, las tácticas, a nivel macro, la estrategia de conjunto”* (p.121). Su oposición al estructuralismo se refuerza al afirmar que lo que hay es *“una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes”* (p.122). Esta aportación será central para la corriente postestructuralista de la que Foucault es referente fundamental.

Jeffrey Weeks (2003) afianza el concepto discursivo de poder de Foucault y extiende su noción de microfísica del poder al señalar la necesidad de *“ver el poder sobre la sexualidad como productivo en lugar de negativo o represivo”* (p.34), con lo que apela directamente a la resistencia como consecuencia inherente al ejercicio del poder. Así, diferencia tres grandes ejes de dominación/subordinación interrelacionados y en los que el ejercicio del poder genera espacios de resistencia igualmente imbricados:

- Clase: el predominio de los valores de la burguesía genera la resistencia de la clase obrera.
- Género: en que la sexualidad está imbricada con la estructuración del género, ambos conceptos regulados por la heterosexualidad, que genera espacios de resistencia tanto al privilegio masculino cuanto a la sexualidad heterosexual.
- Raza y etnicidad, ya que, desde una perspectiva evolucionista, se ha otrizado a las personas no occidentales y se las ha considerado como inferiores, por lo que esos ‘otros’ grupos raciales y étnicos resisten al privilegio del grupo con poder, el blanco occidental.

Así, atendiendo la propuesta de Weeks, la política sexual es resultado de prácticas incluidas en una red de antagonismos y contradicciones. Como Foucault (1989), también Weeks (2003) reconoce la existencia de contra-discursos frente a los discursos dominantes –normalizadores- que existen en torno a la sexualidad. Un ejemplo destacado son los movimientos de resistencia que emergen como respuesta a la condena de que es objeto la homosexualidad debido a la expansión del sida en los ’80: *“las prácticas e identidades sexuales que se habían escondido en vergüenza empezaron a encontrar su voz y abrirse a sí mismas a la historia y por tanto al cambio”* (Weeks, 2003:105). El valor de esta cita reside no sólo en la formulación de las prácticas de resistencia, sino en la vinculación de esas prácticas sociales de resistencia con el cambio

social a nivel macroestructural. Algo similar plantea Connell (1987, 2002) cuando habla del movimiento de liberación gay de los '70. Sin embargo, Weeks va a poner el énfasis en los discursos, mientras Connell lo pone en las prácticas.

Entrando ya en la corriente feminista que sigue como referente el pensamiento de Foucault, encontramos el trabajo recopilatorio de Irene Diamond y Lee Quinby (1988), quienes analizan los puntos convergentes entre ambas corrientes (feminismo y Foucault), y señalan que el poder tiene lugar a través de operaciones locales e íntimas, y no como ejercicio del poder supremo del Estado; el discurso es lo que produce y sostiene el poder hegemónico y es desafiado por los discursos de los saberes sometidos, esto es, el poder hegemónico genera resistencias. Para el feminismo, el modelo universal, más que el auténtico, es un modelo impuesto por el hombre blanco (androcentrismo de la ciencia). En cuanto a la relación entre conocimiento y poder, para Foucault, la verdad está siempre referida al poder y el poder es ejecutado a través de complejas redes de sistemas disciplinarios y tecnologías prescriptivas. Para Diamond y Quinby, la crítica feminista arremete contra la autoridad y los procesos de autoridad a través de las relaciones entre autoridad masculina, lenguaje, razón y discurso; algo que echan de menos en el trabajo de Foucault por la ausencia de perspectiva de género en su análisis.

Dentro de la compilación de Diamond y Quinby (1988), Sandra Lee Bartky (1988) escribe un capítulo donde hace balance del impacto que la modernización del poder patriarcal ha tenido sobre las mujeres y afirma que *“el comportamiento de una mujer está menos regulado ahora de lo que lo estuvo en el pasado”* (p.80). A pesar de ello, sigue habiendo formas de control sobre las mujeres, ya que *“las imágenes de la feminidad normativa (...) han sustituido las pautas orientadas por la religión en el pasado”* (p.81). Ejercicio de poder y espacios de autonomía son compatibles en la vida de las mujeres en el mundo contemporáneo, pues el capitalismo avanzado sigue permitiendo la existencia del patriarcado, ya que *“el culto a juventud y buena forma física resultan perfectamente compatibles con la actual necesidad del salario de las mujeres, así como con la necesidad del capitalismo avanzado de mantener elevados niveles de consumo”* (Ibíd.). Juventud y belleza se convierte en imposiciones corporales de feminidad que abren nichos de consumo para el capitalismo y mantienen la forma

patriarcal de dominación de las mujeres. Al mismo tiempo, las mujeres son más autónomas gracias a su acceso a los circuitos del mercado laboral.

Bartky (1988) sigue a Foucault cuando analiza el cuerpo como locus para el ejercicio del poder sobre las mujeres tomando como referente el concepto foucaultniano de biopoder. Sin embargo, para evitar el reduccionismo del poder discursivo como determinante absoluto de la acción, Bartky abre un espacio también para la resistencia de las mujeres a ese poder disciplinario que actúa sobre los cuerpos docilizándolos. La resistencia emerge, en la obra de Bartky, allí donde afloran las paradojas del sistema patriarcal de dominación de género. La resistencia es poder en la forma de contrapoder frente al poder patriarcal institucionalizado en el régimen de poder-saber:

Si los individuos fueran constituidos completamente por el régimen de poder-saber que Foucault describe, no tendría sentido alguno hablar de resistencia a la disciplina (...) Sin embargo, la rebelión decae cada vez que una mujer coge sus pinzas de perfilar las cejas o se embarca en una nueva dieta (...) A pesar de que las mujeres (...) empiezan a tomar conciencia de una autodeterminación política, económica y sexual sin precedentes, fallan casi por completo bajo la mirada dominante del patriarcado. Es esta paradoja (...) la que produce, aquí y allá, espacios de resistencia (pp.82-83).

Para Bartky, las mujeres construyen espacios propios de resistencia. Sin embargo, las prácticas estéticas que siguen el modelo de estético de feminidad hegemónico interrumpen las formas de resistencia de las mujeres que conducen al cambio social, esto es, a la ruptura con la subordinación de las mujeres en un sistema social patriarcal. Bartky adopta una postura caracterizada por las contradicciones de género que genera la sociedad patriarcal y localiza en esos espacios de conflicto y contradicciones las posibilidades de resistencia para las mujeres. De sus palabras se extrae, también, una vinculación entre resistencia (microsocial) y cambio (macrosocial).

Por tanto, desde la interpretación discursiva de la noción de resistencia es necesario localizar, de fondo, el concepto discursivo de poder de Foucault basado en su idea de microfísica del poder: un poder ejecutado como práctica discursiva, pero que tiene la peculiaridad de estar en todas partes, de manera que genera tanto control, dominio, sumisión, como resistencia, a ese control, contestación.

Fuera de esas dos aproximaciones al fenómeno social de la resistencia, encontramos la propuesta de Jesús Gómez (2004) que, en su apuesta por la educación afectivo-sexual en los modelos de atracción y elección de la pareja, adopta un nivel microsociológico de análisis desde el que afirma que *“(a)unque la socialización es un proceso que (...) hace interiorizar valores y normas de la cultura que toca vivir, no determina las conductas porque, a pesar de todo, el sujeto siempre tiene la última palabra”* (p.18). Según él, pues, la socialización orienta, pero no determina, la conducta, porque el sujeto goza de plena voluntad consciente para actuar. A nuestro entender, es necesario aproximarnos con cautela al voluntarismo de la acción que parece enfatizarse en la propuesta de Gómez cuando asegura que el sujeto tiene siempre la última palabra, pues entendemos que es fundamental localizar esa última palabra, la voluntad del sujeto, en el entramado socioestructural en que se encuentra el mismo.

1.3. Identidad / subjetividad, identificación / subjetivación

Identidad, subjetividad, identificación, subjetivación, resistencia y agencia mantienen un intenso vínculo en nuestra investigación. Partimos de la tesis de que la formación de la subjetividad, fruto del proceso de subjetivación que tiene lugar de forma simultánea al proceso de socialización, enlaza directamente con la idea de individuo como sujeto agente, sujeto de resistencia. Como venimos haciendo en esta revisión bibliográfica, seguiremos una aproximación cronológica para recoger el debate teórico en torno a esta cuestión desde una aproximación longitudinal a la producción del conocimiento. El punto de partida es el concepto moderno de identidad. Pero en el debate que traemos aquí, el referente fundamental lo constituye Foucault, de manera que la corriente teórica que cuestiona la identidad en sentido moderno sigue de cerca un planteamiento foucaultniano.

El concepto de identidad ha sido una de las nociones centrales de la modernidad. El individuo moderno gozaba de una identidad que venía a ser la identificación con, o pertenencia a, el grupo social, el cual le confería su propia definición, su autoconcepto, como algo fijo, arraigado al espacio social ocupado por el grupo, de donde procedían los elementos de definición de la subjetividad. Para la perspectiva de este trabajo, es necesario destacar la centralidad de la ‘identidad de género’ en ciencias sociales. La

propia Gayle Rubin (1975) utiliza dicho término en el marco de su formulación del ‘sistema sexo/género’. Según ella, el sexo es un producto social que comprende “*identidad de género, deseo y fantasía sexual*” (p.166). Y añade que “*(l)a formación de la identidad sexual es un ejemplo de producción en el terreno del sistema sexual*” (p.167), con lo que relaciona los sistemas económico, sexual, productivo y reproductivo en torno a la formación de la identidad.

Una década después, Weeks (2003) considera la sexualidad como el espacio en que la gente se experimenta a sí misma como personas reales, pues la sexualidad es fuente de identidad como mujer, hombre, homosexual o heterosexual, ‘normal’, ‘anormal’, ‘natural’ o ‘innatural’. Así, sigue a Foucault (1979) para afirmar que el sexo se ha convertido en ‘la verdad de nuestro ser’. Como Foucault, Weeks afirma que la forma que toma el deseo sexual define tanto un acto cuanto una categoría de persona. De hecho, sigue a Foucault para afirmar que, en el siglo XVIII, la homosexualidad pasa de ser una práctica a definir una identidad. Sin embargo, Weeks niega la existencia de un sujeto en la historia de la sexualidad y añade que, de existir, ha de ser fluido, con lo cual lo que niega Weeks es la noción de identidad como algo esencial y fijo, una idea compartida por las y los autores de la postmodernidad y el postestructuralismo que trabajan en el área de la sexualidad. Volviendo a Weeks, observa la emergencia de nuevos tipos e identidades sexuales en el siglo XX.

Para Weeks, la identidad es un resultado de la imbricación entre la sexualidad y la estructuración del género en una sociedad, de manera que la posición de los sujetos sexuales y, por ende, la construcción de su identidad, está en función de la lógica binaria masculinidad-feminidad y heterosexualidad-homosexualidad. La ‘invención de la sexualidad’ ha hecho posible la constitución de los sujetos sexuales, en tanto que “*es un proceso continuo en que somos simultáneamente receptores de acción y actores, objetos de cambio y sus sujetos*” (p.40), lo que combina las ideas de socialización (pasiva) y subjetivación (activa). El conjunto de discursos y prácticas que constituyen la sociedad construye ‘posiciones de sujetos’ (p.56). La construcción de la subjetividad, de la identidad, tiene lugar como respuesta a ese conjunto. Weeks destaca el poder diferencial y las situaciones históricas en que los hombres han tenido el poder de definir a las mujeres. Para él, como para Judith Butler (1993, 1999 [1990], 2001a [1997], 2001b) y las teorías postestructuralistas y queer sobre sexualidad, las identidades

sexuales y de género son producidas performativamente. Finalmente, Weeks se plantea que el concepto de identidad puede ser restrictivo de la libertad de elección.

Las palabras de Weeks arriba recogidas son reveladoras para el planteamiento teórico de este trabajo de tesis doctoral. Para él, la sexualidad transforma a los individuos en sujetos sexuales que se adhieren a modelos tanto como los resisten, de manera que padecen y protagonizan el cambio social simultáneamente, como las dos caras de un mismo proceso social en el que los discursos existentes y las prácticas promovidas por esos discursos hacen posible la construcción del sujeto sexual y de las posiciones que éste ocupa en la estructura social. En definitiva, se trata del proceso de construcción de la subjetividad según esa doble dinámica opuesta pero complementaria que es la socialización/subjetivación, donde, para Weeks, la construcción de la subjetividad es subjetivación en sí misma en tanto que tiene lugar como respuesta al conjunto de discursos y prácticas que constituyen al sujeto.

Similar a la idea de Weeks sobre la identidad como restrictiva de la libertad de elección, Marcela Lagarde (1990), también en la línea discursiva de Foucault, reconoce una restricción en la construcción de la subjetividad de las mujeres al afirmar que ha sido reducida a, y aprisionada en, su cuerpo dada la capacidad reproductora de las mujeres. La crítica de Lagarde a la subjetividad femenina se dirige a la construcción de la identidad en base a las condiciones anatómicas de las mujeres. El cuerpo, lo biológico, lo natural, constriñe, limita, restringe la subjetividad de las mujeres en forma de una identidad normativa.

Son las teorías postmodernas y postestructuralistas las que elaboran la crítica más dura a la idea moderna de identidad. Desde el paradigma de la postmodernidad, Linda Nicholson (1990) sigue a Donna Haraway para destacar la emergencia de una política del reconocimiento de los aspectos múltiples y contradictorios de las identidades tanto individuales como colectivas. Esta política niega los elementos esencializantes de la identificación. Nicholson recoge también la idea de Judith Butler de que la identidad de género es un ideal regulador de la heteronormatividad, de manera que establece la orientación del deseo sexual. Por tanto, Nicholson rompe con la noción esencializante y armónica de la identidad y cuestiona la heterosexualidad como normativa de la orientación sexual, muy ligada a la identidad sexual.

Nancy Fraser y Linda Nicholson (1990) toman la idea postmoderna de Lyotard de entender que la identidad deja de tener sentido en la postmodernidad y que, en su lugar, lo que existen son prácticas discursivas para las que los sujetos son centros nodales de conexiones entre esos discursos, que es lo que les mantiene unidos, de manera que las identidades devienen complejas, heterogéneas y discursivas.

Michèle Barrett (1992) señala que el postestructuralismo es una crítica a los metarrelatos, la racionalidad y el androcentrismo de la ciencia moderna, así como un cuestionamiento de la idea moderna de identidad. Para ella, es necesario elaborar más acertadamente la noción de identidad, superando las debilidades tanto del postestructuralismo antihumanista como del modernismo humanista; esto es, conjugar la negación (postestructuralista) del voluntarismo con el reconocimiento (humanista) del mismo en su justa medida. Resulta importante, pues, considerar este debate a la hora de plantear los parámetros de la práctica social en términos de socialización/subjetivación y los consecuentes procesos respectivos de reproducción/cambio teniendo en cuenta el espacio que ocupa la voluntad individual en todo ello. En este sentido, cabe traer a colación el planteamiento que sobre la obra de Foucault hacen Diamond y Quinby (1988) cuando señalan que para Foucault “*no hay sujeto*” (p.xi); el sujeto es sólo el producto de discursos racionalizadores y disciplinarios de la era moderna. En su lugar, Foucault apela a tantos estilos de vida como sea posible. Por tanto, el sujeto es “*un poder normalizante*” (p.xii), o lo que es lo mismo, el sujeto es construido a través de los discursos. Con ello, se está negando el voluntarismo propio del humanismo.

McRobbie (1994) señala el cuestionamiento que hacen los Estudios Culturales (Cultural Studies) en la postmodernidad en torno a la cuestión de la fragmentación de las identidades, frente a ideas modernas como identidad o sujeto. El sujeto postmoderno es, en cambio, un convirtiéndose (proceso) en lugar de un ser (estado, fijo), idea que también recoge Connell (2002); se trata, pues, de una visión dinámica del sujeto como nunca acabado. El verdadero yo es, según ella, una falacia esencialista, como señala Nicholson (1990) frente a lo que entiende que es fruto de discursos entrelazados que abren posibilidades de posicionamiento para vivir con la diferencia, igual que afirman Fraser y Nicholson (1990). McRobbie se refiere también a la formulación que ofrece

Butler (1992) sobre el sujeto, al afirmar que es necesario preguntarse qué significa ser una mujer en términos de sexualización del cuerpo y de la reproducción. Y siguiendo a Flax (1992a), opta por subjetividades en proceso, interactuando, debatiendo: ‘becoming’ en lugar de ‘being’, según lo plantea Stuart Hall, como propuesta de superación de la lógica binaria (estructuralista) que también defiende Weeks (2003). Entonces, McRobbie sustituye la idea de verdadero yo por la de ser social, un sujeto femenino feminista que es fruto de una amalgama de identidades fragmentadas formadas en la historia y los discursos.

Para Julia Cream (1995), la propuesta de Butler del género como performativo es una forma nueva de hablar sobre ‘el sujeto’. Para ella, el género no es una identidad, sino una práctica.

Annamarie Jagose (1996) analiza la teoría queer y señala sus efectos como *“recomposición específicamente gay y lesbica de la figuración postestructuralista de la identidad como constelación de posiciones múltiples e inestables”* (p.3). Destaca la importancia del contexto histórico, social y cultural en la construcción de la identidad homosexual para desnaturalizar el término y desencializarlo. Precisamente la crítica de la teoría queer al movimiento de liberación gay radica en el reclamo que éste hace en los ’70 de una identidad gay distintiva. Jagose recoge la idea de D’Emilio sobre la coyuntura favorable de la contracultura de los ’60 para la liberación gay.

La autora analiza la noción de identidad entre el movimiento gay y lesbico. Las y los activistas homosexuales partieron en un primer momento del sistema sexo/género (Rubin, 1975). Después, buscaron la igualdad con el resto de la población, de manera que su posición con respecto a las instituciones cambió de una política de oposición a una asimilacionista, lo que Jagose achaca, como posible explicación, a un cambio en la concepción de la transformación social. La autora cita a Steven Seidman (1993) para conceptualizar la naturaleza de este cambio en términos de identidad: *“del modelo liberacionista de la identidad gay al étnico (...) que enfatiza la identidad comunitaria y la diferencia cultural”* (Jagose, 1996: 60), siguiendo una *“visión construccionista de la sexualidad”* (Ibíd.). Y recoge la idea de Seidman de que, en lugar de luchar contra el orden social, se trató de establecer la identidad gay como grupo minoritario legítimo, para el reconocimiento de la ciudadanía de gays y lesbianas como sujetos. Así, a finales

de los '70, algunas autoras/es entre quienes Jagose cita a Rubin (1981), pusieron en cuestión la idea de una identidad gay unificada, por contribuir a mantener las categorías de una identidad normativa en términos tanto raciales como sexuales y de género.

Desde un enfoque menos próximo a Foucault y más a las teorías de la producción cultural, con algunos paralelismos con el trabajo de McRobbie (1978, 1994), Skeggs (1997) se interesa por la forma en que las mujeres de clase obrera construyen sus subjetividades “*a través de una gama de lugares diferentes a lo largo del tiempo*” (p.1), esto es, la experiencia “*frente a diferentes posiciones sociales y representaciones culturales*” (Ibíd.). De ello, se deriva una ‘estructura de sentimiento’ (Williams, 1961, 1977; cf. Skeggs, 1997) que resulta crucial en la construcción de la subjetividad. El ‘otro dialógico’ es la persona de referencia a partir de la cual se tiene experiencia de cómo una persona es posicionada en la estructura social y, por tanto, cómo esa persona experimenta el posicionamiento de clase. Desde una aproximación fenomenológica, Skeggs asegura que “*no son los individuos quienes tienen experiencias, sino los sujetos quienes se constituyen mediante la experiencia*” (p.27). Por tanto, la identidad es, para ella, fruto del posicionamiento y las experiencias de clase. La clasificación de una persona en la estructura social es siempre un fenómeno relacional, pues se hace en referencia a otros:

La clase es experimentada por las mujeres como exclusión. Mientras que los hombres de clase obrera pueden hacer uso de la clase como una fuente positiva de identidad (Willis, 1977; cf. Skeggs, 1997: 74).

Así que:

La clase da cuenta de la producción de la subjetividad... (Sin embargo, para las mujeres de clase obrera,) escapar de la identificación de clase raramente es un éxito por su falta de poder para convertir su capital cultural en capital simbólico (p.75).

Todo ello provoca en las mujeres de clase obrera de su estudio “*duda, inseguridad y malestar: la política emocional de clase*” (Ibíd.).

Lisa Adkins (2002) sigue a Lois McNay (1999) en su formulación de la identidad reflexiva en relación a género, sexualidad y sus posibilidades de cambio social: se trata de localizar la identidad en sus aspectos corporales, esto es, en relación al

género y la sexualidad del cuerpo, para lo que el trabajo de Foucault puede ayudar a evitar el voluntarismo funcionalista. McNay sigue también el concepto de *habitus* de Bourdieu para dar cuenta de la incorporación de lo social en lo corpóreo, ya que el *habitus* no implica ni predeterminación ni conciencia. Sin embargo, Adkins critica a Bourdieu el determinismo estructural sobre la práctica a través del *habitus*. Y cita a autores/as como Fraser, Haraway, Skeggs y Butler en su intento por superar este determinismo planteando la subjetividad y la formación del sujeto en términos de ambivalencia, pues los sujetos nunca se identifican plenamente con las normas, sino que siempre hay algún espacio de resistencia, lo que pone en cuestión, igualmente, el concepto funcionalista de socialización. La inestabilidad, la contradicción, localizada temporalmente, es inherente a las normas.

Sintetizando, encontramos la propuesta de pasar del concepto moderno de identidad, como algo esencialista, fijo, estable, armónico, fruto de la socialización del individuo, a una conceptualización de la identidad que nos permitirá desembocar en la idea de subjetivación como proceso opuesto a la socialización, pero complementario a ella. Así, las teorías postmodernas, postestructuralistas, y aquellas relacionadas con las teorías de la producción cultural, hablan de la constitución de la subjetividad como un proceso inacabado que se extiende a lo largo de toda la vida (McRobbie, 1994), fluido (Weeks, 2003), con lo que se niega la definición esencialista de identidad (Weeks, 2003; Nicholson, 1990; McRobbie, 1994) y se cuestiona la heteronormatividad como determinante de la orientación sexual (Nicholson, 1990), se constituye performativamente (Weeks, 2003; Cream, 1995), como práctica discursiva (Fraser y Nicholson, 1990) en la que se hace necesario considerar el voluntarismo del sujeto (Bàrret, 1992), y se caracteriza por la inestabilidad (Jagose, 1996; Adkins, 2002), la contradicción (Nicholson, 1990; Adkins, 2002), la ambivalencia (Adkins, 2002), la fragmentación (McRobbie, 1994), la diferencia (McRobbie, 1994), donde los sujetos ocupan posiciones múltiples (Jagose, 1996; Skeggs, 1997) y resulta fundamental la contextualización de las mismas precisamente para romper con el esencialismo de la identidad como algo universal (Jagose, 1996), siendo esas posiciones sociales múltiples y las representaciones culturales derivadas de ello fundamentales en la construcción de la subjetividad según una estructura de sentimiento (Skeggs, 1997), y donde la identidad reflexiva vincula género, sexualidad y cuerpo, como aspectos corporales que hacen

posible el cambio (Adkins, 2002). En definitiva, se trata de lo que podríamos plantear como el paso de la identidad moderna a la identificación actual, postmoderna si se quiere, aunque sobre el uso de este término no hay un acuerdo pleno.

Esta revisión sobre los conceptos de identidad – identificación y subjetividad – subjetivación no estaría completa si no aludiéramos ahora a la que ha sido una de las aportaciones más reveladoras de toda la revisión bibliográfica realizada en esta investigación. El proceder a lo largo de la teoría sociológica nos llevó a la intuición de que era necesario reflexionar sobre los vínculos entre socialización y subjetivación, sumisión y resistencia. Esa inquietud teórica nos ha movido desde el comienzo. Y fue leyendo a Butler (2001a) como vinimos a encontrar la formulación en que nuestra inquietud tomaba la forma de una teoría validada. Una de las ideas centrales en la obra de la autora es cómo el poder tiene una forma psíquica que es la que define la identidad del sujeto. En su teoría de la sujeción, la autora describe el proceso de formación del sujeto, que comprende siempre una simultaneidad de procesos que nos remiten, en última instancia, a la sumisión/resistencia. En ello, sigue la idea de Foucault de que la sujeción hace posible tanto la subordinación (lo que podemos entender como estar sujeto a) cuanto la formación del sujeto (que podemos entender como ser sujeto de): la subordinación establece las condiciones de posibilidad del sujeto. Este proceso simultáneo será, pues, el planteamiento central, relacionado con una concepción también doble del poder, como externo al sujeto, al tiempo que es la propia jurisdicción del sujeto. Otra idea interesante que recoge Butler es la explicación de Nietzsche y de Freud sobre la formación de la conciencia como efecto de una prohibición internalizada, de lo que emerge la reflexividad, pues la conciencia es el *“medio por el que el sujeto se convierte en objeto para sí mismo”* (p.33). De nuevo, la doble dimensionalidad del proceso, al referirse a un sujeto que reflexiona (hacia dentro) y refleja (hacia fuera). Butler define la subjetivación como el devenir del sujeto, al tiempo que es, igualmente, el proceso de sujeción. Para Foucault, señala, la subjetivación se realiza, sobre todo, en el cuerpo. Butler considera que la subjetivación es un proceso descrito a partir de la producción discursiva de las identidades. Y añade que las posibilidades de resistencia a la regularización discursiva residen en la psique, en el inconsciente. La resistencia es, pues, efecto del poder, la autosubversión a sí del poder mismo. Siguiendo a Foucault, localiza esa resistencia siempre en el seno de las relaciones sociales, que son ineludiblemente relaciones de poder.

Así pues, a partir de estas consideraciones de Butler, que siguen muy de cerca la obra de Foucault, encontramos un proceso simultáneo de constitución del sujeto, como *estar sujeto a*, al tiempo que *ser sujeto de*. A lo largo de nuestro trabajo, iremos dando buena cuenta de cómo este doble proceso guía nuestro análisis y la concepción de los procesos sociales a los que atañe el mismo. Nuestra diferencia con el modelo discursivo de Butler y Foucault es el énfasis que ponemos, igualmente, en la dimensión socioestructural del mundo social, donde localizamos la práctica. Más adelante, volveremos a los planteamientos teóricos de nuestro trabajo. Pero ahora, sigamos con la revisión bibliográfica.

1.4. Agencia

Hecha esta conceptualización de la identidad en términos de sumisión/resistencia y socialización/subjetivación, aún queda un paso para completar la imagen que nos interesa construir en nuestra investigación al nivel microsociológico de análisis. Se trata de dar cuenta de una noción sintetizadora como es la de agencia. Aunque ninguna/o de las/os autoras/es revisados ofrece una definición precisa y explícita de agencia, a lo largo de sus obras, son bastantes quienes se refieren, de una u otra forma, a este concepto. Al analizar el concepto de agencia, podemos encontrar dos grandes corrientes. Por un lado, las y los autores próximos al postestructuralismo y a Foucault; por otro, quienes se aproximan más a las teorías de la práctica.

Antes, cabe señalar la propuesta de Turner (1996) como fuera de ambas corrientes. Turner trabaja desde la sociología del cuerpo. En su obra, analiza el pensamiento de autores de gran relevancia como Weber o Foucault para investigar sobre las formas sociales de regulación corporal. Así, encuentra que ambos autores se interesaron por los procesos de racionalización y normalización del cuerpo humano en la modernidad, de lo que se derivan nuevas posibilidades para la democratización y el control autoritario del ser humano en tanto que es conceptualizado como agente incorporado. De este planteamiento podemos concluir que la agencia es la dimensión del ser humano que contiene el potencial para el despliegue de la acción social: el ser humano como agente incorporado dirige los procesos sociales, ya sean de democratización o de control autoritario.

1.4.1. La corriente postestructuralista

El punto de partida de Weeks (2003) es la crítica, recogida más arriba, a la visión esencialista de la identidad, por considerarla reduccionista y determinista. Frente a ella, abre espacios para la libertad y el cambio al proponer una teoría de la sexualidad centrada en el ámbito de lo personal, privado e íntimo, en que se reconozca la diversidad, así como nuevas oportunidades para relaciones creativas, agencia y elección. Su postura es crucial al hablar de la sexualidad desde una perspectiva conflictual y constructivista, donde se vinculan agencia y resistencia, esto es, la agencia es un concepto ligado estrechamente al fenómeno social de la resistencia:

Las luchas entre quienes tienen poder para definir y regular y quienes resisten. La sexualidad no es algo dado, es resultado de negociación, lucha y agencia humana (p.19).

En su crítica al biodeterminismo y al evolucionismo histórico, tan presentes en los primeros momentos de la sociología en autores como Spencer o Comte, Weeks señala que las comparaciones entre el mundo animal y el social “*niegan la agencia humana y la creatividad a favor de una metahistoria evolucionista hipotética*” (p.49). Por otro lado, frente a las propuestas funcionalistas que enfatizan la aceptación y reproducción de roles, Weeks se pregunta por el lugar de la subjetividad y la agencia humanas. Esta reflexión enlaza con nuestra propuesta sobre subjetivación como proceso que da cabida a agencia, resistencia y, en definitiva, cambio social.

Por su parte, desde su feminismo corpóreo, Elizabeth Grosz (1987) sitúa la agencia en el cuerpo como espacio de resistencia y cambio.

Barrett (1992) señala que, desde la década de 1980, se viene dando un giro en teoría desde las disciplinas sociales hacia las culturales³⁸, esto es, de la economía y el trabajo a la estética, la reflexividad y la agencia. La teoría cultural feminista centra sus análisis en la sustitución de la estructura social por la agencia política, la sexualidad y la cultura. Según ella, la concepción materialista de agencia descansa en la estructura

³⁸ Esta propuesta constituye la hipótesis central en Touraine (2005).

social. Pero considera necesario elaborar más acertadamente la idea de agencia superando las debilidades tanto del postestructuralismo antihumanista como del modernismo humanista. El debate para ella está, pues, en la noción de voluntarismo.

En la conceptualización que Butler (1993) hace de la agencia pesa fuertemente el concepto discursivo de poder de Foucault, pues ella señala que, en caso de existir la agencia, debe ser resultado de superar la ley regulatoria: *“la agencia como una práctica reiterativa o rearticulatoria, inmanente al poder en lugar de una relación externa de oposición al poder”* (p.15). Por tanto, es la agencia la protagonista de la constitución del género como práctica performativa, esto es, Butler define la agencia en términos de práctica (discursiva) y, muy importante, la agencia comprende poder de forma inmanente, no es objeto de poder externo.

También la obra de Louisa Allen (2005) tiene constantes referencias al concepto de agencia: *“los sujetos constituidos socialmente no están desprovistos de agencia en la forma en que se ‘vive’ la sexualidad”* (p.8). De ahí que afirme que las y los jóvenes son agentes sexuales activos y productivos, por lo que destaca la necesidad de una teoría del sujeto, definiendo subjetividad como individualidad y autoconciencia: ser un sujeto. En las intersecciones entre discurso y poder, emergen formas conflictivas de subjetividad. La naturaleza contradictoria de la subjetividad da espacio a la agencia para tomar posiciones de sujeto (Weedon, 1987; cf. Allen, 2005). El problema en su trabajo es que su opción epistemológica postestructuralista introduce un sesgo discursivo, de manera que obvia las condiciones materiales en que tienen lugar los procesos de emergencia de sujeto y agencia.

1.4.2. La corriente próxima a la teoría de la práctica

Connell (1987, 2002) apela a la agencia de los seres humanos como elemento central para que tenga lugar el cambio social. Desde su interés por elaborar una teoría sistemática de género, Connell (1987) pretende dar cuenta de la naturaleza de la realidad social, para negar el biodeterminismo, igual que Weeks (2003), por lo que señala que:

El proceso social tiene su propio poder de constricción, su propia resistencia a la disolución. Y sigue siendo enteramente humano. La opresión de mujeres y homosexuales es una cuestión de agencia humana, no de naturaleza (p.x).

En su obra, la historia toma la forma de historicidad como dinámica histórica que constituye el elemento explicativo del cambio social pero con un significado más fuerte que el de cambio social porque implica que “(e)l cambio es producido por la *agencia humana*” (p.157). Por tanto, agencia y cambio se requieren mutuamente. En relación al debate en torno al voluntarismo del individuo, Connell señala que una de las debilidades de la teoría de los roles sexuales es que incurre en el voluntarismo ya que esta teoría:

Introduce precisamente el problema donde empieza lógicamente la teoría social, la relación entre agencia personal y estructura social; pero lo evade disolviendo la estructura en la agencia (p.50).

A Skeggs (1997) lo que le interesa es devolver la agencia teórica a la clase social como concepto. Esto es, reconocer la agencia política de las mujeres en la medida en que las mujeres son protagonistas activas de los procesos sociales en los que están implicadas.

La defensa de la agencia en el caso de las mujeres es central en M^a Luz Esteban (2000), para quien las personas han de ser vistas como constreñidas por las estructuras sociales, pero dotadas igualmente de agencia, de manera que poseen la capacidad de manejar sus propias vidas. En esta línea se inscribe su propuesta de romper con el mito de la dependencia emocional de las mujeres, para lo que se centra en un interesante análisis sobre la agencia de las top models, en la encrucijada entre ser objetos de la moda de alto estanding, al tiempo que sujetos agentes de sus prácticas.

En una línea similar al planteamiento de Bårret (1992), Adkins (2002, 2003) habla de la sociología de la reflexividad en la modernidad tardía, donde considera que la agencia es pensada como libre de la estructura, fruto de un proceso de destradicionalización. Adkins se refiere a la idea de práctica en Bourdieu, quien la entiende como inconsciente y prerreflexiva, y que tiene claras implicaciones para su propuesta sobre reflexividad de forma hermenéutica. A pesar de la inercia del *habitus*,

la falta de ajuste entre *habitus* y campo puede llevar a los agentes a asegurarse un ‘dominio simbólico’ de los principios del *habitus* de manera que pueden emerger prácticas transformadoras.

Esta propuesta de Adkins enlaza con nuestra idea de hablar de agencia como la potencialidad del sujeto de resistir al orden social establecido para introducir espacios de cambio desde una perspectiva histórica. Por tanto, resistencia, subjetivación, agencia y cambio son conceptos estrechamente vinculados y claramente relevantes para una práctica investigadora con propósitos de promover el cambio social en torno a la política afectivosexual.

1.5. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en el nivel microsociológico de análisis

En esta sección de la segunda parte del capítulo I, nos hemos dedicado a analizar los procesos sociales que tienen lugar al nivel microsociológico de análisis. En concreto, hemos hecho un recorrido que se inicia en el concepto de socialización, analizando sus debilidades y limitaciones, para proponer un proceso simultáneo con la capacidad de dar cobertura a esas limitaciones y debilidades, la subjetivación. Hemos identificado socialización con procesos de sumisión y adhesión a valores y normas sociales dominantes, formulados por teorías sociales más próximas a la idea moderna de identidad. Mientras tanto, la subjetivación es el proceso microsociológico que comprende los procesos por los que tiene lugar la formación del sujeto, de su subjetividad, en términos de resistencia a las imposiciones del poder.

La revisión bibliográfica, junto a la experiencia empírica, nos lleva a formular una propuesta teórica a modo de tesis que habremos de someter a contrastación empírica en el análisis de los datos procedentes de la fase de campo de esta investigación. Esta propuesta es un intento de sintetizar las tesis de las teorías conservadoras, que enfatizan el mantenimiento del orden y el equilibrio social; es el caso del funcionalismo estructural de autores como Talcott Parsons, centrado en un concepto que permite dar valor empírico a esta propuesta teórica como es el de socialización. La socialización enfatiza la idea de internalización del orden social de manera pasiva por parte del sujeto, como si éste reprodujese, a través de un aprendizaje

social, la estructura de la sociedad en las estructuras que categorizan su pensamiento y orientan su práctica. Desde un punto de vista crítico, las teorías de la reproducción social introducen la idea de conflicto en ese proceso armónico para las teorías del orden social, pero no dicen nada de lo que ocurre al nivel micro de la práctica, un vacío que es cubierto por las teorías de la resistencia, para las que los sujetos son protagonistas activos de los procesos sociales en los que se ven implicados, de manera que elaboran códigos simbólicos de significado originados en función de sus condiciones materiales de existencia. Las teorías de la práctica ponen el énfasis en las prácticas sociales como originadoras de las estructuras sociales, en un intento por vincular los niveles micro (acción) y macro (estructura), material y simbólico, al tiempo que intentan superar la principal debilidad de las teorías de la resistencia, dando cuenta de las relaciones internas a cada categoría.

Nuestra propuesta es entender de manera conjunta esos planteamientos. Esto es, analizar el proceso de sumisión a los valores y normas presentes en las diferentes estructuras sociales de las que forma parte un sujeto y que tiene lugar a través del proceso de socialización. Y, al mismo tiempo, analizar también el proceso de resistencia a esos valores y normas mediante la subjetivación, definida como proceso de constitución de la subjetividad, en que se consideran las aportaciones procedentes de las teorías postestructuralistas y postmodernas, dada la complejidad de nuestro mundo actual. El individuo se convierte en sujeto agente en un proceso de concientización o semiconcientización, en la medida en que toma conciencia del mundo que le rodea. Es aquí donde tiene sentido hablar de reflexividad. Ahora bien, este proceso que hace del individuo un sujeto agente tiene una naturaleza estructural y, por ende, establece límites o constricciones sobre el sujeto. Hay un proceso inconsciente de sumisión sin cuestionamiento, pero la capacidad intelectual y la dimensión moral de las personas, en tanto que seres sociales, nos dota de la posibilidad de reflexividad y toma de conciencia. La subjetivación es un proceso por el que el individuo se hace con las riendas de su vida, toma conciencia de las cosas, toma decisiones informadas, con criterio, pero sometido siempre a las presiones estructurales de los espacios sociales en los que se mueve. Así pues, la subjetividad, como identidad subjetiva, es adhesión y resistencia, en la medida en que se reconocen la fluidez, la contradicción, la fragmentación, la diversidad, la inestabilidad, la ambivalencia; y todo ello, siguiendo el interesante análisis de Skeggs (1997), en términos de posiciones sociales y representaciones

culturales que generan una estructura de sentimiento (afectividad de clase), así como la propuesta de Adkins (2002) de vincular, mediante el concepto de identidad reflexiva, género, sexualidad y cuerpo como espacios potenciales de cambio social. Esta propuesta rompe, pues, con la conceptualización moderna de identidad como normativa y del sujeto como poder normalizante que se construye a través de los discursos.

El proceso de socialización sigue siendo válido en tanto que supone un aprendizaje del individuo para convertirse en ser social. Ahora bien, lejos de ser un proceso armónico, como propone el estructural funcionalismo de Parsons o Mead (Connell, 1987), preferimos hablar de un proceso caracterizado por el conflicto y la contradicción como inherente a las relaciones sociales (de género, en este caso), definidas en términos de poder, tal como hacen las teorías de la reproducción de autores como Bourdieu y Passeron (1967, 1977). Es en los espacios vacíos de la interacción en la vida cotidiana donde el proceso conflictivo de socialización necesita de un proceso complementario, la resistencia, que vemos en los chicos de Willis (1978), las chicas de McRobbie (1978) o las de Holland y Eisenhart (1990).

En el caso concreto de esta investigación, cabe referir los procesos de socialización y subjetivación a un espacio social concreto, el de la política afectivosexual.

Así pues, nuestra primera pregunta de investigación es: *¿cómo tienen lugar los procesos de socialización y subjetivación en las chicas y chicos de los dos colegios, el de clase obrera y el de clase media, de nuestra investigación?*

Será interesante analizar la política afectivosexual desde una comparativa de clase y género donde resulta fundamental, desde nuestro posicionamiento teórico, la afirmación de Griffin (1985, cf. Holland y Eisenhart, 1990) de que las mismas chicas que participan en prácticas contrahegemónicas, participan también en prácticas conformistas. Esto es, resistencia y sumisión se convierten en espacios fundamentales y complementarios en la configuración de clase y género como principios de estructuración personal y social.

Cuáles son los procesos que contienen la clase social y el género a nivel tanto material como discursivo o simbólico que dan lugar a representaciones reproducidas y/o contestadas (Skeggs, 1997). Nótese que Skeggs habla de trabajo activo de contestación³⁹

³⁹ Términos que hemos referido como más frecuente entre las teorías postestructuralistas.

a las formas dominantes de representación, pero no habla de resistencia tal como lo plantean las teorías de la producción cultural.

2. El nivel macrosociológico de análisis en teoría social. Los procesos sociales de reproducción y cambio.

En este apartado queremos hacer un recorrido teórico desde la década de 1970 hasta nuestros días, para recoger las principales corrientes macroestructurales de interés para la sociología del género y la sexualidad. Para ello, seguiremos de cerca el pensamiento de Connell (1987, 2002), al que tomamos como referente fundamental. Connell localiza su propuesta teórica en las teorías de la práctica. Para llegar a definirla, va analizando críticamente las corrientes teóricas anteriores.

La teoría de la práctica posee un importante carácter analítico y explicativo para la teoría social. Incluso autoras foucaultnianas como Bordo (1988) van a mostrar ciertos vestigios de esta propuesta que emerge en la década de 1980, vestigios que aparecen luego como propuestas en el propio Connell. Así, Bordo interpreta la reproducción de la dominación masculina como resultante de la práctica social y el biopoder:

La práctica social cambió la experiencia de las personas con sus cuerpos y sus posibilidades (... Si bien) el cuerpo físico puede ser también un instrumento y un medio de poder (... De este modo), ambas formas de manipulación cultural del cuerpo (hacen posible) el mantenimiento de las relaciones de poder entre los sexos (pp.90-91).

Bordo reconoce, pues, el potencial de cambio contenido en la práctica social en relación al cuerpo. Sin embargo, para ella pesa más la manipulación cultural del cuerpo como locus de un poder que se reproduce en, y reproduce las, relaciones desiguales de género. La aportación de esta cita, aunque centrada en la reproducción social, es su énfasis en la práctica social como espacio de cambio, una idea central en este apartado como se irá viendo a lo largo del mismo.

En su propuesta teórica, desde la teoría de la práctica, Connell (1987) parte de dos hipótesis de trabajo donde estructura y práctica quedan interconectadas en un modelo explicativo de los fenómenos que constituyen la realidad social:

1. Todos los fenómenos sociales están conectados en una estructura, definiendo estructura como *“un área organizada de la práctica humana y*

las relaciones sociales” (p.18). La idea de estructura tiene que ver con dos cuestiones. Por un lado, el sistema, en cuya conceptualización Connell sigue a Rubin (1975). Por otro, las relaciones de género.

2. Los fenómenos sociales comprenden dos niveles: un nivel micro, el de la vida personal, que se manifiesta en la práctica; y un nivel macro, el de las convenciones sociales colectivas, que se manifiestan en las estructuras. Para Connell, el sentido explicativo de esta interconexión va de las prácticas a las estructurales sociales: *“Las estructuras de gran escala de las relaciones de género están constituidas por la práctica”* (p.17).

De esta última propuesta se deriva su consideración de la teoría social como una práctica (micro) con/en un contexto (macro), propuesta que contiene un importante potencial de cambio centrado en la práctica como generadora del mismo. Connell (1987) hace una valoración crítica de las diferentes propuestas existentes en teoría social sobre el género hasta finales de 1980. Distingue dos grandes tipos de teorías sociales de género: las ‘teorías intrínsecas’ y las ‘teorías extrínsecas’ .

2.1. Las teorías intrínsecas de género: la teoría de los roles sexuales y la teoría de la socialización de género

Connell (1987) utiliza la denominación de teoría ‘intrínseca’ debido a que son las propias relaciones de género el espacio social donde se localiza la causa de la subordinación de las mujeres. Connell se refiere, dentro de este tipo, a la teoría de los roles sexuales, que se centra en el análisis de las diferencias sexuales a través de los estereotipos sexuales que definen las expectativas de rol y que son aprendidos mediante el proceso de socialización, por el que los individuos se insertan en las relaciones sociales en las diferentes agencias de socialización. Sin embargo, Connell (1987) señala una serie de debilidades fundamentales en la teoría de los roles sexuales. En primer lugar, elude las relaciones de poder, las cuales permiten explicar la existencia de resistencia al poder y presión social; además, ofrece un modelo estático que ignora el conflicto social (como fenómeno que promueve el cambio social); otra debilidad es que incurre en el voluntarismo; además, en esta teoría, *“la estructura es dada (...) en la forma de dicotomía biológica”* (p.53), de manera que tiende al determinismo biológico;

parte de casos estándar y no atiende a los procesos de resistencia; finalmente, no teoriza sobre la historicidad del género. También Holland y Eisenhart (1990) hacen suyas estas críticas de Connell. La teoría de los roles sexuales ofrece, pues, un modelo excesivamente estático de teoría social de género. Para superar estas debilidades, Connell se refiere a las teorías extrínsecas de género.

2.2. Las teorías extrínsecas de género: clase, reproducción y sistemas duales

Connell (1987) las denomina teorías ‘extrínsecas’ porque localizan las causas de las relaciones de dominación/subordinación de género en elementos externos a esas relaciones. Connell distingue tres grandes corrientes, derivadas de tres elementos explicativos de esas relaciones de género, a saber: clase social, reproducción social y sistemas duales.

2.2.1. La clase social

Según Connell, la teoría extrínseca centrada en la clase social es una corriente en torno a las relaciones de producción y de reproducción. Delphy (cf. Connell, 1987), sin embargo, la pone en cuestión al señalar que la subordinación de las mujeres existía antes de la sociedad de clases capitalista. Autoras feministas marxistas, de la corriente trostkista, por su parte, hacen frente a esta crítica señalando que los propios Marx y Engels localizaban la subordinación de las mujeres ya en los orígenes de la familia patriarcal, donde mujeres y descendencia eran posesiones del pater familias (D’Atri, 2004).

2.2.2. Las teorías de la reproducción social

Donde la reproducción es tanto biológica (reproducción de la fuerza de trabajo), como social (mediante la socialización, como se vio en el apartado anterior). Connell (1987) hace dos observaciones al respecto. Por un lado, introduce la historia, mediante el concepto de historicidad, para afirmar que la estructura es continuamente constituida (desde la práctica), en lugar de reproducida, pues entiende él que la reproducción social

es una cuestión estratégica, de poder, ya que son los grupos sociales con poder quienes pretenden reproducir el modelo estructural que les privilegia . Sin embargo, el éxito o no de la reproducción es una cuestión siempre abierta, por lo que no puede ser una presuposición teórica, sino una constatación empírica. Compartimos con Connell el requisito de la corroboración empírica de la reproducción estructural, que no se puede tomar como afirmación apriorística. Pero entendemos, sin embargo, que la historicidad de la práctica no implica, por definición, cambio permanente, como sí resulta evidente a lo largo de la obra de Connell, a pesar de su apelación a la constatación empírica. Es cierto que ha de negarse la reificación de las estructuras como si tuvieran existencia propia fuera de las relaciones sociales, sin embargo, en ese proceso constante de constitución de las estructuras sociales desde la práctica, entendemos que puede haber procesos tanto de reproducción como de cambio, y compartimos con Holland y Eisenhart (1990) la observación que hacen sobre la dificultad para quien investiga de predecir si una práctica promueve procesos de reproducción o de cambio, dado precisamente el requisito de la historicidad, citado por el propio Connell: se necesita una perspectiva longitudinal para dar cuenta de si una práctica concreta genera, en el largo plazo, reproducción estructural o cambio. En segundo lugar, señala Connell que no está claro que la reproducción del capitalismo genere únicamente efectos negativos para las mujeres como jerarquía y opresión sexual. De hecho, para superar esta limitación, la teoría marxista feminista de la reproducción busca principios explicativos en la teoría cultural. Es lo que se ha dado en llamar ‘teorías de la producción cultural’ o ‘teorías de la resistencia’ (de las que ya dimos cuenta en la sección anterior).

Así, Holland y Eisenhart (1990) parten de la pregunta central desde la teoría social de la reproducción, a saber: ¿por qué aceptan las mujeres posiciones de dependencia económica y emocional de los hombres? Al analizar las teorías de la reproducción, citan a autores como Althusser (1971), Bowles y Gintis (1976), Bourdieu y Passeron (1977), para quienes el sistema educativo reproduce estructuras de privilegio de clase. También dirigen su mirada a la teoría feminista, que plantea algo parecido sobre la reproducción del privilegio masculino (Deem, 1978; Wolpe, 1978; Barret, 1980; cf. Holland y Eisenhart, 1990). Para Holland y Eisenhart, la premisa central de la teoría crítica es que la escuela reproduce las estructuras de clase, género y raza existentes mediante una formación diferencial e ideologías que mistifican los sistemas

de privilegio. Por otra lado, señalan que la teoría feminista de la reproducción social considera que la reproducción del privilegio masculino es un componente funcional del capitalismo. En el momento de escribir el libro (1990), afirman las autoras, el feminismo no ha resuelto aún el debate sobre la naturaleza de las relaciones y jerarquías de género.

Holland y Eisenhart reconocen que las teorías de la reproducción comparten algunos elementos con la teoría funcionalista relativos a la socialización. Sin embargo, señalan que autores como Bourdieu y Passeron se van a desmarcar del funcionalismo al establecer un vínculo entre socialización y poder, así como en la consideración crítica que hacen del sistema. La propuesta de cambio de estos dos autores franceses no pasa por cambios puntuales, en lo que funciona mal, tal como se propone desde la concepción para el mantenimiento del orden social, propia del funcionalismo, sino por un cambio radical del sistema de poder y privilegio. Para Holland y Eisenhart, la aplicabilidad de la teoría de la reproducción al género es menor que a las clases sociales, aunque autores como Bourdieu y Passeron no negaron el sesgo de género. Pero han sido las autoras feministas quienes han trasladado las implicaciones de las teorías de la reproducción de clase a la reproducción de las desigualdades de género. Holland y Eisenhart citan a algunas autoras como Deem (1978), Wolpe (1978) y Barrett (1980), por el análisis desarrollado en este sentido, pues se oponen a las propuestas biológicas y psicológicas para explicar el menor logro de las mujeres en los estudios. Las dos primeras enfatizan el papel ideológico de la escuela en ello.

Para Holland y Eisenhart, Althusser, Bourdieu y Passeron, Wolpe, Barret y Deem se centran bien en la clase, bien en el género, pero todos/as adolecen en su planteamiento de la misma limitación. Todas/os ponen de manifiesto los mensajes ideológicos, las diferentes trayectorias, la violencia simbólica, pero dan por sentado lo que ocurre en el aula, es decir, están tan preocupados/as por el nivel macroestructural de análisis para dar cuenta de la reproducción de las estructuras sociales, que se olvidan de lo que ocurre al nivel microsociológico de la práctica y la interacción, con el resultado de obviar la resistencia de las/os estudiantes. Holland y Eisenhart recogen la crítica de Giroux (1983) y de Connell (1983) a Bourdieu pues, a pesar de su preocupación por el sentido práctico de la acción, también él incurre en esta omisión. Para Giroux, el pensamiento reflexivo y la agencia histórica son mínimos en la teoría del cambio social de Bourdieu. Por otro lado, Holland y Eisenhart consideran que las teorías de la

reproducción relegan las relaciones de género al ámbito de la ideología; además, con los avances tecnológicos que alivian el trabajo doméstico, las mujeres sólo tienen que preocuparse de cuidar a sus hijos/as, de manera que las mujeres son importantes para la reproducción y el cuidado pero no en el terreno económico de la producción. En un sentido similar al de Delphy (cf. Connell, 1987), las autoras insisten en que las relaciones de género son anteriores a las relaciones de clase del capitalismo y siguen siendo fundamentales en nuestro mundo contemporáneo, por lo que dudan de que se puedan considerar residuales, como afirman las teorías de la reproducción.

2.2.3. La teoría de los sistemas duales

Connell (1987) señala que esta corriente es elaborada por el socialismo feminista, desde el que se plantea que las relaciones de género son paralelas a, interaccionan con, y a veces pueden ser constitutivas de, las relaciones de clase, y cita la propuesta de Eisenstein de utilizar el término ‘capitalismo patriarcal’, por dar cuenta de los dos sistemas de clase (capitalismo) y género (patriarcado) recogidos en él. Connell señala que el problema de esta teoría es, entonces, cómo definir sistema y cómo entender la interacción entre ambos sistemas. El autor opta por seguir a Rubin (1975) en su propuesta sobre la noción de ‘sistema’.

Por su parte, Holland y Eisenhart (1990) sitúan el origen de la teoría de los sistemas duales hacia finales de 1970 de la mano de Hartmann (1979) y Eisenstein (1979), quienes plantean que la subordinación de género constituye un sistema separado con su lógica propia y sus propias bases. Se proponen dos cuestiones. Por un lado, interrelacionar ambos sistemas (clase y género). Por otro, teorizar sobre la naturaleza de las jerarquías de género. Si los intereses económicos que ocasionan las relaciones de clase en el capitalismo no determinan y definen las relaciones de género, habrá que dar cuenta de qué lo hace. Es entonces cuando se introduce el sistema de género, el patriarcado. Sin embargo, existe un espacio de debate y una falta de acuerdo evidentes en la teoría feminista en torno a esta cuestión, según apuntan Holland y Eisenhart.

2.2.4. La teoría categórica

Connell (1987) hace balance de las tres corrientes incluidas en las teorías extrínsecas de género y afirma que la mayoría de teorías recogidas en alguno de estos tres tipos (clase, reproducción, sistemas duales) son manifestaciones de lo que denomina ‘teoría categórica’ que, frente a las teorías intrínsecas, sí incorpora el poder y los conflictos de intereses en su concepción de la sociedad y los fenómenos sociales. El problema de la teoría categórica es, según él, que toma cada categoría de análisis, por ejemplo, las mujeres, como un todo, en lugar de interpretar el proceso social por el que se constituye esa categoría; por ello, tampoco tiene en cuenta la diferenciación interna, como si, por ejemplo, todas las mujeres fueran iguales; además, encuentra serios problemas a la hora de dar cuenta de los procesos de resistencia porque realiza su análisis sólo a nivel macroestructural, obviando el nivel micro de la práctica; y tiene pretensiones universalistas que la hacen etnocéntrica. El mayor problema de la teoría categórica se refiere a la política de la orientación sexual, ya que heteronormatividad y homofobia marcan el modelo de relaciones de género que elabora esta teoría.

En este recorrido por las corrientes macrosociológicas de análisis, el siguiente paso consiste en la elaboración de una propuesta teórica que pueda superar las debilidades apuntadas por Connell (1987) y Holland y Eisenhart (1990) para las corrientes integradas en las teorías intrínsecas, por un lado, y extrínsecas y categóricas, por otro. De ese paso siguiente damos cuenta a continuación.

2.3. Una propuesta de síntesis: la teoría de la práctica

2.3.1. Los orígenes de la teoría de la práctica

De la mano de Ortner (1993), podemos hacer un recorrido por las principales corrientes teóricas en antropología en las décadas de 1960 y 1970 para llegar a la teoría de la práctica en los años ’80 como heredera de, pero también en reacción a, las corrientes de las dos décadas anteriores, cuando “*un nuevo símbolo clave de orientación teórica está apareciendo, y que puede ser llamado ‘práctica’ (o ‘acción’ o ‘praxis’)*”

(p.8). La década de 1960 deja, entre otras aportaciones, el analizar los fenómenos socioculturales a través de las *“relaciones compartidas de esos fenómenos con unos pocos principios fundamentales”* (p.22), entre los que destaca el *“principio de oposiciones binarias”* (Ibíd.), que da soporte a las culturas como sistemas de clasificación; se trata de la aplicación del análisis estructuralista que vimos en Lévi-Strauss (1969; cf. Rubin, 1975) al hablar del intercambio de mujeres. De los años de 1970, cabe destacar el marxismo estructural, que constituyó una *“revolución intelectual total”* (p.28), al ubicar *“las fuerzas determinantes no en el ámbito natural y/o en la tecnología, sino dentro de ciertas estructuras de relaciones sociales”* o *“modo(s) de producción”* (p.29). La cultura se convierte en ideología y juega un papel protagonista en la reproducción social. Así, relaciones materiales e ideología *“estaban relacionados uno con otro a través de un núcleo de procesos socio-político-económicos”* (p.30). De este modo, *“la acción humana y el proceso histórico están totalmente determinados estructural(mente)”* (p.37), idea relevante para el posterior desarrollo de la teoría de la acción.

Esa misma visión sobre las relaciones entre lo simbólico y lo material están en la apuesta de Teresa Del Valle (1989) por una fusión entre los enfoques culturalista y sociológico. Así, la autora señala que, para detectar las tendencias de cambio social, *“habría que fijarse en las estructuras de donde pueden emerger construcciones subversivas, alternativas, los nuevos sistemas de valores”* (p.48), e insiste en que *“aún lo que nos viene dado se puede cambiar, aún lo que nos viene dado se puede interpretar”* (Ibíd.). Esta propuesta ofrece paralelismos con la teoría de la producción cultural en el marco británico de los Estudios Culturales desde finales de 1970 y constituye una idea central en el pensamiento feminista orientado al cambio social en las relaciones de género hacia la igualdad estructural.

Volviendo a Ortner (1993), señala que la teoría de la práctica emerge ya en los años de 1980, en gran parte como reacción contra el estructuralismo. Su interés reside en estudiar acción y estructura sociales como dos dimensiones complementarias para entender la realidad social, explicar los procesos de producción, reproducción y cambio del sistema, haciéndolo desde la práctica, la cual se define como toda forma de acción humana concebida en términos políticos. Para dar cuenta de lo que motiva la práctica,

Ortner señala dos referentes: la teoría del interés, que toma al yo como unidad explicativa de la acción, aunque resulta excesivamente racional; y la teoría del esfuerzo, que sopesa costes y beneficios donde se evidencian el peso de los condicionantes estructurales en la toma de decisiones que motiva la práctica. El sistema da forma a la práctica, o sea, que la práctica está constreñida por condicionamientos de tipo material y político (estructuras), pero más aún por las definiciones del mundo (discursos) que la cultura ofrece a las y los actores y que éstos interiorizan como propias. Simultáneamente, la práctica da forma al sistema, con dos resultados divergentes; por un lado, la reproducción del sistema de normas, valores, esquemas conceptuales y estructuras sociales, a través del proceso de socialización; por otro lado, el cambio del sistema, ya sea por la asimetría de las relaciones de clase, ya por los intereses contrapuestos según las diferentes posiciones sociales. En todo caso, el cambio es siempre resultado de un conflicto social de intereses contrapuestos. A modo de síntesis, Ortner recoge el presupuesto fundamental de la teoría de la práctica en términos de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann:

Las versiones modernas de la teoría de la práctica (...) parecen las únicas en aceptar los tres lados del triángulo de Berger y Luckmann: que la sociedad es un sistema, que el sistema es poderosamente constrictivo y que el sistema puede ser hecho y deshecho a través de la acción e interacción humanas (Ortner, 1993:64).

Así pues, la propuesta es clara: estructura y acción son las dos dimensiones definitorias del sistema social, donde la estructura constriñe la acción, de manera que la acción puede reproducir la estructura, si bien, la acción constituye la estructura, de manera que puede introducir cambios en ella.

2.3.2. De la práctica a la estructura: primacía del cambio

Para analizar la propuesta de teoría de la práctica elaborada por Connell, vamos a hacer una exposición comparativa de sus ideas entre *Gender and Power* (1987), donde expone por primera vez su modelo, y *Gender* (2002), en la que plantea un modelo que es “*un desarrollo del que propuse en Género y Poder (Connell, 1987)*” (pp.57-58). En 2002 sustituye la centralidad de la práctica (1987) por la de las relaciones sociales, que toma como unidad social de conexión entre práctica y estructura. Reconoce la reproducción, pero sólo como aparente, pues afirma que lo que sucede es un proceso

constante de cambio derivado de la práctica humana y las ‘tendencias de crisis’ (concepto que toma de Habermas, según aclara él mismo) que desarrollan las estructuras. Se trata de un modelo teórico muy dinámico, que da cuenta de una sociedad siempre en proceso y centrada en el conflicto, no en el orden social (como hacen las teorías funcionalistas). Hay un mayor énfasis en la agencia como sujeto de prácticas sociales que comprenden el cambio desde la perspectiva historicista. Además, señala que los movimientos gay y de liberación de las mujeres de los ’60-’70 marcan un hito en la propuesta de elaborar una teoría social de género ya que significan la fusión entre el conocimiento humano y la práctica política, de lo que resulta la teoría de la práctica.

Connell (1987) parte de la idea de que la “*(e)structura social expresa los constreñimientos que subyacen a una forma dada de organización social*” (p.92), pero rechaza del estructuralismo su incompatibilidad con la práctica y la historicidad porque, sin ellos, la estructura sólo comprende reproducción pero no cambio social: “*(e)star presente en la práctica cotidiana, hace a la estructura vulnerable de cambios mayores de la práctica*” (p.93). Connell considera que la teoría de la práctica ha derrocado el reduccionismo estructuralista: “*(l)a idea de una presencia activa de la estructura en la práctica, y una constitución activa de la estructura por la práctica, ha sido ahora formalizada teóricamente*” (p.94) por autores como Bourdieu o Giddens que ofrecen un modelo “dualista” de la estructura. A pesar de todo, afirma Connell, en Bourdieu la historia ocurre pero no es producida, mientras Giddens termina cerrando la posibilidad al cambio histórico. Por ello, Connell reclama historicidad y práctica como condiciones *sine qua non* para el cambio social gracias a la creatividad humana, pero reconociendo siempre el constreñimiento estructural. Por tanto, según señala, la teoría social tiene el cometido de entender la constrictión y las pautas en las relaciones, para lo que ha elaborado el concepto de estructura:

Una estructura de relaciones no determina mecánicamente cómo la gente o los grupos actúan (... pero) define posibilidades y consecuencias (...) la estructura social condiciona la práctica (...) las estructuras no continúan, no pueden ser ‘duraderas’, a menos que sean reconstituídas a cada momento en la acción social (Connell, 2002:55).

La práctica es, pues, la condición de la estructura. Por tanto, el constructivismo de Connell (1987) plantea la estructura como producto de la práctica e introduce la historia para afirmar la constitución, el cambio, continuo de la estructura en la práctica. Al hilo de ello define la institución

Lo que persiste es la organización o estructura de la práctica, sus efectos en la práctica subsiguiente. Estos pueden tanto partir de, como reproducir, la situación inicial; eso significa que la práctica puede ser divergente o cíclica (...) la práctica cíclica que la produce es lo que significa una «institución» (p.141).

La historicidad, la dinámica histórica, es el elemento explicativo del cambio social pero tiene un significado más fuerte que el de cambio social porque implica el concepto de agencia, pues “(e)l cambio es producido por la agencia humana” (p.157). Para Connell (2002), el proceso de cambio social, ligado a la historicidad, puede ser fruto de presiones externas al orden de género⁴⁰, o de tendencias de crisis internas a las estructuras de las relaciones de género. Desde el postestructuralismo se afirma que la razón de estas últimas es que las categorías de género son inherentemente inestables (Butler, 1990; cf. Connell, 2002). Connell observa en la historia períodos de gran estabilidad junto a otros de rápido cambio. Considera que una teoría discursiva, como el postestructuralismo, encuentra serios problemas a la hora de analizar el cambio en una sociedad desigualitaria. De ahí su opción por la idea de ‘tendencias de crisis’ de Habermas, entendidas como “*contradicciones internas o tendencias que debilitan las pautas y fuerzan un cambio en la estructura misma*” (p.71).

Connell analiza los procesos sociales de cambio en las cuatro dimensiones del género en que divide su modelo:

- Relaciones de poder: los cambios son fruto de un movimiento global para la emancipación de las mujeres tanto en los espacios institucionales como en los íntimos.
- Relaciones de producción: los cambios se deben a la incorporación del trabajo de las mujeres a la economía de mercado, durante la segunda mitad del siglo XX⁴¹.
- Relaciones emocionales: una mayor legitimidad para las relaciones homosexuales; un repertorio sexual más amplio para las mujeres, a pesar de que se sigue manteniendo el ‘doble estándar’.

⁴⁰ Éste es el caso del tipo de cambio analizado por autores como Beck y Beck-Gernsheim (2001), Giddens (2004) o Bauman (2005).

⁴¹ Este planteamiento está también en Beck y Beck-Gernsheim (2001) y Bourdieu (2005).

- Relaciones simbólicas: el mayor cambio derivado de ellas es la deslegitimación que suponen para el patriarcado, sobre todo en lo referido a la construcción discursiva de las identidades. En términos de género, la igualdad de derechos se erige como valor central. Además, señala Connell que:

La interacción entre ellas (las formas de feminidad según un continuum que va de la conformidad a la resistencia) es la mayor parte de las dinámicas de cambio en la totalidad del orden de género (p.184).

El modelo de teoría de la práctica elaborado por Connell encuentra especial resonancia en la obra de Holland y Eisenhart (1990), quienes hacen suya la diferenciación establecida por Connell (1987) entre, por un lado, las teorías ‘categóricas’, que presuponen las categorías hombre y mujer como apriorísticas en lugar de empíricas, y relacionadas mediante el poder y el conflicto de interés y, por otro lado, las teorías de la ‘práctica’. Connell elabora una teoría de la práctica para superar las debilidades que encuentra en las teorías categóricas a la hora de ofrecer una teoría social de género con poder explicativo de los fenómenos que observa en la realidad social. Holland y Eisenhart, siguiendo al autor australiano, señalan las aportaciones de la teoría de la práctica con respecto a las debilidades de las teorías categóricas. Así, la teoría de la práctica aplicada al género presupone que los grupos de interés emergen en torno a actividades ‘sexuales’ culturalmente construidas. Todas las cuestiones que recoge esta teoría, referidas a actividades sexuales, política sexual, grupos de interés, etc., se consideran objetos de estudio. La teoría de la práctica afirma la construcción social, histórica y cultural de esas cuestiones, que pueden influir en, pero no determinar a, los grupos sociales en torno a los conflictos de interés emergentes. Es susceptible de ser una teoría más compleja que la categórica. Reconoce la posibilidad de divisiones internas en cada categoría, así como grupos o prácticas que no responden a la mayoritaria, de ahí que se reconozca la existencia de masculinidades y feminidades, en plural, como grupos de interés diferentes.

Por otro lado, Holland y Eisenhart analizan, también, el paso epistemológico de las teorías de la reproducción a las de la práctica, pasando por las teorías de la producción cultural, en el terreno concreto de las teorías de género y educación. Según ellas, las teorías de la producción describen las divisiones de clase internas pero sin implicaciones teóricas. Además, han subestimado la importancia del patriarcado. Para

que tenga sentido la afirmación de Willis de que la reproducción no es inevitable, es necesario reconocer las divisiones internas; sin embargo, las autoras recogen la puntualización de Connell de que el problema de Willis es que sigue encorsetado en el estructuralismo de Althusser. Para superar la noción althusseriana de las estructuras sociales como transhistóricas e invariantes, implícita en la idea de reproducción, Connell apela, como se vio más arriba, a una historia en que las estructuras sociales han de ser conceptualizadas como constituidas constantemente, en lugar de reproducidas constantemente. En la medida en que la teoría de la producción descansa sobre categorías que se dan por sentadas, sin analizar el proceso social de constitución de las mismas, y plantea su trabajo en términos de análisis del conflicto entre esas categorías y las categorías derivadas de sus intersecciones, corre el riesgo señalado por Connell y por Arnot para las teorías de la reproducción social, ser meras teorías categóricas.

Las teorías de la práctica intentan superar este riesgo. Se centran en la generación de sistemas de significado por los grupos en respuesta a los constreñimientos estructurales, tal como hace la teoría de la producción. Pero responden a divisiones y luchas internas igualmente y, por tanto, prolongan la teoría de la producción en su principal debilidad.

2.3.3. De la estructura a la práctica: primacía de la reproducción

En su análisis sobre la dominación masculina, el sociólogo francés Bourdieu (2005), opta por una postura más cercana a la idea de inmanencia de las estructuras sociales, casi negando las posibilidades de resistencia y cambio, de manera que se sitúa en el extremo opuesto a Connell (1987, 2002). Así se ve en las siguientes palabras de Bourdieu:

Las mismas estrategias simbólicas que las mujeres emplean contra los hombres (...) permanecen dominadas, ya que el aparato de símbolos y de operadores míticos que ponen en práctica o los fines que persiguen (como el amor o la impotencia del hombre amado u odiado) encuentran su fundamento en la visión androcéntrica en cuyo nombre están siendo dominadas (...) Así, la visión androcéntrica está continuamente legitimada por las mismas prácticas que determina (pp.47-48).

Esta inmanencia de la estructuras materiales y de las cognitivas toma cuerpo en la noción de *habitus* de Bourdieu, en tanto que las estructuras cognitivas, configuradas a

partir de la organización material del campo, orientan la práctica. De ahí que la práctica sea un fenómeno más para la reproducción que para el cambio en el modelo de Bourdieu. Esto significa que, para él, la fuerza del principio de dominación procede del hecho de que éste se ha insertado en las estructuras tanto objetivas como subjetivas, constriñendo el *habitus* como “*forma de dominio que se inscribe en la totalidad del orden social y opera en la oscuridad de los cuerpos*” (p.103).

Sin embargo, Bourdieu no niega totalmente las posibilidades de cambio social, si bien, afirma que la salida sólo es posible mediante:

Una transformación radical de las condiciones sociales de producción de las inclinaciones que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores (p.58).

Esto es, un cambio profundo en la forma de organización del campo, en tanto que sólo así es posible el cambio en las estructuras cognitivas del *habitus*, que dispone la práctica. Bourdieu señala que existe un inconsciente histórico de naturaleza androcéntrica pero reconoce que responde a un trabajo histórico de construcción, por lo que es susceptible de ser modificado mediante la transformación de sus condiciones históricas de producción. Bourdieu es bastante crítico con aquellos movimientos feministas que se enorgullecen de todo lo que han conseguido, cuando las estructuras sociales permanecen siendo las de un sistema social patriarcal y capitalista.

Frente a la propuesta de historicidad de Connell (1987, 2002), según la cual las estructuras se constituyen continuamente desde la práctica describiendo un proceso histórico de cambio permanente, Bourdieu afirma que lo que ocurre es la historia de la (re)creación continuada de las estructuras objetivas y subjetivas de la dominación masculina que se está realizando permanentemente y en la que son fundamentales “*(f)amilia (como principal agente reproductor), Iglesia, Estado, Escuela, etc.*” (p.105).

A pesar de esa inercia de las estructuras sociales a reproducirse, también dedica Bourdieu un espacio a poner en relieve los procesos de cambio, siendo el principal, según él, que la dominación masculina ya no se produce de manera sutil, implícita, como algo natural, gracias a la labor crítica de un amplio contingente de voces feministas, siendo la escuela la que más ha contribuido a todos estos cambios desde que hay una mayor tasa de escolarización que se traduce en independencia económica y ello en la transformación de las estructuras familiares. Con ello se amplía el abanico de

posibilidades en la esfera de la sexualidad⁴². Cuando las madres trabajan, las hijas se socializan más orientadas a la carrera profesional que al cuidado del hogar. Sin embargo, “*permanecen prácticamente excluidas de los puestos de mando y de responsabilidad, sobre todo en la economía, las finanzas y la política*” (p.113); además, “*a igualdad de circunstancias, las mujeres ocupan siempre unas posiciones menos favorecidas... siempre están peor pagadas que los hombres*”⁴³ (p.114). Las reticencias estructurales al cambio se derivan de varios factores: 1) las funciones adecuadas para las mujeres son una continuación de las funciones domésticas; 2) una mujer no puede tener autoridad sobre unos hombres; 3) los hombres monopolizan la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas. A ello se suma el hecho de que los hombres sienten verdadera amenaza con la presencia de la mujer en categorías profesionales tradicionalmente masculinas porque es su identidad lo que está en juego, especialmente con categorías estrechamente vinculadas a la idea de virilidad.

Sin embargo, Bourdieu insiste en que, por encima de todo posible cambio que haya tenido lugar en la historia, hay una “*constancia transhistórica de la relación de dominación masculina*” (p.127) que él localiza en la permanencia de la lógica binaria que emplea en su análisis social de género. En este sentido, arremete contra la supuesta superación de los dualismo abogada por los autores posmodernos y postestructuralistas. Para él, estos dualismo están profundamente arraigados en las cosas (estructuras) y en los cuerpos.

2.3.4. Continuidad y cambio en educación

Fuera de la aproximación de Connell (1987, 2002), Holland y Eisenhart (1990) y Bourdieu (2005), sobre las relaciones entre estructura y práctica, Jane Martin (2006) hace balance de los procesos de continuidad y cambio centrándose en el terreno de la educación. El predominio de la clase social como diferencial del logro académico en los

⁴² El análisis de Giddens (2004) está centrado, precisamente, en los cambios en esa esfera de la sexualidad: la transformación de la intimidad, al hilo de los cambios sociales, como también apuntan Beck y Beck-Gernsheim (2001), Bourdieu (2005) o Bauman (2005).

⁴³ Así se plantea también desde la economía feminista. Para profundizar en el análisis desde la economía feminista crítica, ver Durán (1987), Borderías (1987), Carrasco y Mayordomo (1999), Carrasco (2001, 2003).

'70 lo ocupa hoy el género. Entre 1800-1944, pocas niñas iban a la escuela y la educación era segregada y pretendía imponer el modelo de familia burguesa emergente hacia 1870. Entre 1944-1975, se consolidan las políticas educativas orientadas a la igualdad, en el papel, porque la práctica educativa sigue siendo segregacionista. Entre los '70-'80, el feminismo en educación evidencia las formas en que el patriarcado es legitimado y reproducido a través de la escuela. Es el momento de las teorías de la reproducción, seguidas por las de la resistencia, que primero obvian a las chicas. También se repasa en cómo la formación de las chicas repercute en sus perspectivas laborales. Martin cita a Arnot (1983), para quien la coeducación⁴⁴ de las escuelas públicas comprensivas no ha generado un desafío real a la reproducción de las relaciones de género dominantes, sino una modificación en las formas en que se transmite. También destaca la influencia conservadora de la Nueva Derecha en la década de 1980. Al poner el énfasis en la calidad de la educación, las jerarquías de género se ven reforzadas porque las áreas que reciben más atención para la calidad son las más masculinizadas. Como se ve en Holland y Eisenhart (1990), también Martin destaca que las chicas más orientadas a la formación académica suelen ser de clase media, blancas y con un fuerte apoyo familiar. Los años de 1990 son el momento de la amenaza al modelo del sustentador del hogar⁴⁵, el colapso de la vida familiar, la crisis de la paternidad, comportamientos antisociales, éxito escolar en las chicas y fracaso escolar en los chicos; ante ello, las autoridades se alarman y deciden estimular a los chicos su interés por la educación, siendo mayor la problemática en los chicos de clase obrera⁴⁶. A pesar de las mejoras de la situación educativa de las mujeres, la organización material desigualitaria de la sociedad sigue jugando en detrimento de ellas⁴⁷.

⁴⁴ Entiéndase en este contexto como escuela mixta, no desde los planteamientos coeducativos del contexto español.

⁴⁵ Este modelo de 'male breadwinner' es analizado, también, por Carrasco (2003).

⁴⁶ De ello habla también Willis (1988, 2003).

⁴⁷ Así lo plantea también Bourdieu (2005) al insistir en la idea de permanencia por encima de los cambios.

2.4. ‘Post’: la teoría social de género postmoderna y postestructuralista

Si la década de 1980 marca la emergencia de la teoría de la práctica, en gran parte como reacción a las corrientes anteriores, aunque también recogiendo sus aportaciones (Ortner, 1993), la década de 1990 va a estar caracterizada por el eclecticismo, siendo un momento de diversidad de corrientes teóricas (Connell, 2002). Lo mismo ocurre con la primera década del siglo XXI. Los ’90 son la década de la emergencia de dos corrientes críticas que van a ganarse tanto amplio número de seguidores/as, sobre todo en el contexto anglófono, como detractores/as, siendo la sociología en España un ejemplo claro de rechazo o, al menos, amplias reticencias, a las aportaciones de postmodernidad y postestructuralismo⁴⁸. Es, pues, todo el contexto de las ciencias sociales y humanas en habla inglesa donde mayor desarrollo han experimentado, y siguen experimentando, estas dos corrientes ‘post’. Desde nuestro punto de vista, no se trata de un hecho fortuito, sino de algo representativo del modelo de sociedad en cuestión. La teoría social tiene su base en las dimensiones socioestructurales de las que emerge. Precisamente una de las demandas teóricas de las teorías post es la necesidad de localización espacio-temporal de los fenómenos analizados. El contexto español mantiene diferencias importantes, tanto materiales como simbólicas, si se compara con la sociedad británica o la estadounidense, por ejemplo. En ese sentido, es más asequible un teoría sobre sexualidad como la queer en una ciudad como Manchester, con su propia Gay Village, de gran relevancia y visibilidad en la ciudad, que en otra como Granada, donde el movimiento gay, aunque cada vez más visible, está lejos aún de alcanzar un espacio social y físico de la importancia lograda por el mismo en la ciudad inglesa. Sin hablar de grados de modernidad-postmodernidad desde una perspectiva evolucionista, a la cual nos oponemos, sí consideramos fundamental reconocer la existencia de diferencias socioestructurales relativas al proceso de modernización social, objeto definitorio del

⁴⁸ El Centro de Estudios Andaluces se ha hecho eco de esta ausencia y ha organizado unas jornadas bajo el título “España en el discurso de la posmodernidad: contribución de los estudios culturales a las cuestiones de género y a la diversidad sexual”, en las que participa la doctoranda de esta tesis con una comunicación titulada “La política afectivosexual: un espacio para el reconocimiento de la diversidad sexual y de género”. Puede consultarse la información en la página web http://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=cea_actividades&id=48&idm=387&byear=&v id=17019 (última consulta 08.09.08)

análisis sociológico por excelencia, y a partir de las que es necesario interpretar y dotar de sentido a la teoría social.

Veamos, pues, la caracterización de la teoría social desde estas corrientes post. En su caracterización, no reparamos tanto en los planteamientos que proponen sobre reproducción y cambio, cuanto en la caracterización de la época histórica más reciente, fruto de los procesos más actuales de cambio social.

2.4.1. La teoría social postmoderna

A principios de la década de 1990, Nicholson (1990) señala algunos objetos de crítica de la postmodernidad a la ciencia occidental, entre los que cabe destacar el sentido moderno de la subjetividad y la idea de la historia como lineal y evolutiva. Según ella, el feminismo comparte algunos elementos con la postmodernidad, como son el cuestionamiento del conocimiento y el poder político del mundo académico, así como el cuestionamiento de la noción de identidad, y la crítica a las tendencias etnocéntricas y clasistas del conocimiento, si bien, algunos feminismos han incurrido en el mismo error. Nicholson señala que la postmodernidad ha puesto en cuestión, igualmente, los feminismos asentados en posturas biologicistas y esencializantes basadas en una lógica binaria. Sin embargo, la autora es consciente, también, del riesgo de que la postmodernidad conduzca al relativismo, según lo plantea Sheila Benhabib (cf. Nicholson, 1990). Precisamente ésta es una de las críticas que con más frecuencia se dirigen a la teoría social postmoderna.

McRobbie (1994), por su parte, recoge el análisis desde los Estudios Culturales (Cultural Studies) sobre la caracterización de la sociedad postmoderna cuestionando viejas certezas. Según ella, hay elementos claramente comunes entre postmodernidad, postestructuralismo y teoría queer, que giran en torno a las ideas de fragmentación y diversidad. Afirma, además, que la postmodernidad tiene el cometido de ser crítica con la modernidad y dar cuenta del cambio social. Ella apuesta por un feminismo postmoderno en que, siguiendo la línea foucaultniana de Braidotti (1992), destaca la centralidad de cuerpo y sexualidad. Asimismo, de la mano de Spivak (1992), McRobbie apela también al feminismo postcolonial y la deconstrucción.

2.4.2. La teoría social postestructuralista

Por su parte, Barret (1992), en un magnífico trabajo de síntesis, recoge el debate postestructuralista entre ‘las palabras y las cosas’, lo que no deja de ser tan representativo como relevante en el contexto de la teoría social, pues se trata, en definitiva, de un debate tan antiguo como la historia misma del pensamiento occidental: lo material y lo simbólico, el materialismo y el idealismo, lo objetivo y lo subjetivo, lo social y lo cultural... Según Barrett, desde la década de los ’80 se está asistiendo a un viraje de las disciplinas sociales hacia las culturales⁴⁹, que ella equipara al giro de lo material –economía, trabajo- a la agencia y la reflexividad, dado que, señala, el postestructuralismo es la crítica de la Ilustración y del marxismo. El postestructuralismo viene a poner en cuestión categorías típicamente modernas como estructura social, rol, individuo, mercado laboral. El feminismo postestructuralista lo que cuestiona es la distinción entre sexo y género, el patriarcado, la mirada masculina; proponiendo en su lugar la fluidez y la contingencia. La teoría cultural cuestiona al sujeto humano. La teoría cultural feminista centra sus análisis en la simbolización, la representación, la subjetividad, la psique, el yo. Lo que Barrett plantea es la centralidad de los discursos, sin que ello signifique negar la materialidad de las cosas, sino poner el énfasis en el significado compartido que se le da a lo material mediante el discurso. La evidencia, sin embargo, nos muestra una teoría postestructuralista más orientada al nivel discursivo que al material.

2.4.3. Otra denominación de la etapa post: la modernidad tardía

Adkins (2002) hace una revisión sobre género y sexualidad en la modernidad tardía y observa un cambio de lo social como sociedad a lo social como movilidades que representa el paso de lo estático (estructuras) a lo dinámico. Señala también el paso de la escala macrosociológica de análisis, más propia de la modernidad, a la escala más micro de la vida cotidiana en la modernidad tardía. La sociología se centra, entonces, en el cambio social y la política de la sexualidad, la intimidad y el cuerpo. Reflexividad y lo que Adkins considera como sus dos productos, destradicionalización e

⁴⁹ La tesis del paso del paradigma de lo social al de lo cultural es defendida también como central en Touraine (2005).

individualización, son los tres temas centrales de esa modernidad tardía⁵⁰. Plantea que el constreñimiento estructural de la modernidad ha dado paso a un incremento de las posibilidades de decisión individual⁵¹. Adkins prefiere hablar de una nueva modernidad, donde se observa un cambio de las cosas a las palabras, siguiendo a Barrett (1992). Y adopta la propuesta de Hennessy en su fusión de lo social y lo cultural, pero se distancia de ella para afirmar que lo material no se puede separar de lo performativo. Recoge, también, el argumento de Mariam Fraser sobre que la lucha de clases es también una lucha por la representación, como plantea Skeggs (1997), a la que la propia M. Fraser sigue para analizar los límites de la política de la performatividad (cf. Adkins, 2002). Adkins, como M. Fraser, apuestan por un análisis de la performatividad pero aplicado a las identidades de clase históricamente específicas. Para Adkins (2002), la sociología de la movilidad genera flujos y nuevos terrenos para la constitución del género. Para dar cuenta de la transformación del género, sigue a McNay en su análisis de la destradicionalización del mismo a partir de la entrada de las mujeres en el terreno laboral (Adkins, 2002, 2003). Entonces, realiza un análisis bourdeliano del campo social como colapso entre el *habitus* y el campo. Al respecto, Adkins afirma que la reflexividad es el resultado de la movilidad dentro y entre campos. Y da cuenta de la forma en que McNay localiza esas posibilidades de cambio en el terreno de lo social, porque considera que, a nivel cultural, serían cambios impuestos sobre el sujeto, algo con lo que Adkins no está de acuerdo, pues afirma la esteticización de la reflexividad en relación a género y sexualidad, al considerar que la mercantilización de la estética en el lugar de trabajo, espacio social que analiza en su obra, representa un proceso de feminización en el trabajo. Donde McNay habla de destradicionalización de género, Adkins prefiere hablar de hábito de género (Adkins, 2003). En su artículo de 2003 continúa su análisis sobre el concepto de reflexividad, al considerarlo como el concepto central de la sociología contemporánea. Define reflexividad como “*reflexión crítica sobre convenciones sociales, normas y expectativas prevalecientes*” (p.22). Para situar al sujeto en el mundo, opta por el concepto de práctica en Bourdieu, así como el *habitus*, que pone en relación estructura y acción, orientando la acción dentro de una estructura concreta. El valor sociológico de la reflexividad radica en su relación con el

⁵⁰ Puede observarse la influencia de Beck y Beck-Gernsheim (2001), a quienes la reflexividad, como rasgo definitorio de la modernidad tardía, les lleva a hablar de modernidad reflexiva.

⁵¹ Esta misma tesis es la que defienden Beck y Beck-Gernsheim (2001) y Giddens (2004).

cambio social, tal como lo plantea Bourdieu al señalar que la ‘toma de conciencia’ genera espacios para el cambio social.

Aquí radica, precisamente, el valor del concepto de reflexividad en relación al proceso de subjetivación y el potencial cambio social consecuente. La reflexividad es una actitud crítica fruto de un proceso de concientización del entorno. La toma de conciencia dota al sujeto agente de herramientas para hacer posible el cambio en la medida en que ser conscientes significa conocer pero con espíritu crítico; así, aquello con lo que no se está de acuerdo se convierte en objeto susceptible de cambio social.

2.5. La idea de localización

Las teorías post establecen también los parámetros de la teorización en un espacio social y temporalmente localizado. Este énfasis resulta fundamental para romper con las aspiraciones universalistas y generalizantes asentadas por la Ilustración y la modernidad. Más aún, sólo rompiendo con la idea de atemporalidad pueden reconocerse los procesos de cambio. Así, Connell (1987, 2002) sitúa la historia en la práctica como forma de entender el cambio social.

Por su parte, Nicholson (1990) señala la crítica a las tendencias universalizantes desde la década de 1980, si bien, observa cómo el feminismo incurrió en aquello que criticaba, además de no contextualizar históricamente sus investigaciones. La postmodernidad critica a la razón moderna su ideales universalistas y propone, en su lugar, la localización histórica, geográfica, y política de las ideas y los análisis sobre esas ideas. Es ella quien apela a la ‘política de la localización’ dentro de un contexto histórico y cultural concreto y con la finalidad de evitar el relativismo (Sheila Benhabib, Anna Yeatman) o el abandono de la teoría (Susan Bordo) como dos riesgos que se le han achacado a la teoría postmoderna. También Elspeth Probyn apela, según ella, a la necesidad de localización como límites del conocimiento: un conocimiento situado. La misma idea de contextualización y localización es defendida por Nancy Fraser y Linda Nicholson (1990).

También Barret (1992) destaca la tendencia a localizar históricamente el pensamiento social desde el postestructuralismo.

2.6. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en el nivel macrosociológico de análisis

Desde este nivel macrosociológico de análisis, planteamos la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo dar cuenta de los procesos sociales de reproducción y cambio que, en este caso concreto, se refieren a las espacios sociales ocupados por la política afectivosexual?*. En concreto, *¿cuál es la naturaleza epistemológica de esos procesos sociales?* Es decir, en la relación entre las estructuras sociales y la práctica social, qué forma, qué dirección, toman los procesos sociales de reproducción y cambio.

Para abordar estas cuestiones, es necesario atender a los mecanismos microsociológicos que nos ofrecen espacios explicativos de los procesos macrosociales. Para que reproducción y cambio de las estructuras sociales puedan tener lugar, habrá que reparar en los procesos cotidianos, a un nivel más micro, que hacen posible reproducción y cambio, de lo que ya dimos cuenta en el apartado anterior, a saber: los procesos de socialización y subjetivación que hacen posible las prácticas de sumisión y de resistencia a los valores y normas sociales predominantes, para lo que es necesario atender a la agencia.

En este punto, y antes de pasar al apartado siguiente, en el que entramos ya de lleno en los componentes de la política afectivosexual (género, sexualidad, afectividad y cuerpo), recogemos gráficamente los presupuestos epistemológicos de los que partimos en nuestra investigación, y a los que hemos pretendido llegar mediante la revisión realizada hasta aquí:

**Tabla 2. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis I:
niveles micro y macro**

NIVEL MICROSOCIOLÓGICO	Socialización ↓ Sumisión	Subjetivación ↓ Resistencia
	↓ Reproducción	↓ Cambio
NIVEL MACROSOCIOLÓGICO		

3. Género

El género es, tal vez, el tema más relevante de los cuatro que constituyen la política afectivosexual, en tanto que, desde el marco teórico que vamos construyendo en este trabajo de tesis doctoral, el género ha de ser entendido como categoría de análisis y principio de estructuración social (Connell, 1987, 2002; Ortner, 1993; Narotzky, 1995; Esteban, 2000, 2001; Maquieira, 2001). De ahí la importancia de utilizar el género en singular, como herramienta de investigación, en lugar de hacerlo en plural, esencializándolo al equiparlo con los sexos (Ortiz, 2002). En esta primera sección, haremos un repaso de las aportaciones más interesantes para la conceptualización y propuesta del género de las que partimos en nuestra investigación.

3.1 Hacia una teoría social del género

3.1.1. La teoría de género desde sus orígenes hasta mediados del siglo XX

Para analizar los primeros momentos de la conceptualización del género desde la teoría social, seguiremos a Connell (1987), que ofrece un recorrido por las que considera como raíces históricas de la teoría de género contemporánea. Parte de la Ilustración, en que destaca las figuras de Mary Wollstonecraft y John Stuart Mill (siglo XVIII) junto a los movimientos de mujeres para la defensa del sufragio y los derechos sociales. Por otro lado, señala que el legado de Friedrich Engels (siglo XIX) ha sido el de interpretar *“las relaciones entre mujeres y hombres como un sistema social con una trayectoria histórica concreta”*⁵² (p.26). Hacia finales del siglo XIX, continúa, Charles Darwin asegura que la supremacía de los hombres sobre las mujeres es una ley de la evolución, mientras Clara Zetkin defiende repensar las ideas y prácticas socialistas para luchar contra la opresión de las mujeres de clase obrera. La aportación del socialismo al

⁵² Esta idea de Engels va a ser tomado después por Rubin (1975) para elaborar su concepto del sistema sexo/género.

feminismo ha sido lo que llamamos ahora “*división sexual del trabajo*” (p.29). En 1930, señala Connell, se consolida la idea de ‘rol social’, de manera que “*La noción de un guión socialmente provisto para el comportamiento individual, primero aprendido y después representado, fue fácilmente aplicada al género*” (p.30). Hacia 1940, Talcott Parsons y Mirra Komarovsky habían elaborado una teoría funcional de los roles sexuales. En la década de 1950, Margaret Mead (antropología), Parsons (sociología) y Simone de Beauvoir (fenomenología existencial) consolidan un modelo teórico de las diferencias sexuales con elementos comunes, como el recurso al psicoanálisis para explicar la construcción de la personalidad; la división del trabajo en términos de roles sexuales o de género; los modelos de género basados en relaciones dentro de la familia nuclear, que consideraron universal. Beauvoir añade la transversalidad del poder en esas relaciones, ausente en la teoría funcionalista. Así, donde la teoría conservadora de Mead y de Parsons hablaba de costumbre y estabilidad social, la teoría crítica de Beauvoir hablaba de subordinación de las mujeres.

3.1.2. La teoría de género en la década de 1970: un punto de inflexión

Siguiendo con esta revisión histórica de la teoría social de género, Connell (1987) llega a la década de 1970 y encuentra que poder y desigualdad se convierten en temas centrales. La teoría de género se empieza a entender como estrategia de transformación de las relaciones sociales de género, ése es su espíritu feminista. La teoría (funcionalista) de los roles sexuales de las décadas anteriores, elaborada por Parsons o Mead, constituye el punto de partida del feminismo liberal con Betty Friedam a la cabeza, que plantea que los estereotipos sobre mujeres y hombres se promueven desde las agencias de socialización; de este modo, el proceso social central es la socialización de género. Como es propio de la teoría funcionalista, dentro del paradigma del consenso (Ritzer, 1996), el cambio social se sitúa, desde la propuesta liberal de Friedam, en la eliminación de esos estereotipos. Sin embargo, pronto se tuvo evidencia de que la eliminación de los estereotipos de género era una propuesta insuficiente, ya que la teoría funcionalista de los roles sexuales no incorporaba el significado del poder en las relaciones de género, como sí hacían otras propuestas como la de Beauvoir. Consecuentemente, se va a defender la idea de que el cambio en las relaciones de género necesita de una ruptura con el poder que conduce a la

subordinación de las mujeres. En esta propuesta, Connell cita autoras como Christine Delphy, Shulamith Firestone, Mary Daly, Susan Brownmiller o Andrea Dworkin.

Desde una argumentación más compleja, señala Connell (1987), se propone que el poder de los hombres y la subordinación de las mujeres es resultado de imperativos externos a las relaciones entre ambos, una propuesta que entra dentro de lo que él mismo denomina 'teorías extrínsecas'. Es la tesis de autoras como Juliet Mitchell, Dorothy Dinnerstein o Clare Burton, para quienes la clave está en la necesidad de reproducción social tanto de las estructuras como de los cuerpos. El análisis que realizan estas autoras sobre la reproducción social que tiene lugar en la sociedad capitalista les lleva a considerar la sexualidad y la familia como las dos instituciones sociales más opresivas.

Pero la década de 1970 es también, como señala Connell, el período de fuerza y activismo de los Movimientos de Liberación Feminista y Gay. Por su parte, el movimiento gay pone en cuestión tanto la teoría de los roles sexuales como la teoría socialista, por presuponer la heterosexualidad como natural en la inmensa mayoría de la población. Ambos movimientos sociales marcan un punto de inflexión en la teoría social de género.

Algo similar ocurre con el trabajo de Rubin (1975), uno de los artículos que más han influido en la teoría social de género gracias a sus valiosas aportaciones, que recogemos brevemente. Frente a la tendencia dominante a explicar biológicamente la desigualdad entre mujeres y hombres, Rubin ofrece una explicación social de la opresión y la subordinación de las mujeres al considerar que son ciertas relaciones sociales las que convierten a una hembra en una mujer oprimida y subordinada, es decir, que las categorías a las que pertenecen las mujeres se producen socialmente: *“Una mujer es una mujer. Se convierte en una doméstica, esposa (...) en ciertas relaciones”* (p.158).

Para conocer esas relaciones recurre a los análisis, estructuralistas, de Lévi-Strauss y de Freud sobre la 'domesticación de las mujeres' (Ibíd.), tema que encuentra ausente en el marxismo clásico, además de señalar que las mujeres están oprimidas también en sociedades no capitalistas. Rubin halla en Lévi-Strauss y en Freud herramientas conceptuales para describir la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales, así como para elaborar la que ha sido su gran aportación: el "sistema

sexo/género” , que define como *“conjunto de convenciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, en la que estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas”* (p.159). Busca elementos históricos y morales para explicar la razón de que sean las mujeres quienes suelen hacer el trabajo doméstico, así como la necesidad de esposa para el trabajador. Parte de la conceptualización marxista de economía, recogida por Engels, para afirmar que toda sociedad tiene un sistema sexo/género entendido como *“conjunto de convenciones por las que el elemento crudo del sexo y la procreación humana son moldeados por la intervención humana, social, y satisfechos de una forma convencional”* (p.165). Aquí radica su gran aportación: partir de la base biológica del sexo, las diferencias funcionales anatómicas entre mujeres y hombres en la reproducción, para explicar la construcción social del género, lo que le permite afirmar que la opresión no es inevitable, sino el producto de relaciones sociales concretas que la organizan, de manera que es susceptible de cambio.

Rubin encuentra esa explicación que busca en las relaciones sociales del sistema de parentesco, organizado según un principio patriarcal, para lo que sigue la afirmación de Lévi-Strauss de que el parentesco es la imposición de la organización cultural sobre los hechos biológicos de la reproducción y señala que *“(e)n la medida en que Lévi-Strauss sitúa la esencia del sistema de parentesco en el intercambio de mujeres entre los hombres, construye una teoría implícita de la opresión sexual”* (p.171). Por tanto, la causa de la subordinación de las mujeres está en la emergencia de la organización cultural a partir del intercambio de mujeres que es el origen mismo del sistema de parentesco. En este sentido, Rubin halla dos principios relevantes para la opresión de las mujeres, a saber: el regalo y el tabú del incesto. Las formas que toma el regalo dirigen el coito y crean vínculos sociales. El matrimonio (heterosexual) es una forma básica de intercambio, donde la mujer es el regalo máspreciado. El incesto asegura los intercambios entre familias y entre grupos. Las mujeres median (son objetos), más que participar (como sujetos) en esta forma de organización social. Los hombres se benefician del producto de ese intercambio, que es la organización social. Por tanto, Lévi-Strauss localiza la opresión de las mujeres en un sistema de relaciones sociales, en lugar de hacerlo en la biología. En ese sistema, los hombres aparecen como sujetos sexuales y las mujeres como semi-objetos. Al respecto, Rubin señala las relaciones entre sexo y género, por las que propone el concepto de sistema sexo/género:

La organización social del sexo descansa sobre el género, la heterosexualidad obligatoria, y el constreñimiento de la sexualidad femenina. El género es la división de los sexos socialmente impuesta. Un producto de las relaciones sociales de la sexualidad. Los sistemas de parentesco reposan sobre el matrimonio. Por tanto transforman machos y hembras en ‘hombres’ y ‘mujeres’ (... de manera que) la identidad de género es la supresión de las similitudes naturales (p.180).

Rubin cuestiona la idea normativa de la heterosexualidad propuesta por Lévi-Straus, pues afirma que, si fuera tan natural como presupone este autor, no serían necesarias tantas leyes sociales o tabúes para regularla. Por tanto, las mismas reglas sociales que regulan la opresión de las mujeres lo hacen con la prohibición de la homosexualidad. Esa idea de heterosexualidad obligatoria será objeto de cuestionamiento posteriormente en los estudios gays y lésbicos así como en la teoría queer (Weeks, 1986; Connell, 1987; Foucault, 1989; Jagose, 1996).

También analiza el psicoanálisis de Freud y Lacan, de quien toma el falo y el intercambio del mismo para interpretar la formación de la subjetividad femenina en términos de pasividad, humillación, heterosexualidad, sufrimiento. Para ella, la descripción que ofrece el psicoanálisis de cómo una cultura fálica domestica a las mujeres y los efectos de esa domesticación sobre las mujeres es la mejor explicación existente. Más aún, según ella, se trata de una teoría específica de género. Señala que el feminismo ha de abogar por una revolución en el parentesco: *“El sistema sexo/género no es inmutablemente opresivo y ha perdido mucha de su función tradicional (...) debe ser reorganizado mediante la acción política”* (pp.203-204). Rubin está apelando ya a la agencia de las mujeres como protagonistas de actos políticos de resistencia para promover el cambio social en las relaciones de género (desigualitarias pues se caracterizan por la subordinación de las mujeres).

Otra autora destacada en la década de 1970 es McRobbie (1978) quien, desde los Cultural Studies, se interesa por las teorías de la producción cultural para ofrecer una interpretación materialista de las respuestas culturales de las chicas de clase obrera a su situación de clase y género. Así, analiza la cultura de la feminidad de las chicas de clase obrera y destaca la importancia de la amistad, especialmente en parejas (mientras que en los chicos de Willis se da en grupos más amplios), donde encuentran un apoyo emocional fundamental. La solidaridad entre las amigas es la base de su feminidad, de

protección afectiva en un entorno muy sexista. McRobbie concluye señalando que clase y género quedan atrapados en la cultura de la feminidad. El trabajo de McRobbie es importante porque queda recogido en una de las corrientes teóricas más relevantes en los años de 1970 en adelante, se trata de la teoría de la producción cultural o teoría de la resistencia, tal como se ha visto en los apartados anteriores.

3.1.3. La década de 1980: la emergencia de la teoría de la práctica

La década de 1980 es un punto de inflexión en teoría social en general y, por ende, también lo va a ser para la teoría social de género. En esta década, se formulan propuestas teórico-epistemológicas que va a sentar las bases no sólo para la emergencia de una corriente teórica como tal, la teoría de la práctica, sino de muchos de los rasgos que caracterizarán la teoría social y cultural de género en la década posterior hasta llegar a nuestros días.

Para Weeks (2003), el género es *“la condición social de ser macho o hembra”* (p.41). Lo que nos remite al sistema sexo/género de Rubin (1975).

Por su parte, Connell (1987) destaca dos hechos característicos de la década de 1980. En primer lugar, en términos de género, el feminismo radical enfatiza las diferencias entre gays y lesbianas, las teorías feminista y gay se dividen internamente; podemos interpretar esta fragmentación como evidencia de la diversidad interna a cada grupo o categoría social, lo que se convierte en reclamo a partir de este momento desde las ciencias sociales (reconocimiento de la diversidad) y enlaza con la crítica de Connell a las teorías categóricas por no dar cuenta de la diversidad interna a cada categoría social. En segundo lugar, en términos políticos, los '80 asisten a la emergencia de la Nueva Derecha, que dirige una reacción conservadora contra las teorías radicales de las décadas anteriores, así como una persecución de las prácticas sexuales debida a la expansión del sida en esta década, por lo que cobra fuerza la sociobiología y su vuelta a la argumentación biodeterminista para explicar los fenómenos sociales.

Sin duda, la década de 1980 marca un punto de inflexión en la conceptualización del género en ciencias sociales. En el caso concreto de la antropología feminista y de

género, Henrietta Moore (1999 [1991]) distingue tres fases en la relación entre antropología y feminismo que podríamos considerar como representativas de lo que ocurre entre teoría feminista y teoría de género en ciencias sociales. Un primer momento es el de la crítica al androcentrismo de la antropología, con la consecuente emergencia de una antropología de la mujer. Una segunda etapa consiste en la reestructuración crítica de la categoría universal mujer, desde la reflexión del concepto de género, originando una antropología dedicada al estudio de la mujer dentro de las relaciones de género, esto es, un estudio del género. El tercer período se caracteriza por el estudio de las diferencias reales entre las mujeres, la antropología feminista se centra en el concepto de diferencia, la cual se establece a partir de criterios de diferenciación en ciencias sociales como clase, género y etnia (Weeks, 1986; Fraser y Nicholson, 1990; McRobbie, 1994; Bordo, 1995; Esteban, 2001). A estas dimensiones de diferenciación/desigualdad social, Skeggs (1997) añade el criterio de la respetabilidad, accesible sólo a las clases medias, según señala la autora. Adkins (2002) da un giro a este planteamiento al seguir la idea de Jodi Dead (1997) sobre cómo la reflexividad puede convertir barreras diferenciales como clase, sexualidad o raza en recursos para las conexiones entre feministas, algo parecido plantea Spivak desde su teoría feminista postcolonial (1992; cf. McRobbie, 1994).

En una línea similar a la propuesta de Moore (1999), también Narotzky (1995) diferencia etapas dentro de la antropología en relación a las cuestiones feministas y de género. Así, señala el cambio conceptual en los '80 que supone pasar de la antropología de "la mujer" a "las mujeres", en plural, como hace también Esteban (2001), para llegar, finalmente, a la antropología del género. Junto al reconocimiento de la heterogeneidad entre las mujeres, se van incorporando nuevos criterios de estratificación social, como son cultura, raza, orientación sexual, etc. En este sentido, señala Narotzky que la antropología de género se centra en la práctica social de la diferencia, según lo plantean algunas autoras a las que nombra, como Stolcke, Yanagisako y Collier, y Strathern.

Otro rasgo es el enfoque socio-histórico en los estudios de género, focalizando los análisis en las estructuras sociales, para detectar permanencias y cambios desde una perspectiva longitudinal (Connell, 1987, 2002; Bourdieu, 2005). Esta perspectiva histórica se complementa al apostar por la integración de los niveles micro y macrosocial de análisis, poniendo en relación los dos grandes paradigmas sociológicos, según tomen como unidad de análisis la acción social o la estructura social (Ritzer,

1996). Asimismo, se busca la relación entre las dimensiones material y simbólica de la realidad social (Del Valle, 1989; Esteban, 2001). Así lo recoge Narotzky (1995) al señalar que la antropología de género analiza la dialéctica entre las dimensiones ideal-cultural vs. material-social, en lo que cita a Wolf, Geertz, Bourdieu, y Godelier, y se refiere a Ortner, quien elabora una “*perspectiva «práctica»*”, como intento por “*comprender cómo el sistema construye actrices y actores y cómo estos agentes realizan y transforman el sistema*” (Collier y Yanagisako, 1989: 29; cf. Narotzky, 1995:12). Haciendo una síntesis de todo esto, la propuesta enlaza ya con el planteamiento de la teoría de la práctica, en la medida en que, desde un enfoque holístico donde se integren los niveles micro y macro, material y simbólico de la realidad social, lo que interesa es dar cuenta de cómo las actoras/es, en tanto que agentes sociales, construyen el sistema introduciendo cambios en él mediante sus prácticas sociales.

También es generalizada la crítica a los análisis esencialistas y biologizantes (Rubin, 1975; Connell, 1987, 2002; Narotzky, 1995; Esteban, 2001; Ortiz, 2002; Bourdieu, 2005), que parten de las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres para legitimar situaciones de desigualdad social e históricamente construidas. De ahí la lógica binaria estructuralista de autores como Lévi-Strauss (1969, cf. Rubin, 1975) o Bourdieu (2005), quien parte del binomio hombre/masculino-mujer/femenino para interpretar la sociedad y sus fenómenos en términos dicotómicos que se corresponderían con ese binomio principal: cultura-naturaleza, pasión-razón, público-privado, etc. El punto de partida de esta corriente es la función de reproducción biológica de las mujeres, que ha servido ideológicamente para justificar el espacio privado del hogar como ámbito destinado a las mujeres, y alejado, por tanto, de la esfera del poder social. La propia Rubin (1975) da cuenta de ello.

La lógica binaria subyace a la definición que ofrece Narotzky (1995) del concepto de género como:

Construcción social y cultural que se articula a partir de definiciones normativas de lo masculino y de lo femenino, que crean identidades subjetivas y relaciones de poder tanto entre hombres y mujeres como en la sociedad en su conjunto (pp.7-8).

Para romper con el biologicismo, Narotzky plantea que las relaciones entre los sexos no son un fenómeno natural, sino una “*interacción social construida y*

remodelada incesantemente” (p.8); al ser construida, y éste es el presupuesto fundamental del enfoque constructivista del feminismo, se puede cambiar.

La propuesta subyacente está muy bien recogida en Del Valle (1989) y puede verse materializada en Del Valle (2002). Según ella, a partir del sistema sexo/género (Rubin, 1975), se asiste en ciencias sociales a la fusión de dos enfoques complementarios, el culturalista y el sociológico. Es algo de lo que hablan también autoras británicas como McRobbie (1994), Skeggs (1997) o Adkins (2002, 2003). El enfoque culturalista está más próximo al área de conocimiento de la antropología, y se centra en el análisis de símbolos dentro de un sistema simbólico concreto para descubrir las relaciones estructurales entre los símbolos. Sin embargo, no pone en relación esa estructura simbólica con el contexto social de fondo. El enfoque sociológico, por su parte, se centra en el análisis, material, de la organización social (el contexto social subyacente a esa estructura simbólica). Para Del Valle (1989), ambas dimensiones se moldean mutuamente, por lo que al fusionar los dos enfoques es posible investigar el significado de cada símbolo para, posteriormente, interpretarlo dentro de su contexto.

3.1.3.1. R. W. Connell: trabajo, poder, cathexis y lo simbólico

La propuesta de Connell (1987), depurada una década y media después (Connell, 2002), es elaborar una teoría social de género sistemática.

Connell (1987) parte de dos conceptos organizativos. Por un lado, el concepto ‘orden de género’, que toma de Jill Mathews, quien lo define como modelo históricamente construido de relaciones entre mujeres y hombres y las definiciones de masculinidad y feminidad, y que incluye el ‘inventario estructural’ de toda la sociedad, mientras que ‘régimen de género’ lo aplica a una escala social menor, la de las instituciones sociales concretas. Ambos conceptos continúan en uso en 2002. Con ‘inventario estructural’ se refiere a las estructuras de trabajo, poder y cathexis (1987) a las que después va a añadir la estructura de lo simbólico (2002). Sin duda, esta inclusión posterior recoge la influencia del postestructuralismo y su énfasis en el nivel discursivo de la sociedad.

Connell (1987) define género como *“práctica organizada en términos de, o en relación a, la división reproductiva de las personas entre hombres y mujeres”* (p.140), por tanto, el género para él es un proceso, una práctica. En esta definición, puede

observarse la influencia del concepto de sistema sexo/género de Rubin (1975). Más adelante, Connell (2002) va a dedicar amplio espacio a poner en cuestión la definición dicotómica del género basada en la diferencia biológica, y que es el uso más extendido del término. Su propuesta es *“pasar del enfoque sobre la diferencia al enfoque sobre las relaciones. El género es, por encima de todo, una cuestión de relaciones sociales dentro de las que los individuos y grupos actúan”* (Connell, 2002: 9). Esta definición supone un cambio cualitativo con respecto a 1987 pues donde allí hablaba de estructura como práctica, aquí habla de relaciones sociales, o sea, de interacción. Además, confiere al género una naturaleza completamente social, con lo que niega el esencialismo. La acción individual (1987) es sustituida por la interacción social (2002), lo que supone poner el énfasis en la naturaleza relacional de la práctica. Continúa diciendo que *“(l)as pautas duraderas o de gran alcance en las relaciones sociales son lo que la teoría social denomina ‘estructura’. En este sentido, el género debe ser entendido como una estructura social”* (Ibid.). La centralidad del cuerpo en la obra de 2002 se observa también en la definición de género llevada a la arena reproductiva, la de la sexualidad, y con pretensiones de superar las diferencias biológicas:

El género es la estructura de las relaciones sociales que se centra en la arena reproductiva, y el conjunto de prácticas (gobernadas por esta estructura) que incluyen distinciones reproductivas entre los cuerpos en los procesos sociales (p.10).

Además, enfatiza el potencial de cambio contenido en la práctica desde una dimensión longitudinal:

Las convenciones de género son socialmente (no biológicamente) reproducidas por el poder de las estructuras para constreñir la acción individual, así que, a menudo, aparecen como no cambiantes. Sin embargo las convenciones de género son siempre cambiantes de hecho, en tanto que la práctica humana crea nuevas situaciones y en tanto que las estructuras desarrollan tendencias de crisis (p.10).

Por tanto, como en 1987, también en 2002 asegura que *“el género puede tener un final”* (Ibid.). A nuestro entender, esta afirmación resulta polémica, al menos en la formulación que hace aquí Connell, porque lo que puede tener un final son las desigualdades de género convertidas en discriminación cuando se materializan en instituciones sociales concretas; de hecho, Connell, como los y las autoras críticas, entiende la teoría social como práctica de transformación social. Pese a todo, resulta

cierto que, desde la década de 1990, el postestructuralismo ha desafiado el concepto de género como prescripción discursiva, en un intento por darle fin (Butler, 1999, 2001b).

Donde en 1987 hablaba de ‘principales estructuras’, en 2002 habla de ‘cuatro dimensiones del género’. Entonces, se refería a tres estructuras: trabajo, poder y cathexis; ahora, habla de cuatro tipos de relaciones: de poder, de producción, emocionales y simbólicas. Antes, aunque interrelacionadas, cada estructura era autónoma en cuanto a la organización del género, era como si el género fuera una cualidad de cada estructura; ahora, el género es una totalidad superior que puede concretarse en esas cuatro dimensiones dentro de una estructura en cuestión. Ha ido depurando la propuesta sobre el ‘régimen de género’ de una institución como “*pauta en las convenciones de género*” (Connell, 2002: 53) frecuente en la vida organizacional. El régimen de género de una institución puede cambiar, aunque suele encontrar resistencias al cambio. Esas pautas responden a otras más amplias y duraderas en el tiempo que son el *orden de género* de una sociedad. Aunque el régimen de género suele corresponderse con el orden de género, algunos regímenes se distancian. Un conjunto de convenciones de género es un conjunto de relaciones, o sea “*la forma en que la gente, los grupos y las organizaciones están conectadas y divididas*” (Ibíd.).

La estructura de poder (1987) puede conllevar desventaja o desigualdad en una institución; implica la habilidad de afirmar la hegemonía, aunque quienes ostentan el poder también están constreñidos de alguna manera. La familia ha sido considerada la estructura de poder por excelencia para mantener la subordinación de las mujeres, si bien, a finales de los ’80 resultaba ya más difícil para los hombres mantener su poder en la familia. En 2002, Connell va a hablar de dos tipos de relaciones de género definidas como relaciones de poder. El primer tipo de poder es el organizado, institucional o burocrático, que es conceptualizado desde una aproximación estructuralista. Un modelo de poder que ha sido objeto de las críticas del Movimiento de Liberación de las Mujeres cuando ponen en cuestión el poder patriarcal, que está presente tanto en la interacción cara a cara cuanto de manera institucionalizada en el estado (McKinnon, 1983; cf. Connell, 2002) o las burocracias (Burton, 1987; cf. Connell, 2002). También es éste el tipo de poder al que se refieren el Movimiento de Liberación Gay y las relaciones de poder entre los hombres (Carrigan, Connell y Lee, 1985; cf. Connell, 2002). La otra aproximación al análisis del poder es la postestructuralista, siguiendo la concepción discursiva del poder de Foucault (1977; cf. Connell, 2002), quien cuestiona la existencia

de una agencia de poder en la sociedad y opta por entender el poder como disperso, operando íntima y difusamente, esto es, a través del discurso; además, *“impacta directamente sobre los cuerpos de las personas como ‘disciplina’, así como sobre sus identidades y su sentido de su lugar en el mundo”* (p.59). El problema del poder discursivo es que no da muestras de un enemigo claro contra el que luchar⁵³, así que parece que es el sujeto quien decide libremente sus prácticas. Connell entiende que ambas aproximaciones al concepto de poder no son excluyentes, y tiene en cuenta el concepto de “resistencia”, ya que, según afirma, *“dar cuenta de las relaciones de poder en su totalidad requiere dar cuenta de la forma en que el poder es contestado”* (Ibíd.), y sigue un planteamiento dialéctico marxista para afirmar que *“el desarrollo de las instituciones patriarcales crea en sí mismo las condiciones para la emergencia del feminismo moderno”* (p.60).

La estructura de trabajo (1987) supone asignar tipos de trabajo a categorías de gente según una regla de segregación y con importantes apoyos culturales. Al hablar de relaciones de producción (2002), tiene en cuenta la diversidad cultural e histórica, así como de género, por lo que la esfera económica se define como mundo de los hombres y la vida doméstica como mundo de las mujeres, según un *“proceso generizado de acumulación”* (p.61) que tiene su parangón en la generización de la educación formal a través de la elección de los estudios en función del género⁵⁴.

Por cathexis entiende *“la construcción de las relaciones sociales con objetos del mundo real connotadas emocionalmente”* (Connell, 1987: 112), esto es, las relaciones emocionales, ya sean hostiles o de afecto. La cathexis comprende el ámbito de la sexualidad como construido socialmente y con una dimensión corporal que existe sólo en la práctica en que tienen lugar las relaciones sociales: *“las relaciones sexuales implican relaciones corporales formadas culturalmente”* (Connell, 2002: 63). En todas las relaciones sociales hay una dimensión emocional y otra erótica. Las prácticas sexuales están gobernadas por otras estructuras que en nuestra cultura son la

⁵³ Esta propuesta es compartida por autoras foucaultnianas como Bartky (1988).

⁵⁴ Las cuestiones relacionadas con género y trabajo, o lo que Connell denomina estructura de trabajo (1987) o relaciones laborales (2002) pueden ser consultadas en varias/os autores a quienes nos referimos en esta revisión teórica: Durán (1987), Borderías (1987), Carrasco y Mayordomo (1999), Beck y Beck-Gernsheim (2001), Carrasco (2001, 2003), también Subirats (1994) en lo relativo a la elección generizada de carrera y su repercusión posterior en las trayectorias profesionales.

dicotomización de los objetos de deseo (heterosexualidad) y la práctica sexual en parejas (monogamia) cuyos miembros son diferentes y desiguales. La mujer es sexualizada como objeto por razones materiales ('doble estándar'). Es Freud (1900) el primero en poner de manifiesto la importancia del apego emocional en la vida humana, iniciando la investigación sobre *"la estructura emocional de las relaciones"* (Connell, 2002: 62). Para Connell (2002), el género estructura la sexualidad en Occidente contraponiendo homosexualidad y heterosexualidad. Incluso, definimos tipos de personas según su orientación sexual, como también señalan Foucault (1989) y Weeks (2003). En la sociedad occidental actual, los hogares se forman a partir de la base del amor romántico que él define como *"un apego individual fuerte entre dos compañeros"*⁵⁵ (Connell, 2002: 63). Por tanto, significa el paso del matrimonio por conveniencia, elegido por la familia, a la elección de la pareja por atracción personal. Dada la vinculación del amor romántico a la sexualidad de la pareja, desde las posturas más conservadoras se previó que esta forma de matrimonio se terminaría cuando se acabara el interés sexual. Las relaciones emocionales hostiles pueden ser simbólicas pero también implicar prácticas reales de opresión, como la homofobia. Desde mi punto de vista, la tendencia permanente de Connell a recurrir a la psicología le lleva a hablar de emociones en lugar de reparar en la afectividad como concepto más sociológico, pues se refiere a la cualidad de las relaciones o vínculos sociales. Así, la estructura o las relaciones de cathexis se refieren a emociones (positivas u hostiles), destacando amor, sexualidad (erotismo, orientación sexual, monogamia) y cuerpo.

En cuanto a las relaciones simbólicas, suponen una cuarta dimensión del género, introducido por Connell en 2002. Esta estructura parece recoger la tradición postestructuralista que se ha ido desarrollando a lo largo de la década y media que transcurre entre la publicación de una obra y otra. Según él, todas las prácticas sociales suponen una interpretación del mundo. De hecho, el postestructuralismo afirma que nada humano existe fuera del discurso. En los significados está presente la huella de los procesos sociales de los que son fruto (dimensión lingüística). El modelo de estructura de simbolismo en género más conocido es fruto del psicoanalista francés Jacques Lacan

⁵⁵ Las relaciones afectivas y/o de amor serán analizadas en la sección dedicada para ello, de la mano de autoras/es como McRobbie (1978), Holland y Eisenhart (1990), Beck y Beck-Gernsheim (2001), Giddens (2004), Gómez (2004) y Bauman (2005), en lo que podemos referir como ideología, cultura o política del romance, un espacio en el que se imbrican género, sexualidad, afectividad y cuerpo.

en torno al falo como símbolo de poder y autoridad masculinas (también en Rubin, 1975). Una segunda dimensión del simbolismo de género comprende prácticas corporales como vestimenta, maquillaje, gestos, además de la fotografía, el cine y otras formas culturales más impersonales como la construcción del entorno (dimensión visual). En tercer lugar, las reglas de ‘atribución de género’ (p.67) estudiadas desde la etnometodología, por las que una persona es asignada a una categoría de género. Esta forma de categorización del género está siendo contestada por personas transexuales y transgénero.

Connell (2002) considera, además, la política personal como parte de la política de género, y señala dos dimensiones en ella, una íntima y otra estructural. Observa la política de género como presente en cualquier aspecto de la vida cotidiana. Puede ser tanto conflictiva como estar basada en la solidaridad de grupo. Asegura que *“todo sobre el género es histórico”* (p.68), pero no por evolución orgánica, sino por *“relaciones sociales”* (Ibíd.). De manera que *“el género representa la transformación del sistema de reproducción sexual por la acción social”* (p.69), lo que recuerda, en cierto modo, a la definición del sistema sexo/género de Rubin (1975), pues parte de la arena reproductiva (lo crudo del sexo), para formular el género en términos socioculturales.

3.1.3.2. P. Bourdieu: el intercambio de los bienes simbólicos

Frente a la idea generalizada de que las últimas décadas han asistido a un importante cambio en las relaciones de género, Bourdieu (2005), más preocupado por las estructuras subyacentes y con el peso de sus planteamientos sobre el sistema educativo desde las teorías de la reproducción a finales de la década de 1960 (Bourdieu y Passeron, 1967, 1977), afirma que *“(l)as relaciones entre los sexos están menos transformadas de lo que una observación superficial podría hacer creer”* (p.7). Una de las debilidades de esta obra de Bourdieu es que apoya sus planteamientos teóricos en un trabajo etnográfico que había realizado varias décadas antes de escribir el libro en una sociedad del Norte de Marruecos (el pueblo berebere de la Cabilia), muy diferente a la occidental de nuestros días, donde se han de ubicar los trabajos referidos en esta revisión teórica y nuestra investigación.

El objetivo de Bourdieu al analizar la ‘dominación masculina’ es desentrañar los procesos de deshistorización y eternización que mantienen la subordinación de las

mujeres según postulados esencialistas. A partir de ello, se dirige a las mujeres como agentes históricos de cambio. La dominación masculina es, para él, el ejemplo más claro de la tendencia inmanente de las estructuras sociales a reproducirse. Su apuesta es realizar “*un análisis materialista de la economía de los bienes simbólicos*”⁵⁶ (p.13), para evidenciar el “*trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social*” (pp.13-14). Así, señala que:

La división entre los sexos parece estar 'en el orden de las cosas' (...) en su estado objetivo, tanto en las cosas (...) como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y los hábitos de sus gentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción (p.21).

Esta cita resulta fundamental porque recoge el núcleo de su planteamiento teórico: la división sexual opera en la estructuración social tanto en la estructura material (el campo) como forma de organización social, cuanto en la práctica misma, orientada por el *habitus* y ‘encarnada’ o incorporada (división sexual materializada en el cuerpo). Bourdieu observa, entonces, cómo el origen biológico de esta forma de organización social termina convirtiéndose en una justificación esencializante del orden sexual desigualitario: “*(l)a diferencia biológica entre los sexos (...) puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos*” (p.24). Así lo ve el autor también en el coito, donde el hombre ha llevado tradicionalmente la iniciativa, adoptando la mujer una actitud más pasiva, lo que se ha extrapolado a una orientación más agresiva de los hombres y más afectiva de las mujeres. El hombre ha consolidado, así, su papel dominante en la sociedad. Vemos, además, cómo también en el trabajo de Bourdieu se fusionan género, sexualidad y cuerpo, añadiendo, al final del libro, la afectividad.

Uno de los conceptos centrales de toda la obra de Bourdieu, y de especial importancia en el caso de las relaciones de género, es el de ‘violencia simbólica’ que se refiere a la forma “*invisible para sus propias víctimas*” (p.11) en que se ejerce la dominación masculina mediante la comunicación y el conocimiento, una arbitrariedad cultural que termina siendo naturalizada, “producto de un trabajo continuado (histórico

⁵⁶ En este sentido, aunque Bourdieu está interesado por elaborar una teoría de la práctica, recoge el testigo de las y los autores de las teorías de la producción cultural, de quienes hay referentes importantes en esta revisión teórica, tales como Willis (1978, 2003); McRobbie (1978); Holland y Eisenhart (1990), Skeggs (1997); Black (2002); Storr (2002).

por tanto) de reproducción *al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado*⁵⁷ (p.50). Las dominadas naturalizan las categorías impuestas por los dominadores, autodepreciándose. Es lo que ocurre con la propia imagen que las mujeres tienen de su cuerpo. Los actos en que se expresa la fuerza simbólica *“adoptan a menudo la forma de emociones corporales (...) o de pasiones y de sentimientos”*⁵⁸ (p.55).

Otra de las aportaciones de Bourdieu a las cuestiones de género de interés para esta tesis doctoral es su análisis de las mujeres en la economía de los bienes simbólicos. Según él, *“(e)l principio de inferioridad y de exclusión de la mujer (...) no es más que la asimetría fundamental, la del sujeto y el objeto, del agente y del instrumento, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambio simbólicos”*⁵⁹ (p.59) donde las mujeres tienen una única función que es la de *“contribuir a la perpetuación o al aumento del capital simbólico poseído por los hombres”* (Ibid.). La economía de los bienes simbólicos posee una fuerza intrínseca de reproducción debido a su autonomía relativa a través de las pautas de socialización en el seno de la familia⁶⁰. La no retribución económica del trabajo de la mujer en el hogar contribuye a desvalorizarlo aún más, incluso ante los propios ojos femeninos. Por otro lado, la perpetuación del capital simbólico, con este contexto de fondo, se manifiesta haciendo de las mujeres objetos *“del aparentar, del gustar”* (p.122). Este argumento enlaza con otra cuestión fundamental en torno a la feminidad presente en el análisis de Bourdieu y que es ‘el ser femenino como ser percibido’⁶¹. De este modo, Bourdieu entiende que la

⁵⁷ Énfasis del autor.

⁵⁸ Énfasis del autor.

⁵⁹ Énfasis del autor.

⁶⁰ Esta afirmación enlaza con la propuesta hecha desde nuestra definición del objeto de estudio sobre la relación entre socialización, como proceso microsociológico, que hace posible la reproducción social, como proceso macro. Como puede verse, de fondo está la idea de adhesión a los valores y normas (de feminidad) imperantes.

⁶¹ Esta tesis de Bourdieu está en la línea de la mirada normativa del otro, una idea que subyace, también, al trabajo de Bartky (1988) y Wolf (1991).

mirada “*es un poder simbólico cuya eficacia depende de la posición relativa del que percibe y del que es percibido*”⁶² (p.85).

Por contra, en el caso de los hombres, la mayor imposición es la virilidad, que refuerza su masculinidad al tiempo que les hace vulnerables. La naturaleza relacional de la virilidad requiere que ésta sea constantemente ratificada por el resto de sujetos, lo que empuja al hombre más a la violencia que al amor, al considerarse socialmente el amor como más propio del terreno de lo femenino. Por otro lado, la masculinidad es una especie de nobleza, así se ve en el hecho de que “*basta con que los hombres se apoderen de tareas consideradas femeninas y las realicen fuera de la esfera privada para que se vean ennoblecidas y transfiguradas*” (p.79).

Todo este análisis lleva a Bourdieu a concluir que las relaciones de género son relaciones entre mujeres y hombres que podríamos considerar como de dependencia mutua. Un ejemplo evidente señalado por el autor es el hecho de que muchas mujeres midan su éxito por el de su marido, o que:

Muchas veces se ha observado que las mujeres desempeñan una función catárquica y casi terapéutica de regulación de la vida emocional de los hombres, apaciguando su cólera, ayudándoles a aceptar las injusticias o las dificultades de la vida (p.99).

3.1.4. Desde la década de 1990 hasta hoy: ‘posts’ y diversidad

Este último período, desde el principio de la década de 1990 hasta pasada la mitad de la primera década del siglo XXI, asiste a la proliferación creciente de corrientes teóricas, revisando, ampliando, rompiendo con las propuestas teóricas de las décadas anteriores. Se trata del momento de los ‘post’: postmodernidad, postestructuralismo, teorías postcoloniales. El propio Connell (2002) da cuenta del período transcurrido entre la publicación de sus dos libros (1987-2002) y se refiere a él como ‘la edad de la diversidad’. Connell ofrece un repaso de todo ello. Así, el feminismo se abre un hueco institucional en política (femócratas) y en las universidades, no sin contradicciones para la Liberación de las Mujeres, que consideraban el Estado como una institución patriarcal. El papel del Estado es repensado. Se crean los institutos de investigación y programas de formación en torno al

⁶² Este análisis es el referente de Skeggs (1997) en su propuesta sobre la respetabilidad o decoro en función de las posiciones sociales y las representaciones culturales.

género. Se produce abundante literatura sobre la escolarización de las mujeres. La investigación feminista crece notablemente en ciencias sociales. Pero el éxito del feminismo institucionalizado ha ido acompañado de la decadencia del feminismo como movimiento. Muchas feministas han producido abundante teoría social alejada de los problemas concretos del género bajo influencias como Foucault y Derrida, es el caso de Butler, la más destacada de los '90. También hay un fuerte crecimiento de los estudios culturales, pero más analítico que con potencial de cambio. Todos estos cambios tienen que ver con el contexto político y económico del momento: la Nueva Derecha y el neoliberalismo. Al antifeminismo y la homofobia ha contribuido la expansión del sida en los '80. En los países escandinavos el feminismo se ha abierto un importante hueco político. Todo ello ha provocado la revisión del feminismo y las teorías de género. El énfasis puesto en raza y etnicidad ha dado lugar a la emergencia de diversos tipos de feminismo dada la diversidad de sexualidades, religiones, clases, nacionalidades, multiplicando las posiciones, las propuestas y las identidades. Las feministas de clase media en los '90 hablan de 'feminismos' en plural. La familia, señalada como opresiva para el feminismo blanco de clase media, se considera fuente fundamental de apoyo para el feminismo negro y las mujeres en comunidades inmigrantes. El papel del feminismo postcolonial ha resultado fundamental. La pluralización de enfoques tienen implicaciones importantes para la teoría de género: si hay diferentes feminismos, hay diferentes visiones sobre el género. El problema es que tras la reacción conservadora de los '80-'90, muchas/os activistas feministas y gays temen la dispersión de las fuerzas movilizadoras para conseguir sus objetivos de cambio social. Para Connell, la propuesta está clara: una aproximación pragmática a la teoría de género, donde pragmatismo significa mirar cuidadosamente hacia los usos de la teoría y la investigación, los efectos del conocimiento, y los procesos prácticos mediante los que el conocimiento es creado y diseminado. Lo que Dorothy Smith (1987, 1990) denomina una 'sociología de las mujeres' o una 'sociología feminista del conocimiento'.

Desde nuestro punto de vista, la proliferación de las teorías de género en la década de 1990 es fruto de la vinculación aún más estrecha entre género y sexualidad. Las y los autores más destacados de este período han desarrollado sus trabajos sobre todo en el marco de la sexualidad, como habrá ocasión de ver con detalle en la siguiente sección, pero relacionando la sexualidad con el género siempre e introduciendo,

igualmente, la presencia fundamental del cuerpo. A este desarrollo del género de la mano de la sexualidad hay que sumar la consolidación de la corriente emergida en la década anterior, de 1980, que es la teoría de la práctica, que encuentra en el feminismo centrado en los estudios de género un impulso fundamental (Ortner, 1993; Nartozky, 1995; Skeggs, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Esteban, 2000, 2001; Black, 2002; Connell, 2002; Del Valle, 2002; Storr, 2002).

Desde una aproximación cercana al análisis discursivo, Lagarde (1990) define género como “*conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas a los individuos según su sexo*”, de manera que su concepción del género remite al sistema sexo/género de Rubin (1975).

En esta misma línea, un poco más adelante, Cream (1995) va a dar un giro al concepto, siguiendo las propuestas postestructuralistas de Butler. El género se complejiza porque se vincula a la sexualidad. Cream entiende que es necesario romper con la propuesta del género como construcción social, histórica y cultural. Cita a Butler (1990, 1991) por su influencia en repensar los límites de género, sexo y deseo. Para Butler, el género es performativo, esto es, una performance diaria que constituye la identidad, es decir, que se constituye por la repetición, generalmente de normas de género opresivas y dolorosas.

Desde una aproximación diferente, en la línea del análisis materialista de los fenómenos culturales, siguiendo la corriente iniciada en la década de 1970 por las teorías de la resistencia, pero incorporando elementos de corrientes teóricas más recientes como la postmodernidad, Willis (2003) aporta interesantes reflexiones sobre la masculinidad de los chicos de clase obrera, en la línea de lo que ya planteara con su obra fundamental, *Aprendiendo a trabajar* (1988). Willis (2003) describe tres momentos diferentes de la modernidad. Durante la etapa de la sociedad industrial (Willis, 1988), encuentra en los chicos de clase obrera un modelo de masculinidad asertiva que se manifiesta en prácticas como fumar, beber, salir a pubs o discotecas, conducir o vestir de manera elegante; prácticas todas que interpreta en términos de resistencia a la autoridad (principalmente la escolar). Su masculinidad bruta (de chico duro, como se suele decir) les confiere un eje de poder sobre las mujeres, pero también

sobre otros hombres menos exitosos . Además, constituye relaciones sociales duraderas. Ello pone en peligro a las mujeres, porque se trata de una masculinidad compensatoria de su necesidad de sentirse superiores. Por otra parte, los ‘lads’, los protagonistas de la resistencia de los que hablaba Willis en 1977, establecen una relación entre trabajo manual-masculinidad y trabajo mental-feminidad. La segunda etapa, la de la sociedad postindustrial, está marcada por el desempleo. Willis observa un menor interés en los chicos por establecer una pareja. Es un momento en que, según él, la clase obrera vive una crisis de género, así como un proceso de desafección en relación a la escuela. La crisis de la masculinidad de clase obrera radica en el desempleo, pues el trabajo es fuente de su identidad y definición de esa masculinidad, cambian las relaciones entre masculinidad y salario. En la tercera etapa, la de la cultura postmoderna, tiene lugar el paso de las necesidades materiales a las intangibles , más de tipo emocional, centrada en el cuerpo y la sexualidad. La masculinidad ya no está tan relacionada con el mundo del trabajo, sino con misoginia, homofobia, violencia y criminalidad. Habla de ‘los populares dominantes’, chicos populares que son duros, opuestos a la escuela y considerados con estilo en sus gustos estéticos y musicales, preludio igualmente de su posterior subordinación en el mercado laboral. El problema de Willis es que centra su investigación únicamente en los chicos de clase obrera, dejando fuera de sus reflexiones una vez más a las chicas, como ya lo hiciera en *Aprendiendo a trabajar* (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990).

Así pues, la propuesta de elaborar una teoría social de género sistemática y holística había de proceder según una revisión cronológica de las corrientes y propuestas más relevantes, partiendo desde los supuestos originales, basados en estereotipos, mitos y falsas creencias, hasta el momento actual. Así, encontramos un momento central en los años ’50, cuando Beauvoir introduce la presencia del poder en las relaciones de género, pasando a hablar de subordinación de las mujeres. A ello, se suma el énfasis, en los ’70, de poder y desigualdad en las relaciones de género. Desde entonces, las teorías de la reproducción, las teorías de la producción cultural, las teorías de la práctica, las teorías postestructuralistas, las teorías postmodernas y las teorías postcoloniales han ido formulado el género desde aproximaciones que han buscado, por un lado, tener en cuanto el contexto material y simbólico de cada momento histórico y, por otro lado, superar las debilidades de las corrientes teóricas anteriores.

De todas las definiciones y propuestas, nos parece muy acertada la que ofrece Lourdes Benería (1987, cf. Maquieira, 2001) desde la teoría de la práctica:

Conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor (Benería, 1987:46; cf. Maquieira, 2001:159).

Queremos destacar especialmente esta definición pues adopta un enfoque histórico constructivista, en que el género, como categoría de análisis y principio de estructuración social, comprende el nivel estructural de lo simbólico: creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores; así como el de lo material, al incluir instituciones como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y las relaciones interpersonales. Además, toma las prácticas como unidad de análisis (conductas y actividades) y parte de la consideración estructural de la jerarquización de lo masculino (mejor valorado) y lo femenino (peor valorado).

3.2. Atributos de masculinidad y feminidad

Pero, una vez definido el concepto de género, es necesario, a continuación, hacerlo empírico. Para ello, una de las cuestiones en las que hemos de reparar es el proceso de atribución de las definiciones de masculinidad y feminidad. Aline Rousselle (1997) nos ofrece una imagen de los orígenes del modelo de feminidad en occidente al analizar los modelos de feminidad en los primeros siglos del cristianismo, partiendo de las tradiciones grecorromana y judía, que se universalizan llegando hasta nuestros días en el mundo occidental: castidad, sacrificio, paciencia, virginidad, piedad, ascetismo, son los valores que se han generalizado debido a las vidas de santas y mártires, tomadas como referentes, al tiempo que las aristócratas ascéticas transmitían la fe cristiana a concubinas y esclavas del pueblo. Rousselle encuentra que, ya en el siglo I, los paganos

aristócratas seguían un ideal de autodominio sexual y fidelidad conyugal. Durante los veintiún siglos de historia del cristianismo, se han mantenido en Occidente los principios de estructuración social en torno a riqueza, edad, estatus y dominio de los hombres sobre las mujeres. Han sido las demandas de liberación feministas las que han erosionado, más o menos, esos valores y principios.

Por su parte, Connell (1987) define el ‘régimen de género’ como el tipo de relaciones de género y las definiciones de masculinidad y feminidad existentes en una institución social concreta. Así pues, Connell (1987) va a analizar el proceso de atribución de género, esto es, la asignación de los atributos de masculinidad y feminidad, como una de las dimensiones que señala más adelante, cuando analiza las relaciones simbólicas (Connell, 2002). A nadie ha de escapársele que este proceso está íntimamente vinculado a lo que denominamos ‘identidad de género’, como la cara opuesta de la moneda: la atribución de género es un proceso social que se interioriza individualmente (identificación personal con la atribución social del género).

Por su parte, Connell observa la ausencia de cuestionamiento de la atribución social de rasgos a los hombres y a las mujeres, esto es, los atributos de masculinidad y feminidad se dan por sentado como si fueran naturales, una esencia. Por ejemplo, el hombre sustentador de la familia y la mujer ama de casa. Según él, frente a esa conceptualización esencialista del género como correspondencia sociocultural de las formas biológicas del sexo, las formas de sexualidad son socialmente construidas, así que masculinidad y feminidad, en tanto que estructuras de carácter, han de ser entendidas como históricamente mutables (Connell, 1987). En definitiva, está proponiendo la afirmación constructivista presente también en Narotzky (1995) de que lo que se construye socialmente se puede cambiar.

Al analizar la constitución del carácter sexual, Connell (1987) parte de la estructura de cathexis (relaciones afectivas) caracterizada por la pareja heterosexual. Elabora dos tipos ideales. Por un lado, la ‘masculinidad hegemónica’, que se contrapone a la masculinidad subordinada. Sigue el concepto gramsciano de hegemonía para afirmar que no es fruto del uso de la fuerza, tampoco dominación cultural absoluta, sino un juego de poder. Por otro lado, la ‘feminidad enfatizada’, máxima expresión de la dominación sobre las mujeres, pues se caracteriza por la conformidad de éstas con su subordinación a los hombres, acomodándose a los intereses y deseos de los mismos.

Frente a la feminidad enfatizada, Connell señala otro modelo, definido en base a estrategias de resistencia o formas de no conformidad. Algunas formas de feminidad conjugan conformidad, resistencia y cooperación. *“La interacción entre ellas es la mayor parte de las dinámicas de cambio en la totalidad del orden de género”* (p.184). Connell explica, pues, el cambio social a partir de los procesos conflictuales derivados de las contradicciones entre modelos de feminidad. Esta afirmación constituye una tesis central en el modelo teórico propuesto en nuestra investigación. Si Bourdieu (2005) relacionaba la socialización con los procesos de reproducción social, Connell (1987) vincula la resistencia y el conflicto entre modelos de feminidad a los procesos de cambio social. El resultado es, desde nuestra propuesta, la simultaneidad, en una misma persona, de procesos de sumisión (socialización) y resistencia (subjetivación) a las imposiciones normativas. La concentración de poder a manos de los hombres deja poco margen para que las mujeres impongan poder sobre otras mujeres. La feminidad es más diversa que la masculinidad. Lo que reivindica la política sexual radical es la reafirmación de las formas marginalizadas de feminidad, esto es, reconocer como socialmente legítimas formas no normalizadas (esto es, minoritarias, contestatarias) de feminidad que se alejan del modelo normativo y dominante de la feminidad enfatizada.

Más adelante, Connell (2002) insiste en el carácter procesual del género, al afirmar que ser un hombre o una mujer no es un estado fijo, sino un construyéndose continuamente que implica contradicciones y ambigüedades; con seguridad, esta idea procede de los planteamientos postmodernos y postestructuralistas en relación a, o cuestionando, la noción de identidad (de género)⁶³. Por otro lado, como Skeggs (1997), el autor plantea que las convenciones de género son tanto elementos de placer, reconocimiento e identidad, como de injusticia y daño.

*“Ver el aprendizaje del género como la creación de un proyecto de género hace posible reconocer la agencia de quien aprende y la inflexibilidad de las estructuras de género”*⁶⁴ (p.82). En estas palabras de Connell está contenida la idea de subjetivación como proceso de resistencia a los constreñimientos estructurales en la formación del género. Las pautas de género se desarrollan en la vida personal como encuentros con las posibilidades y constricciones del orden de género, donde generan estrategias para

⁶³ También McRobbie (1994) afirma que el sujeto es un proceso constante de convertirse en, de llegar a ser o hacerse, en lugar de una esencia fija, de la que da cuenta el concepto moderno de identidad.

⁶⁴ Énfasis del autor.

manejar las situaciones en que están presentes las relaciones de género. Si con el tiempo esas estrategias resultan exitosas se convierten en modelos de masculinidad y feminidad: ‘*trayectorias*’ comunes de la formación de género. Los proyectos de género pueden solaparse. Las contradicciones de las relaciones de género pueden generar conflicto cuando se está creciendo. La diversidad de las trayectorias de género no es sinónimo de caos. Es difícil romper de forma radical con los modelos de género en los que una persona ha crecido. Y, a pesar de ello, el orden de género cambia y permite nuevas trayectorias personales.

También Skeggs (1997) se refiere a la atribución o constitución de la feminidad. Al analizar las formas de legitimación del capital simbólico que poseen las mujeres de clase obrera en el mercado (matrimonial), la autora investiga ampliamente las formas en que esas mujeres “encarnan” el ideal de feminidad interiorizado mediante su socialización, pero también en los *caring courses*, a través de la incorporación que del mismo hacen en su cuerpo, su estética, su moda, su apariencia, el cuidado de sus hijas/os, las formas de ocio y el cuidado y la decoración del hogar, todo ello con el objetivo principal de ‘llegar a ser respetables’, esto es, para las mujeres de clase obrera del estudio de Skeggs, la construcción de la feminidad como identidad de género es un proceso incómodo de asignación de atributos de clase y género que se vive con desasosiego y al que se resiste con el fin de alcanzar los mínimos del decoro propio de las mujeres de clase media. Este análisis describe, pues, procesos de sumisión (socialización) y resistencia (subjetivación) en torno al modelo de feminidad de clase obrera como imitación y contestación a la feminidad normativa establecida por las mujeres de clase media.

Asimismo, Bourdieu (2005) se refiere a los procesos sociales de atribución de género. Según él, son las diferencias visibles entre el cuerpo masculino y el femenino las que permiten justificar la desigualdad de género elaborada desde la visión androcéntrica del mundo. Al plantear este argumento, Bourdieu trata de reaccionar contra esa tendencia esencialista, para dar cuenta de la naturaleza social de un proceso que construye un argumento de legitimación en base a la biología:

No es que las necesidades de la reproducción biológica determinen la organización simbólica de la división sexual del trabajo y (...) de todo el orden natural y social, más

bien es una construcción social arbitraria de lo biológico (...) para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina (p.37).

Según él, por tanto, se trata de una sociedad que establece unos parámetros de diferenciación y recurre a la diferencia biológica para justificarlos. Donde Connell (1987) habla de masculinidad hegemónica, Bourdieu (2005) habla de hombre viril. Donde Connell utiliza el concepto de feminidad enfatizada, Bourdieu se refiere a mujer femenina, una mujer que se construye como bien simbólico en el mercado de los bienes simbólicos y que constituye su subjetividad como ser percibido.

3.3. Género y trabajo

En el modelo de Connell (2002) hemos visto su definición del género como estructura social integrado por cuatro dimensiones relacionales, que son las relaciones de poder, las relaciones de producción, las relaciones emocionales y las relaciones simbólicas. En esta sección quisiera detenerme a hacer un recorrido, aunque breve, por el feminismo español en economía y sociología del trabajo, para conocer sus planteamientos teóricos críticos y sus interesantes propuestas de cambio. De la mano de autores/as que se centran en el amor y las relaciones de género, tendremos ocasión de conocer los cambios estructurales derivados de los cambios en las relaciones de género, gracias a cambios protagonizados por las mujeres según una lógica que se inicia en su acceso a la educación formal, primero, y al mercado laboral, posteriormente, junto a los cambios en la sexualidad, la liberación sexual (Subirats, 1994; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005). También estos cambios están en la base de lo que plantean las autoras que vamos a ver en esta sección, pero a ellas les sirven como punto de partida para sus formulaciones teóricas y sus propuestas de cambio (Durán, 1987; Borderías, 1987; Carrasco, 2001; Gómez, 2001; Aguirre, 2003; Carrasco et al., 2003). Lo más destacado es, a nuestro entender, la conceptualización del trabajo como toda actividad humana orientada a la satisfacción de una necesidad, mientras que el empleo se propone como término más preciso para referirnos a esa parte de actividad humana para satisfacer una necesidad que se realiza a cambio de un salario, esto es, que es monetarizada y, por ende, mercantilizada. Así que se propone el término actividad en lugar del de trabajo, dada su equiparación a empleo. Desde nuestro punto

de vista, es más neutro y holístico el término trabajo, pero utilizado en un sentido amplio, para todas las actividades, dejando el término empleo sólo para aquellas actividades monetarizadas. Hay quien apuesta por un término más amplio aún: “carga global de trabajo” (Carrasco, 2001). De este modo, conectamos una de las dimensiones estructurales del modelo teórico de Connell, las relaciones de trabajo, con la aproximación feminista al respecto.

M^a Ángeles Durán (1987) es pionera en poner de manifiesto los vacíos conceptuales en la economía convencional con respecto a las mujeres y el género, o sea, *“para designar e interpretar vivencias y emociones básicas para la mayoría de la población”* (p.13), pues la historia económica ha dejado fuera las contribuciones de las mujeres, ya que no ha habido reflexión teórica sobre la división sexual del trabajo hasta la década de los ’80, cuando empieza a hacerlo la teoría feminista. En nuestra historia reciente, las mujeres jugaron un papel central en la planificación de las economías domésticas durante la escasez de la posguerra y soportaron el peso de las estructuras familiares durante la oleada de varones que emigraron en los ’60. Pese a todo el trabajo doméstico, las mujeres se consideran económicamente “no activas” y “no productivas”, ya que el capitalismo define el trabajo en términos de su monetarización, la cual no afecta al trabajo doméstico, realizado básica y casi exclusivamente por mujeres. A finales de los ’80, la teoría demanda que por “trabajo femenino” se entienda algo más que el empleo de las mujeres (tasas de ocupación de las mujeres). Al no considerar la economía doméstica un sector económico o productivo como la agricultura, la industria y el sector servicios, las unidades domésticas, y lo que en ellas se produce, queda excluido de los cálculos macroeconómicos (como el Producto Nacional Bruto, PNB), aún cuando constituyen la mitad de la estructura económica de una sociedad.

Así pues, Cristina Borderías (1987) defiende un nuevo enfoque metodológico para estudiar la discriminación sexual en el mercado laboral. Algunas transformaciones de las últimas décadas tienen que ver con los cambios de modelos familiares, los cambios de roles sexuales o los cambios en las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Sin embargo, sigue pesando el sistema patriarcal preexistente. Mantener a las mujeres fuera del mercado laboral capitalista ha cumplido dos cometidos: encargarlas de la reproducción social y mantener un ejército de mano de obra disponible. Borderías

caracteriza la presencia de las mujeres en la economía en términos de diferencias salariales, menor nivel educativo, mayor absentismo, fluctuación de su presencia en el mercado, las preferencias de las mujeres por otras ventajas diferentes al salario, la concentración de mano de obra femenina en un número restringido de ocupaciones. La teoría y los movimientos feministas ha hecho posible vincular estas cuestiones a la naturaleza patriarcal del sistema social (feminismo radical), así como a la estructura del mercado laboral (feminismo marxista).

Carmuca Gómez (2001) define la división sexual del trabajo como el “*reparto social de tareas o actividades según el sexo-género*” (p.125), donde resulta fundamental el concepto de patriarcado, para cuya definición sigue a Castells:

Estructura básica de todas las sociedades contemporáneas. Se caracteriza por la autoridad, impuesta desde las instituciones, de los hombres sobre las mujeres y sus hijos en la unidad familiar. Para que se ejerza esa autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales y, por tanto, la personalidad, están también marcadas por la dominación y la violencia que se originan en la cultura y las instituciones del patriarcado (Castells, 1999:159; cf. Gómez, 2001:125).

Las diferencias de clase se mezclan con las de género (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Skeggs, 1997; Black, 2002; Storr, 2002; Bourdieu, 2005). Gómez recoge la idea feminista de que la independencia económica de las mujeres es fundamental para su autonomía y liberación. El concepto “actividades” se propone como sustituto del de “trabajo” que ha sido equiparado al de “empleo”, quedando fuera los bienes y servicios producidos por las mujeres pero no monetarizados. De fondo, se trata de las desigualitarias relaciones de poder entre mujeres y hombres, de manera que los logros que se van obteniendo para las mujeres son gracias a las formas de resistencia de éstas contra el poder establecido. Son luchas “*silenciosas y cotidianas*” (p.128). Desde los ’80, la economía ha introducido cambios teóricos y conceptuales para visibilizar el trabajo de reproducción social. Con ello, el concepto “trabajo” va dejando de aplicarse sólo a la producción asalariada, para incluir también el trabajo no remunerado. El movimiento feminista, junto al feminismo institucional y el feminismo académico están promoviendo importantes cambios desde muy diversos frentes. Sin

embargo, el arraigo individual y estructural del patriarcado sigue marcando grandes resistencias hacia la igualdad de género.

Cristina Carrasco et al. (2003) afirman que la sociedad industrial capitalista se caracteriza por la racionalización de todos los procesos sociales, junto al control del tiempo, que se traduce en la mercantilización del tiempo, lo que significa que el tiempo no monetarizable es tiempo perdido. La teoría feminista ha reivindicado la importancia de los tiempos de reproducción como necesarios para la vida, y ha enfatizado las desigualitarias relaciones de poder generizadas. Las mujeres hoy compaginan dos tipos de tiempos: el tiempo del hogar y el tiempo del mercado. Para analizarlos, Carrasco et al. argumentan dos fenómenos. En primer lugar, los cambios en los modelos de estructura familiar, pasando del modelo del *male breadwinner* (familia nuclear, típica de la sociedad industrial) a un nuevo modelo en que nos encontramos con la doble presencia de las mujeres (trabajo doméstico más trabajo laboral), mientras que se mantiene la unipresencia de los hombres (trabajo laboral exclusivamente). En segundo lugar, los cambios en la organización de la producción, basados en la flexibilización del mercado laboral. El problema es que se sigue asumiendo que el trabajo doméstico y el de cuidado son funciones exclusivas de las mujeres. Así, las mujeres enfrentan, en solitario, la conciliación del trabajo laboral y el familiar, lo que hace que disminuya su calidad de vida. Por tanto, la conciliación es una trampa. Desde el momento en que las mujeres toman conciencia de su situación de subordinación en este sentido, van convirtiéndose, poco a poco, en protagonistas de su propia historia, de su vida cotidiana, es lo que se conoce como la agencia social de las mujeres.

Carrasco (2001) apuesta por nuevas metodologías desde los esfuerzos feministas por recuperar las actividades invisibles para la lógica capitalista: bienestar humano y necesidades (materiales e inmateriales) de las personas. El problema es que “producción” se identifica solamente con la que tiene lugar en el mercado, así como “trabajo” se identifica sólo con “empleo”. En los últimos años, las encuestas sobre “uso del tiempo” permiten hacer un cálculo más detallado de los tiempos de trabajo y de las actividades que se realizan, diferenciando por sexo, lo que da cuenta de las diferencias entre mujeres y hombres. Pero estos estudios sobre empleo y sobre trabajo doméstico tienen el problema de no interrelacionar ambas esferas. Con el nuevo concepto “carga

global de trabajo”, se intenta poner en relación empleo y trabajo doméstico de manera integral. La economía feminista apuesta, así, por la elaboración de una Encuesta de Población Activa alternativa. Debido a la persistencia de la desigualdad entre mujeres y hombres en relación a trabajo mercantil y trabajo familiar doméstico, se hace necesario elaborar políticas que favorezcan una mayor flexibilidad del mercado laboral para responder, no a las necesidades de la producción mercantil, sino a las necesidades humanas de relación y cuidados. Rosario Aguirre (2003) sigue a Carrasco (2001) y Carrasco et al. (2003) en los planteamientos críticos que acabamos de señalar.

Concluyendo, la teoría feminista en economía y en sociología viene denunciando, desde los años '80, una serie de cuestiones de especial relevancia para el análisis de la división sexual del trabajo y las cuestiones sobre desigualdad de género relacionadas con ello. En primer lugar, se ha destacado la importancia de visibilizar el trabajo doméstico, que ha permanecido en la sombra para las ciencias económicas convencionales. Si el sistema económico capitalista se sostiene, es gracias al trabajo doméstico, no monetarizado, pero fundamental para la reproducción social. Este debate ha derivado en nuevas teorizaciones, conceptualizaciones y metodologías de investigación y medición. Un ejemplo de ello es la EPA alternativa, así como el concepto de “carga global de trabajo”. Otra de las demandas fundamentales del feminismo económico, sociológico y politológico es la igualdad *real* de oportunidades en el acceso, la promoción y el salario entre mujeres y hombres dentro del mercado laboral. Esta demanda implica otra, relacionada con la protección social y económica de las personas tras su paso por el mercado laboral: igualdad también en la cotización social, las prestaciones sociales, las pensiones tras la jubilación, etc. En este contexto, resulta fundamental la Ley de Igualdad para favorecer y fomentar la conciliación de la vida familiar y laboral. Se trata de una obligación compartida entre mujeres y hombres. Las mujeres ya se han incorporado al mercado laboral. Ahora les toca a los hombres incorporarse al trabajo doméstico en igualdad de condiciones con respecto a las mujeres. Ello implica, también, una maternidad/paternidad compartida. Pero para que el cambio sea efectivo, es necesario un cambio profundo tanto en las instituciones sociales (familia, escuela, Estado, religión, política, economía, sexualidad, etc.), como en las mentalidades y las prácticas guiadas por las mismas. Por tanto, todos los agentes sociales están implicados en el cambio. Estos cambios derivados de la incorporación de

las mujeres al mercado laboral constituyen una revolución pacífica y silenciosa que, sin embargo, ha tenido el enorme efecto de modificar las estructuras que configuraban el sistema social nacido con la revolución industrial, desde finales del SXVIII.

3.4. Igualdad/ Diferencia: un debate abierto

El momento actual en teoría social asiste a interesantes debates uno de los cuales es éste en torno a los valores de igualdad vs. diferencia como definatorios del género. Frente al viejo valor de la igualdad de género, que hunde sus raíces en la Ilustración y se ha erigido como bandera indudable en el contexto del feminismo en España, las corrientes 'post' defiende la idea de diferencia como valor más apropiado en tanto que pone el énfasis en la diversidad, la heterogeneidad, la pluralidad, algo que ya vimos que empieza a reivindicarse desde las teorías feministas y de género en la década de 1980.

Curiosamente, a pesar de hablar de igualdad de género, los estudios de género se han centrado más en las diferencias sexuales que en las similitudes, tal como ponen de manifiesto Weeks (2003) o Connell (2002).

Connell (1987) no duda en defender la igualdad entre los sexos, pero da cuenta del proceso histórico de consolidación, en teoría social de género, de las diferencias sexuales. Señala que, hacia 1940, Parsons y Komarovsky habían elaborado una teoría funcional de los roles sexuales, centrada en una lógica dicotómica para diferenciar los roles de los hombres y los de las mujeres. En los años '50, Mead, Parsons y Beauvoir dan un paso más; así, desde disciplinas y corrientes teóricas diferentes, consolidan un modelo teórico de las diferencias sexuales. A pesar de sus divergencias, comparten rasgos como el recurso al psicoanálisis para explicar la construcción de la personalidad, la división del trabajo en términos de roles sexuales o de género, o los modelos de género basados en relaciones dentro de la familia nuclear, que consideraron universal.

Nicholson (1990) recoge las críticas de algunas feministas a las que cita, como Nancy Harstock o Susan Bordo, que se preguntan si el género, como categoría, sobrevivirá a las críticas postmodernas, en tanto que apelar continuamente a una diferencia sin final puede llevar al feminismo a su autodestrucción o al individualismo abstracto.

Barrett (1992) señala que el giro de la teoría social a la teoría cultural en feminismo puede entenderse como la sustitución de las corrientes de la igualdad por las de la diferencia.

Para McRobbie (1994), la clave de la postmodernidad radica en vivir con la diferencia, frente a la idea moderna de igualdad. Esa diferencia procede de la multiplicidad de discursos interconectados que abren múltiples posibilidades de posicionamiento. Critica el feminismo de Nicholson (1990) por volver la mirada a la legitimación de categorías modernas como verdad, razón u objetividad. Sigue a Stuart Hall en su crítica a la lógica binaria que reemplaza con ideas de híbrido y diferencia. Cita a Braidotti (1992) en su crítica a la razón, el sujeto y la igualdad. También en el feminismo postcolonial de Spivak (1992) encuentra McRobbie una aportación fundamental a la defensa del reconocimiento de la diferencia entre las mujeres como requisito previo para que sea posible una comunidad de mujeres. Para ella, la política debe estar más allá de la igualdad y la diferencia; la política de la diferencia no se basa en el pluralismo, sino en líneas de conexión y desconexión: igualdad y diferencia.

Por su parte, Lidia Puigvert (2001) sintetiza este debate en torno a la igualdad/diferencia introducido por las corrientes 'posts' para apostar por lo que denomina igualdad de las diferencias, y defiende el carácter transformador del feminismo dialógico para hacer viable ese modelo de igualdad mediante la reformulación de las normas de género históricamente consolidadas. El feminismo dialógico de la igualdad de las diferencias se refiere a las relaciones horizontales entre mujeres, con el fin del aprendizaje y respeto mutuo, alejadas de toda forma de imposición. El fin último es crear espacios de libertad y expresión en igualdad.

3.5. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno al género

Como ya dijéramos más arriba en este capítulo, en nuestra investigación el género es considerado como categoría de análisis y principio de estructuración social

(McRobbie, 1978; Connell, 1987, 2002; Ortiz, 2002; Holland y Eisenhart, 1990; Ortner, 1993; Narotzky, 1995; Skeggs, 1997; Esteban, 2001; Black, 2002; Storr, 2002).

En este apartado del capítulo I hemos querido aproximarnos a diversas cuestiones presentes en la teoría social de género desde la década de 1970 hasta el momento actual y que habrán de guiar nuestro análisis de los procesos sociales del género comprendidos en la política afectivosexual.

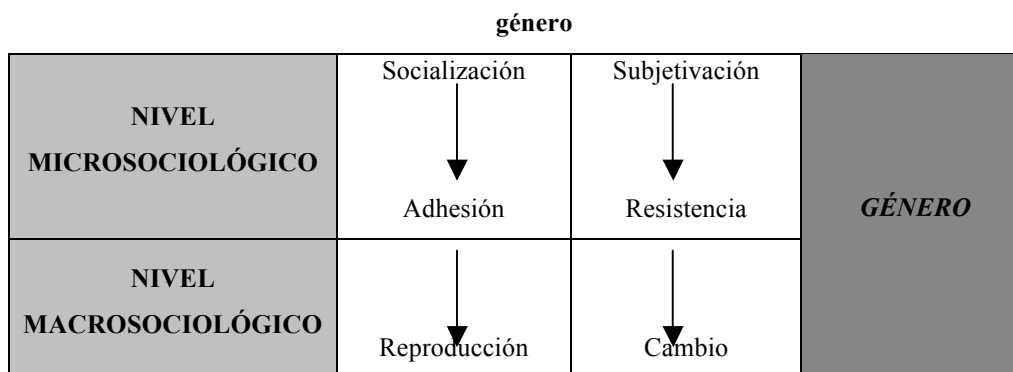
Uno de los referentes fundamentales lo constituye la obra de Connell (1987, 2002), en concreto, conceptos como ‘orden de género’ y ‘régimen de género’, los cuales comprenden un ‘inventario estructural’ compuesto por las cuatro dimensiones de género que son las relaciones de poder, laborales, de catexis y simbólicas.

En el análisis de género que proponemos, resulta importante el concepto de ‘heterosexualidad obligatoria’ (Rubin, 1975). Nuestro análisis tiene el referente directo de la teoría de la práctica, y se propone vincular los niveles micro (acción) y macro (estructural), así como material (social, objetivo) y simbólico (cultural, subjetivo) (Connell, 1987, 2002; Del Valle, 1989; Ortner, 1993; Narotzky, 1995; Esteban, 2001; Bourdieu, 2005); atendiendo a las similitudes y las diferencias de género (Narotzky, 1995; Connell, 2002; Weeks, 2003); cuestionando las propuestas esencialistas y biologizantes (Rubin, 1975; Connell, 1987, 2002; Nicholson, 1990; McRobbie, 1994; Weeks, 2003; Esteban, 2001; Ortiz, 2002; Bourdieu, 2005).

También resultan especialmente importantes cuestiones como la violencia simbólica, la teoría del intercambio de los bienes simbólicos y la tesis del ser femenino como ser percibido que plantea Bourdieu (2005) en su análisis de la dominación masculina.

Al introducir el género en el análisis sociológico propuesto hasta este momento, el objeto de estudio que vamos definiendo integra una nueva dimensión. La tercera pregunta de investigación es, entonces, *¿cómo tienen lugar los procesos de socialización/subjetivación y reproducción/cambio en torno al género como una de las estructuras integrantes de la política afectivosexual?* Para ello, será necesario acotar aún más, dando respuesta a otra pregunta, complementaria: *¿cuáles son las dimensiones del género como estructura social contenida en la política afectivosexual?*

Tabla 3. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis II:



4. Sexualidad

La sexualidad es, junto al género y la clase social, principio estructurador de la sociedad según el planteamiento que hacemos desde este trabajo. Más concretamente, la sexualidad es uno de los cuatro componentes de la educación/política afectivosexual, siendo los otros tres género, afectividad y cuerpo. Así pues, la sexualidad, teniendo valor en sí misma como lo tiene el género, tal como acabamos de ver, ha de ser entendida y pensada como parte de un espacio conceptual y social más amplio que es la política afectivosexual. Para trabajar este espacio es necesario conocer lo que la teoría social reciente ha escrito sobre la sexualidad. Así, autoras/es que desarrollan su obra en este terreno, nos dan muestras de la importancia de insertar la sexualidad en el marco más amplio de la política afectivosexual. Es lo que ocurre con unas palabras reveladoras que ofrece Anthony Giddens (2004):

Una madre decía a su hija (...) «tras tu boda, querida, sucederán cosas desagradables, pero no te enteres de ellas. Yo nunca lo hice» (p.33).

Creemos que estas palabras de Giddens son altamente significativas por cuanto representan lo que ha sido la sexualidad para las generaciones de mujeres que nos anteceden en la historia. Estas palabras de una madre a su hija son un ejemplo muy gráfico para entender cómo tiene lugar el proceso al que hasta ahora nos hemos referido como socialización y que aquí ha de matizarse como socialización sexual en la familia. Este modelo de socialización sexual es justo lo opuesto a la propuesta que sobre educación afectivosexual hacemos en nuestro trabajo, como hubo ocasión de comprobar

en la primera parte de este capítulo. A continuación, realizaremos un recorrido por la teoría social de la sexualidad.

4.1. Los orígenes de la teorización sobre sexualidad: la sexología

La fusión entre darvinismo, psicología y medicina dio lugar a la emergencia de la sexología, con nombres como Krafft-Ebbing, Havelock Ellis o Sigmund Freud (Connell, 1987). Esto significa que, más que buscar explicaciones sociales, se recurrió a la biología, la psicología y la fisiología desde un punto de vista evolucionista y con un claro sesgo esencialista.

Lucy Bland y Laura Doan (1998) recogen algunos artículos interesantes de las primeras décadas del siglo XXI para evidenciar los primeros momentos de la sexología y proponer, en su lugar, una *sexología sin censura*. De este libro, *Sexology Uncensored*, del que Bland y Doan son editoras, nos interesa traer aquí algunos capítulos de relevancia para el tema que nos ocupa: la construcción de la sexualidad occidental desde la sexología como ‘ciencia’ emergente en las primeras décadas del siglo XX.

Así, Lucy Bland (1998) señala que, en el Congreso para la Reforma Sexual, celebrado en Londres en 1929, Havelock Ellis, August Forel e Iwan Bloch fueron nombrados padres fundadores de la sexología; los tres acuerdan en señalar a las mujeres como más pasivas que los hombres en sexualidad. Bland recoge, entonces, algunas ideas relevantes ya en el siglo XIX sobre la diferencia sexual y que están en el origen de la sexología. Así, cita a autores como Darwin y su propuesta evolucionista sobre la selección sexual; o Patrick Geddes y J. Arthur Thompson, quienes ofrecen una visión estática, ahistórica y esencialista⁶⁵. Bland señala que, a finales del siglo XIX, criminología y sexología establecen clasificaciones en torno a normalidad y patología. Ellis, señala ella, se posicionó como conservador al seguir el determinismo biológico, y

⁶⁵ En esta caracterización se ve perfectamente la relevancia de traer aquí estos artículos. Los valores que atribuyen, justifican y legitiman los primeros sexólogos sobre la sexualidad de las mujeres (pasividad, sumisión), así como la aproximación epistemológica desde la que lo hacen (evolucionismo, ahistoricismo, esencialismo, estatismo), serán objeto de reacción y cuestionamiento para las corrientes teóricas sobre sexualidad posteriores, de entre las que cabe destacar la teoría queer, a la que nos referiremos más adelante.

como radical, desde la posición del relativismo cultural y el énfasis en los derechos eróticos de las mujeres. Para Otto Weininger, los órganos sexuales poseen a las mujeres.

Frente a los planteamientos sexistas de los primeros sexólogos, Bland y Doan (1998) recogen un artículo de Stella Browne de fecha tan lejana como 1935, en que la autora adopta una postura feminista para defender el aborto como derecho fundamental de las mujeres, sobre el argumento de que las mujeres son las dueñas de sus cuerpos. En una línea similar, también Leslie Hall (1998) hace una defensa del aborto. Destaca la importancia de los anticonceptivos en la separación entre sexualidad y reproducción, como uno de los temas centrales en sexología. En el siglo XIX, sin embargo, los anticonceptivos eran vistos por la mayoría de feministas como una licencia masculina. A pesar de todo, Hall destaca la defensa de Browne del uso de anticonceptivos y el aborto como espacios de autocontrol para las mujeres, para su autonomía. La postura contraria, la del rechazo al aborto, está recogida en otro capítulo, donde A.M. Ludovici esgrime algunas razones contra la legalización del aborto tales como que el aborto es una huída de las mujeres de su destino como esencialmente femenino; es sólo una fase transitoria que no puede permitir el cambio de leyes e instituciones; no impedirá los abortos ilegales; es necesario educar a las mujeres para que conozcan los peligros del aborto; el cuerpo no pertenece a la mujer para hacer con él lo que ella quiera, pues esa mujer concreta forma parte de una sociedad; sólo una minoría demanda la legalización del aborto. Este debate es todavía más interesante si tenemos en cuenta que se ha vuelto a abrir en España en medio del proceso de elecciones generales y donde se mezclan creencias políticas y religiosas. Por otro lado, es de destacar la negatividad con que se pretende desarrollar la educación sexual: no se defiende una educación para vivir la sexualidad en positivo, sino para negativizar una dimensión que es inherente al ser humano como es su sexualidad.

Otro artículo interesante que recogen Bland y Doan es el de uno de los fundadores de la sexología, August Forel, de 1906, en el que el autor justifica los roles activo-pasivo en hombre-mujer respectivamente, así como una visión esencialista de las funciones maternas, la atracción de las mujeres hacia la fuerza física por su dependencia de los hombres, así como el hecho biológicamente justificado de que los hombres se vean atraídos por prácticamente todas las mujeres en edad de procrear, mientras que las mujeres suelen ser atraídas sólo por un hombre. Finalmente, el debate en torno al aborto gira alrededor de la posesión o no del cuerpo a manos de la mujer.

Desde la aproximación a la política afectivosexual que propongo, cuerpo y sexualidad están íntimamente ligados; el aborto es un claro ejemplo de ello. Más aún, el género es la perspectiva fundamental desde la que esta cuestión ha de ser abordada, por lo tanto, género, sexualidad y cuerpo que, además, implican una dimensión afectiva primordial en el caso del aborto. Musculación (culto al cuerpo, símbolo de fuerza y agresividad) y promiscuidad, como elementos definitorios de la masculinidad, son legitimados desde el determinismo biológico ya en los orígenes de la sexología para garantizar la dominación de los hombres sobre las mujeres, y llegan hasta nuestros días.

Bland y Doan (1998) recogen también el trabajo de otros de los fundadores de la sexología, Geddes y Thompson, de 1889, que analiza las diferencias entre los sexos de forma dualista y desde el determinismo biológico, al centrar las diferencias entre mujeres y hombres en la diferencia orgánica. Para ellos, la diferencia sexual es fruto de la división sexual del trabajo, lo que explica la subordinación social de las mujeres, a juicio de estos dos autores. Sin embargo, no rechazan la defensa de la igualdad entre los sexos, que consideran como complementarios y mutuamente dependientes, a pesar de seguir una lógica dicotómica diferencial para definir a los machos y a las hembras, siendo los machos quienes lideran el progreso evolutivo. Los hombres son más de la razón y las mujeres de los sentimientos. Este artículo recuerda la crítica que Bordo (1988) dirige al dualismo cartesiano. En esa línea crítica, Dora Russell, en un artículo de 1925 recogido también por Bland y Doan (1998), señala cómo todos los puritanos han intentado convencer a las mujeres de su papel reproductivo en la sexualidad. Así, frente a propuestas dualistas como la de Geddes y Thompson, ella defiende la ruptura con la separación mente-cuerpo mediante la fusión de las disciplinas psicológica y fisiológica.

4.2 El sistema sexo/género: un punto de inflexión

Como venimos afirmando, la teoría social pone de manifiesto a lo largo de su trayectoria histórica un vínculo evidente entre género y sexualidad. Una de las razones de ello es, sin duda, el arraigo en estudios de género y sexualidad de uno de los conceptos que se ha asentado con más fuerza y que es el sistema sexo/género, al que ya nos hemos referido en otras ocasiones en este capítulo. Desde que Rubin lo elaborara en 1975, ambas dimensiones han estado estrechamente relacionadas, no siempre sin críticas. En todo caso, una teoría social de la política afectivosexual ha de considerar

este término, que tomamos como punto de partida de la vinculación explícita en la teorización social entre género y sexualidad.

Rubin (1975) parte de la conceptualización marxista de economía, recogida por Engels, para afirmar que toda sociedad tiene un sistema sexo/género, esto es, “*un conjunto de convenciones por las que el elemento crudo del sexo y la procreación humana son moldeados por la intervención humana, social, y satisfechos de una forma convencional*” (p.165). Esta aproximación constructivista al estudio del género y la sexualidad consolida una visión binaria en que el sexo es lo biológico, de lo que se deriva el género, como resultado -construcción- sociocultural. De ahí que el feminismo haya argumentado que lo que es construido, no fijo por una esencia genética, se puede cambiar (Connell, 1987, 2002; Narotzky, 1995). También Connell (2002) va a localizar el género en la arena reproductiva.

Si la sexología miraba hacia la sexualidad desde la biología y la psicología, el sistema sexo/género ofrece, según Rubin, una aproximación social a la sexualidad, al poner el énfasis no en cuestiones de naturaleza anatómica, sino en las relaciones de parentesco generados por el ‘tráfico de mujeres’ entre grupos sociales.

4.3. La sexualidad en teoría social

4.3.1. De la sexualidad medieval a la segunda ola del feminismo

Entrando ya en la aproximación social a la sexualidad, podemos partir de la síntesis que hace Tricia Szirom (1988) en su recorrido por las teorías sobre la sexualidad femenina hasta desembocar en el feminismo, paradigma que entiende como reacción a esas teorías anteriores sobre sexualidad feminidad.

Señala que en el medievo y el siglo XVII las mujeres eran equiparadas a brujas. Entre los siglos XVII-XIX, se imponen los valores de castidad y virginidad, la centralidad de la familia, la sexualidad femenina se convierte en espacio de control social, burguesía, capitalismo y religión son los tres poderes centrales, la industrialización significa, también, la separación público vs. privado, estableciendo el lugar de la mujer en el hogar. Más adelante, ciencia y medicina imponen sus criterios en

la definición de la sexualidad femenina: las mujeres y sus cuerpos están controlados por los ovarios; la base son el darvinismo social y la eugenesia. Con la llegada del siglo XX, Szirom se refiere a los padres de la sexología. Havelock Ellis consideraba la sexualidad como una fuerza positiva, biológicamente dada, que determinaba la pasividad sexual de las mujeres y justificaba la agresividad y el poder de los hombres en las relaciones sexuales, la homosexualidad era una enfermedad en los hombres y negada directamente en las mujeres. En cuanto a las teorías psicoanalíticas de la sexualidad (Albert Moll, Magnus Hirshfeld, Sigmund Freud; cf. Szirom, 1988), marcan el paso de lo biológico a lo psicológico. Freud centra su análisis en el complejo de Edipo. Algunas de sus contribuciones son una definición amplia de la sexualidad, basada en una variedad de emociones y la consideración del comienzo de la vida sexual en la infancia, no en la edad adulta. Las reacciones fueron muchas, adversas entre buena parte del feminismo, aunque hay quien, como Mitchell o Weeks, destacan aportaciones como la identidad sexual de las mujeres. Es el momento de la histeria y el aburrimiento como parte fundamental de la vida de muchas mujeres, sobre todo de clase media, así como de la emergencia del feminismo. En la década de 1940, el sexólogo más destacado es Kinsey, que apoya la propuesta clitoriana de Ellis, aunque defiende el menor interés de las mujeres por la sexualidad sin mayor cuestionamiento social. Por su parte, Master y Johnson y Sherfey reducen la sexualidad al modelo heterosexual.

El nuevo paradigma emergente, el feminismo, es una reacción contra esta forma de definir la sexualidad de las mujeres, si bien, aún sigue predominando la corriente freudiana en sexualidad⁶⁶. Señala que las primeras feministas británicas sufrieron insultos y vejaciones por parte de los hombres para desacreditar su trabajo. Históricamente, se ha asumido la inferioridad de las mujeres, lo que Szirom achaca a su función reproductiva, y que ha sido legitimada socialmente por el funcionalismo estructural. Szirom afirma, siguiendo a I.L. Reiss (1981), que estamos en un momento de transición, pues señala las décadas de 1960-1970 como momento de emergencia del feminismo y la revolución sexual, a pesar de lo cual el cuerpo de las mujeres sigue

⁶⁶ Desde nuestro punto de vista, y toda la revisión que estamos haciendo da buena cuenta de ello, ese nuevo paradigma ha sido toda la corriente foucaultniana que se ha desarrollado en torno a la sexualidad desde la década de 1980. Precisamente este apartado dedicado a la sexualidad dará prueba de esta afirmación. Es comprensible, sin embargo, que Szirom no viera este hecho dada la fecha en la que escribe esta obra (1988).

desconectado de su sexualidad. La causa es el predominio de la heterosexualidad. Más aún, afirma que el sexismo está anclado en las estructuras sociales, de manera que la liberación de las mujeres de sus roles tradicionales coincide con el incremento de la violencia sobre las mujeres que defienden la igualdad. En el momento de escribir el libro, Szirom diferencia tres paradigmas: el biológico; el del interaccionismo social (Gagnon y Simon); y el freudiano (Mitchell). Esa segunda ola del feminismo se centra en cuestiones de relaciones personales⁶⁷ y sexualidad. El lesbianismo se erige como el feminismo más puro⁶⁸, lo que recibe críticas de autoras como Rubin, según señala Szirom. A pesar de todo, lo que estaba claro era que *“para conseguir la igualdad sexual, riqueza y poder necesitaban ser equiparados”* (p.42). La autora reclama, pues, una aproximación multidisciplinar a las interconexiones entre sexualidad y otros fenómenos sociales: la división emocional del trabajo, la socialización de los roles sexuales, el rol económico y sociopolítico de las mujeres. Y apela a la necesidad de que las mujeres sigan definiéndose a sí mismas y definiendo su experiencia, lo que nos remite a la idea de agencia que, como ya vimos, emerge con fuerza en la década de 1980 como uno de los principios fundamentales del feminismo en ese momento.

4.3.2. Sexualidad y sociología

La década de 1980 es, también, un momento de ebullición en teoría social en torno a la sexualidad, no siempre con orientación feminista. Así, la sociología nos ofrece algunos nombres de interés que trabajan en sexualidad como fenómeno social, algunas veces incluyendo la denuncia de las desigualdades de género (Turner, 1996; Bauman, 2005), pero no siempre (Hawkes, 1996).

Turner (1994, 1996) ofrece una reflexión sobre la sexualidad que se deriva de su trabajo desde la sociología del cuerpo. El punto de partida de su análisis es la división sexual y emocional del trabajo bajo la forma del patriarcado, esto es, como control de la sexualidad femenina bajo el poder patriarcal de los hombres. Y diferencia entre dos

⁶⁷ Lo que, en definitiva, se refiere a la afectividad.

⁶⁸ Es de destacar la relación entre feminismo y sexualidad, no sólo por la presencia de la sexualidad en los temas objeto de reivindicación del feminismo, sino también por la naturaleza sexual del feminismo como epistemología crítica.

enfoques, ambos estructuralistas, para explicar el patriarcado. De hecho, son dos enfoques estrechamente relacionados entre sí. Por un lado, un enfoque basado en una lógica binaria que se centra en la dicotomía naturaleza/mujer/reproducción-cultura/hombre/producción. Según él, esta dicotomía es un constructo cultural que adolece de inspiración universalista, lo que le impide dar cuenta de los cambios de actitudes. Se trata, pues, de la crítica a los valores consolidados por la sexología, como acabamos de ver.

Por otro lado, el argumento de la propiedad, que explica la dependencia de las mujeres y el resto de hombres bajo el poder de un hombre, debido a la propiedad concentrada en éste. Turner parte de estos dos enfoques para ofrecer una postura intermedia que se refiere a las religiones patriarcales y la socialización de las mujeres en la sumisión que ha tenido lugar en esas religiones bajo valores de castidad, virginidad, piedad filial, y deber entre las hermanas no privilegiadas. De nuevo, se propone la socialización (patriarcal) como proceso de asimilación de valores y normas que generan prácticas de adhesión a los mismos para hacer posible la reproducción de la estructura social.

El matrimonio, continúa Turner, estaba más relacionado en la sociedad feudal con la economía que con el amor, el afecto y el deseo; el matrimonio era, pues, como analizaran ya Lévi-Strauss (cf. Rubin, 1975) o Rubin (1975), una empresa económica que generaba relaciones de parentesco a través del intercambio de mujeres, propiedad de los hombres. Turner cita a Lewis (1936) en su afirmación sobre el amor cortés como amenaza a los valores de la cristiandad. Gracias a él, las mujeres van construyendo una subjetividad e individualidad que van rompiendo con la conceptualización tradicional de las mujeres en la sociedad. Turner está apuntando, pues, a la subjetivación como proceso complementario al de la socialización señalado más arriba; según el planteamiento de Turner, el amor cortés promueve un proceso de resistencia en las mujeres a partir del cual se activa la subjetivación de las mismas como fruto de la constitución de una subjetividad e individualidad de contestación a los valores de feminidad impuestos por la tradición judeo-cristiana (Szirom, 1988; Turner, 1996; Rouselle, 1997; Varela, 1997). Frente a la vinculación entre capitalismo y patriarcado que plantea la teoría de los sistemas duales (Hartman, 1979; Eisenstein, 1979; cf.

Holland y Eisenhart, 1990), el capitalismo para Turner, lejos de requerir la dominación patriarcal, debilita el poder patriarcal al transformar la naturaleza de la unidad familiar⁶⁹.

En segundo lugar, cabe referir la obra de Gail Hawkes (1996) desde la sociología de la sexualidad. Propone una sociología en este terreno centrada en el proceso de modernización, a nivel más macrosociológico y que entronca directamente con la Ilustración. Sigue el referente de tres autores: el proceso de civilización de Elias; la idea de represión sexual de Freud y el proceso de racionalización de Weber. Así, la sexualidad se construye en la modernidad en torno a individualización, autoconfinamiento y racionalización. Otras ideas que sostiene son la centralidad del cuerpo en la sexualidad, o la definición de la sexualidad moderna en términos de heterosexualidad y reproductividad. También se refiere a los cuatro grandes conjuntos estratégicos de Foucault para analizar la persistencia de la sumisión, así como la capacidad humana de resistencia. Siguiendo a Elias, localiza determinadas formas de comportamiento en estructuras sociales particulares, esto es, parte de los cambios en la estructura material de la sociedad para explicar los cambios culturales, psicológicos y personales. El punto de partida es la tendencia creciente a la división del trabajo; también hay un incremento de la regulación de la afectividad así como de las funciones corporales, dando lugar a la emergencia de la intimidad; individualización y responsabilidad crecientes; otra idea que recoge de Elias es su énfasis en la educación para el control de los impulsos corporales. De Freud toma la idea de cómo la modernidad impuso la civilización al precio de controlar amor y deseo sexual, junto al tabú del incesto, la negación de la sexualidad infantil, o el dominio del objeto de deseo sexual en los adultos. De Weber le interesa la relación entre sexo y racionalidad, si bien, destaca la importancia de la subjetividad, al afirmar que, lejos de ser autómatas, tenemos una capacidad activa de intervenir en las constricciones de la modernidad; frente a los impulsos eróticos irracionales, el matrimonio, heterosexual, se convierte en la institución reguladora de los mismos en pro de la civilización y la racionalidad modernas.

Hawkes analiza la promoción de los placeres junto a la centralidad de la heterosexualidad. La sexualidad de la Ilustración se caracteriza por la valorización de la

⁶⁹ En este sentido, Beck y Beck-Gernsheim (2001) afirman que la incorporación de las mujeres a los circuitos del capitalismo y la modernidad han tenidos efectos también positivos para las mujeres.

naturaleza como subyacente al placer sexual y la celebración pública del sexo y la erótica, confrontada con la ética sexual de la iglesia. La sexualidad de las mujeres se trata con ambigüedad y existen ansiedades en torno a la masturbación y la sexualidad de la gente joven. Mujeres, jóvenes y clase baja son los objetivos de la moralidad en la Ilustración. En cuanto a la moralidad sexual victoriana, va a girar en torno a la prostitución, entre la virgen y la puta⁷⁰. Va emergiendo un movimiento de mujeres que se organizan para defender sus derechos, lo que pone en duda el mantenimiento del dominio de los hombres. La moralidad victoriana se va extendiendo con fuerza, sobre todo sobre clase obrera e infancia. Hay un claro deseo por controlar la naturaleza.

En la exposición de Hawkes hay algún presupuesto central para la educación afectivosexual como la propuesta de educación para (el control de) la sexualidad en la infancia/juventud que analizan Ellias y Freud y que se convierte en objeto de moralidad para la Ilustración. Igualmente, la defensa de la creatividad humana de Weber es una aportación central que procede de la filosofía alemana, en concreto, del idealismo alemán, y que enlaza con la defensa de la agencia como principio de resistencia y cambio.

Si Turner (1996) y Hawkes (1996) ofrecen una visión sociológica de la sexualidad más centrada en el contexto de la modernidad, desde un posicionamiento epistemológico bien distinto, Zygmunt Bauman (2005) hace un análisis de la sexualidad en la sociedad de nuestros días, bajo el paradigma de lo que él denomina ‘modernidad líquida’, próximo a las teorías de la postmodernidad. Para él, el homo sexualis se encuentra ‘huérfano’ y ‘desconsolado’. Cita al sexólogo alemán Volkmar Sigush cuando asegura que la cultura occidental no ha producido ningún ars erotica sino una scientia sexualis, idea que está también en la obra de Foucault (1989) y cuya referencia es omitida por Bauman. Otra idea que plantea es la competición actual entre medicina y sexo por el control de la reproducción. Afirma, con Giddens, que “(h)oy el sexo es el epítome mismo (...) de la ‘relación pura’” (p.67).

Por otro lado, sigue a Derrida para afirmar que en la modernidad líquida parece romperse la línea que separa el sexo correcto del perverso, sin embargo, de nuevo omite

⁷⁰ También Simón (1997) y Varela (1997) analizan esta contraposición de modelos de feminidad representados por la virgen (Ave) y la puta (Eva).

la referencia a Foucault (1989) en esta cuestión, como tampoco menciona a Weeks (2003).

Como en el amor, también en la sexualidad contempla Bauman la fragilidad y la compulsión: *“(c)uando la calidad nos defrauda, buscamos la salvación en la cantidad. Cuando la duración no funciona, puede redimirnos la rapidez del cambio”* (p.82) y supone una relación directa entre inversión y riesgo, de manera que *“(c)uanto más profundos y densos sean sus lazos, vínculos y compromisos, mayor es el riesgo”* (p.83). La individualidad ha derivado en la falta de compromiso: *“el hombre sin atributos de la modernidad temprana ha madurado hasta convertirse en (...) el hombre sin ataduras”* (p.96). Bauman apela a la necesidad de resistencia: *“(l)a necesidad de la solidaridad parece resistir a los embates del mercado”* (p.98). Sin embargo, reconoce las derrotas y, al hilo de ello, retoma el tema clásico de la sociología consolidado por el alemán Tönnies (aunque sin mencionar a este autor) sobre la contraposición entre comunidad y asociación (sociedad), con el triunfo de la última, para señalar que *“(l)a solidaridad humana es la primera baja de la que puede vanagloriarse el mercado de consumo”* (p.104).

El problema que encuentro en el análisis de Bauman es que, al situar sus presupuestos en la liquidez de la modernidad, los arraigos materiales parecen haberse diluído. Sin embargo, a nuestro entender, es fundamental seguir considerando el contexto material desde el que se elaboran las interpretaciones culturales y simbólicas. Las afirmaciones de Bauman nos parecen llenas de sentido en el contexto de nuestro mundo actual, occidental, sin embargo, la fuerza de los argumentos se pierde cuando abrimos el espacio de aplicación de los mismos a otros contextos y otras realidades sociales más allá de las nuestras. A pesar de la propuesta de Touraine (2005) de que las clases sociales han perdido su razón de ser en el nuevo paradigma de lo cultural, creemos que las diferencias/desigualdades materiales y culturales siguen siendo fundamentales para entender los fenómenos que ocurren en nuestra cotidianidad, y la vivencia/experiencia de la sexualidad no es una excepción.

4.4. Foucault y la corriente foucaultniana en sexualidad

Posteriormente, se han publicado otros trabajos. El artículo de Ana M^a Faccioli y Claudia Ribeiro (2003) sobre la educación sexual en el sistema educativo brasileño

ofrece algunas cuestiones de interés tanto a nivel teórico como referidas a la práctica. Su planteamiento, foucaultniano, sigue de cerca la relación entre conocimiento y poder establecida por Foucault, tanto para el análisis de la construcción sociohistórica de la sexualidad como de la infancia, resultando la educación sexual un producto de ambas.

Empiezan definiendo el modelo discursivo foucaultniano de sexualidad como construcción cultural, social e histórica que no responde al esquema biológico y funcionalista normal/patológico. Se refieren a la afirmación de Foucault de que la sexualidad nos ha definido como sujetos y como personas desde finales siglo XVIII. Aunque ellas no lo señalan, este hecho queda planteado por la teoría queer como sustitución de la homosexualidad como práctica por la homosexualidad como identidad (Jagose, 1996). La sexualidad sigue siendo tabú, idealiza la unión normativa decimonónica entre amor, sexo, matrimonio y procreación. Afirman la hipótesis represiva de Foucault de que desde finales del siglo XIX en Occidente hay una constante presencia del sexo, más allá de procreación y placer.

Otro aspecto de interés teórico es el análisis histórico que hacen Faccioli y Ribeiro de la relación entre sexualidades e infancias; es importante reparar en el uso del plural. Las autoras siguen aquí el enfoque foucaultniano sobre la relación saber-poder que cuestiona la pedagogía humanista. Un rasgo destacado es la silenciación de la palabra infantil por la adulta, sobre todo médica, pedagógica y familiar (Ariès y Duby, 1981; cf. Faccioli y Ribeiro, 2003); el énfasis que hacen las autoras sobre la construcción de la infancia a manos del conocimiento experto es una crítica presente también en Martín, Gómez, Fernández y Rodríguez (2000). Siguiendo con las autoras, señalan que en el siglo XVIII se controla la sexualidad infantil porque es la semilla del mañana. En el siglo XIX, la infancia se construye como problema de investigación para psicología, pedagogía, biología y pediatría, cuyos discursos fueron asimilados por familia y escuela (Donzelot, 1986; cf. Faccioli y Ribeiro, 2003): los niños se entienden como objeto de intervención sometidos a leyes biológicas⁷¹. Siguen a Freitas (1997)

⁷¹ Este hecho desprovee a niñas y niños totalmente de agencia y voz. Así, los trabajos recientes insisten en devolver a la infancia esa parte que la historia “les ha robado”, de manera que los programas actuales de ES y EAS sitúan en el centro a las chicas y chicos, a sus demandas e intereses y les hace partícipes de su proceso educativo en primera persona (Urruzola, 1991; Altable, 1997; López y Harimaguada, 1997a, 1997b; Sánchez, 1997; Barrabín, 2000; Blanco, 2000; Harimaguada 2000a, 2000b; Rodríguez, 2000; Urruzola 2000a, 2000b; Valverde, 2000; Faccioli y Ribeira, 2003; Venegas, 2007b).

para evidenciar el sometimiento de la infancia a leyes universales e inmutables, ajenas a las influencias sociales de cada contexto, de manera que se consolida el recurso a políticas higienistas y eugenistas. El objetivo es, pues, el control de la población mediante el control de la sexualidad. Emerge la familia nuclear donde el padre ofrece protección material y la madre protección afectiva.

El poder adulto continúa siendo inscrito en los cuerpos de los niños, lo que se refuerza por el influjo de la tradición cristiana. El concepto de poder en Foucault, aclaran Faccioli y Ribeiro, no es vertical, sino que emerge de las acciones y relaciones entre personas, que son las que dan soporte a los discursos. Así, las y los educadores son conscientes de que a la infancia se le prohíbe hablar de su cuerpo, sus inquietudes, miedos y alegrías al descubrir su sexualidad, lo cual es un mecanismo sutil de control del cuerpo y la sexualidad (Guatari y Rolnik, 1993; cf. Faccioli y Ribeiro, 2003). Finalmente, encontramos algunas palabras en el texto que permiten hallar ciertos elementos de la teoría de la práctica en el planteamiento de las autoras: “Los humanos no somos sólo obediencia a los poderes, sino que también tenemos participación activa en las experiencias” (p.7). Más adelante: “El ser niño es una resistencia permanente, una potencialidad de procesos de transformación” (p.8). Estas afirmaciones rompen con el determinismo de las instituciones sobre las prácticas, dejando lugar a la resistencia. De hecho, así lo plantean ellas al afirmar que la escuela puede reproducir, pero también cuestionar y modificar, los modelos socialmente establecidos: “la escuela tiene espacios de resistencia, en los que la creatividad y la sensibilidad representan posibilidades de penetrar en esta contradicción” (Ibíd.).

Desde su planteamiento foucaultniano, las autoras observan la existencia de dos actitudes hacia en torno al tema que nos interesa: por un lado, incita a la sexualidad temprana; por otro, posibilita la formación de actitud crítica y de compromiso. Para ellas, los ejes de la realidad escolar deberían ser: autonomía, afectividad, cooperación, ciudadanía. Afirman que la sexualidad humana no es sólo el acto sexual y de reproducción, también sentimientos y relaciones, aprendizaje, reflexiones, planteamientos, valores morales y toma de decisiones, relaciones con una-o y el resto, deseo, placer y responsabilidad, algo similar a lo que plantean el resto de autoras y autores que cuestionan el modelo de sexualidad dominante (Urruzola, 1991, 2000b; Altable, 1997; López y Harimaguada, 1997a, 1997b; Blanco, 2000; Harimaguada, 2000a). Asimismo, se destaca el papel del profesorado como generador de reflexión y

debate y la implicación de estudiantes, profesorado y familias conjuntamente, con especial énfasis en la participación de las y los niños, frente al modelo humanista anteriormente criticado. El modelo de sexualidad que defienden implica comunicación, placer, afectividad y reproducción, todo ello según las condiciones socioestructurales de cada persona (religión, grupo social, cultura, género). La propuesta es, pues, llevar la EAS a lo cotidiano de las escuelas.

4.4.1. La historia de la sexualidad según Foucault

El punto de partida de la teoría social y cultural de la sexualidad contemporánea es, sin duda, Foucault, autor del que han bebido muchos autores y autoras posteriormente, como habrá lugar de comprobar en esta sección, y referente inmediato de una de las corrientes más influyentes en la teoría de la sexualidad actualmente como es la teoría queer.

En *Historia de la Sexualidad Vol.I*, Foucault (1989 [1976]) señala los valores de la burguesía victoriana como referente del modelo de sexualidad que se establecen como norma en el siglo XIX y que se define exclusivamente en términos de matrimonio, heterosexual, monógamo y orientado a la reproducción. A su afianzamiento van a contribuir las instituciones de la modernidad: capitalismo, pastoral cristiana (la Iglesia), Estado, Familia y Escuela. El análisis que despliega Foucault en su obra tiene lugar a nivel de los discursos. Este hecho se observa claramente en el esfuerzo del autor por refutar la ‘hipótesis represiva’ en torno a la sexualidad:

En una economía general de los discursos sobre el sexo en el interior de las sociedades modernas a partir del SXVII (...) determinar, en su funcionamiento y razones de ser, el régimen de poder-saber-placer que sostiene en nosotros al discurso sobre la sexualidad humana (p.18).

Es lo que considera 'técnicas polimorfas del poder' (p.20), la manera en que, desde el siglo XVII, ha habido una explosión discursiva en torno a la sexualidad que va de las instancias sociales (biopolítica, cf. O'Brien, 2001) a las conciencias individuales (anatomopolítica, cf. O'Brien, 2001). En el siglo XVIII, se consolidan diversas disciplinas que tienen en la sexualidad su objeto de estudio con el fin de regular a la población, caso de la demografía; el sexo se convierte, así, en asunto político para “*montar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora*” (p.49).

Otra instancia fundamental para el control de la sexualidad es la pedagogía moderna, que persigue duramente al niño onanista⁷², al tiempo que se medicalizan las conductas sexuales. Se genera entonces un discurso represor de las perversiones sexuales, esto es, conductas sexuales que se entienden contranatura por no ir acorde con los dos grandes sistemas creados por occidente para el control de la sexualidad: la ley de alianza (matrimonio) y el orden de los deseos (orientación [hetero]sexual). Se establece un régimen donde *“internadas en el cuerpo, (...) las rarezas del sexo dependen de una tecnología de la salud y de lo patológico”* (p.58), esto es, un sistema normativo que establece los parámetros de normalidad-desviación. La sexualidad en occidente es el resultado de una práctica discursiva que se desarrolla lentamente mediante la *scientia sexualis* que busca la verdad mediante la confesión.

Entonces, analiza el ‘dispositivo de sexualidad’ configurado para buscar esa verdad en el sexo-discurso *“de las instancias de la dominación social a las estructuras constitutivas del sujeto mismo”* (p.101), es decir, de los circuitos que siguen los discursos normalizadores de las instituciones sociales para disciplinar y docilizar los cuerpos individuales⁷³. En la caracterización de este dispositivo en términos de saber-poder, es importante recordar que Foucault se opone a la binarización estructuralista de los fenómenos sociales y, en su lugar, plantea que lo que existe es *“una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes”* (p.122). El énfasis en las estrategias le lleva a desarrollar un modelo estratégico, y no del Derecho, desde el que establece ‘cuatro conjuntos estratégicos’ dentro del dispositivo de sexualidad desde el siglo XVIII y que contienen sus cuatro figuras correspondientes objeto del discurso sobre el sexo: histerización del cuerpo de la mujer (mujer histérica), para la regulación de la sociedad; pedagogización del cuerpo del niño (niño maturbador), determinante en términos de educación sexual; socialización de las conductas procreadoras (pareja maltusiana), también para regular la sociedad; psiquiatrización del placer perverso (adulto perverso), que supone la biologización y psicologización de las conductas sexuales normales vs. patológicas. El dispositivo de

⁷² Más adelante, de la mano de O’Brien (2001), habrá ocasión de analizar uno de los cuatro conjuntos estratégicos de los que habla Foucault como instrumento de regulación social, la pedagogización del cuerpo del niño, para ver su repercusión en la educación/política afectivosexual.

⁷³ Para referirse a ello, Foucault utiliza el concepto de biopoder, con el que vincula los niveles micro (anatomopolítica) y macro (biopolítica o política de la vida).

alianza empezó a ser sustituido a partir del siglo XVIII por el dispositivo de sexualidad. La familia es la institución central de/en ese cambio.

4.4.2. La aproximación foucaultniana a la sexualidad

El primer trabajo especialmente relevante para la sexualidad en la línea de Foucault es el de Weeks (2003). Weeks sitúa su obra dentro de la ‘nueva sociología de la sexualidad’. Afirma que la sexualidad está ligada a espacios sociales que forman parte de la propuesta de biopoder de Foucault (parentesco, familia, organización del hogar). También Weeks sitúa su análisis a nivel del discurso, como se pone en evidencia en varias ocasiones a lo largo de su obra: *“la sexualidad está moldeada por, y es parte de, la forma en que pensamos y escribimos sobre ella”* (p.x); y más adelante, cuando afirma que *“la forma en que pensamos sobre el sexo modela la forma en que lo vivimos”* (p.41), de manera que el discurso orienta la práctica.

Adopta una postura constructivista en su aproximación a la sexualidad. Así se ve cuando afirma que *“lo que definimos como ‘sexualidad’ es una construcción histórica”* (p.7) o cuando define la sexualidad como *“la forma cultural de vivir nuestros placeres y deseos corporales”* (p.41). Así pues, su conceptualización de la sexualidad vincula lo biológico y lo cultural y comprende multitud de posibilidades biológicas y psicológicas y de formas culturales. Relacionado con su enfoque constructivista, en su obra hay una crítica a la visión esencialista por considerarla reduccionista y determinista. Frente a ella, su propuesta es una teoría de la sexualidad centrada en el ámbito de lo personal, privado e íntimo, en que se reconozca la diversidad, así como nuevas oportunidades para relaciones creativas, agencia y elección. Weeks propone, pues, una sexualidad individual y activa.

Occidente ha asistido a una ‘politización progresiva del sexo’ (p.3) en las últimas décadas. Tras el predominio de la política conservadora de los ’80, reacia tanto con la educación sexual, cuanto con la homosexualidad y la desviación sexual, y defensora de la familia y las tradiciones, a finales de los ’80 la política progresista busca espacios de resistencia a esa posición conservadora. Como Foucault (1989), también Weeks señala la medicalización de la sexualidad en Occidente. En la segunda mitad del siglo XIX, la heterosexualidad se establece como norma, se afirma que el sexo sigue un imperativo biológico y se jerarquizan las prácticas sexuales. Se refiere al

cuestionamiento que el movimiento de mujeres ha hecho de la ‘heterosexualidad compulsiva’ (p.9), reclamando el derecho de las mujeres sobre sus cuerpos, así que también en su obra género, sexualidad y cuerpo aparecen vinculados.

Weeks analiza la invención de la sexualidad. Señala a Malinowski y a Mead como precursores de un modelo de sexualidad desde una perspectiva evolucionista defensora de la diversidad cultural. Frente a ello, refiere al modelo discursivo de Foucault. Observa diferentes corrientes: la que define el sexo como instinto; la psicoanalítica; la esencialista. En su caso, apuesta por una sexualidad construida socialmente, si bien, “*La fisiología y la morfología del cuerpo establecen las precondiciones de la sexualidad humana*” (p.19), esto significa que la construcción social de la sexualidad tiene un punto de partida fundamental que es su substrato biológico, anatómico, en el que asienta su legitimidad la desigualdad de género de corte esencialista.

En su modelo de sexualidad, establece cinco áreas fundamentales en la organización social de la sexualidad:

1. Parentesco y sistemas de familia, basado en el tabú del incesto (también en Lévi-Strauss y Rubin, 1975).
2. Economía y organización social, donde las condiciones estructurales de trabajo desde una perspectiva de género tienen una incidencia directa en el modelo de sexualidad predominante (también en Turner, 1996; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Bourdieu, 2005).
3. Regulación social, derivada de tres instituciones sociales que son la religión, la moralidad y el estado. Weeks señala el importante proceso de secularización que ha tenido lugar en el último siglo. Una idea para la reflexión la encontramos en la afirmación de que
El petting depende de la creencia de que mientras que el coito en público es tabú, otras formas de relación, al no ser definidas con el acto sexual, pueden ser realizadas⁷⁴ (p.25).
4. Intervención política, un marco político cambiante.

⁷⁴ En la propuesta de educación afectivosexual defendida en este trabajo, la sexualidad se define como conjunto de prácticas que implican la totalidad del cuerpo y que van desde un beso o una caricia hasta el coito.

5. Culturas de resistencia. *“Las formas de regulación moral dan lugar a la emergencia de transgresiones, subversiones y culturas de resistencia”* (p.27). Así, pone el ejemplo de *“las subculturas y redes establecidas por las minorías sexuales”* (Ibíd.). Subyacente a esta afirmación está la concepción discursiva del poder que ya vimos en Foucault (1989): donde hay poder, hay resistencia, porque el poder está en todas partes y viene de todas partes.

Weeks destaca la vinculación establecida entre género y sexualidad en torno a la heterosexualidad, lo que recuerda el planteamiento de Rubin (1975). Género y sexualidad son, según él, cosas que hacemos en situaciones definidas una y otra vez a lo largo del tiempo. Sin embargo, afirma que *“la sexualidad pueden ser un terreno para la subversión y trasgresión del género”* (p.67). Esta afirmación resulta fundamental por varias razones. Por un lado, contiene el germen de lo que será la definición performativa del género consolidada por Butler (1999) y seguida por otras autoras/es (Cream, 1995). Por otro, la sexualidad se define también como espacio de resistencia. Sin hablar de socialización y subjetivación, esta conceptualización de Weeks sobre género y sexualidad nos remite a la simultaneidad de ambos procesos.

Siguiendo el análisis sobre las conductas sexuales perversas de Foucault, Weeks se refiere a dos palabras centrales en sexualidad como son perversidad (algo equivocado) y diversidad (un continuum en que ninguna posición vale más que el resto). Señala que los fundadores de la sexología han consolidado un modelo de sexualidad heterosexual, reproductivo y masculino, en que la sexualidad de las mujeres se define como secundaria o como respuesta a la de los hombres. El discurso normativo genera figuras perversas; ahí está el germen de la resistencia, la subversión y la trasgresión, así como de la pluralidad de sexualidades. La diferenciación sexual ha dado lugar a nuevas formas de conflicto social y antagonismo. Así, en la década de 1990, el término queer fue retomado por radicales sexuales como rechazo de la idea de identidades fijas y la estructuración heterosexual de la sexualidad.

Al hilo del discurso sobre perversidad (adulto perverso) de Foucault (1989 [1976])) seguido por Weeks (2003 [1986]), Laura Doan (1998) recoge algunas críticas feministas, como la de Sheila Jeffreys, con respecto al papel de la ciencia sexual como arma contra las mujeres, sobre todo las feministas, para frenar la nueva libertad

económica y política de la que empezaban a disfrutar a principios del siglo XX. Doan afirma que la sexología, convertida en ideología, fue permeando la cultura pública.

Volviendo a Weeks, afirma que la sexualidad no es ni buena ni mala. El sexo adquiere sentido cuando tiene lugar en relaciones sociales que adquieren significado dentro de un contexto social, cultural y político. Este planteamiento representa el cambio de un modelo centrado en la moralidad de los actos a otro que adopta una perspectiva relacional, para entender las prácticas sexuales dentro de relaciones sociales más amplias, y en el que las relaciones de poder se sitúan en el centro. En definitiva, se trata de un discurso (nivel simbólico), no de un sistema (nivel material), en que las cuestiones sobre sexualidad se entienden como cuestiones políticas.

Así llega Weeks a su propuesta de teoría de la sexualidad. Según él, hasta los '60 ha prevalecido una posición absolutista; entre los '70-'80 ha sido conservadora. La tercera opción es la liberal-pluralista, que comparte con la conservadora la idea de que la sexualidad puede significar trasgresión y cambio del orden social. Por su parte, defiende la idea de una 'ciudadanía sexual', y señala la convergencia de buena parte de los debates contemporáneos en torno a la centralidad de las relaciones íntimas, acompañada de cambios en la familia, entre mujeres y hombres, en las pautas domésticas, etc.⁷⁵ La cuestión radica en determinar si esos cambios significan una intimidad más igualitaria. Para él, los debates sobre sexualidad son siempre debates sobre relaciones, intimidad, valores cotidianos, interacciones, de manera que las historias de cambio sobre identidad y relaciones sostienen posibilidades de cambio social radical. Nuestra propuesta sobre la relación entre resistencia, al nivel microsociológico de las prácticas sociales, y cambio, a nivel macroestructural, enlaza directamente con esta afirmación de Weeks. Se trata, según el autor, de una 'ciudadanía íntima' (Evans 1985; Weeks 1998; Plummer 2002; cf. Weeks, 2003). Incluso, se refiere a las palabras de Giddens (1992) sobre el amor y la pareja no como convenciones o tradición, sino como elección personal basada en la atracción, el deseo, la confianza mutua y la compatibilidad. Epistemológicamente, podemos ver que se trata de un giro del peso estructural sobre los fenómenos sociales a una forma de entender los mismos más centrada en el individuo como actor social protagonista de sus prácticas, lo que remite al concepto de agencia social, un giro que aparece muy claramente en la obra de

⁷⁵ Esta tesis está en el trasfondo de nuestro trabajo y es desarrollada también por Beck y Beck-Gernsheim (2001), Giddens (2004), Bauman (2005), Adkins (2002a, 2002b).

Beck y Beck-Gernsheim (2001) y de Giddens (2004). Por su parte, Weeks (2003) apuesta por un ‘radicalismo plural’. Y reconoce que elección implica democracia y derecho a controlar nuestro cuerpo, si bien, reconoce algunas fuentes de autodeterminación corporal tales como patriarcado, distribución diferencial de poder y propiedad, los límites de la personalidad y la dominación masculina. La elección individual queda garantizada por la interrelación entre las personas, la auto-actividad colectiva. Entonces, apuesta por la búsqueda de un ‘pluralismo moral’ como balance entre placeres privados y políticas públicas.

Diamond y Quinby (1988) ponen en relación feminismo y pensamiento foucaultniano. Definen la sexualidad como “*un mecanismo de nuevas formas de organizar el conocimiento (... mediante) disciplinas del cuerpo (...) y regulaciones de la población*” (p.xi), esto es, la bio-política y la anatomo-política que juntas constituyen lo que Foucault denomina biopoder (O’Brien, 2001). Según señala, contra las “*tecnologías del sexo*” (p.xi), el feminismo es, siguiendo a Foucault, “*un discurso de oposición*” (Ibíd.) o ‘saberes sometidos’ (Foucault, cf. O’Brienm 2001). De nuevo, la sexualidad aparece como dimensión discursiva. También es importante la referencia al feminismo como fuerza discursiva de oposición, esto es, de resistencia y promoción del cambio social.

Lagarde (1990) sigue la tradición foucaultniana para insistir en la dimensión corporal de género y sexualidad. En su planteamiento se observa la influencia del sistema sexo/género de Rubin (1975). Define la sexualidad como conjuntos de experiencias humanas relacionadas con el sexo, complejo cultural históricamente determinado y que define la identidad de los sujetos. A nivel micro, consiste en los valores y las prácticas de una persona; a nivel macro, se relaciona con la organización de los más diversos espacios sociales. Incluye el erotismo pero no lo agota. Por tanto, “*la sexualidad es un atributo histórico de los sujetos, de la sociedad y de las culturas: de sus relaciones, sus estructuras, sus instituciones, y sus esferas de vida*”⁷⁶. Para Lagarde, la sexualidad es principio tanto de estructuración social como de configuración de la identidad. La sexualidad es cultura para Lagarde .

⁷⁶ Texto bajado de Internet por lo que desconocemos los números de las páginas.

Janet Holland, Caroline Ramazanoglu, Sue Sharpe y Rachel Thomson (1994) investigan sobre las experiencias sexuales de mujeres jóvenes en el contexto británico y siguen de cerca los postulados de Foucault. En su trabajo, la sexualidad es entendida como íntimamente ligada a la experiencia corporal, así como a las relaciones sociales que comprende⁷⁷. Su trabajo apela a la feminidad activa en la sexualidad para llevar el control de la misma.

Al referirse a la sexualidad, McRobbie (1994) sigue el trabajo de Rosi Braidotti, quien considera la sexualidad como discurso dominante de Occidente, continuando con el planteamiento discursivo que sobre la sexualidad elabora Foucault, de manera que la sexualidad se conceptualiza como discurso de contestación.

También Allen (2005) adopta una postura postestructuralista en la que subyacen los postulados de Foucault al analizar la relación entre jóvenes, sexualidad y educación en el contexto estadounidense. Entiende la sexualidad como energía y placer y la investigación como práctica social de cambio. Da cuenta del cambio terminológico. Primero se habló de educación sexual para referirse a aspectos biológicos y reproductivos. A partir de 1999 se sustituye por educación para la sexualidad, más holística⁷⁸. Sin embargo, señala la existencia de un vacío entre la teoría y la práctica en torno a la educación para la sexualidad. Sigue a Epstein, O'Flynn y Telford (2003) para dar una definición postestructuralista de la sexualidad: más amplio que sexo, no una propiedad personal de un individuo ni algo biológicamente dado; significados y culturas sexuales se construyen mediante una amplia variedad de prácticas discursivas a través de instituciones sociales como la escuela. Sexualidad es, pues, un conjunto heterogéneo de prácticas, técnicas, hábitos, disposiciones, formas de entrenamiento y demás que gobiernan cuestiones como citas o formas concretas de vestir según la situación. Su obra apela constantemente al concepto de agencia: *“los sujetos constituidos socialmente no están desprovistos de agencia en la forma en que se ‘vive’ la sexualidad”* (p.8). También cuestiona la institucionalización de la heterosexualidad como modelo.

⁷⁷ También Weeks (2003) pone el énfasis en la naturaleza relacional de la sexualidad.

⁷⁸ En el contexto británico parece predominar el término ‘sex education’.

4.4.3. La teoría queer

Para ofrecer una panorámica general de la teoría queer, seguiré una de las obras más destacadas al respecto, como es *Queer Theory*, de Annmarie Jagose (1996). Como Foucault (1989) y Weeks (2003), Jagose localiza hacia 1870 “*un cambio de paradigma de los actos sexuales a las identidades sexuales*” (p.18). Y señala que queer es “*un término cuya única especificidad es la resistencia a la convención*” (p.114), por lo que pone el acento en la resistencia como concepto central. De hecho, esta afirmación tiene su raíz en el concepto de saberes subversivos de Foucault. Aunque Jagose señala la oposición del término a cualquier definición, se aventura a ofrecer una:

Gestos o modelos analíticos que dramatizan las incoherencias en las relaciones supuestamente estables entre el sexo cromosómico, el género y el deseo sexual (p.3).

Por tanto, la teoría queer comprende la resistencia como inherente y pone en cuestión la visión esencialista que encuentra continuidad entre el sexo biológico y el género como constructo sociocultural. Según Jagose, es Teresa de Lauretis quien acuña el término queer. Algunos referentes teóricos de la teoría queer son la idea de medicalización de la sexualidad de Foucault, y los análisis sobre el desarrollo del capitalismo y la urbanización de D’Emilio y Weeks.

Jagose hace una revisión crítica de lo que podrían ser los antecedentes de la teoría queer en los ‘70. Por un lado, el movimiento de liberación gay de los ’70, del que la teoría queer critica su defensa de una identidad distintivamente gay, su concepción del poder como estrictamente represivo, su creencia en el cambio a gran escala; a pesar de las críticas, Jagose señala la existencia también de elementos comunes, siendo el más destacado la desnaturalización del género. Por otro lado, el feminismo lésbico que, según Jagose, se posicionó más cerca del movimiento de mujeres que del gay. Con ellas, compartían género, con ellos, orientación sexual. Aunque se han presentado como opuestas, la teoría lésbica y la queer comparten algunos elementos, tales como la política de las coaliciones, el énfasis en las identificaciones sexuales, el rechazo de la sexualidad como subproducto del género, la atención a la especificidad del género, la sexualidad como institucional en lugar de personal, la crítica de la heterosexualidad compulsiva.

Al ofrecer una aproximación a la teoría queer, Jagose recoge varias cuestiones relevantes para caracterizar esta teoría. En primer lugar, se refiere al postestructuralismo

que, desde los primeros momentos de la década de 1990, pone en cuestión corrientes en teoría social como la liberal, la liberacionista, la étnica y la separatista. La identidad es un blanco central de las críticas postestructuralistas; la propuesta es desnaturalizar la concepción de la identidad como categoría estable, unificada y coherente. Por otro lado, vincula teoría y activismo político. La retórica de la diferencia se impone a la asimilacionista. Si el movimiento liberacionista había necesitado de esa concepción de la identidad para sus fines políticos, la teoría queer opta por una identidad provisional y contingente, con claras limitaciones en torno a la idea de representación política. Jagose cita a algunos autores por sus aportaciones críticas con el sujeto cartesiano y la idea de identidad como algo que existe fuera de todos los marco representacionales: Althusser propone un sujeto constituido por la ideología (influencia marxista); Freud cuestiona la identidad como estable y coherente; Saussure afirma que el lenguaje construye la realidad; Lacan considera la identidad como resultado de la identificación con y contra otros; y Foucault define la identidad como categoría cultural resultante de un poder no sólo represivo sino también productivo, de manera que donde hay poder hay resistencia y es en ese entramado discursivo donde se construye la subjetividad. Esta cuestión fundamental en el pensamiento foucaultniano va a ser de relevancia no sólo para la teoría queer, sino para nuestra propuesta teórica.

Performatividad e identidad constituyen la segunda dimensión de la caracterización que hace Jagose sobre la teoría queer, para lo que sigue a Butler quien, a su vez, sigue la conceptualización de poder y resistencia en Foucault. Butler considera que el género es un constructo regulatorio que beneficia la heterosexualidad porque el género actúa como categoría que reproduce las definiciones normativas de la heterosexualidad. Por tanto, el género es *“un efecto performativo de actos reiterativos”* (p.84). La idea subyacente pone en relación cuerpo, género y sexualidad, al afirmar que se trata de la estilización de la vida cotidiana en términos de prácticas corporales. Butler afirma que la heterosexualidad es fruto de una práctica discursiva siempre en curso que es el sistema sexo/género. Para ella, el género es performativo porque la reiteración consolida al sujeto. Por tanto, la performatividad es precondition del sujeto. Y el constreñimiento es el prerequisite de la performatividad, de manera que Butler evita, así, el voluntarismo de la performatividad del género o de su concepción del sujeto. Por tanto, la performatividad es el proceso por el cual el sujeto es constituido. Jagose recoge lo que ha sido una de las mayores críticas a la propuesta de Butler, que es

la no consideración de las condiciones materiales del género en la vida cotidiana. Sin embargo, añade Jagose que el problema de esas críticas ha sido el entender la performatividad del género como una cuestión de voluntarismo. Butler cuestiona incluso el sistema sexo/género al señalar que no tiene sentido definir el género como la interpretación cultural del sexo porque, según ella, el sexo mismo es una categoría generizada. Entonces, Jagose cita a David Halperin (1995) en la interpretación que él hace del cambio de la postura liberacionista y el modelo ético del movimiento gay y lésbico, que él achaca a *“una comprensión más profunda de las estructuras discursivas y los sistemas representacionales que determinan la producción de los significados culturales”* (Halperin, 1995: 32; cf. Jagose, 1996: 92).

La tercera dimensión que señala Jagose es el discurso en torno al virus del sida, que se extiende durante la década de 1980. Ambos discursos, el queer y el del sida, están interconectados en la medida en que ambos comparten una serie de elementos como el colapso entre la identidad y la diferencia, la muerte del sujeto en un entorno postmoderno, y el reconocimiento de la identidad como ambivalente.

La identidad queer supone la cuarta dimensión, centrada en la propuesta de desnaturalización arriba mencionada. La identidad queer gira en torno a la idea de auto-identificación, parte de la definición de la sexualidad como un efecto discursivo, y adopta una visión de la resistencia como relacional, en lugar de oposicional. A las diferencias de género, sexualidad y sexo, ha añadido también aquellas raciales y étnicas. Queer significa resistencia a todo lo que es lo normal, lo que normaliza o normativiza.

Para terminar, Jagose recoge, también, las críticas dirigidas a la teoría queer. Por un lado, se le achaca quietismo político y distanciamiento de las cuestiones de sentido común. Sin embargo, señala Jagose la defensa que hace Butler, al destacar que su potencial político de cambio reside en los términos en que se plantea la crítica de la identidad. Por otro lado, la performatividad como constricción niega el voluntarismo en la producción de significado. Por otro lado, la resistencia queer a lo normal garantiza el posicionamiento crítico de esta teoría. Se niega el reduccionismo de lo queer a una cuestión de estilización y mercantilización, tal como se ha querido afirmar desde sectores reacios a esta teoría. Otra crítica señala que lo queer ha tenido más resonancia académica que política o social. También que se trata de una teoría elitista e inaccesible. O que está más interesada en lo textual que en lo social. Finalmente, hay quien entiende

que reconocer queer como ‘outsider’ significa perder la batalla iniciada por gays y lesbianas para ser vistos como ‘insiders’.

A medio camino entre la influencia de Foucault y de la Teoría Queer, cabe destacar, también, el trabajo de Carol O’Brien (2001) sobre la aproximación a la sexualidad adolescente desde los servicios sociales. O’Brien recoge conceptos foucaultnianos relevantes para su objeto de estudio, tales como *scientia sexualis*, hipótesis represiva, sexo, biopoder, los cuatro conjuntos estratégicos a los que hemos visto que se refiere Foucault para regular la población, saberes sometidos y, en relación a ellos, discurso del rechazo. Por cierto, que O’Brien define discurso como “*relaciones entre los enunciados... y las prácticas que constituyen sistemáticamente los objetos de los que hablan*” (p.219).

Uno de los objetos de análisis de Jagose es la pedagogización de la sexualidad infantil, que lleva al terreno del trabajo social referido a las prácticas sexuales adolescentes. Según ella, el trabajo social construye el discurso propio de una *scientia sexualis* sobre la sexualidad adolescente de manera que las y los trabajadores sociales aparecen como poseedores de conocimiento experto con el poder de definir situaciones normativamente. Ese discurso contiene importantes sesgos de género, clase y etnia pues responde a estudios y conclusiones que tienen como objeto de estudio generalmente a chicas, blancas y de clase media, aunque las conclusiones se generalizan y extrapolan al total de la población. El tema más frecuente en estos estudios es el del potencial sexual de la juventud, entendido como fenómeno peligroso y amenazador para la salud tanto personal como social. De este modo, se produce una demonización de las prácticas sexuales entre los jóvenes, es decir, que las prácticas sexuales entre jóvenes son relacionadas con conductas desviadas y, a partir de ahí, equiparadas a actos delictivos.

Desde el trabajo social, se establecen una serie de estrategias para ejercer un control efectivo sobre esas prácticas sexuales desarrolladas por jóvenes. Por un lado, está la prevención de las prácticas, así como del embarazo adolescente; este fenómeno es planteado por el trabajo social sobre un trasfondo de cambio social y económico. Por otro lado, se plantea la educación tanto de adolescentes como de sus familias, junto a la intervención de los profesionales. Así, familias y adolescentes son sometidos al control de las/os profesionales que trabajan con la adolescencia, lo que permite a este grupo regular la conducta de aquél. A pesar de la supuesta búsqueda de una mejora de la

comunicación entre familias y adolescentes (sobre todo entre madres e hijas) en materia de sexualidad, para O'Brien, este discurso ignora que se trata de una relación asimétrica, con lo que las intervenciones del trabajo social en este sentido contribuyen a reforzar el control parental. También se produce un silenciamiento/ausencia del “discurso del deseo femenino”. Concluyendo, estos discursos consideran la sexualidad infantil como inmadura, peligrosa, arriesgada y necesitada de la dirección de adultos y expertos. Por tanto, las y los jóvenes no son tratados en condiciones de igualdad y respeto.

Por otro lado, O'Brien analiza la psiquiatrización del placer perverso. El ‘discurso del rechazo’ homosexual es un discurso de contestación a la heterosexualidad dominante, ya que la homosexualidad ha sido considerada patológica hasta hace unas pocas décadas. Desde principios de la década de 1980, la representación de la homosexualidad con imágenes negativas se sustituye por formas de exclusión/inclusión simbólica. La Teoría Queer permite a O'Brien completar este análisis foucaultniano, pues pone en cuestión “la oposición binaria entre heterosexualidad y homosexualidad, así como la heteronormatividad” (p.233), una heteronormatividad fuertemente presente en el trabajo social sobre sexualidad adolescente de los años '80. De hecho, la autora afirma que la literatura sobre gays y lesbianas tiene “*mucho que ofrecer al saber del trabajo social sobre la sexualidad juvenil, por sus análisis críticos de las relaciones de poder en la sociedad y en la práctica del trabajo social*” (p.237).

La conclusión de O'Brien es que las prácticas desde el trabajo social no tienden a fomentar la autonomía sexual entre las mujeres jóvenes, así como tampoco favorecen el apoyo a su orientación sexual entre jóvenes no heterosexuales, de modo que estas otras formas de conducta sexual quedan bajo el espacio común de ser “*saberes sometidos*” (p.242).

4.4. La sexualidad en la teoría de la práctica

Una de los autores que nos ofrece una aproximación a la sexualidad desde la teoría de la práctica es Connell (1987, 2002). En su planteamiento, género y sexualidad están estrechamente vinculados pues la sexualidad forma parte de la estructura de cathexis (1987) o las relaciones de cathexis (2002), pero también de las relaciones simbólicas (2002) y, como ya se ha visto más arriba, esa estructura o forma de relaciones son dimensiones del género para el autor.

Por otro lado, Connell (1987) se refiere también a la política sexual, que define como práctica historizada: “*acción en la historia*” (p.137). La política sexual incluye la ideología sexual y la práctica política. Para superar la discursividad de la política sexual, que acabamos de ver que se erige como corriente dominante en teoría social y cultural de sexualidad, Connell propone tener en cuenta las instituciones, el discurso y la simbolización como prácticas, interconectadas estructuralmente con otras prácticas, que deben ser analizadas dando atención a un contexto, la institucionalización y la formación del grupo, así como los grupos que sostienen ese discurso, y los procesos por los que las y los especialistas en esas prácticas se constituyen socialmente dentro de las relaciones de género, esto es, “*la interacción entre situación e ideología*” (p.243), o sea, entre las dimensiones material y simbólica respectivamente. Sin duda, esta apuesta por relacionar contexto material con elementos simbólicos resulta fundamental para el modelo de aproximación teórica que vamos perfilando en estas páginas.

En otro orden de cosas, Connell critica la naturalización de la diferencia sexual presente en la ideología sexual, porque significa “*suprimir su historicidad (...) cerrar la posibilidad de la práctica humana de recrear la humanidad*” (p.245), además de concretarse en la dicotomización público/privado. En este sentido, cabe establecer algunos paralelismos con el modelo teórico de Bourdieu en su crítica a la esencialización de las relaciones de género a lo largo de la historia. Sin embargo, hay una diferencia cualitativa fundamental en ambos autores. Mientras que Bourdieu insiste en la inercia de las estructuras sociales a reproducirse, Connell pone el énfasis en la historicidad para hablar de la práctica como fenómeno social que introduce cambios de manera constante en las estructuras sociales a lo largo de la historia. La práctica ‘recrea’ en lugar de ‘reproducir’ la historia, de ahí que la práctica sea el elemento potencial de cambio social. La política sexual entendida como práctica supone, pues, localizarla en instituciones que pueden generar espacios de cambio social desde esa contestación.

En cuanto a la autoridad sobre la política sexual, pasa de la iglesia a la ciencia a través de la “*medicalización*” (p.250). A pesar de todo, “*la contestación es una parte integral de la ideología*” (p.251). En esta afirmación puede entreverse el influjo Foucault (1989).

Posteriormente, Connell (2002) definirá la sexualidad como “*el terreno del contacto íntimo donde se forjan lazos emocionales particularmente fuertes*”⁷⁹ (Connell, 2002: 91), que asiste a la emergencia de fragmentación y alienación (también en Bauman, 2005), junto a la mercantilización de la sexualidad masculina. Cita a Weeks (1986) para hablar de diversificación de las prácticas, subculturas e identidades, frente al predominio heteronormativo existente en Occidente hasta finales del siglo XX. Así, es el siglo XVIII el que asiste al paso de la homosexualidad como práctica a la homosexualidad como identidad (también en Foucault, 1989; Jagose, 1996; Weeks, 2003). Connell se refiere a la conceptualización de la sexualidad en los ’70 según dos aproximaciones. Por un lado, la de los sociólogos del Instituto Kinsey, Simon y Gagnon (1974), que introducen el concepto de ‘guiones sexuales’ (cf. Connell, 2002: 93). Por otro, la de Foucault, a quien va a criticar su planteamiento en torno a la ‘hipótesis represiva’ desde el modelo construccionista que elabora y en el que, según Connell, no está presente ni el enfoque de género ni la dimensión corporal de la sexualidad. Para superar esas debilidades, propone un modelo de análisis social que conecta la sexualidad con las estructuras de género:

En la práctica sexual, los cuerpos son introducidos en los procesos sociales (...) estructurados por las relaciones de género. Muchas de sus prácticas ocurren en instituciones (...) y, por tanto, ocurre en regímenes de género (p.94).

También Giddens (2004 [1992]) dedica amplio espacio al análisis de la sexualidad, en el que hay que diferenciar dos partes. Una de ellas es la crítica que dirige al planteamiento de Foucault sobre sexualidad. La otra se refiere a sus propias propuestas.

En cuanto a la crítica a Foucault, Giddens niega la tesis del autor francés de que “*las únicas fuerzas activas son el poder, el discurso y el cuerpo. (...) La historia, las realizaciones activas hechas por los sujetos humanos, apenas existe*” (p.32). Al respecto, Giddens coincide con Connell (1987, 2002) en priorizar la historia y los productos que en ella realizan las y los actores sociales en tanto que sujetos. Echa de menos Foucault las conexiones entre sexualidad y amor romántico que explican cambios sociales relevantes en la historia reciente: la emergencia de “*una sexualidad*

⁷⁹ Se trata de la dimensión afectiva presente en la sexualidad.

plástica, *separada de su integración ancestral con la reproducción, el parentesco y las generaciones, fue la condición previa de la revolución sexual de las pasadas décadas*” (p.35), haciendo posible una mayor autonomía sexual femenina y una presencia mayor de la homosexualidad.

Frente al modelo de saber-poder de Foucault, Giddens enfatiza la reflexividad institucional: es institucional porque constituye un elemento básico estructurante de la actividad social en las situaciones actuales. Es reflexiva en el sentido de que introduce los términos para describir la vida social, entrar en su rutina y transformarla, porque forma parte de los marcos de acción que adoptan los individuos y los grupos. La proliferación de investigaciones sobre sexualidad *“contribuye a acelerar la reflexividad sobre el nivel de las prácticas sexuales ordinarias y cotidianas”* (p.37).

Foucault explica nuestras preocupaciones por la apariencia del cuerpo y el control actual mediante su concepto de biopoder. Giddens prefiere dar más peso al sujeto que realiza la acción. Considera que Foucault se equivoca a la hora de interpretar los cambios en la organización familiar y la vida íntima pues, más que deberse al poder, se debieron a la falta de éste. Para Giddens, el poder no hace nada, porque el poder está vinculado con *“propiedades específicas de los grupos e individuos, así como con contextos que varían y con los modos de reflexividad institucional”* (p.158). Giddens niega la existencia del biopoder y, en su lugar, propone la tendencia de la modernidad hacia la privatización/individualización: rotos los lazos de seguridad ontológica de la era premoderna, la modernidad implica privatización de las experiencias, incluidas las sexuales. Con estas palabras deja bien clara su postura: *“Gran parte de la sexualidad es amor frustrado [...] Lo que definiríamos más bien en términos de política de la vida es una política de estilo de vida, que actúa en el contexto de la reflexividad institucional”* (p.178).

Entrando más de lleno en su propio planteamiento de la sexualidad, Giddens define sexualidad como *“constructo social, que opera en campos de poder, y no meramente un abanico de impulsos biológicos”* (p.31). Afirma que, por primera vez en la historia, las mujeres desean sexo, mientras que los hombres necesitan amor: *“(l)a posición de los hombres en el dominio público se ha logrado a expensas de su exclusión del proceso de transformación de la intimidad”* (p.69). Giddens compara la promiscuidad y la sexualidad compulsiva de las mujeres con la de gran número de

hombres y las entiende como búsqueda frustrada y continua de la identidad⁸⁰. La idea de destradicionalización de Adkins (2002, 2003) parece estar ya en Giddens cuando afirma que *“las opciones de estilo de vida son constitutivas de la narrativa reflexiva del yo (... en la) modernidad tardía”* (p.76). Con la igualdad sexual entre mujeres y hombres se rompe el desafío que supone la seducción y la conquista para los mujeriegos. Esa seducción se dirigía no sólo a las mujeres, *“sino a todo el sistema de la normativa sexual (...) El mujeriego de hoy no es alguien que cultiva el placer sensual, sino un buscador de emociones en un mundo abierto, lleno de oportunidades sexuales”* (p.83)⁸¹. La paradoja radica en la igualdad misma, de manera que este tipo de hombres dependen completamente de las mujeres, sin embargo, *“esclaviza a las mujeres, en lugar de tratarlas como seres humanos, capaces de dar y de aceptar amor”* (p.84).

Giddens se pregunta si la sexualidad es la clave de la civilización moderna y contesta que sí porque la liberación de la represión sexual que supone la modernidad puede producir emancipación. Para argumentar esta idea se dirige al psicoanálisis sexual de autores como Reich o Marcuse.

Giddens destaca la preocupación general en la cultura moderna por la sexualidad. *“La mercantilización del sexo es un medio de desviar a las masas de sus verdaderas necesidades”* (p.161). Por otro lado, se ha negado la capacidad femenina de respuesta sexual y se ha presupuesto la sexualidad masculina como exenta de problemas. Por otro lado, *“(l)a «justificación biológica» de la heterosexualidad como «normal» ha estallado en pedazos”* (p.162). La sexualidad da cuenta de los cambios sociales de las últimas décadas, especialmente del proyecto reflexivo del yo. Giddens asegura que *“quien dice emancipación sexual, a mi entender, dice democracia sexual”* (Ibíd.), una democratización que se extiende al resto de relaciones sociales.

Giddens termina apostando por un modelo de intimidad como democracia, esto es, basado en relaciones libres e iguales para, entre otras cosas, desarrollar las potencialidades y cualidades de las personas, o implicar a los individuos en la determinación de las condiciones de su asociación. Un elemento fundamental en ello es el principio de autonomía que Giddens define como *“capacidad de los individuos de reflexionar por sí mismos y de autodeterminarse”* (p.168). Democracia significa algunas cuestiones fundamentales como participación efectiva, debate, pluralismo y

⁸⁰ También la idea de amor líquido de Bauman (2005) encierra un presupuesto similar.

⁸¹ Esta tesis está igualmente en Bauman (2005).

educación emocional. Más que igualdad, la democracia, debido al principio de autonomía, estimula la diferencia. Así, la democratización de la vida personal tiene su “origen estructural” en “*la emergencia de la pura relación*” (p.171), aunque Giddens es demasiado optimista, al afirmar que “*(l)os cambios que han contribuido a transformar los contextos personales de acción ya están muy avanzados*” (Ibíd.). La intimidad, para él, se refiere más a un conjunto de responsabilidades que de interacciones. Responsabilidad, autoridad, comunicación, autonomía y confianza forman parte intrínseca de la relación pura. Al hilo del entramado estructura – acción, señala Giddens que:

Hay condiciones estructurales en el resto de la sociedad que penetran hasta el núcleo de las puras relaciones; a la inversa, la forma en que se ordenan las relaciones tiene consecuencias sobre todo el orden social (p.177).

Para terminar, se hace eco del paradigma de la sociedad del riesgo de Beck y afirma que “*en una cultura que ha abandonado el providencialismo, el futuro debe ser elaborado sobre un sustrato de riesgo conocido*” (Ibíd.).

4.5. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno a la sexualidad

Como vimos, la sexología consolida un modelo de sexualidad caracterizado por una lógica binaria que tiene como par principal la dicotomía hombre (activo, razón, mente) vs. mujer (pasiva, sentimientos, cuerpo); una aproximación evolucionista, esencialista, ahistórica; centrada en lo normal (heterosexualidad) vs. patológico (otras formas de sexualidad); que niega el aborto y el derecho de las mujeres a decidir sobre sus cuerpos y vincula sexualidad con reproducción, no con placer, para el caso de las mujeres, pero no para el de los hombres. Éste es, pues, el doble estándar que define una sexualidad diferencial para hombres y mujeres ya desde los primeros momentos de la modernidad y que va a ser duramente puesto en cuestión por teorías de la sexualidad postmodernas y postestructuralistas.

Pero esos primeros momentos de la reflexión teórica sobre sexualidad, dominados por biología y psicología, van a ser objeto de una fuerte reacción que abrirá dos importantes corrientes teóricas. Una de ellas desarrolla su análisis a nivel discursivo

y es el campo donde se ha escrito más sobre sexualidad, con Foucault autor fundamental y referente inmediato para las teorías postestructuralistas de sexualidad. La otra, más próxima al nivel material de análisis, sigue de cerca la teoría de la práctica. Pese a todo, en ambos casos se observa patente la influencia del pensamiento de Foucault. Así, Connell (2002) muestra influencias que no están en los primeros momentos de su obra (1987), prueba de lo cual es el análisis de las relaciones simbólicas que incluye como parte del inventario cultural que define el régimen de género, y en las que la sexualidad ocupa un espacio fundamental. Por su parte, Giddens (1996) dirige una amplia crítica a la obra de Foucault. También Turner (1994, 1996) y Hawkes (1996) tienen muy presente en su obra el referente de Foucault.

Al introducir la sexualidad en nuestro trabajo, el objeto de estudio definido hasta este momento se amplía y complejiza, incorporando una nueva dimensión. La cuarta pregunta de investigación es, entonces, *¿cómo tienen lugar los procesos de socialización/subjetivación y reproducción/cambio en torno a la sexualidad como estructura integrada en la política afectivosexual?* Para ello, será necesario dar cuenta de otra pregunta, complementaria: *¿cuáles son las dimensiones estructurales de la sexualidad como estructura de la política afectivosexual?*. De este modo, nuestra tabla quedaría de la siguiente manera:

Tabla 4. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis III: género y sexualidad

	Socialización	Subjetivación	GÉNERO SEXUALIDAD
NIVEL MICROSOCIOLÓGICO	↓	↓	
	Adhesión	Resistencia	
NIVEL MACROSOCIOLÓGICO	↓	↓	
	Reproducción	Cambio	

Por lo que a la nueva dimensión incluida en el cuadro respecta, el interés de esta investigación es reflexionar sobre los procesos de socialización (adhesión) y subjetivación (resistencia) teniendo en cuenta las propuestas tanto discursivas como materiales sobre la sexualidad. Y reflexionar, igualmente, sobre los procesos de constitución del sujeto que tienen lugar desde los discursos sobre sexualidad que

proceden de instituciones o regímenes de género concretos, pero atendiendo a la práctica, la cual ha de considerarse como localizada en esos regímenes de género. Así pues, la propuesta última es atender a los valores y prácticas comprendidos en los discursos sobre género y sexualidad que promueven prácticas sexuales concretas, que han de ser enfocadas desde una perspectiva de género y situadas en las estructuras sociales en las que tienen lugar. Con ello, el objetivo es detectar los procesos de socialización y subjetivación que están en la base de los procesos sociales de reproducción y cambio en relación a género y sexualidad.

5. Afectividad y amor

En esta sección, nos introducimos en un espacio muy micro, el de las relaciones interpersonales de naturaleza afectiva, si bien, veremos que mantiene una estrecha relación con el contexto macrosociológico de la sociedad. El amor, el mundo de los afectos, a pesar de saberse importante en la sociología clásica, no ha constituido un objeto de estudio bien definido y consolidado hasta muy recientemente. Ya el funcionalismo estructural considera la regulación de las relaciones entre los sexos mediante el matrimonio heterosexual como uno de los prerequisites funcionales para el mantenimiento del orden y el equilibrio del sistema, sentando las bases de un modelo normativo de relaciones íntimas (Ritzer, 1996). Los cambios macrosociológicos acaecidos en el siglo XX de la mano de las demandas y los esfuerzos feministas para transformar la sociedad, especialmente en relación a la educación formal, el mercado laboral y la movilidad social (Beck y Bekc-Gersheim, 2001), han promovido importantes cambios microsociológicos, esto es, una transformación de la intimidad (Giddens, 2004), dando lugar a un modelo de amor tan líquido como la etapa más reciente de la modernidad, en que son características las relaciones fluidas y la falta de arraigo y estabilidad (Bauman, 2005), a pesar de todo lo cual sigue siendo válida la idea de la eternización de lo arbitrario en la forma de una dominación masculina de naturaleza estructural que, como toda estructura social, tiende a reproducirse, y que se manifiesta mediante formas de violencia simbólica (Bourdieu, 2005) tanto como física. Este panorama de reproducción y cambio en las relaciones afectivosexuales constituye, así, un espacio social de excepción para evidenciar el cambio del paradigma centrado en

lo social y la igualdad al paradigma de lo cultural y la diferencia (Nicholson, 1990; Barrett, 1992; McRobbie, 1994; Jagose, 1996; Adkins, 2002, 2003; Touraine, 2005).

Así las cosas, la primera conclusión plausible nos ha de llevar a afirmar el ascenso de amor y afectividad al rango de objeto de estudio para la sociología, dentro del paradigma de lo cultural, de lo simbólico. Resulta curioso, entonces, constatar el vacío que en la “gran teoría sociológica” ha existido en relación a lo afectivosexual, demasiado cotidiano como para ocupar un espacio en la teoría preocupada por las cuestiones estructurales y funcionales de la modernidad. No será pues hasta la década de 1990 cuando la sociología empiece a preocuparse por el amor y la afectividad como objeto de estudio propio, lo cual ha de entenderse en el marco de una sociedad, la occidental actual, en que la vida cotidiana, lo micro, las y los actores sociales, la individualidad, el yo, la reflexividad, se han convertido en elementos centrales de la teoría sociológica, sin menoscabo de las cuestiones macrosociológicas.

La siguiente pregunta que cabe hacerse es, pues, ¿por qué le cuesta tanto a la sociología hablar de afectividad? El amor, las relaciones de pareja, la naturaleza afectiva de las relaciones sociales, constituyen una de las fuentes de mayor desazón en la vida íntima. Su naturaleza es, sin embargo, claramente socioestructural. Pese a ello, existe un claro sesgo psicologicista al abordar estas cuestiones que la sociología no ha empezado a contrarrestar hasta muy recientemente. En nuestra investigación, afectividad y sexualidad se requieren y explican mutuamente, la afectividad, positiva o negativa, está en la base misma de toda relación social (Connell, 1987, 2002), de manera que no puede verse como prescindible al hablar de sexualidad, menos aún cuando el grupo de edad al que nos referimos es la adolescencia. Este ejercicio es, pues, una reivindicación de cuestiones tan mundanas y cotidianas como amor y afectividad para el trabajo sociológico actual. El punto de partida reside en la naturaleza afectiva de las relaciones íntimas en la vida de una persona.

Es importante no perder de vista el hecho de que la afectividad, además de llenar de contenido la sexualidad, independientemente de los términos en que lo haga, tiene un componente de género fundamental y está muy relacionada con el aspecto corporal de las personas y sus emociones. Así, nos vamos acercando poco a poco al cuadro completo de la política afectivosexual.

En este apartado vamos a hacer un recorrido por cuatro obras de referencia para la sociología del amor y la afectividad, para pasar a analizar lo que se ha dado en llamar

ideología del romance y que preferimos denominar política del romance para poner el énfasis en su naturaleza relacional atravesada por el poder.

5.1. Amor y afectividad en la sociología reciente

5.1.1. El amor como caos normal

El primer trabajo sociológico que se publica sobre las relaciones entre cambios sociales y pareja es el del matrimonio formado por Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim, *El normal caos del amor* (2001). En él, se habla de una ‘nueva era’, la de la modernidad reflexiva⁸², dentro de su paradigma de la sociedad del riesgo, en que observa la contraposición de intereses entre amor y familia pues, por un lado, son una comunidad de vínculos afectivos pero, por otro, se topan con la defensa de la libertad personal, como individualidad opuesta a esos vínculos. Para Beck y Beck-Gernsheim, la movilización de las mujeres por su emancipación e igualdad con respecto a los hombres está dando al traste con la familia nuclear basada en la división sexual de roles, la cual está siendo sustituida por un nuevo modelo que denominan ‘familia negociada’, pues es fruto de recomposiciones familiares tras el divorcio. “*El amor se hace más necesario que nunca antes y al mismo tiempo imposible*”⁸³ (p.16), ésta es la paradoja del amor en la sociedad del riesgo, el ser tan anhelado como escurridizo, así como ser objeto de todas las esperanzas de autorrealización. De ahí que hablen del “*caos absolutamente normal del amor*” (p.18).

Otra paradoja en torno al amor es su naturaleza personal, que lo define como fenómeno individual, frente a su frecuencia reiterativa en la sociedad, lo que lo convierte en un fenómeno colectivo o social. Esta paradoja encierra también la dialéctica constante entre el Yo y el Tú en busca de la autorrealización. En todo caso, autor y autora observan una nueva forma de sociabilidad que tiene en la individualización su concepto central, el cual definen como proceso por el que la biografía es “*adjudicada a la acción y a la decisión de cada individuo*” (p.19),

⁸² Término compartido por Giddens (2004) y Adkins (2002a, 2002b, 2002c, 2003).

⁸³ Un presupuesto que defiende también Bauman (2005).

desligándose ya de los modelos y seguridades tradicionales, y poniendo el énfasis en el/la actora social como responsable última de su destino social, de manera que la estructura se diluye en pro del actor/a. Un biografía “elegida” (p.20). Deja de haber un único modelo preestablecido. “La individualización significa que los seres humanos son liberados de los roles de género internalizados”⁸⁴ (Ibíd.), pero eso les obliga, al mismo tiempo, a construir su propia existencia mediante el mercado laboral, la formación, la movilidad, y ello, llegado el caso, en detrimento de las relaciones familiares, amorosas y vecinales. Esto es, el concepto de “libertad adquiere el sentido de autoobligación y autoadaptación” (p.21). Ahora bien, ¿es cierto que el individuo tiene total libertad de elección en la autoconfiguración de su destino biográfico? Aunque el matrimonio Beck analiza los cambios en el modelo de pareja a la luz de cambios macroestructurales, y ello mediante un proceso lógico congruente y bien planteado, parecen incurrir en un voluntarismo excesivo, objeto de crítica tanto para el postestructuralismo (Barrett, 1992) cuanto para autores como Bourdieu (2005). A nuestro entender, Beck y Beck-Gernsheim fallan a la hora de plantear la práctica como ‘libertad’, cuando deberían hacerlo teniendo en cuenta el contexto estructural como marco de constricción de esa práctica. Ni positivismo absoluto, ni voluntarismo absoluto. La configuración de la biografía personal ha de ser entendida como una práctica social que tiene lugar en un contexto material y simbólico.

Volviendo a Beck y Beck-Gernsheim, consideran el problema de la conciliación ente la vida familiar y la laboral como derivado del fracaso de un modelo de sociedad incapaz de responder a la crisis acaecida por los cambios en la división sexual del trabajo. Y, a pesar de todo, “casi nadie quiere volver a la situación anterior” (p.22). Lo peculiar de la individualización actual es que se deriva de la modernización. En el caso concreto de las mujeres, aunque las desigualdades de género siguen existiendo, la participación masiva de éstas en educación y empleo hace que las desigualdades parezcan injustificables y más políticas.

Para autor y autora, la contraposición existente es entre libertad o amor. Consideran que “el afán por el amor representa el fundamentalismo de la modernidad (...) y los terapeutas cobran” (p.30). La naturaleza paradójica del amor se pone en evidencia de nuevo cuando afirman que, en el amor, son tan ciertos placer, confianza o

⁸⁴ Énfasis de autora y autor.

cariño, como todo lo contrario. Plantean una pregunta que está en el núcleo mismo de la igualdad de género: “¿qué posibilidad tienen dos seres humanos, que quieren ser iguales y libres, de mantener la unión del amor?” (p.31), pareciera que libertad, igualdad y amor están condenados a no entenderse.

Se plantean si ha habido o no cambios fácticos en las últimas décadas en torno a la situación de las mujeres. Observan que ha sido más a nivel de conciencia y sobre el papel que en la práctica. Afirman que existe una permanencia en comportamientos y situaciones de mujeres y hombres. Se ha producido un desacoplamiento y una diferenciación de las formas de vida que estaban antes relegadas a la familia y el matrimonio. La multiplicidad de situaciones es creciente. Cada vez son más las personas que viven solas. El comportamiento sexual, aunque menos rígido, sigue estando muy normalizado. El ideal de la gente joven sigue siendo establecer vínculos fuertes con alguien en el futuro: el ideal de la pareja estable. Por tanto, “(l)a liberación de las adjudicaciones ‘estamentales’ de roles de género (...) (ú)nicamente puede producirse en la medida que los hombres cambien su autoentendimiento y comportamiento” (p.40), y es que “(l)os problemas de liberación se dan para el hombre cuando la ‘independencia’ de la mujer amenaza contra ellos” (p.42). Cada vez son más los hombres que quieren manifestar sus debilidades y sentimientos, pero siguen enclavados en las trabas del biologicismo que justifica la desigualdad.

Tras este diagnóstico de la situación, Beck y Beck-Gernsheim plantean que con “(l)os conflictos entre hombres y mujeres (...) se desmorona también una estructura social de lo privado” (p.45). Y establecen tres tesis en torno a esta idea. La primera plantea que los (desiguales) roles de género son la base de la sociedad industrializada, de ahí su carácter estamental. En la modernidad tardía, se contempla una doble situación de desigualdad: en la producción industrial y en el trabajo familiar, y “la igualdad de mujeres y hombres no se puede conseguir en estructuras institucionales que presupongan la desigualdad de hombres y mujeres” (p.51).

La segunda tesis señala que las tendencias individualizadas en los contextos de vida, que desprenden a la gente de las culturas de clase y afectan a la familia, plantean la cuestión de si asistimos a la liberación de, o a la vuelta a, relaciones estamentales entre mujeres y hombres. Beck y Beck-Gernsheim señalan cinco fenómenos estructurales que han jugado a favor de la liberación de las mujeres: liberación demográfica, reestructuración del trabajo doméstico, liberación de la sexualidad

femenina, aumento de los divorcios, incremento de la formación y de las expectativas profesionales. Por contra, otras dinámicas de la estructura social pretenden devolver a las mujeres a sus asignaciones tradicionales (maternidad). Mientras, en los hombres coincide la individualización económica y el comportamiento tradicional masculino. Para ambos, hijos y seguridad económica son los elementos centrales. “Con *la pérdida de las tradiciones crecen las promesas de las relaciones amorosas*” (p.56), pero la profusión de contactos, precisamente por lo elevado de su número, los hace efímeros. Se hace difícil encontrar en una relación la fuente de identidad personal. Pero tanto diversidad como estabilidad son necesarias. Entonces, “*lo que mantiene unido al matrimonio y a la familia no es tanto el fundamento económico y el amor, sino el miedo a la soledad*” (p.57).

La tercera tesis plantea que el origen de las situaciones conflictivas en la pareja se deriva tanto de las oportunidades cuanto de las obligaciones de elegir. Los conflictos en el seno de la familia tienen una dimensión privada y otra institucional. Tener una hija/o significa, por un lado, un obstáculo al proceso de individualización pero, por otro, es la “*última relación primaria irrevocable y no intercambiable que queda*” (p.62), de manera que se proyecta en la relación con hija/o lo que antes era proyectado en la relación amorosa.

A partir de estos presupuestos, el matrimonio Beck declara la muerte del sujeto y pone el énfasis en su idea de biografía personal. Aún así, “*la biografía individual adquiere, cada vez más, la doble cara de una situación individual con dependencia de las instituciones*” (p.67).

En cuanto a los cambios en la relación entre mujeres y hombres en la sociedad individualizada, se pasa “*del amor a la relación*” (p.71), ahora que “*la lucha de los géneros es el drama central de nuestro tiempo*” (Ibíd.). Se diluye la estabilidad interior. Lo que queda es un ‘vacío existencial’. La transición hacia la modernidad marca el paso de la familia como comunidad de trabajo a la familia como comunidad de sentimientos, justo cuando los vínculos tradicionales se vuelven frágiles. La individualización externa (estructural) que se dibuja en la sociedad tiene su reflejo a nivel interno (subjetivo), en la lucha por un espacio propio: una respuesta cultural a las demandas de la nueva situación vital. Cuando el amor fracasa una vez, se inventa uno nuevo. En la sociedad tradicional “*(e)l camino de la mujer pasa por la adaptación al hombre*” (p.88). Desde la década de 1960 se han producido cambios rápidos y profundos para las mujeres en

educación, actividad profesional, su incidencia en la maternidad, proyecciones de autorrealización propia. Todo ello abre nuevas posibilidades en las relaciones de género, de modo que *“la unión se basa ahora en unas afinidades espirituales”* (p.91). Desde entonces, *“las expectativas y esperanzas que hombres y mujeres asocian con la palabra amor ya no coinciden en puntos importantes”* (p.92), siendo las hombres más proclives al lado instrumental del amor y matrimonio y las mujeres más dadas a los sentimientos y la cercanía interior. Mujeres y hombres están atrapados en la contradicción entre los viejos patrones de comportamiento y las nuevas formas de vida. Amor y autonomía parecen incompatibles.

La definición de amor va cambiando en la vida tanto social como individualmente; además, hombres y mujeres tienen expectativas diferentes de la vida en pareja. Se describe, entonces, un proceso social que va de las determinaciones macroestructurales a las decisiones microsociales. Sinceridad y compromiso se convierten en valores definitorios de la vida en pareja. La conciliación no pasa sólo por el trabajo doméstico, también por el sentimental. Más aún, *“en el matrimonio moderno, la comunidad se construye a través del amor y de los sentimientos (...) cuando se acaban los sentimientos, debiera acabarse el matrimonio”* (p.140). La unión actual no se basa en una causa común, sino en una búsqueda de felicidad individual, pero con una base relacional. La felicidad se convierte, así, en algo efímero.

En cuanto al futuro del amor, diversos modelos de familia convivirán unos con otros. Los cambios son estructurales, así que no hay vuelta atrás. Las demandas feministas de equiparación entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida social chocan con los requisitos patriarcales de la modernidad. La individualización que ha predominado en el mercado laboral se ha transferido a la vida privada y no conduce a la igualdad de género, sino al aislamiento de los individuos. Para las mujeres y los movimientos feministas, la imagen del hombre actual oscila entre el opresor patriarcal y el héroe doméstico. A pesar de todo, según autor y autora, *“(l)a cultura masculina es una cultura represora y reprimida”* (p.213).

Se preguntan por lo que debiera cambiar para posibilitar la recuperación de la convivencia y señalan dos cuestiones. Por un lado, las externalidades sociológicas que inciden en el amor: desigualdad, movilidad y obligaciones del autodesarrollo. La igualdad es inviable en una sociedad con unas estructuras sociales basadas en la desigualdad. Con respecto a la movilidad, la sociedad debiera ser más asentada. La

salida pasa por reducir la dinámica del mercado a favor de la pareja y posibilitar la vida social de nuevo. Por otro lado, la lógica del amor destradicionalizado en la religión terrenal del amor. Amor y religión son dos vías para escapar de la normalidad en la sociedad del riesgo, porque *“(c)uanto más abstracta la realidad, más atractivo el amor”* (p.246). Por otro lado, *“(c)uando la exigencia de fe de las religiones se desvanece, la gente busca refugio en la soledad del amor”* (p.247). El amor es una forma de romanticismo democratizado y banalizado. Observan una secuenciación de la modernización: religión, clase, amor. Su propuesta se orienta hacia un ‘cambio semántico histórico’ del amor: el erotismo. De nuevo, la práctica se pone en el centro y el individuo es la unidad de análisis: *“(e)l mundo ya no es un mundo dado, sino un producto de la acción y sujeto a ésta”* (p.257). La búsqueda constante de mujeres y hombres de romper con las ataduras de los roles de género tradicionales ha encontrado en el amor su espacio de realización en tanto que el amor ha dejado de ser *“contraprinicipio a las obligaciones sociales que garantizan la libertad y la individualidad; ya no tropieza con ninguna resistencia, en el fondo ya ni siquiera es amoral”* (p.261) y su consecuencia es que se convierte en ‘autorreflexivo’. El amor es una autogestión subjetiva basada en una lógica del conflicto y las paradojas.

5.1.2. El amor en la transformación de la intimidad

El trabajo de Giddens (2004 [1992]) es el que ofrece un mayor análisis de las cuestiones relativas a la afectividad en su relación con el género y la sexualidad. Giddens señala que esta obra pretende dar cuenta de los cambios emocionales protagonizados por las mujeres, de los que emerge la ‘relación pura’, que define como *“una relación de igualdad sexual y emocional”* (p.11) y cuyo origen sitúa en el ‘amor puro’, que contribuye a mantener a las mujeres en el hogar pero contiene un potencial de cambio contra el ‘machismo’. Igualmente, emerge lo que denomina ‘sexualidad plástica’, que resulta fundamental para hacer posible la emancipación, la relación pura y el placer sexual de las mujeres. En la medida en que el control sexual de los hombres sobre las mujeres se relaja, aparece el carácter compulsivo de la sexualidad masculina. *“La decadencia de este control menguante genera también una oleada creciente de violencia masculina hacia las mujeres”* (p.12). Este marco general de cambios en torno a las relaciones de género genera cada vez más posibilidades de ‘transformación de la

intimidad', en la que Giddens observa dos posibilidades: la opresión, pero también la democratización de lo personal.

Según él, aún con el peso de la tradición, hay un mayor grado de igualdad sexual entre mujeres y hombres hoy y empiezan a aparecer los términos 'compromiso'⁸⁵ e 'intimidad' en un contexto de cambio en que las mujeres ya no se dejan dominar sexualmente por los hombres, de modo que ambos sexos tienen que negociar. Así las cosas, la vida personal es un proceso abierto con nuevas demandas y ansiedades que Giddens denomina "*experimentos sociales de cada día*" (p.19).

Como Danielle Regnier-Bohler (1994), Antònia Carré (1996), Aline Rousselle (1997), M^a Carmen Simón (1997), Julia Varela (1997) o Lesley Dean-Jones (2000), también Giddens analiza la construcción de la feminidad en las 'sociedades premodernas': virginidad, pasividad sexual de las mujeres hasta el matrimonio muy apreciada por mujeres y hombres, diferencia entre mujeres buenas y malas (también en Lagarde, 1991; Simón, 1997; Varela, 1997), las mujeres han protagonizado los mayores cambios, también el sexo oral ha sido objeto de cambio, se incrementan las prácticas sexuales premaritales, mayor reconocimiento de la homosexualidad y de la masturbación, incluso como parte fundamental de la identidad, la importancia de las relaciones igualitarias. Además, afirma que "*las funciones sexuales son un rasgo maleable de la identidad personal, un punto de primera conexión entre el cuerpo, la auto-identidad y las normas sociales*" (p.25).

Frente a la hipótesis represiva de Foucault sobre los cambios en torno a la sexualidad desde el siglo XVIII, Giddens propone analizar factores concretos a medio y largo plazo, como los cambios en los modelos familiares a partir del siglo XIX, cuando el matrimonio empieza a crearse sobre lazos afectivos -el amor romántico-, fenómeno que nace en el entorno burgués y se va trasladando al resto de clases sociales:

Esposos y esposas comenzaron a ser vistos como colaboradores en una empresa emocional conjunta (...) La "casa" vino a ser un medio diferente al trabajo (...) se convirtió en un lugar donde los individuos recibían apoyo emocional, en contraste con el carácter instrumental del trabajo (p.34).

Disminuye el tamaño de las familias y las mujeres se empiezan a desprender del ciclo crónico embarazo-parto. Giddens analiza dos modelos de amor, el amor pasión y

⁸⁵ Término que aparece también en Beck y Beck-Gernsheim (2001).

el amor romántico. Sigue a Malinowski para definir el amor como ‘pasión’, que implica una intensa relación entre amor y atracción sexual. “*La implicación emocional con el otro es penetrante*” (p.44). Es desorganizador, lo que le hace peligroso para el orden social. Mientras que el amor pasión es más o menos universal, el amor romántico es más específico de una cultura. En la Europa premoderna, los matrimonios eran una empresa contractual dada su base económica; besos, caricias y otras formas de afecto físico, relacionadas con el sexo, eran poco frecuentes entre las parejas. Muchos hombres tenían aventuras sexuales extramaritales. A finales del siglo XVIII emerge el amor romántico, que toma elementos del amor pasión, sobre todo, la libertad, destacando el amor, más que el deseo sexual. El amor rompe con, pero incluye a la vez la, sexualidad. Se supone que implica amor a primera vista. En la modernidad,

La razón no deja sitio a la emoción, porque simplemente ésta cae fuera de su dominio; pero de hecho la vida emocional se ha reorganizado en el marco de las condiciones cambiantes de las actividades del día a día (...) alguien ha dicho que el amor romántico ha sido un complot urdido por los hombres contra las mujeres, para llenar sus mentes con sueños vanos e imposibles (Giddens, 2004:47).

El amor romántico surge en medio de diversos cambios que afectan a las mujeres de finales del siglo XVIII tales como la creación del hogar; el cambio en las relaciones entre progenitores y descendencia; la invención de la maternidad. Según Mary Ryan “*el centro del hogar «se trasladó de la autoridad patriarcal al afecto maternal»*” (Ryan, 1981: 102; cf. Giddens, 2004: 48). Y sigue:

La imagen de la “madre y esposa” reforzó un modelo de “dos sexos” de actividades y sentimientos diversos. (...) La asociación de la maternidad con la femineidad, como cualidades de la personalidad de la mujer (...) contribuyeron ampliamente a sustentar las concepciones de la sexualidad femenina.

(...)

Durante el período victoriano (...) Los sentimientos de camaradería masculina, quedaron relegados en gran medida a actividades marginales, como el deporte u otras actividades de ocio o de participación en la guerra (...) Como especialistas del corazón, las mujeres se relacionaban mutuamente sobre una base de igualdad social y personal (pp.48-49).

El amor romántico hace emerger la cuestión de la intimidad. El papel de las mujeres en el amor romántico es activo, ellas son inteligentes e independientes. Sin embargo, el potencial subversivo que observa Giddens en el amor romántico “*quedó frustrado por la asociación del amor con el matrimonio y la maternidad; y por la idea*

de que el amor verdadero, una vez encontrado, es para siempre” (p.51). La sexualidad legítima se relega al matrimonio⁸⁶.

Giddens observa la emergencia de la ‘pura relación’, que introduce como novedad *“una relación emocional estrecha con otro”* (p.60), que se establece por iniciativa propia y que se juzga por ambas partes como lo suficientemente satisfactoria como para continuarla. Amor y sexualidad quedan unidos por la relación pura como dos extremos. La relación pura está vinculada a la sexualidad plástica y el amor romántico. Pero Giddens asegura que *“(l)os hombres actúan pasivamente en la transición que se está realizando”* desde finales del siglo XVIII, *“poseyendo una «masculinidad» problemática”* (Ibíd.). El hombre de los ’90 no *“ha comprendido intuitivamente la naturaleza del amor como forma de organizar el tiempo futuro y la construcción de la identidad personal”* (p.62), simplemente *“(l)os hombres han tendido a ser «especialistas del amor» sólo en lo que concierne a las técnicas de seducción o conquista”* (Ibíd.).

La fragmentación de los ideales del amor romántico llevan, según él, a un nuevo modelo: *“el amor confluyente es un amor contingente, activo y por consiguiente, choca con las expresiones de «para siempre», «sólo y único» que se utilizan por el complejo del amor romántico”* (p.63). Está basado en la igualdad. Por primer vez se introduce *“el ars erotica”* (p.64) para el placer sexual recíproco. Además, *“el amor confluyente no tiene una relación específica con la heterosexualidad”* (p.65).

Frente a la codependencia dentro de la pareja, apela a la reflexividad, el equilibrio de poder y la autonomía. En cuanto a los cambios en las relaciones de parentesco, observa una recombinación⁸⁷ donde la confianza no se da por hecho, sino que tiene que ser negociada y ganada.

Giddens hace también una valoración de la violencia sexual masculina en el mundo contemporáneo:

Gran cantidad de la violencia sexual masculina deriva ahora de la inseguridad y de la inadaptación, más que de la perpetuación del dominio patriarcal. La violencia es una reacción destructiva a la mengua de la complicidad femenina (...) Los hombres son quizás hoy más violentos hacia las mujeres que hacia otros hombres (...) Sería absurdo proclamar que existe una forma unitaria de masculinidad, y sería falso suponer que todos los hombres son reacios a asumir el cambio (p.115).

⁸⁶ Así lo observa McRobbie (1978) cuando analiza la ideología romántica de las chicas de clase obrera.

⁸⁷ Su propuesta es similar a la de Beck y Beck-Gernsheim (2001).

Sobre ‘la transformación de la intimidad’, plantea que:

Ciertas disposiciones psicológicas han sido la condición y el resultado de este proceso, así como también lo han sido los cambios materiales que han permitido a las mujeres reclamar la igualdad (pp.121-122).

Giddens afirma que *“en la medida en que el poder del varón se basa en la complicidad de las mujeres y en los servicios económicos y emocionales que éstas proporcionan, está amenazado”*⁸⁸ (p.123). Sin embargo, Giddens reconoce que la relación pura no está exenta de contradicciones. Para dar cuenta de la relación pura, se centra en las relaciones lésbicas, sin preocuparse *“demasiado de lo representativo que puede ser el material”* (p.125). Entiende que existe una ‘contradicción estructural’ en la pura relación que es que el compromiso se establece a voluntad y debe durar mientras las dos partes así lo deseen. En cuanto al amor, *“es algo explosivo, obsesivo, irracional, maravilloso, embriagador, de ensueño. Amar es un largo trabajo, confianza, comunicación, compromiso, dolor, placer”* (Shere Hite, 1988, Women and Love, Viking; cf. Giddens, 2004). Si las parejas de lesbianas están muy próximas al tipo de relación pura, eso es porque hay alta igualdad económica y se comparten las tareas del hogar. Giddens define la intimidad diciendo que *“significa la manifestación de las emociones y actos que el individuo no puede hacer patente ante una mirada pública”* (p.129). Por otro lado, habla de la sexualidad episódica, que comprende una *“huida de las conexiones que unen la sexualidad, la identidad personal y la intimidad”* (p.135).

También Giddens apuesta por la igualdad de género, al afirmar que *“(l) a igualación es un elemento intrínseco tanto en la transformación de la intimidad, como en el facilitar la comunicación”* (p.137). Siguiendo a Herb Goldberg (1992), se refiere a los riesgos de ser hombre y el mito de los privilegios masculinos. Destaca que los hombres están alienados de sus sentimientos. También cita a Bárbara Ehrenreich, para quien la independencia de las mujeres empieza por su independencia económica. Para Goldberg, *“(l)os hombres deben redefinir la masculinidad”* (p.140), saber que deben de esperar mujeres activas, y desarrollar su lado femenino en cuanto a emociones,

⁸⁸ Aunque el planteamiento de la dominación masculina es el mismo que hace Bourdieu (2005), Giddens observa en ello un potencial de cambio mientras que para Bourdieu ésa es la clave de la reproducción de la dominación, como dominación incorporada.

dependencia, sensualidad, vulnerabilidad y resistencia a asumir siempre la responsabilidad. Según Giddens, Goldberg “*subestima la fuerza de las constricciones sociales y económicas que impiden que las mujeres logren la paridad en los terrenos público o privado*” (p.144), dado su papel primordial en el espacio doméstico. Giddens se hace una pregunta que una década después vuelve a plantear el sociólogo español Jesús Gómez (2004) “*¿Por qué no puede ser sexy un hombre bueno y por qué no puede ser bueno un hombre sexy?*” (Ibíd.). Para Giddens, la reconciliación entre mujeres y hombres pasa por “*(l)a transformación de la intimidad, juntamente con la sexualidad plástica*” (Ibíd.).

5.1.3. El amor en la dominación masculina

Por su parte, Bourdieu (2005) hace una valoración crítica del papel del amor en relación a la dominación masculina. Para él, la cuestión es si el amor es una suspensión de la dominación masculina o la máxima expresión de la misma. Señala que la forma del amor del destino es dominación aceptada. Afirma, como si de magia se tratase, que “*el poder misterioso del amor también puede ejercerse sobre los hombres*” (p.133), afirmación en la que, siguiendo a Sasha Weitman, señala que ello es fruto de un trabajo ininterrumpido compuesto por la no-violencia, que hace posible las relaciones basadas en la reciprocidad plena, el reconocimiento mutuo, las relaciones desinstrumentalizadas. Bourdieu señala que el ‘amor puro’ es una invención histórica relativamente reciente. Un amor per se, ‘loco’, porque se llena de expectativas, de ahí que, según él, las elevadas inversiones que se hacen en el matrimonio por amor lleven, tantas veces, al divorcio. Los dos sujetos amorosos lo que hacen es entregarse mutuamente su libertad.

5.1.4. Amor líquido

Con Bauman (2005), nos situamos en su paradigma de la modernidad líquida, para hablar de la fragilidad de los vínculos humanos en la misma: “*los riesgos y angustias de vivir juntos, y separados, en nuestro moderno mundo líquido*” (p.14), similar a la lógica de la paradoja que caracteriza el normal caos del amor (Beck y Beck-Gernsheim, 2001) y forma parte, también, de la transformación de la intimidad

(Giddens, 2004). Según Bauman, el sujeto de la modernidad líquida es un ser humano sin atributos, un yo que adolece de un compromiso⁸⁹ generalizado, porque compromiso significa cerrar las puertas a otras experiencias que puedan ser más gratificantes. De ahí el boom del counseling, otra de las constantes en las obras que estamos presentando en esta sección (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004). Las relaciones íntimas hoy son fáciles de empezar y, por lo mismo, fáciles de terminar. Frente a la estabilidad, como valor cualitativo, prima hoy la pluralidad, como valor cuantitativo. De ahí la afirmación de Bauman sobre la existencia de una paradoja entre la fragilidad de las relaciones personales estables y la necesidad compulsiva de las mismas. La modernidad líquida implica el paso de la antigua proyección a largo plazo a lo inmediato. A estos cambios en las relaciones íntimas hay que sumar los cambios en las estructuras y modelos de familia, que implican que la idea romántica de ‘amor hasta que la muerte nos separe’ ha pasado de moda debido a la reestructuración de las relaciones de parentesco (también en Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004).

Bauman analiza los procesos de enamoramiento y desenamoramiento en la modernidad líquida, donde los afectos intensos fluyen como todo lo demás. Niega que el amor sea una destreza que se puede aprender, dado que el entorno es constantemente cambiante. A nuestro entender, cambian las condiciones de vida, pero hay elementos que se dan con regularidad en todas las relaciones íntimas de manera que se convierten en base de la experiencia, del aprendizaje que esa experiencia conlleva en cada persona, y que son referente para la siguiente relación. La experiencia y el aprendizaje en algunos valores y observaciones fundamentales contrarrestan (o pueden contrarrestar) ese pesimismo en la fugacidad de las relaciones afectivosexuales. También Gómez (2004) apela a la importancia de aprender de experiencias de pareja anteriores y entiende el amor como una construcción social, de manera que, al ser construido, el amor puede tomar una forma diferente y trabajarse desde la educación.

Bauman establece una equiparación entre amor y consumo. Una de sus ideas centrales es la definición de relación en términos de inversión. Una relación resulta dolorosa cuando está fundamentada sobre la falta de compromiso que la equipara a la incertidumbre, las relaciones desiguales entre los miembros de la pareja, la falta de afectos compartidos y la ausencia de una base común sobre la que establecer un

⁸⁹ Aquí, Bauman difiere de Beck y Beck-Gernsheim (2001) y Giddens (2004), quienes apuestan por la centralidad del compromiso en las nuevas formas de relación del amor.

proyecto de futuro compartido por ambas partes: “(l)a soledad provoca inseguridad, pero las relaciones no parecen provocar algo muy diferente”⁹⁰ (p.31-32). La visión de Bauman es tan crítica como pesimista. Por otro lado, como Giddens, también él afirma que “(e)l fracaso de la relación es con frecuencia un fracaso de comunicación”⁹¹ (p.32). Se plantea la necesidad de redefinir el amor, mientras que lo que predominan son las relaciones de bolsillo, llamadas así porque se guardan en el bolsillo para cuando haga falta sacarlas. Bauman recoge dos ideas, por un lado, la propuesta de Richard Sennett sobre el advenimiento de ‘una ideología de la intimidad’ que sustituye la identidad compartida por los intereses compartidos; por otro, la noción de Benedict Anderson de ‘comunidad imaginada’, en que la intimidad como entrega sin reservas se convierte en única defensa humana contra la soledad. Como vemos, la soledad se convierte en piedra angular del establecimiento compulsivo de relaciones íntimas, que son un correctivo pero suelen comprender fracaso; de nuevo, se impone la lógica de la paradoja. Bauman observa que lo que ocurre es la “(e)xistencia simultánea del impulso hacia la libertad y el anhelo de pertenencia” (p.54), o sea, la dialéctica entre individualidad y comunidad. Analiza una secuencia en los tipos de pareja: pareja del tipo ‘hasta que la muerte nos separe’ centrada en el matrimonio; pareja del tipo ‘veremos cómo funciona’, que opta por la cohabitación; finalmente, el tipo de ‘parejas semiadasadas’, basadas en una reunión de tiempo parcial y flexible y que son las características de la modernidad líquida.

Un tema importante también en esta obra de Bauman es la dificultad que él observa para amar al prójimo; más aún, la dificultad de amarse a una/o mismo cuando no se recibe el amor de otras personas. Y, a pesar de todo, aún le queda lugar para la esperanza: “No podemos hacer que el mundo sea amable y considerado con los seres humanos que lo habitan (...) Pero hay que intentarlo”⁹² (p.113). Señala, por otro lado, que la idea de ‘relación pura’ de Giddens no puede ser una alternativa de compromiso, arraigo y confianza pues su futilidad justifica la ruptura cuando la relación deje de ser

⁹⁰ El tema de la soledad aparece como constante en todas las obras de esta sección. Sin embargo, el empeño por establecer una pareja como antídoto contra esa soledad parece ser un esfuerzo baldío en la mayoría de las experiencias, según señalan estas/os autores (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Bauman, 2005).

⁹¹ Es aquí donde la educación afectivosexual tiene un importante trabajo que hacer.

⁹² Énfasis del autor.

placentera, por lo que la relación pura comprende en su propia definición la falta de proyección en el tiempo y de estabilidad.

5.1.5. El amor en la sociedad del riesgo

Una excepción a la ausencia de trabajos sobre educación afectivosexual en sociología en España es el de Gómez (2004). El autor empieza preguntándose si sentimos atracción y elegimos conforme al modelo tradicional (conservador) o lo hacemos según otro modelo, alternativo (progresista, basado en una filosofía coeducadora). El tema central de su trabajo son los malos tratos y la violencia física y simbólica que los acompaña, que achaca al entramado histórico de las relaciones afectivo-sexuales y los procesos de socialización que implican. La propuesta del autor es que el fin de los malos tratos radica en el cambio del modelo de atracción-elección y de relaciones afectivo-sexuales, para lo que propone una socialización preventiva y una metodología comunicativa. Gómez localiza su trabajo en el contexto contemporáneo de la sociedad llamada del riesgo, siguiendo el paradigma de Ulrich Beck, que comporta ventajas junto al empeoramiento de las relaciones afectivo-sexuales. Su postura es acérrima frente a la consideración del amor como química, magia, un rayo, o la búsqueda de justificaciones biologicistas o psicologicistas, para defender la necesidad de una aproximación científica, sociológica, que sea incorporada al proceso educativo.

Gómez señala tres procesos clave en las relaciones afectivo-sexuales: atracción y elección; proceso de socialización; y valores interiorizados en la educación afectivosexual que procede de los diversos agentes de socialización (Berger y Luckmann, 1986; Ortega y Gasset, 1999; cf. Gómez, 2004). Dado que su propuesta es una apuesta de compromiso con el cambio mediante la educación, Gómez insiste en señalar que, además de socialización, hay posibilidades de grandes transformaciones a través de la resocialización. Su apuesta por el cambio se observa en afirmaciones como que *“la base para tener unas relaciones satisfactorias está en nuestros gustos, preferencias, deseos y atracciones, y en cambiarlas cuando no son satisfactorias”* (p.19), lo cual está en el espíritu mismo de la educación afectivosexual. Donde Gómez habla de resocialización, preferimos utilizar el término subjetivación, pues contiene un potencial de cambio que remite a los postulados epistemológicos que venimos refiriendo en este capítulo (reflexividad, resistencia, agencia, cambio; relación entre los niveles micro y

macrosociológicos, entre la acción o práctica y la estructura; entre lo material y lo simbólico).

Frente a la idea de Giddens (1995b; cf. Gómez, 2004) de que un hombre sexy no puede ser bueno y viceversa, porque se trata de una cuestión del corazón, Gómez enfatiza la dimensión social de la atracción, como proceso aprendido socialmente. Considera que si la persona a la que elegimos para una aventura pasajera y para estabilizarnos no es la misma, entonces se hace necesario una reflexión sobre ello. La ‘persona sufridora’ (mujer) y la ‘persona conquistadora’ (hombre) son los dos polos de lo que denomina ‘modelo tradicional de atracción’: *“hombre conquistador que atrae locamente a las mujeres (...) la mujer que sufre lo indecible”* (p.28), es decir, mujeres codependientes. Afirma, con el matrimonio Beck (1998; cf. Gómez, 2004) que la modernidad ha traído consigo la posibilidad de elegir pero, igualmente, la obligación de hacerlo. En la elección sigue dos referentes como son la teoría de las emociones de Elster y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Sin embargo, el planteamiento de Elster, desde la teoría de la elección racional, y la apuesta de Gómez por su propuesta, me parecen excesivamente individualistas en la reducción que hacen de los problemas a la posibilidad de cambio por parte de los individuos, dotados de razón, pero sin consideración de las estructuras sociales y el constreñimiento que las mismas ejercen sobre los individuos. Siguiendo a ambos autores, Gómez propone un modelo de amor social e intersubjetivo.

Para analizar las teorías contemporáneas sobre el amor, Gómez toma tres referentes: Giddens (1995a, 1995b), Luhmann (1985) y Beck y Beck-Gernsheim (1998). Discrepa con Giddens en que el tipo de amor al que debe tender la emancipación tiene que unificar pasión, amor, amistad y cariño. Además, no se puede prescindir de la experiencia de relaciones anteriores, que han de debatirse en la pareja. Sin embargo, está de acuerdo con él en la crítica a Foucault y la posmodernidad, por deconstruir la modernidad sin ofrecer alternativas. Critica a Luhmann su reduccionismo sistémico. Del matrimonio Beck destaca la idea de amor como logro de la modernidad, si bien, existe en la actualidad un choque de intereses entre familia, amor y libertad personal, haciéndose necesario el diálogo en el hogar, también destaca las contradicciones en los roles de género analizados por el matrimonio Beck, aunque discrepa con Beck y Beck-Gernsheim en su idea de que el amor sucede pues, para Gómez, el amor se trabaja porque es social.

Gómez contrapone en su análisis dos modelos de atracción-elección en las relaciones afectivo-sexuales. El modelo tradicional, de corte conservadora, es el de la sociedad agraria o industrial, donde entiende el autor que la presencia del feminismo es mínima y no hay democracia privada, el paso de la sociedad tradicional a la moderna no conlleva cambios en el patriarcado. En este contexto, señala Gómez que existen tres tipos de relaciones. Los mujeriegos, en cuyo análisis el autor parece victimizar a las mujeres y privarles de agencia; además, el varón se convierte en el referente para el análisis de la mujer. El segundo tipo es el de las mujeres que imitan este modelo masculino tradicional donde, de nuevo, el varón es el referente del análisis. Finalmente, las parejas estables sin pasión.

Frente a este modelo tradicional, en el que no deja Gómez lugar para otro tipo de relaciones, propone un modelo alternativo, de corte progresista. Para elaborarlo parte de lo que considera como claves para el tratamiento del amor: la radicalización de la democracia, el protagonismo de los actores sociales, diálogo y consenso, y reencantamiento de la comunicación. Sus referentes son Giddens y el matrimonio Beck. Lo localiza en la nueva sociedad del riesgo y la información, donde observa un cambio estructural constante en diálogo con el yo, el diálogo y la comunicación sustituyen al patriarcado, se imponen la libertad, la igualdad, la comunicación y la racionalidad comunicativa, las relaciones de poder se sustituyen por relaciones dialógicas y triunfa el feminismo de la igualdad de las diferencias. Sin embargo, este modelo alternativo parece más una propuesta al modo de los tipos ideales de Weber, con carácter proyectivo, que el fruto de un análisis fáctico sobre el cambio social. La filosofía educativa de este modelo está basada en una perspectiva comunicativa aplicada a la escuela coeducadora, que genera transformaciones. El único tipo ideal que se propone es el que une amistad y pasión en la misma persona, de manera que el ideal es la pasión romántica. Algunos de los presupuestos hacia el modelo alternativo que propone Gómez son información y comunicación, transformación personal y social, amor como cuestión social, elección comunicativa o intersubjetiva, diálogo igualitario, valores progresistas, acción dialógica y aprendizaje dialógico para promover el cambio de contexto y de las relaciones afectivo-sexuales.

El trabajo de Gómez tiene el valor añadido de ser la única investigación existente en sociología en España que trate el tema de la educación afectivo-sexual desde la coeducación como principio orientador de las prácticas de cambio social en los

términos que hemos visto que propone el autor. En su trabajo empírico comprende la revisión de revistas dirigidas al público adolescente, especial o principalmente al femenino (*Ragazza* y *Cosmopolitan*), así como lo que él denomina ‘relatos comunicativos de vida cotidiana’, que vendrían a ser las entrevistas mantenidas con población adolescente, y ‘grupos de discusión comunicativos’.

Algunas conclusiones a las que llega Gómez son que las revistas socializan básicamente en un sexo sin sentimientos, el engaño, la falta de respeto, la insolidaridad y la racionalidad instrumental, sobre todo *Cosmopolitan*. Las entrevistas ponen de relieve claras diferencias de género, en un modelo predominantemente tradicional de atracción, que genera competitividad y desigualdad, y donde resulta especialmente relevante la presión de las normas grupales⁹³. En los grupos de discusión, aunque las cuestiones son tratadas algo más reflexivamente, el tema central es el atractivo o falta de él en los chicos, dando por supuesto que las chicas atraen por su belleza. Gómez sólo habla del amor como resultado de la atracción-elección. Pero echo de menos un tratamiento más profundo de lo afectivosexual. El problema es que no define ni afectividad, ni sexualidad, ni afectivosexual. Da por sentada la definición de esos conceptos, centrales en este tipo de investigaciones, pues son su razón de ser, si bien, Gómez opta por centrarse en los conceptos de atracción, elección y socialización. Otro problema que encontramos es la ausencia de estudios feministas y de género en su revisión teórica, que darían el contrapunto a su planteamiento sobre las chicas, a las que priva de agencia, de protagonismo, de papel activo, relegando su actividad a la imitación del modelo tradicional masculino y/o a victimización a manos de hombres posesivos, dominantes y maltratadores. Gómez concluye, sin embargo, señalando que, pese a todo, las cosas no han cambiado mucho desde principios del SXX. En este sentido, su propuesta de trabajar la atracción-elección, la socialización y los valores interiorizados en la educación afectivosexual procedentes de las diversas agencias de socialización cobra una importancia fundamental como espacio de análisis para la política afectivosexual y, consecuentemente, de trabajo para la educación afectivosexual.

⁹³ La influencia del grupo de pares en la ideología del romance es ampliamente analizada por Holland y Eisenhart (1990).

5.2. La política del romance como objeto de estudio sociológico

Junto al interesante tema del amor, la afectividad y los vínculos íntimos, hay que hablar en esta sección, también, de una de las cuestiones que están en el centro temático de las entrevistas de nuestra investigación por ser precisamente el fenómeno central al que se refiere mi trabajo. Nos referimos a lo que varias autoras denominan ‘romance’ (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990). Curiosamente, las autoras que trabajan más a fondo esta cuestión son también aquellas que siguen la corriente de las teorías de la producción cultural o de la resistencia, definiendo la política del romance como respuesta cultural a las condiciones materiales no sólo de vida sino de configuración de las relaciones íntimas. En su análisis, las autoras establecen vínculos entre los procesos de clase, género, afectividad y sexualidad, dejando espacio incluso para el cuerpo, por ser todas estas dinámicas elementos que definen esa ideología del romance. Al hablar de amor, afectividad o relaciones íntimas, los sociólogos que acabo de comentar se están refiriendo, en última instancia, a las formas de la política del romance en la sociedad actual, ya sea la sociedad del riesgo (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Gómez, 2004), la modernidad reflexiva (Giddens, 2004), o la modernidad líquida (Bauman, 2005).

En esta sección vamos a hacer un recorrido por la forma en que estas autoras definen y presentan la política del romance, que será fundamental para entender la política afectivosexual en la adolescencia, objeto de estudio de este trabajo de tesis doctoral. Donde ellas hablan de ideología romántica (McRobbie, 1978), o ideología del romance (Holland y Eisenhart, 1990), desde nuestro trabajo preferimos hablar de política del romance, en tanto que ideología o cultura refleja sólo la dimensión simbólica, la producción cultural, de un fenómeno que, como las propias autoras indican, tiene su base en la estructura material, fundamental en nuestra aproximación teórica al fenómeno.

La primera autora a la que nos vamos a referir es McRobbie (1978). Como ya dijimos con anterioridad al hablar del género, McRobbie realiza su investigación con chicas de clase obrera de 14-16 años de un club de jóvenes de Birmingham. Su objetivo es hacer un análisis materialista de la producción cultural de estas chicas en torno a la feminidad, encontrando un modelo de feminidad tradicional que encarna la cultura patriarcal heredada del entorno socioestructural, un proceso no exento de conflictos y contradicciones. La ‘ideología romántica’ que se produce en el marco de la solidaridad

del grupo de pares (generalmente, un grupo de dos o tres amigas) suele ser el espacio cultural en el que estas chicas dan salida a tales conflictos, fruto del constreñimiento estructural del que son objeto. La edad estructura la sexualidad, en un contexto extremadamente sexista. Ellas se ven a sí mismas como siguiendo una trayectoria lineal natural que las conduce hacia el matrimonio. McRobbie observa muestras de un sentimiento de ‘sublogro’ por la difícil acomodación al modelo ideal de feminidad para gustar a los chicos, ser atractivas, etc. Si la ideología romántica supone el espacio de salida cultural al constreñimiento estructural en la cultura de la feminidad de las chicas de clase obrera que estudia McRobbie, el rechazo al sistema educativo comprende un rechazo al sistema mismo que pasa también por la feminidad, en la medida en que la escuela es objeto de rechazo mediante la exageración de una feminidad orientada hacia la ideología romántica: las prácticas antiescuela van a ser matrimonio, vida familiar, moda y belleza. El matrimonio se desea como proyección futura, pero realista: el matrimonio no es la panacea, pero confiere status y sexualidad legítima. La proyección del futuro novio tiene lugar en el contexto de una cultura de la feminidad que se produce en el marco de la solidaridad del grupo de pares, que ofrece un espacio fundamental de seguridad emocional, así como protección frente al fuerte sexismo del entorno, ya que las chicas son blanco del doble estándar sobre el acceso a la sexualidad: son tratadas como objetos sexuales pero, quienes acceden, son calificadas negativamente y despreciadas.

El siguiente trabajo de interés que encontramos es el de Holland y Eisenhart (1990), entre la teoría de la práctica de Connell (1987) y la teoría de la producción cultural, en que ellas mismas destacan autoras/es como Willis (1977) y la propia McRobbie (1978). En un estudio anterior, Holland y Eisenhart observan que las chicas que optaban por carreras científicas y técnicas, con grandes expectativas puestas en ellas, terminaban dejándolas para asumir prácticas que refuerzan la subordinación de las mujeres en la sociedad debido a su implicación en relaciones heterosexuales románticas: es la ‘ideología del romance’ (p.50) que analizan en este trabajo y que definen como *“una estructura interpretativa, un sistema de significado, no un conjunto de reglas prescriptivas”* (p.95). Romance y atractivo son principios de estructuración de las relaciones de género (heterosexuales) entre las estudiantes de su investigación. El atractivo se convierte en valor simbólico (cultural) fundamental en el romance. El

romance es, pues, una construcción cultural con una base material. Sin embargo, el romance crea incomodidades e inseguridades, aunque su presencia es intensa y amplia en la cultura de pares y la vida de las mujeres. Con Willis (1977), afirman que las culturas creativas de feminidad y romance de las niñas encierran la contradicción de orientarlas hacia roles futuros de domesticidad y maternidad que, sin embargo, pueden producir una doble explotación en momentos de doble opresión de rol. Con McRobbie (1978), reconocen el romance como espacio de construcción de la identidad colectiva, así como de resistencia, en torno a lo que hallan pautas diferenciales de género. A pesar de conducir a la reproducción social en última instancia, las autoras destacan que tanto Willis (1981b) como McRobbie (1978) apuntan a la ideología del romance como espacio simbólico que puede ofrecer a las chicas de clase obrera satisfacción y oportunidades culturales.

Las autoras entienden que *“(e)l amor romántico es una construcción cultural de la sexualidad que define un mundo de personas generizadas y sus relaciones”* (p.93). Sitúan el origen del amor romántico en el siglo XII en occidente. En el modelo cultural del romance, el atractivo es la mercantilización del valor de la persona -mujer- en una subasta sexual continua, relacionada, aunque no de forma mecánica, con el mercado matrimonial. Como es un mercado de valores simbólicos en que la sexualidad confiere valor y estatus, una mujer que acepta el coito a pesar de recibir malos tratos da pruebas de su bajo estatus. Ello se debe a que *“la sexualidad masculina y femenina se interpretan de manera diferente, el resultado es que la sexualidad femenina está más constreñida”* (p.106) ya que *“(l)a intimidación física es algo que la mujer da y el hombre consigue”* (p.105). Ellas utilizan el término ‘sexual auction block’ para referirse a todo este proceso y que podríamos traducir como ‘obstáculo de la subasta sexual’, lo que ofrece una relación estrecha con el análisis estructuralista clásico sobre las relaciones entre mujeres y hombres como formas de intercambio material y simbólico (Lévi-Strauss, 1969; cf. Rubin, 1975; Rubin, 1975; Bourdieu, 2005). Parece que esta concepción de intercambio se mantiene, a pesar de todos esos cambios que hemos tenido ocasión de conocer desde la sociología del amor (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Gómez, 2004; Bauman, 2005).

También las prácticas corporales tienen un lugar destacado en la cultura del romance, especialmente en torno al atractivo: *“(l)as mujeres se ponen a dieta, hacen ejercicio, van de compras, y compran ropas con un ojo puesto en ‘lucir bien’ para los*

hombres” (p.97), de ello se aprovecha la industria cosmética para vender sus productos. El mismo hecho de tener pareja ya confiere un valor positivo en ese mercado no sólo porque genera un sentimiento de prestigio y atractivo (hacia el interior), sino porque da prestigio y atractivo (externamente), pues es considerado como “*una esencia de una persona y un efecto sobre otra persona*” (p.102). El atractivo ha de ser correlativo entre los dos miembros de la pareja. En definitiva, el atractivo se constituye socialmente como capital simbólico (Bourdieu⁹⁴, 1977b; cf. Holland y Eisenhart, 1990). Hablan de ‘atractivo hegemónico’ (p.102). Esta centralidad del cuerpo como capital simbólico de gran importancia en la cultura del romance evidencia y justifica la necesidad de incluir la dimensión del cuerpo en la política afectivosexual. La igualdad de género aparente se desvanece en la estructura subyacente. Las autoras citan a Bartky (1982) para señalar que, desde pequeñas, a las mujeres se les enseña a verse a sí mismas a través de la mirada de otros, sobre todo hombres. También Bourdieu (2005) va a hablar con posterioridad de esta cuestión, sin duda bajo la influencia de autoras como Bartky y las propias Holland y Eisenhart, cuando se refiere al ‘ser femenino como ser percibido’.

A nivel individual, tener una relación significa sentirse querida por alguien. A nivel grupal, el grupo de pares ofrece diferentes versiones de las relaciones de género y diversas imágenes relacionadas con el atractivo, de manera que estas chicas no encuentran un sistema credencial para el atractivo ni un punto claro de un sistema impuesto que pueda ser atacado⁹⁵.

Las autoras realizan su análisis en el campus, pensando que era el sistema educativo el que estructuraba las relaciones de género, junto a las autoridades oficiales. Sin embargo, su estudio muestra que es el grupo de pares el espacio donde construyen su identidad de género, la cultura del romance y los espacios de resistencia; si bien, el grupo de pares tiene el efecto, igualmente, de bloquear posibles rupturas con romance, atractivo y género. La reproducción social se realiza, pues, en el seno del grupo de pares.

⁹⁴ Esta alusión a la obra de Bourdieu nos lleva a confirmar la influencia del autor y sus planteamientos estructuralistas sobre el análisis de las autoras.

⁹⁵ Aquí radica la principal debilidad del modelo foucaultniano de poder: al proceder de todas partes, al romper con la idea de dominante/dominada, se pierde la existencia de un enemigo concreto contra el que luchar.

A diferencia de otros estudios, ellas encuentran entre las mujeres de clase obrera, negras, una actitud más favorable a su autonomía e independencia. El ranking entre estas mujeres se establece en función de su capacidad para ser fuertes, cuidar de sí mismas y ganarse el respeto; muestran una mayor resistencia a la cultura del romance. Hay que tener en cuenta que son mujeres que han pasado el filtro de acceder a la universidad en Estados Unidos, o sea, que han superado muchos obstáculos estructurales para llegar al campus. Las autoras encuentran que tanto las mujeres blancas, de clase media, como las negras, de clase obrera, anteponen las relaciones con los hombres a las que tienen con otras mujeres, lo que tiene el efecto negativo para ellas de impedir la emergencia de una solidaridad fuerte entre mujeres.

Las mujeres blancas no se imaginaban como sustentadoras del hogar, una dependencia de los hombres a la que las mujeres negras se resistían más. En ningún caso había una fuerte identificación con la carrera, sino pocos logros académicos y escasa formación. Sus principales descontentos eran con los hombres, pero las chicas no los interpretaban como parte de un sistema con barreras que hay que confrontar. De ahí que las autoras afirmen que la vida en el campus gira más en torno a otras cuestiones que a la formación académica.

Para terminar, Holland y Eisenhart toman parte en el debate en torno al romance como imposición sobre las mujeres (Lees, 1986) o como parte de la resistencia de las mujeres (McRobbie, 1978a). Su estudio corrobora la propuesta de Lees, pues en las culturas de pares los hombres ocupan las posiciones de privilegio, mientras relegan el valor social de una mujer a su atractivo sexual. La menor inversión en los estudios coincide con una mayor inversión en las relaciones románticas. Junto a éste, recogen también el debate sobre el grupo de pares como lugar de producción o de reproducción cultural. Según ellas, las y los jóvenes son una fuente de producción cultural, sin embargo, *“la cultura de grupo emerge como uno de los principales lugares de reproducción de la jerarquía patriarcal de género”* (p.220).

5.3. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno al amor y la afectividad

A menudo, se habla de educación sexual o política sexual, pero se obvia la dimensión afectiva presente en ello. Uno de los compromisos fundamentales de este

trabajo es dar contenido a ese vacío. La afectividad, el amor, son un parte intrínseca a las relaciones sexuales, especialmente en el período de la adolescencia. Pero hemos de situarlo en un contexto sociohistórico concreto, el de nuestra sociedad actual, de manera que la afectividad, como hemos visto, toma una forma concreta, pues el amor o los afectos se construyen en el espacio de las relaciones sociales que tienen lugar dentro de un 'régimen de género' o del 'orden de género' de una sociedad.

Al introducir la dimensión afectiva de la política afectivosexual, el cuadro que define el objeto de estudio de esta investigación adquiere un nuevo significado. En este sentido, es nuestro interés retomar el clásico debate en torno a la ideología (McRobbie, 1978), cultura (Holland y Eisenhart, 1990) o política del romance, como preferimos llamarle en esta investigación, de manera la quinta pregunta de investigación nos lleva a preguntarnos: *¿es la política del romances un espacio de adhesión/socialización/reproducción, o bien, de resistencia/subjetivación/cambio?* Por tanto, para dar cuenta de ello, habremos de responder a otra pregunta: *¿cuáles son las dimensiones estructurales de la política afectivosexual que integran la política del romance en la adolescencia?*

Ahora bien, en nuestra investigación introducimos algunas novedades o matices con respecto a los estudios aquí revisados. Por un lado, no nos vamos a referir sólo a las chicas, sino que nuestra unidad de análisis la constituyen las relaciones de género, entendidas en sentido amplio. En nuestro estudio no ha habido posibilidad de estudiar ninguna relación homosexual, aunque hemos trabajado el tema en el curso de educación afectivosexual implementado en los dos centros.

En segundo lugar, la política del romance la vamos a entender desde una conceptualización dinámica del poder, como atravesando las relaciones interpersonales de forma dinámica, desde una posición cercana a la microfísica del poder de Foucault, pero incorporando la dimensión material en que tiene lugar esas relaciones afectivas de género.

Así pues, el cuadro que representa el objeto de estudio de esta investigación, al incorporar la dimensión afectiva de la política afectivosexual, quedaría de la siguiente manera:

Tabla 5. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis IV:

Género, sexualidad y amor/afectividad

NIVEL MICROSOCIOLÓGICO	Socialización ↓ Adhesión	Subjetivación ↓ Resistencia	GÉNERO SEXUALIDAD AMOR/AFFECTIVIDAD
	NIVEL MACROSOCIOLÓGICO	↓ Reproducción	

6. Cuerpo

En varias ocasiones nos hemos referido ya al cuerpo como una de las dimensiones que definen la política afectivosexual. Desde los primeros momentos de nuestro trabajo de tesis doctoral, el cuerpo ha constituido un objeto de estudio de relevancia especial en ciencias sociales desde una perspectiva feminista. El cuerpo ha sido objeto de estudio constante para el feminismo porque el cuerpo es el punto de partida mismo de la teoría feminista en tanto que, como seres sexuados, somos cuerpos de hombre o cuerpos de mujer, y es ésa diferencia corporal, sexual, la que está en el origen mismo de la teorización feminista sobre diferencia sexual, desigualdad sociocultural y defensa de la igualdad jurídica y social.

Nuestros primeros intereses sobre el cuerpo giraban en torno a la conceptualización del mismo como construido social y culturalmente. Más adelante, empezamos a reconocer la importancia del cuerpo biológico como sustrato material de género y sexualidad, de ahí nuestro siguiente objeto de interés: la definición del cuerpo como espacio de sumisión, la docilización de los cuerpos. Sin embargo, el cuerpo no es sólo espacio material y sociocultural de sumisión (Venegas, 2004a, 2004b, 2006); de hecho, en el planteamiento de las/os autores que conceptualizan el cuerpo en términos de sumisión, se vislumbra ya la definición del cuerpo como locus de resistencia para las mujeres. Es así como el feminismo introduce el concepto de agencia corporal. De este modo, el cuerpo se convierte en el cuarto elemento central de la política afectivosexual, estrechamente interrelacionado con género y sexualidad, pero también con la afectividad, pues el cuerpo no sólo es generador y receptor de afectos, positivos o negativos, sino que es la base material de las relaciones afectivas. Además, la educación

afectivosexual comprende cuestiones relativas al cuerpo en las que es fundamental educar en nuestros días. De todo este recorrido teórico daremos cuenta en esta sección.

El cuerpo comprende, pues, una base material, biológica, dada. Sin embargo, la materialidad del cuerpo se construye en el contexto de las relaciones personales y las estructuras sociales materiales y simbólicas de la sociedad, de manera que la materialidad del cuerpo se inscribe en un proceso continuo de construcción social, cultural e histórica (Turner, 1996; Breton, 1997; Mellor y Shilling, 1997). Así pues, el cuerpo material como cuerpo objeto es, al mismo tiempo, cuerpo simbólico, cuerpo sujeto y cuerpo agente. De ahí la relevancia del cuerpo como objeto de estudio de alta significación en teoría social.

6.1. El cuerpo construido: la construcción social, histórica y cultural del cuerpo

Antes de analizar diferentes aproximaciones en teoría social al estudio del cuerpo, quisiéramos poner de manifiesto cómo, a lo largo de la historia, se ha tomado el cuerpo de la mujer como locus de control, apelando a supuestas justificaciones biológicas para legitimar ese control. La implicación de este hecho es especialmente relevante para el feminismo si tenemos en cuenta que los argumentos sociobiológicos en torno al cuerpo han sido el principal factor justificante de la subordinación de las mujeres. En esta primera sección, hacemos un recorrido histórico por el fenómeno de la dominación patriarcal sobre el cuerpo de las mujeres como proceso de construcción social, cultural e histórica (Venegas, 2006). En cada período histórico, la sociedad ha partido de valores culturales imperantes para definir el cuerpo de una forma concreta (nivel discursivo, estructuras simbólicas), sin embargo, ha habido algunas constantes, como la reducción de las mujeres a su cuerpo, más aún, a su sexualidad, especialmente centrada en la menstruación, interpretada como instrumento de control y considerada como contaminante. Algunas autoras nos ofrecen pequeñas imágenes de la construcción sociocultural y corporal de la feminidad a través de la historia de occidente.

Dean-Jones (2000) contextualiza en la Grecia Clásica su análisis sobre la relación entre menstruación, estructura social y actitudes hacia la menstruación, como forma de ejercer la “*dominación efectiva*” (p.267) de los hombres sobre las mujeres.

Analiza la construcción social de las mujeres como agentes contaminantes debido a la menstruación, si bien, para los griegos, en general, la menstruación no era motivo de especial preocupación; incluso, hipocráticos y aristotélicos animaban a los hombres a mantener relaciones sexuales durante el período menstrual. Dean-Jones ofrece dos tipos de explicaciones. Una de corte psicológica, que señala que los hombres envidiaban el poder femenino de sangrar y por eso devaluaron la menstruación. Otra de corte socio-cultural centrada en la estructura social y según la que, siguiendo a Mary Douglas, en las etapas históricas en que las mujeres han desafiado la estructura de género, demostrando tener la capacidad de hacer lo mismo que los hombres, la menstruación se ha convertido en instrumento de minusvaloración de las mujeres y sus capacidades, apelando a la naturaleza. Podemos establecer una equiparación entre el planeamiento de Dean-Jones sobre el espacio que ocupaba la menstruación en la Antigüedad, y lo propio en relación a la histeria en el SXIX, así como los valores de juventud, delgadez y belleza en nuestros días.

Carré (1996) afirma que, más adelante en la Historia de la Humanidad, ya en la Edad Media, la inferioridad de las mujeres es un hecho indiscutible, al reducir las a su cuerpo, a su sexo, bajo la influencia de la ideología judeo-cristiana. El cuerpo del hombre se convierte en el referente comparativo y normativo en el marco de una teología moral en que la sexualidad se define por el control del deseo y la procreación en el seno del matrimonio. La mujer sigue siendo agente contaminante, debido a la sangre menstrual. La esencialización de las mujeres en la Antigüedad (Dean-Jones, 2000) es heredada en el Medievo (Carré, 1996) y llega a nuestros días (Esteban, 2001; Ortiz, 2002). Carré explica este hecho por el miedo de los hombres al poder de parir que ostentan las mujeres, lo que les lleva a buscar argumentaciones de tipo natural para mantener la subordinación de las mujeres. El poder patriarcal es artificial en tanto que es construido.

Regnier-Bohler (1994) estudia la presencia de las mujeres en los textos literarios medievales y encuentra ya para ese período elementos que otras autoras/es refieren para nuestra sociedad (Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Lagarde, 1990; Wolf, 1991; Simón, 1997; Varela, 1997; Bourdieu, 2005; Venegas, 2006), como habrá ocasión de ver más adelante. Así, a través de la gesticulación:

Las condiciones de las mujeres son (...) evocadas convirtiéndolas en víctimas de la mirada masculina⁹⁶ (...) El cuerpo de la mujer se encuentra (...) en el meollo de numerosas ficciones: un cuerpo que se exhibe o del que se goza⁹⁷. Los discursos normativos censuran el mal uso del cuerpo que resulta excesivamente seductor y el desorden que engendra la vanidad femenina objeto de las miradas masculinas en la iglesia o en cualquier parte⁹⁸ (p.2).

La autora continúa en otro lugar, señalando que *“la desnudez femenina se entiende como un botín (...) pero la desnudez de la mujer puede ser un castigo cruel”* (pp.19-20), así, el cuerpo como capital simbólico en manos de los hombres lleva a la construcción del cuerpo de la mujer como un objeto para el ejercicio del poder, con la consecuente subordinación de las mujeres. En definitiva, Regnier-Bohler habla de cómo las mujeres construyen su subjetividad en función de la mirada masculina (normativa), así como de la cosificación de la mujer y su cuerpo como bienes simbólicos de poder, lo que nos remite a la tesis del intercambio/tráfico de mujeres (Lévi-Strauss, 1969, cf. Rubin, 1975; Rubin, 1975; Bourdieu, 2005).

Simón (1997) analiza el cuerpo femenino construido en España en el siglo diecinueve, bajo influencia de la ideología victoriana. Parte del binomio norma vs. trasgresión aplicado al cuerpo de las mujeres. La norma gira en torno al discurso científico-moralista de la época y la maternidad, que se toma como justificación de la afectividad como femenina y basada en el instinto maternal; es el *“cuerpo pensado”* (p.39). La trasgresión se refiere a la prostitución; es el *“cuerpo vivido”* (p.39). Otra idea que recoge es la tendencia histórica de las mujeres a aproximarse al ideal impuesto por la moda. Simón destaca la relevancia de la delgadez durante el Siglo de Oro en España, aún cuando era ir contra la providencia divina. Así, belleza y honestidad eran consideradas como incompatibles, de manera que el imaginario popular vinculaba belleza a desgracia, lo que contrasta con el valor social de la belleza actualmente, vinculado a éxito y felicidad. Empezaron a proliferar los tratados sobre urbanidad y

⁹⁶ Esta afirmación está en la línea de la idea de la mirada normativa del otro, masculino (Bartky, 1988; Wolf, 1991; Bourdieu, 2005; Venegas, 2006).

⁹⁷ Es la idea de cuerpo para el placer, pero también de cuerpo como capital simbólico (Bourdieu, 2005).

⁹⁸ Subyace la dicotomía judeo-cristiana mujeres buenas vs. mujeres malas (Lagarde, 1990; Simón, 1997; Varela, 1997).

buenas maneras, para domesticar a las mujeres (a sus cuerpos y a su sexualidad). La autora enfatiza también el valor de la castidad como ideal de feminidad. Por otro lado, el siglo XIX estaba siendo testigo de importantes conquistas a manos de las mujeres. Curiosamente, en el siglo XVIII se había gozado de cierta libertad en términos morales; sin embargo, en el XIX, se produce una vuelta a la moral tradicional, así como al miedo al castigo, propio del medievo .

Por su parte, Turner (1996) toma el cuerpo como eje para el análisis sociológico porque, según él, el cuerpo somatiza los fenómenos sociales. Turner apuesta por un enfoque claramente constructivista en la conceptualización que hace del cuerpo como eje de análisis sociológico. Señala el interés creciente que la teoría social viene teniendo sobre el cuerpo desde mediados de la década de 1970. Define el cuerpo como organismo material dado, pero también como metáfora, al ser constituido culturalmente. Para él, la estrecha relación entre cuerpo, género y sexualidad en el contexto de la política feminista y la queer apuntan hacia la historia cultural de las relaciones sexuales.

En lugar de 'body' prefiere 'embodiment' como término que recoge la idea de un proceso de convertirse en cuerpo en un espacio social. Con el término 'sociedad somática' se refiere a la dimensión histórica del cuerpo en la sociedad. El cambio de la sociedad moderna a la postmoderna es representado por la sustitución del cuerpo que trabaja por el cuerpo que desea. Cita a Schilder (1964) en su idea de imagen-corporal. También recoge el dualismo cartesiano del cuerpo como máquina dirigida por el alma, base del individualismo y racionalismo modernos, junto al patriarcado. A ello contribuyen lo que Foucault denomina 'tecnologías del yo', según señala el propio Turner. Por otro lado, establece comparaciones entre el barroco y la postmodernidad. Su trabajo analiza las respuestas críticas contra la modernidad. Señala que seguimos siendo individualistas en nuestra orientación a un sujeto cognitivo (el propio del humanismo moderno), si bien, mucho de ese racionalismo cognitivo se ha sustituido por el énfasis en la emocionalidad, la sensibilidad y la sensualidad .

Al analizar la cuestión del orden social a través del cuerpo, plantea una idea crucial para la política afectivosexual, pues que vincula cuerpo y sexualidad referidos a las relaciones de género como relaciones de poder:

Desde que el gobierno del cuerpo es, de hecho, el gobierno de la sexualidad, el problema de la regulación es, en la práctica, la regulación de la sexualidad femenina por el sistema de poder patriarcal (p.107).

Esta cuestión para nada es nueva. De hecho, ya se ha visto como constante a lo largo de la historia del mundo occidental, bajo la influencia de la ideología judeocristiana (Carré, 1996; Dean-Jones, 2000). En Turner, la relación entre cuerpo y sexualidad se manifiesta de manera clara. El problema del modelo de Turner, a nuestro entender, es que no da cuenta ni de la agencia de las mujeres, ni de los procesos de resistencia y cambio social. Tampoco hay un enfoque diferencial de género claro en los procesos sociales que analiza. Ello puede deberse a su excesivo interés por procesos orientados a la reproducción social. Así, los fenómenos que analiza son:

- Reproducción, tanto de los medios materiales de una sociedad como de sus miembros. De ahí la fuerte condena social a la masturbación.
- Restricción, orientada a garantizar la reproducción social, de manera que se basa en elementos como monogamia, celibato, retraso del matrimonio y patriarcado.
- Regulación, para lo que sigue a Foucault con sus nociones de ‘anatomopolítica del cuerpo humano’ y ‘bio-política de la población’ (Foucault, 1981: 139; cf. Turner, 1996: 120).
- Representación, relacionada con el incremento de un estatus personal moral cada vez más fluido, abierto y flexible. La dignidad ha sustituido al honor.

Turner (1994) publica un artículo en español sobre los avances recientes del cuerpo en teoría social. Recoge la idea de Bourdieu de que los postulados de la sociología contemporánea en torno al cuerpo son *“más sensibles al hecho de que las clasificaciones del status social dependen de forma significativa del modo en que el cuerpo se presenta en el espacio social (...) la clase social y el gusto estético”* (p.19). Estas posturas recientes, añade Turner, relacionan clase, cultura y consumo, así como pautas de interacción. Encuentra una historia secreta del cuerpo en teoría social, recogida en diversas disciplinas. En primer lugar, en tradiciones teóricas y filosóficas, a través de Nietzsche, en quien cuerpo y estética devienen formas de inconformismo contra el puritanismo de la clase media alemana; destaca que cada sociedad crea su ideal físico de ser humano. Nietzsche influye, entre otros, en Freud y Foucault. En segundo lugar, la sociología, donde Turner (1994) retoma sus ideas anteriores (1996) para referirse a las relaciones entre Weber, Nietzsche y Foucault sobre cómo cada tipo

de sociedad crea un tipo de personalidad, planteamiento compartido por Elias, Marx y la Escuela de Frankfurt, que defienden el materialismo corporal frente al idealismo hegeliano.

Turner recoge una serie de cuestiones relevantes sobre el contexto en que emerge la sociología del cuerpo. Por un lado, una:

Tradicción opuesta que va desde Schopenhauer hasta Foucault, en la que el cuerpo ha sido el centro para la teorización social como crítica de la racionalidad capitalista, el concepto cristiano de control moral o de relaciones sexuales explotadoras en la familia patriarcal (p.25).

Por otro, una serie de cambios sociales⁹⁹ que han suscitado la explosión de literatura sobre el cuerpo, tales como consumismo y postmodernismo, que conlleva relajación de la moral burguesa, comercialización del cuerpo, la sexualidad y el erotismo. Turner cita a varios autores en este sentido como Featherston, quien destaca la importancia de estar en forma, tener un cuerpo bonito y retrasar el envejecimiento mediante el deporte; o Bell, que pone el acento en la sensibilidad y el erotismo originados por el ocio. Un segundo cambio es la influencia del feminismo en la liberación sexual y sus contradicciones: cosificación, sexualización y erotización del cuerpo femenino. En tercer lugar, la biopolítica, marcada por la transición demográfica junto a cambios médico-tecnológicos, dando lugar al cuerpo máquina. Turner dedica también un espacio a la importante relación entre poder y sexualidad. Sigue la relación que establece Foucault entre cuerpo, sexualidad y verdad, con el concepto de biopoder, desarrollado mediante una micropolítica de regulación del cuerpo o anatomo-política, y una macropolítica de vigilancia de las poblaciones, o sea, una bio-política.

El trabajo de Turner resulta un referente interesante para una triple crítica feminista: económica, al capitalismo; religiosa, al control moral; y patriarcal, a la familia nuclear.

Otra autora de interés para la sociología del cuerpo es Carmen Bañuelos (1994), que parte de la noción de 'esquema corporal', que define como la "*idea que tenemos del (cuerpo) (...), sujeto a posibles modificaciones*" (p.119). Con corporalidad se refiere al

⁹⁹ En estas tesis que plantea Turner se ve el cambio de paradigma de lo social a lo cultural (Touraine, 2005).

“instrumento de expresión de nuestra propia personalidad” (Ibíd.). Finalmente, también habla de trastornos de la imagen corporal. Así, Bañuelos, siguiendo a Nasser (1988) asegura que *“‘estar delgada’ simboliza a la mujer nueva que es capaz de combinar cualidades de autocontrol y de libertad sexual con los valores tradicionales de atractivo”* (p.123). Con Alemany (1993), plantea que el bombardeo de imágenes mediáticas de modelos famélicas es el causante de problemas de identidad y de aceptación de la propia imagen entre las mujeres¹⁰⁰. Cuerpo físico y sexualidad dejan, así, de ser fuentes de placer. La naturaleza relacional de la autoevaluación corporal recuerda la idea de panóptico de Foucault cuando Bañuelos afirma que *“ya no es importante ser feliz y encontrarse bien consigo mismo, sino la proyección que tienen los demás sobre ti”* (p.137), lo que, en definitiva, nos remite de nuevo a la idea de ser femenino como ser percibido (Bourdieu, 2005) o la mirada normativa del otro masculino (Bartky, 1988; Wolf, 1991; Venegas, 2006).

Muy interesante resulta, también, el estudio histórico longitudinal del cuerpo desde dos disciplinas diferentes. Philip A. Mellor y Chris Shilling (1997) adoptan un enfoque sociológico para realizar *“un análisis teórico de las sucesivas ‘reformas del cuerpo’, y de sus relaciones con varias formas de vida cultural y religiosa”* (p.1), afirmando así la construcción sociohistórica del cuerpo para elaborar una tipología histórica de las sucesivas formas corporales occidentales. Parten de la tesis de que existe una interrelación entre las pautas de interacción humana y tipos particulares de habitus corporales. Para ellos, la unidad central de análisis es la forma corporal de estar en el mundo. Al poner el énfasis en esta presencia material del cuerpo en el mundo, declaran reaccionar contra la reducción foucaultniana de las formas de encarnación discursivas. Señalan el refuerzo que el tipo corporal bajo el protestantismo supuso para lo que Bordo (1988) denomina “eje dualista”. Por contra, el *“moderno cuerpo barroco”* (p.11) se caracterizó por la sensualidad de la experiencia, como se ha hecho también ya en la modernidad tardía o postmodernidad. Con ‘nostalgia’ se refieren a cómo la racionalidad

¹⁰⁰ El 7 de febrero de 2008 aparece por primera vez una noticia de relevancia en torno a esta cuestión. El ministro de sanidad del gobierno español, Bernat Soria, apunta hacia un cambio en el tallaje de la ropa, un nuevo código de tipos corporales que pretende romper con el problema derivado de las tallas de ropa femenina, excesivamente pequeñas. Esta cuestión ha ocupado una década en el debate público y parece estar adentrándose, ahora, en su solución.

se ha extendido en la modernidad hasta un punto tal que las mentes han llegado a estar alienadas de los cuerpos. Siguen a Baudrillard para afirmar “*la ‘muerte’ del cuerpo y su sustitución por la tecnología*” (p.26). Y continúan planteando que, “*en este contexto, es muy común la búsqueda de la espontaneidad y las pasiones emocionales*” (Ibíd.), lo que tiene mucho que ver con la forma de vivir la sexualidad en nuestra sociedad moderna tardía, en que parece haber esa vuelta a la forma barroca de vivir la sexualidad.

Desde otra disciplina, la antropología, André Le Breton (2002) afirma que “*el cuerpo pertenece a la identidad del hombre*” (p.7). Pretende examinar las formas de conciencia de cada época tomando el cuerpo como referente. En la sociedad tradicional, el cuerpo no se distingue de la persona. En la sociedad moderna, se produce la ruptura del sujeto con tres esferas de sociabilidad que se transfieren al cuerpo, de manera que el autor define el cuerpo como construcción simbólica que responde a un estado social, una cosmogonía y, dentro de ella, una definición de la persona. Como Mellor y Shilling (1997), Breton diferencia el cuerpo medieval y renacentista del cuerpo moderno. Al primero le corresponden el carnaval y el goce de los sentidos; al segundo, la fiesta oficial y la represión de esos placeres sensuales. En sus palabras: el primero es un canto a “*los órganos que avergüenzan en la cultura burguesa*” (p.32).

Este primer recorrido por los planteamientos teóricos sobre el cuerpo nos permite afirmar la construcción social, histórica y cultural del cuerpo como tesis de partida.

6.2. El cuerpo discursivo como locus de sumisión. La corriente foucaultniana

La obra de Foucault ha abierto una de las líneas de pensamiento que mayor influencia ha ejercido en la teoría social y cultural sobre el cuerpo desde finales de la década de 1970. Foucault (1989) plantea que Estados Modernos (política), capitalismo (economía) y victorianismo (moral), desde finales del siglo XVIII, han hecho de cuerpo y sexualidad un locus excepcional para el ejercicio del control social a través de una serie de discursos de poder, como son el científico-médico; el legal; el social; y el religioso, dando lugar al “*régimen de poder-saber-placer*” (p.18). Ese régimen se materializa en los cuerpos a través de las “*técnicas polimorfos del poder*” (p.19), dando

lugar a “*cuerpos dóciles*” pues “*la unidad de dispositivo (... va) de las instancias de la dominación social a las estructuras constitutivas del sujeto mismo*” (p.103). El cuerpo de las mujeres deviene el lugar por excelencia para ejercer este poder dada su función reproductiva.

Uno de los conceptos centrales de Foucault es el de “*biopoder*” (O’Brien, 2001), que consiste en la administración de la vida (política de la vida), a través de dos polos de desarrollo. El polo individual o “*anatomo-político*”, que corresponde al “*poder disciplinario*”, el cual actúa sobre los cuerpos para docilizarlos (Foucault, 1972: 31, 49; cf. O’Brien, 2001: 219). Y el polo social o de “*la regulación de la población*” (biopolítica), que actúa en procesos demográficos, haciendo uso de dos tipos de instrumentos: las intervenciones económicas y las campañas de salud pública (p.221). Cada polo tiene sus propios saberes disciplinarios: psiquiatría y medicina, y demografía, respectivamente.

Así lo señala el autor cuando, de entre la pluralidad de estrategias para ejercer el poder discursivo en torno al sexo, Foucault (1989) destaca “*cuatro grandes conjuntos estratégicos a partir del siglo XVIII*” (p.126), todos ellos con el denominador común de la docilización del cuerpo: histerización del cuerpo de la mujer, pedagogización del cuerpo del niño, socialización de las conductas procreadoras y psiquiatrización del placer perverso. En el caso del tema que nos ocupa, la educación/política afectivosexual es una especie de síntesis donde están presentes, de una forma u otra, las cuatro figuras (mujer histérica, niño onanista, pareja procreadora y adulto perverso) y las cuatro propuestas de estos cuatro grandes conjuntos estratégicos, que organizan el poder desde el saber en ese continuum que va de la anatomo-política a la bio-política, el continuum del biopoder.

Desde el siglo XVIII, continúa Foucault, el dispositivo de alianza (el matrimonio) empieza a ser sustituido por un dispositivo de sexualidad donde priman las “*técnicas polimorfas de poder*”, en que prevalecen sensaciones, placeres e impresiones de un cuerpo que produce y consume, aunque esconde, de fondo, el control cada vez más global sobre los cuerpos. En esta tesis encontramos, ya, el origen de las propuestas más recientes en torno al cuerpo. El cuerpo posmoderno: el cuerpo del consumo, de la estética, de la comercialización, del placer y del deseo. Y el cuerpo postestructuralista: el cuerpo que supera a, o rompe con, el dualismo estructuralista cartesiano.

Así pues, la conceptualización del cuerpo que hace Foucault es el punto de partida tanto de teóricos sociales posmodernos (Featherston, Bell, cf. Turner, 1996; Baudrillard, cf. Mellor y Shilling, 1997), cuanto de una corriente feminista que define el cuerpo en términos de sumisión a partir del concepto de biopoder y su concreción en la propuesta de ‘cuerpos dóciles’ que hace Foucault (Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Diamond y Quinby, 1988; Weeks, 2003). En esta corriente feminista en la que vamos a reparar a continuación, junto con una breve mención a los presupuestos corporales de la teoría queer, también de corte foucaultniana y cuyo referente central es Butler (1999).

Por su parte, Weeks (2003) destaca la dimensión corporal y relacional de la sexualidad, equiparando la importancia del cuerpo y de la mente en la constitución de la sexualidad, y considerando las relaciones sociales como marco en el que ese proceso de constitución tiene lugar:

Todos los elementos constitutivos de la sexualidad tienen su fuente en el cuerpo o en la mente (...) Pero las capacidades del cuerpo y de la mente reciben su significado en las relaciones sociales (p.7).

Diamond y Quinby (1988) editan una compilación de artículos que dan cuenta del vínculo entre el feminismo y el pensamiento de Foucault. Estamos a finales de la década de 1980 y ambas perspectivas consideran el cuerpo como locus de poder patriarcal, dominación y docilidad. Una de las secciones del libro del que son editoras lleva por título “*Discipline and the Female Subject*”. De esta sección cabe destacar dos artículos que muestran cómo las autoras foucaultnianas establecen la relación entre la disciplina y el sujeto femenino: cuerpo y sujeto femeninos se convierten en objeto disciplinar. En este espacio emerge de forma evidente el planteamiento teórico que venimos perfilando en torno a la propuesta de Butler (2001) del sujeto como individuo que *está sujeto a*, al tiempo que *es sujeto de*; esto es, el individuo se convierte en sujeto porque está sujeto a discursos y es sujeto de prácticas, que pueden bien doblarse a esos discursos, bien resistirlos, llegando incluso a romper con ellos.

Uno de estos artículos es el de Sandra Lee Bartky (1988) donde las “*articulaciones del cuerpo-objeto*” (p.62) que Foucault analiza dentro de las instituciones educativa y militar, Bartky las trasfiere al cuerpo femenino. También toma el concepto de ‘panóptico’ y parafrasea a Foucault para señalar su efecto sobre los

cuerpos: “inducir en el recluso un estado de conciencia y permanente visibilidad que asegura el funcionamiento automático del poder” (Foucault, 1979; cf. Bartky, 1988: 63), de manera que “cada uno se convierte a sí mismo en su propia jaula” (Ibíd.). Sin embargo, Bartky critica a Foucault el no haber hecho un análisis diferencial de género de los mecanismos de docilización de los cuerpos masculino y femenino, algo que sí podemos encontrar en las propuestas de Wolf (1991), Bourdieu (2005) o Venegas (2006), salvando las distancias epistemológicas entre este grupo de autoras/es. Así, el diferencial de género fundamental en este sentido radica en la constitución del sujeto femenino como sujeto a un discurso normativo patriarcal, que se traduce en la mirada normativa del otro varón.

Bartky afirma que masculinidad y feminidad se construyen socioculturalmente¹⁰¹. Para dar cuenta de ello, analiza el proceso de modernización del poder patriarcal, a través de tres categorías de prácticas que configuran la subjetividad femenina. Por un lado, talla y configuración de la figura, mediante tres tipos de prácticas como son dieta, ejercicio físico y expresión facial:

Hacer dieta disciplina los apetitos del cuerpo (...) el cuerpo se convierte en el enemigo de una (...) La anorexia nerviosa (...) es para las mujeres del siglo XX lo que la histeria fue para las mujeres en otro momento anterior: la cristalización en un modo patológico de una obsesión cultural generalizada (p.65).

Al respecto, y para superar la ausencia de perspectiva de género que achaca a Foucault, asegura que, aunque mujeres y hombres practiquen dietas y deporte, los significados culturales, los requerimientos sociales y las expectativas personales que comportan esas prácticas tienen un claro diferencial según el sexo.

En segundo lugar, se refiere Bartky al comportamiento corporal, en que “*las mujeres están claramente más restringidas que los hombres*”¹⁰² (p.66), de manera que:

Los rostros femeninos, así como los cuerpos, son entrenados en la expresión de la deferencia (...) Movimientos, gestos y posturas femeninas deben exhibir no sólo constricción, sino gracia y cierto erotismo contenido por la modestia (p.67).

¹⁰¹ Lo que enlaza con la tesis anterior del cuerpo como construido.

¹⁰² En la sección anterior, hemos visto que esta cuestión se ha consolidado históricamente en la tradición judeocristiana llegando hasta nuestro días (Wolf, 1991; Regnier-Bohler, 1994; Simón, 1997; Varela, 1997; Bourdieu, 2005), de ahí que afirme la construcción social, histórica y cultural del cuerpo (Venegas, 2006), más allá de la materialidad del mismo.

Bartky denomina a estos comportamientos “*automovimientos*” porque “*emergen desde dentro del propio cuerpo de las mujeres*” (Ibíd.), como consecuencia de un proceso de docilización o disciplina que procede del efecto disciplinar del panóptico.

En tercer lugar, Bartky se refiere a la cosmética, en que “*arte y disciplina convergen*” (p.68) en torno a imposiciones como que “*la piel de una mujer no debería dar señales de desgaste, experiencia, edad o reflexividad*” (Ibíd.). Para atender a ello, “*el discurso normalizante de la medicina moderna se alinea con la industria cosmética a fin de ganar credibilidad para sus reclamos*” (p.69).

En este artículo de Bartky hay otras ideas relevantes también en torno a la construcción de la subjetividad femenina mediante la docilización de los cuerpos. La autora denuncia el sentido de fallo, deficiencia y vergüenza de las mujeres con respecto de sus cuerpos, en que están presentes las dimensiones diferenciales de clase, etnia, raza, origen geográfico, gusto personal, etc.: “*una porción de vergüenza es añadida al sentido de las mujeres de que el cuerpo que habitan es deficiente*”¹⁰³ (p.71).

Con respecto a la autovigilancia: “*en el régimen de heterosexualidad institucionalizada, las mujeres deben hacerse a sí mismas ‘objeto y presa’ del hombre*” (p.72), de manera que “*la mujer vive su cuerpo como visto por otro, otro anónimo patriarcal*” (Ibíd.), ya que el “*éxito en la provisión de un cuerpo bello o sexy confiere a la mujer atención y cierta admiración pero poco respeto real y raramente algún poder social*” (p.73). Más aún:

La profundidad del sentido de vergüenza de estas mujeres es una medida del punto hasta el que todas las mujeres han internalizado los estándares patriarcales de aceptabilidad corporal (p.77).

Para terminar, frente a muchas feministas que consideran compatible el modelo de feminidad que Bartky cuestiona y la lucha por la liberación, Bartky opina que “*si mi análisis es correcto, este feminismo es incoherente*” (p.78). Otras autoras, como Esteban (2000), verán aquí un espacio genial de resistencia para las mujeres; las mujeres como agentes de sus propias prácticas corporales, aún cuando esas prácticas forman parte del circuito de la estética de ‘haute couture’, el de las top models.

¹⁰³ También Wolf (1991) y Bourdieu (2005) recogen esta idea.

El otro capítulo de interés en la compilación de Diamond y Quinby (1988) es un artículo de Susan Bordo (1988), que luego la autora incluye en la edición de una recopilación de artículos (Bordo, 1995). En este artículo, Bordo (1988) recoge un dato que es punto de partida de su argumento: a finales de la década de 1980, el 90% de las personas anoréxicas son mujeres. La cifra se mantiene desde entonces. Considera que *“la anorexia está vinculada al creciente énfasis que la moda ha puesto en la delgadez en los últimos quince años (...) son las mujeres las más obsesionadas”* (p.89). Siguiendo a Foucault, Bordo afirma que *“(n)o hay cuerpo ‘natural’”*¹⁰⁴ (p.90). En su capítulo, analiza la anorexia como cristalización -corporal- de la cultura.

Bordo realiza su análisis sobre el cuerpo en torno a tres ejes. El primero es lo que llama ‘eje dualista’, que se refiere a cómo *“la existencia humana es bifurcada en dos territorios o sustancias –la corporal o material, por un lado, y la mental o espiritual, por otro”* (p.92), un tema recurrente en la teoría social occidental. Su repercusión en la vivencia del cuerpo lleva a sentirlo extraño, reclusión y limitación, enemigo, de manera que, para controlarlo, hay que *“suprimir totalmente las espontaneidades del cuerpo”* (p.93). Así, para las anoréxicas, *“la delgadez representa el triunfo de la voluntad sobre el cuerpo”* (p.95). Este dualismo material vs. espiritual, consolidado por Descartes, es uno de los debates fundamentales en teoría sociológica y resulta fundamental para las teorías feministas y de género.

En segundo lugar, el ‘eje del control’ como imposición fundamental sobre el cuerpo, de manera que los constreñimientos de la anorexia son prueba *“de su dominio sobre su cuerpo”* (p.97) para demostrarse *“autosuficiencia”* (p.99). El eje del control está muy relacionado, pues, con el eje dualista.

El tercero es el ‘eje género/poder’, centrado en el poder que caracteriza a las relaciones de género en lo que al cuerpo y la anorexia se refiere: *“las mujeres están más obsesionadas con sus cuerpos que los hombres, menos satisfechas con ellos”*¹⁰⁵ (p.100). Bordo interpreta este sentimiento de dos formas. Por un lado, entiende que estas mujeres expresan así los roles y las limitaciones sociales que se han atribuido tradicionalmente a las mujeres; por otro lado, ve en ello el temor de las anoréxicas a la

¹⁰⁴ De nuevo, aparece la conceptualización del cuerpo como (culturalmente) construido.

¹⁰⁵ Idea que, como decía más arriba, viene del origen mismo de la cultura occidental y se consolida históricamente.

conceptualización histórica de las mujeres como voraces, sexualmente insaciables. Desde finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, el ideal corporal femenino tiende hacia la delgadez. Bordo lamenta las consecuencias políticas de ello:

La ansiedad sobre los incontrolables apetitos de las mujeres parece despuntar (...) en los períodos en que las mujeres empiezan a ser independientes y se reafirman a sí mismas política y socialmente¹⁰⁶ (p.107).

Un ejemplo que da de ello es cómo la publicidad induce a la anoréxica a relacionar delgadez con poder y control.

Más adelante, Bordo (1995) reflexiona sobre la materialidad del cuerpo como resultado de prácticas discursivas, manteniendo su visión crítica del dualismo cuerpo-mente. El cuerpo, la parte negativa de la dicotomía, se relaciona con las mujeres (mujeres como cuerpo). Frente a ello, Bordo señala la vulnerabilidad del cuerpo femenino en fenómenos como la anorexia, que entiende como defensa contra la feminidad del cuerpo. También recoge la dicotomía activo/pasivo, estando lo primero relacionado con el esperma de los hombres, según Aristóteles, mientras que las mujeres se definen como contaminantes debido a la menstruación¹⁰⁷. Es curioso que, a pesar de su análisis discursivo crítico con la lógica binaria característica del estructuralismo, Bordo recurre constantemente a ella en sus análisis. La autora sigue de cerca la conceptualización feminista del cuerpo como espacio de lucha política, como instrumento de poder, lo que Foucault denomina cuerpos dóciles, biopoder, microprácticas; esta idea está claramente presente en la segunda ola del feminismo y su noción de ‘política personal’.

Como Bartky (1988), Bordo destaca la relevancia del panóptico al inducir a las mujeres a la autovigilancia; si bien, entiende que el poder implica resistencia. Más aún, frente a Bartky, considera que belleza y sexualidad pueden ser espacios de poder para quienes carecen de otras formas de poder. Pero ni Bordo ni Foucault están hablando de que todos los individuos ocupan posiciones iguales; los hombres son privilegiados, aunque no todos. Además, la belleza implica una participación activa por parte de las

¹⁰⁶ También Simón (1997) pone de manifiesto esta tesis.

¹⁰⁷ Carré (1996) y Dean-Jones (2000) ponen de manifiesto la construcción histórica de la menstruación como contaminante.

mujeres¹⁰⁸. El cuerpo es tanto naturaleza (biología) como cultura (inscripciones históricas de género, clase, raza, etc.). “*El cuerpo femenino es tanto construcción como recurso*” (p.36). Bordo rechaza posturas esencialistas dentro del feminismo, al entender que no rompen con el ‘eje dualista’ (1988), sino que le dan la vuelta, manteniéndolo. Por tanto, ya en Bordo (1995) hay una aproximación a la conceptualización del cuerpo como espacio de resistencia, siguiendo la propuesta de microfísica del poder de Foucault.

Bordo se refiere, también, a la medicalización del cuerpo de las mujeres¹⁰⁹, a través de fenómenos como los trastornos alimentarios, que han adolecido de falta de perspectiva de género y de contextualización histórica. El feminismo cultural ha puesto en cuestión el modelo clínico apelando a la necesidad de un análisis sistémico de la sociedad. Hay un componente individual, también, pero de naturaleza relacional: “*La falta de autoestima deviene la causa de los problemas de las imágenes corporales de las mujeres*” (p.56), algo que entra directamente como tema de trabajo en los programas de educación afectivosexual. Afirma Bordo que, para entender los trastornos alimentarios, es necesario atender a la construcción cultural en torno a la feminidad en nuestra sociedad actual. En las décadas de 1980-90, la delgadez se ha equiparado con un valor social de éxito y belleza sin precedentes y enraizado fuertemente en nuestra cultura. Estar a dieta se ha convertido para las mujeres en un estado constante. Las mujeres han de autocontrolarse, mientras los hombres aparecen como controlando a otras personas. Las mujeres preparan la comida, los hombres la comen; se mantiene el dualismo, pero ahora se manifiesta en la división del trabajo de alimentación .

Bordo interpreta la docilización de los cuerpos femeninos como una retirada de las cuestiones sociopolíticas de interés para las mujeres, dedicadas a prácticas corporales de modificación y normalización. Frente a ello, propone un análisis foucaultniano sobre el ejercicio del poder y las posibilidades de resistencia, para lo que plantea una vuelta a los paradigmas feministas de las décadas de 1960-70. Histeria, agorafobia y anorexia han sido interpretadas como “*empleo del lenguaje de la feminidad para protestar por las condiciones del mundo femenino*” (p.177), esto es, estrategias de resistencia, tal vez pasivas o, al menos, silenciosas. Según la autora, en los momentos en que mayores logros han conseguido las mujeres, la represión y el

¹⁰⁸ También Esteban (2000) y Connell (2002) afirman esta tesis.

¹⁰⁹ Tesis presente igualmente en Esteban (2001) y Ortiz (2002).

control han sido también mayores, como respuesta de contención. El resultado final es, para Bordo, “*la reproducción del género*” (p.186); así, afirma que “*las esposas delgadas se convierten en muestras para sus maridos*”¹¹⁰ (p.192).

Finalmente, hace un análisis del cuerpo femenino en la postmodernidad y el postestructuralismo, privando al cuerpo de la definición moderna del mismo como una esencia fija. Bordo recoge el trabajo de deconstrucción de Butler al considerar el género tanto performance cuanto parodia que desafía ese dualismo fijo. Sin embargo, critica a Butler que termine convirtiendo el cuerpo en mera textualidad. Bordo insiste en afirmar que, a diferencia de Butler, para ella la subversión es social, histórica y contextual y la materialidad del cuerpo resulta fundamental en ello.

Bartky (1988) o Bordo (1988) son dos ejemplos claros de cómo los primeros momentos del feminismo foucaultniano ofrecieron una conceptualización del cuerpo más próxima a la sumisión que a la resistencia. Sin embargo, es cierto que tanto Bartky (1988) como Bordo (1995), ésta última sobre todo en su obra más tardía, empiezan ya a reconocer cierto margen para el cuerpo como locus también de resistencia. Por tanto, no será hasta la década de 1990 cuando la corriente foucaultniana conceptualice el cuerpo como locus de sumisión y contestación simultáneamente.

En esta línea, Holland et al. (1994) destacan la centralidad del cuerpo en teoría social en los últimos años. Citan a Foucault o a Bordo como ejemplos de la construcción social del cuerpo para el análisis de la inscripción en el mismo de masculinidad y feminidad. Sin embargo, critican a Foucault la falta de una perspectiva diferencial de género en sus análisis, así como de las causas y persistencia de la dominación masculina¹¹¹, mientras que Bordo señala que son los hábitos de género los que constituyen socialmente la dominación masculina. Holland et al. contraponen el esencialismo, que destaca la materialidad de los cuerpos, frente al postestructuralismo, más centrado en el construccionismo social de los mismos; las autoras apuestan por una síntesis de ambas propuestas para romper con ese dualismo, que es uno de los ejes

¹¹⁰ Es la misma idea que desarrolla Bourdieu (2005) cuando habla del ser femenino como ser percibido. De hecho, muchas feministas han reprochado a Bourdieu elaborar sus teorías de género sobre las tesis propuestas por autoras feministas anteriores a su obra (Bourdieu, 2005).

¹¹¹ Crítica presente también en Diamond y Quinby (1988) y Bartky (1988).

puestos en cuestión por Bordo (1988, 1995). Señalan que la materialidad de los cuerpos puede romper con las convenciones sociales y ofrecer espacio a las mujeres para resistir al poder sexual de los hombres. Paradójicamente, sin embargo, las mujeres viven entre, por un lado, la presión social para responder a un ideal de feminidad contenido en la superficie de los cuerpos (dietas, maquillaje, vestimenta...) ¹¹² y, por otro, la descorporeización de los deseos del cuerpo y la alienación respecto del mismo, para responder a esos ideales de feminidad. De manera que se establecen complejas interconexiones de poder y resistencia, que objetivizan a las mujeres y su sexualidad: las mujeres experimentan sus cuerpos entre la alienación y la fragmentación, idea que la autoras toman de Bartky, según ellas mismas señalan. Para ellas, la relación entre el poder de los hombres y el deseo femenino sólo se entiende estudiando el control en relación al cuerpo, que implica siempre dominación/sumisión pero también resistencia. Es así como entienden ellas la conexión entre la ‘microfísica del poder’ de Foucault y la imbricación entre cuerpo, sexualidad y construcción social del género, definidas generalmente desde la dominación masculina. Así, la violencia masculina es el resultado de la conexión entre relaciones personales e institucionalización del poder de los hombres.

Como Holland et al. (1994), también Julia Cream (1995) se pregunta por el cuerpo sexuado, uno de los temas recurrentes en la literatura anglosajona sobre cuerpo, género y sexualidad. Y, como ellas, considera que el cuerpo sexuado es una construcción en la que están presentes la política y la naturaleza, la mente y la materia; por tanto, apuesta por superar el dualismo cuerpo-mente ¹¹³. Y coincide igualmente con ellas en señalar la centralidad del cuerpo en teoría social en las últimas décadas del siglo XX. Otra idea que destaca es la fluidez e inestabilidad que caracteriza a los cuerpos en la modernidad tardía. Es crítica con el sistema sexo/género (Rubin, 1975) porque entiende que, lejos de romper con las reglas anteriores, lo que hace es crear otras nuevas. Sigue a Bordo para negar el cuerpo como espacio de juego y considerarlo como campo de batalla. Aunque el cuerpo es sexuado, el proceso depende de las coordenadas espaciotemporales en que tiene lugar, lo que nos remite a la idea de localización defendida desde la postmodernidad (Nicholson, 1990) y el postestructuralismo (Barrett,

¹¹² Es lo mismo que plantea Bartky (1988) cuando habla de la talla y la configuración de la figura.

¹¹³ Como hace Bordo (1988, 1995).

1992), aunque también desde la teoría de la práctica (Connell, 1987, 2002) se reclama la contextualización espacio-temporal. De hecho, Linda (1990) sigue a Bordo para señalar el riesgo postmoderno de eliminar el cuerpo de la teoría social, pues el cuerpo es como una metáfora de la localización espacio-temporal, por lo que establece los límites de la percepción y el conocimiento humanos.

Pero es Butler (1993) la autora que más directamente ha recogido el pensamiento de Foucault en su obra. En *Bodies that Matter*, ‘matter’ significa tanto la materialidad del cuerpo como importar, dentro de un sistema heteronormativo. Para ella, el deconstructivismo es una tercera opción frente al dualismo entre esencialismo y constructivismo¹¹⁴. Entiende cualquier fenómeno siempre en proceso, nunca como esencia o fijo¹¹⁵. La materialidad del sexo es resultado de la repetición ritualizada de normas, es decir, la forma en que el discurso normalizado sobre el sexo llega a inscribirse sobre el cuerpo sexuado; a ello se refiere con la performatividad del cuerpo, de manera que es el nivel discursivo el que determina el material. El cuerpo es, de este modo, construcción y materialidad. Pero entiende la “*construcción como constreñimiento constitutivo*” (p.xi), esto es, que el proceso de construcción social de la materialidad de los cuerpos termina siendo también un constreñimiento¹¹⁶. Butler está interesada en unir el cuerpo, la materialidad, lo físico, con el género, la performatividad, lo psíquico. Entiende que el sexo es performativo del género, un ‘ideal regulatorio’ (p.1) en palabras de Foucault. Entonces, define performatividad como “*la práctica reiterativa y citacional por la que el discurso produce los efectos que nombra*” (p.2), y el sexo como “*una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos*” (Ibíd.), en tanto que el sujeto se forma por el proceso de asunción del sexo, de manera que esa asunción está ligada a la ‘identificación’. En esta cita se ve claramente la dirección determinista de lo discursivo o normativo sobre lo material y cómo, en ese

¹¹⁴ Un debate que ya hemos visto recogido en Holland et al. (1994).

¹¹⁵ Es la idea que McRobbie (1994) aplica al ser como ‘becoming’ no como ‘being’, siguiendo a Butler.

¹¹⁶ En última instancia, se trata de la tesis sociológica clásica sobre cómo los fenómenos sociales, a pesar de originarse en la conciencia humana, terminan siendo externos a esa conciencia y aparecen como coercitivos. Esta idea, planteada por Durkheim, está también en Marx, en el concepto de reificación, y es tomada por Simmel. Incluso, el análisis de la burocratización y la racionalización de Weber guarda el fondo de esta tesis en su noción de ‘jaula de hierro’.

proceso, tiene lugar el proceso de identificación, la cual venimos planteando en términos de socialización y subjetivación simultáneamente. Según ella, la política queer y la feminista se movilizan justo en torno a prácticas orientadas a la desidentificación de normas regulatorias por las que se materializa la diferencia sexual; es lo que Foucault denomina ‘discursos del rechazo’ desarrollados por los ‘saberes sometidos’ (O’Brien, 2001).

Butler marca una diferencia entre construcción y materialización. En el constructivismo se afirma la existencia de una agencia que actúa sobre la naturaleza; “*si el género es el significado social que asume el sexo dentro de una cultura dada (...) el género emerge (...) como el término que absorbe y muestra el ‘sexo’*”, lo que, desde un punto de vista materialista, significa “*una desubstancialización completa*” (p.5). El sexo se convierte en una especie de ficción. El sujeto emerge precisamente en el marco de las relaciones de género, previo al ser humano. Y señala que “*la construcción no es ni un sujeto ni un acto, sino un proceso de reiteración por el que los ‘sujetos’ y los ‘actos’ aparecen del todo*” (p.9). Entonces, la materia es “*un proceso de materialización que se estabiliza con el tiempo para producir el efecto de límite, fijación y superficie que llamamos materia*” (Ibíd.). El sexo se produce y desestabiliza en la reiteración, ésa es la performatividad del sexo. Butler se propone “*una reescritura del discurso performativo tal como opera en la materialización del sexo*” (p.12).

Lagarde (1997), por su parte, ofrece una concepción foucaultniana del cuerpo como constituido en las relaciones de poder y dominación, entiende que cuerpo y sexualidad de las mujeres son un campo político, un espacio en el que se ejerce tanto el sometimiento de las mujeres a reglas patriarcales de feminidad (sumisión), cuanto núcleo del poder social de las mujeres (resistencia). A diferencia de los hombres, las mujeres son su cuerpo, por eso la historicidad de las mujeres radica en su sexualidad, como cuerpo vivido, de manera que comprende dos dimensiones: la biológica de la procreación (madres), y la social del erotismo (putas)¹¹⁷. Esa condición universal de las mujeres como madres las sitúa en el extremo de la naturaleza frente a la condición erótica que las define como malas. Así, la “*sexualidad femenina escindida*” se refiere a la separación entre procreación y erotismo. Esta sexualidad femenina escindida

¹¹⁷ Este esquema es el mismo que proponen Simón (1997) o Varela (1997).

encuentra su legitimación católica en el mito de la Virgen María, quien concibió sin coito, por lo que el cuerpo de las mujeres buenas, las madres, es un cuerpo sin placer erótico.

Por su parte, Adkins (2002b), desde su apuesta por una sociología de la movilidad, analiza un tipo de deseo que considera móvil, basado en la mercantilización de sexualidad y estética, en que la imagen corporal se convierte en objeto de consumo. La mercantilización tiene el efecto positivo de conceder a todas las opciones sexuales la posibilidad de elegir entre las ofertas del capitalismo; sin embargo, priva a la homosexualidad de su carácter subversivo: el mercado absorbe la contestación corporal que supone la sexualidad no heterosexual. Emerge una nueva política en torno a la sexualidad y el género aparece como máscara o performance, según plantea Butler. Y todo ello en el contexto de la postmodernidad, dentro de la tendencia creciente de la estetización de la vida económica, tal como lo plantean también Bauman, Lash o Urry, citados por Adkins. Es, pues, el predominio de la imagen, la apariencia, el estilo, con la relevancia que ello tiene en el lugar de trabajo (Adkins, 2002b, 2002c). La autora apuesta por deconstruir las categorías esencializantes, de manera que flexibilidad y movilidad generan, según ella, espacios para la performance de género a través de las prácticas corporales.

Por tanto, si quisiéramos dar una definición global del cuerpo desde esta corriente discursiva, con sus guiños o insistencias más o menos explícita a la materialidad del cuerpo y de las estructuras sociales, tendríamos que hablar del cuerpo postestructuralista (Butler, 1993; Bordo, 1995) que ha roto con la lógica dicotómica cartesiana cuerpo-mente, en que el cuerpo es una esencia material, fija, dedicada al trabajo, y escindida de la mente, que constituye el componente espiritual del ser humano; para hablar de un cuerpo posmoderno (Butler, 1993; Holland et al., 1994; Bordo, 1995; Cream, 1995; Featherston, Bell, cf. Turner, 1996; Baudrillard, cf. Mellor y Shilling, 1997) que ha roto con esa materialidad fija, un cuerpo en proceso, que ha dejado de ser una esencia (McRobbie, 1994), para convertirse en un cuerpo que representa los valores mismos de la posmodernidad: un cuerpo mercantilizado (Adkins, 2002b) que consume, desea, goza, el cuerpo de la estética, el cuidado, las dietas y el deporte, la juventud, la delgadez y la belleza, como valores de éxito y felicidad (Bordo, 1988; Wolf, 1991), un cuerpo,

por todo ello, fragmentado, flexible, fútil, fluido, inestable. Ése es el cuerpo que define el modelo predominante en la actualidad.

6.3. El feminismo corpóreo de Grosz

Grosz (1987) se propone sentar las bases de un feminismo corpóreo que cuestiona tanto el biodeterminismo como el dualismo, esto es, que localiza en el cuerpo las bases de la lucha contra las estructuras patriarcales, frente a la idea esencialista del cuerpo como locus para la subordinación de las mujeres y frente a las propuestas cartesianas, que tanto Bordo (1988, 1995) como Cream (1995) ponen en cuestión. Para ella, el cuerpo juega un papel fundamental en la constitución social de la identidad sexual que, frente a la idea de esencia, define en términos de relaciones socio-históricas. Si el humanismo planteó la subjetividad en términos de esencia, el posthumanismo lo hace en términos corporales. El cuerpo es, pues, resultado de la biología, la sociedad, la economía, la moralidad y el alma. En la medida en que los seres humanos crean cultura se transforman corpóreamente. Grosz critica a autores como Spinoza, Leibniz, Nietzsche o Foucault la ausencia de una perspectiva de género en sus análisis para dar cuenta de las diferencias sexuales del cuerpo. Pero sigue a Foucault en su concepción discursiva del poder presente en la noción de microfísica del poder.

Más adelante, Grosz (1995) señala que, a pesar del enaltecimiento del cuerpo desde la década de 1980, de fondo, subyacen el odio y el resentimiento hacia el mismo. Se trata, por un lado, de un cuerpo más maleable y sometido a la voluntad que nunca antes. Una concepción del cuerpo que no se ha parado a cuestionarlo como objeto ni a plantearse la posibilidad de que pueda ser sujeto o agencia. Ella, en cambio, se manifiesta a favor de la necesidad de reconocer las complejidades que caracterizan al cuerpo. De alguna forma, su planteamiento pretende hacer justicia al cuerpo en su doble calidad de objeto de control, pero también de sujeto de producción y placer (agente), algo que, según ella, ha sido constatado sólo muy recientemente desde la teoría feminista. De nuevo, podemos observar cómo el cuerpo se conceptualiza desde esa doble dimensión de sumisión y resistencia, socialización y subjetivación, objeto y agente, reproducción y cambio.

6.4. El cuerpo agente como locus de resistencia. La teoría de la práctica

La propuesta de Grosz de hacer del cuerpo un sujeto de producción y placer tiene mucho que ver con la superación de una conceptualización del cuerpo como sumisión, como locus de poder, tal como planteaban las primeras foucaultnianas (Bartky, 1988; Bordo, 1988). Frente a ello, tanto desde las teorías de la producción cultural (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990) cuanto desde las teorías de la práctica (Connell, 1987, 2002; Skeggs, 1997; Esteban, 2000; Black, 2002; Storr, 2002) u otras aproximaciones recientes (Adkins, 2002b), se ha apelado a la agencia de las mujeres, al considerarlas protagonistas de los procesos sociales en los que están implicadas, dotando también a sus cuerpos de agencia. El cuerpo deja de ser visto sólo como locus de control social, para considerarlo como agente de producción y resistencia. Un lugar común a todas estas autoras es el vínculo entre cuerpo y estética, de manera que los usos o prácticas corporales de resistencia aparecen siempre vinculados a prácticas estético-corporales (Venegas, 2006). Lo que Bartky (1988) consideraba atentado contra el feminismo, es para estas autoras fuente de resistencia y agencia. Ciertamente, en la década de 1980, coinciden dos aproximaciones bien diferentes. Por un lado, aquella más próxima a la idea de poder como control y sumisión, desde una perspectiva centrada en el discurso y las normas, caso de las primeras foucaultnianas (Bartky, 1988; Bordo, 1988), como hemos visto más arriba. Por otro, desde un paradigma teórico diferente, el análisis se centra en la relación entre estructuras y prácticas, sin obviar por ello el discurso completamente; se trata del recorrido teórico dialéctico que parte de las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1967, 1977; Deem, 1978; Wolpe, 1978; Barret, 1980; cf. Holland y Eisenhart, 1990), contra la que reaccionan las teorías de la producción o de la resistencia (McRobbie, 1978; Willis, 1988, 2003; Holland y Eisenhart, 1990), para llegar a las teorías de la práctica (Connell, 1987, 2002; Skeggs, 1997; Esteban, 2000; Black, 2002; Storr, 2002; Bourdieu, 2005). Lo importante en estas tres corrientes es cómo se van aproximando a, y conceptualizando, la noción de agencia, negada por las teorías de la reproducción, elaborada por las teorías de la resistencia como uno de sus principales reclamos, y adoptada por las teorías de la práctica como aportación fundamental de las teorías de la producción.

Cabe señalar, desde ya, la dificultad que encontramos a la hora de clasificar dentro de una corriente concreta a algunas de estas autoras. McRobbie (1978) inicia sus

trabajos desde la teoría de la producción cultural, en el seno de los Cultural Studies para, sin abandonarlos, aproximarse más a la posmodernidad (McRobbie, 1994), pero haciendo también guiños a un modelo bourdieuano de hacer teoría, situado en la teoría de la práctica (McRobbie, 2002). Algo que no ha de extrañarnos, pues es frecuente en autoras/es de larga trayectoria protagonizar movimientos de traslación teórica en la medida en que van perfeccionando sus modelos teóricos o dando respuesta a las debilidades de los mismos. El propio Bourdieu inicia sus trabajo con Passeron desde la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1967, 1977), para ir posicionándose hacia la teoría de la práctica (Bourdieu, 1991). También nos resulta difícil definir cuál es la corriente teórica de autoras como Skeggs (1997), Black (2002) o Storr (2002), pues a todas ellas les ocurre lo que a McRobbie, a caballo entre la teoría de la producción cultural y la de práctica de corte bourdieuano, o claramente posicionadas en una revisión abourdieuana del feminismo (Adkins y Skeggs, 2004). En el caso de Holland y Eisenhart (1990) la dificultad la encontramos entre la teoría de la producción cultural y la teoría de la práctica siguiendo el modelo de Connell.

En todo caso, hay ciertos elementos comunes a todos sus trabajos. Un recorrido teórico general que va de las teorías de la reproducción, a las de la producción cultural o resistencia para llegar a las teorías de la práctica. La práctica deviene entonces la unidad de análisis central, pero se pone en relación a la estructura. Lo importante son las interacciones entre estructura y acción, buscando dar cuenta de los procesos de reproducción y cambio, si bien, desde el feminismo, como teoría crítica que es, por definición, se pone el acento en los procesos de resistencia, entendida como producción cultural, en los que emerge la agencia de las mujeres.

6.4.1. El cuerpo agente en Connell

Connell (1987) señala la dicotomía reproductiva como base del género y la sexualidad en la vida cotidiana en Occidente. Él considera que las doctrinas de la diferencia natural son fundamentalmente erróneas. Reconoce que pueden existir ciertas diferencias innatas entre mujeres y hombres en relación al carácter o las habilidades pero añade que, de existir, no son la base de las principales instituciones sociales. Diferencia entre dos grandes corrientes dentro de esta doctrina: la primera, plantea que la biología determina el género (constreñimiento); la segunda considera que la sociedad

elabora culturalmente la distinción entre los sexos (adición entre sociedad y biología), es el caso de la teoría de los roles y del feminismo liberal. Connell señala dos argumentos contra la doctrina de las diferencias naturales, basada en la determinación biológica del género. Por un lado, que lo natural y las diferencias naturales son constructos culturales; por otro, que si la biología constriñera la acción humana, la historia sería inconcebible. *“La reproducción biológica es atendida en el proceso histórico que llamamos género”* (p.79). Para él, el cuerpo no otorga el género, más bien, recibe el género como definición social de ese cuerpo. Desde su teoría de la sociedad basada en la práctica, entiende que es la práctica, el sujeto agente, lo que transforma el cuerpo.

Más adelante (Connell, 2002), profundiza más en su planteamiento en torno al cuerpo, que toma como dimensión central del género. El cuerpo, así como los aspectos relacionados con él, se convierten, para este autor, en criterios centrales de diferenciación. Refuerza la crítica dirigida en 1987 al biodeterminismo, al afirmar que el género, las relaciones, las fronteras, las identidades, las prácticas, las imágenes... son productos socioculturales de un momento histórico dado: *“los cuerpos están afectados por procesos sociales, que están todos estructurados por el género”* (pp.32-33). La gran aportación de este planteamiento al feminismo es que la subordinación de las mujeres no puede sostenerse ya en términos biológicos, de manera que se abre un potencial espacio de cambio.

Connell recoge la idea de Fraser (1989), de corte foucaultniana, que plantea que los cuerpos generizados son productos de las prácticas disciplinarias, cuyos efectos son materiales, de manera que los cuerpos devienen dóciles. Este planteamiento ha sido contrastado empíricamente a través de diversos estudios sobre cómo se docilizan los cuerpos mediante dietas, ejercicio físico, pautas de socialización diferencial de género, incluso, cirugía estética (Bartky, 1988; Bordo, 1988; Bañuelos, 1994; Holland et al., 1994). La crítica de Connell a esta visión aporta luz al concepto de agencia en las mujeres, al afirmar que *“los cuerpos pueden participar en los procesos disciplinarios no porque son dóciles, sino porque son activos”* (p.39). Por tanto, su posición es clara:

- Los cuerpos tienen agencia y se construyen socialmente.
- Son objetos de las prácticas sociales y agentes en las prácticas sociales.

Así lo expresa Connell: “llamaré a este proceso «social embodiment» (...) el cuerpo como «práctica corporal-reflexiva»”¹¹⁸ (p.47). Por ello, para Connell, a diferencia de Foucault, la materialidad de los cuerpos sigue importando aún cuando ocupan una posición en un discurso.

6.4.2. Bourdieu y la corriente bourdieuana

Por su parte, Bourdieu (2005) señala que la objetivación del cuerpo de la mujer, fruto del proceso social por el que las mujeres aprenden a ser y estar, se convierte en un arma de doble filo en tanto que, por un lado, ejerce cierto control sobre el hombre pero, por otro, contribuye a reproducir la desigualdad de género existente. Al mismo tiempo, llega a ser también un objeto más de “consumo ostentoso” (45). Hay aquí un análisis dialéctico propio del planteamiento, hasta cierto punto reduccionista, de Bourdieu sobre la dominación masculina como fenómeno fruto de un poder jerárquico y dicotómico, inserto en las propias estructuras sociales y cognitivas, de manera que deja muy poco espacio en su teoría a la resistencia a esas estructuras para promover el cambio.

En relación al ‘ser femenino como ser percibido’, Bourdieu señala que:

La experiencia práctica del cuerpo (...) es uno de los principios de la construcción en cada agente de una relación duradera con su cuerpo (...) La probabilidad de sentirse incómodo en el cuerpo de uno (es tanto más fuerte) en la medida en que es mayor la desproporción entre el cuerpo socialmente exigido y la relación práctica con el cuerpo que imponen las miradas y las reacciones de los demás (pp.86-87).

Se trata, una vez más, de una cuestión relacional. “*Varía en gran medida según el sexo y la política practicada en el espacio social*” (p.87), por tanto, tiene una clara dimensión de clase. Bourdieu continúa con su argumentación:

La dominación masculina, que convierte a las mujeres en objetos simbólicos, cuyo ser es un ser percibido, tiene el efecto de colocarlas en un estado permanente de inseguridad corporal o, mejor dicho, de dependencia simbólica (...) la supuesta ‘feminidad’ sólo es a menudo una forma de complacencia respecto de las expectativas masculinas (...)

¹¹⁸ Preferimos no traducir la expresión ‘social embodiment’ porque no encuentro un término en español que se ciña exactamente a esa idea en inglés.

Consecuentemente, la relación de dependencia respecto a los demás (y no únicamente con respecto a los hombres) tiende a convertirse en constitutiva de su ser (p.87)¹¹⁹.

Entonces, se produce una lucha constante entre el cuerpo real y el cuerpo ideal que provoca el desasosiego de las mujeres, su sentido de fallo y de vergüenza (Bordo, 1988; Wolf, 1991; Bañuelos, 1994); pero quedarnos sólo en esta afirmación supone reconocer únicamente un lado de ese proceso que, como vamos viendo, es doble: significa fijarnos sólo en la adhesión o sumisión, sin considerar la resistencia que es también el cuerpo agente de prácticas corporales (Connell, 1987, 2002; Holland et al., 1994; Lagarde, 1997; Skeggs, 1997; Esteban, 2000; Black, 2002; Storr, 2002). Bourdieu entiende que la mujer, si actúa como un hombre, se expone a perder los atributos de feminidad; si actúa como mujer, está reproduciendo la visión androcéntrica de la feminidad. Ahí reside lo acotado de su pensamiento de cara a dar espacio a las posibilidades de cambio social. Ser femenina significa forzar a la mujer a 'elegir' evitar todos los atributos masculinos, viriles, esto es, vinculados al poder. A diferencia de Foucault, Bourdieu sí hace un análisis diferencial de género:

Para los hombres, la cosmética y la ropa tienden a eliminar el cuerpo en favor de signos sociales de la posición social (...), en el caso de las mujeres tienden a exaltarla y a convertirla en un signo de seducción, cosa que explica que la inversión (en tiempo, en dinero, en energía, etc.) en el trabajo en cosméticos sea mucho mayor en el caso de la mujer (...) Al estar así socialmente inclinadas a tratarse a sí mismas como objetos estéticos (...) ellas se encargan con absoluta naturalidad, en la división del trabajo doméstico, de todo lo que se refiere a la estética (p.123).

Sin embargo, esta cerrazón en la dominación masculina no deja ver a Bourdieu el hecho de que cada vez sean más los chicos que se preocupan de su 'físico', esto es, del cuerpo convertido en un objeto de consumo, llegando incluso a una situación extrema que pone en riesgo incluso su salud, como es la vigorexia.

Bourdieu considera que son las mujeres las que gestionan el capital simbólico tanto en el hogar como en la empresa, a fin de mantener e incrementar el capital social de relaciones y el capital simbólico de ambos, y buscando siempre convertir el capital económico en capital simbólico. Es esto mismo lo que ocurre cuando las mujeres de la

¹¹⁹ Vemos, pues, cómo Bourdieu recoge los argumentos en tornos a la mirada normativa de un otro que suele ser masculino (Bordo, 1988; Wolf, 1991; Venegas, 2006).

pequeña burguesía dedican extremo cuidado al cuerpo y la cosmética, desde su condición de *“proselitismo de recién conversas”* (p.126), convencidas de haber alcanzado una libertad e independencia, en términos de clase social y clase de género que, lejos de ser cierta, contribuye y refuerza ese doble proceso de reproducción social. Por tanto, como Bordo (1995), también Bourdieu (2005) termina afirmando más la reproducción social de género que los procesos de cambio en torno al mismo.

Un autor muy próximo al pensamiento bourdieuano es José Luis Moreno Pestaña (2004), quien analiza las dimensiones interrelacionadas de cuerpo, género y clase en el pensamiento de Bourdieu. Uno de los conceptos centrales es el de capital simbólico, definido como *“capacidad de bailar, de vestirse, de presentarse, de hablar a las chicas”* (Bourdieu, 1992: 138-141; cf. Moreno Pestaña, 2004: 145). La dimensión de género se manifiesta en términos de dominación patriarcal en el mercado del intercambio de los bienes simbólicos, donde las mujeres ocupan una posición de objeto simbólico de consumo masculino. Bourdieu, señala Moreno, elabora una ‘teoría de las disposiciones corporales’ en que destacan dos ideas: el sentido de la práctica viene dado por la situación según unos esquemas; por tanto, es necesaria una noción de individualidad. Como otros científicos sociales, también *“Bourdieu consideraba que el cuerpo es el lugar en que se inscriben las condiciones sociales de existencia”*¹²⁰ (Ibíd.), ya que el ‘espacio social colectivo’ se va depositando en el individuo mediante la socialización¹²¹. Moreno Pestaña señala que el *“cruce de naturaleza y de cultura recibe el nombre de hexis corporal, suerte de dimensión íntima del habitus (...) Esa organización cultural del cuerpo tiene su núcleo más rocoso en la sexualización del ser humano”* (p.157), de manera que cuerpo y sexualidad están íntimamente ligados. Bourdieu afirma la interpretación dual y ambigua de los fenómenos sociales. Opta por una lógica binaria para la interpretación epistemológica del mundo social que es puesta en cuestión por el postestructuralismo.

Es interesante reflexionar sobre las siguientes palabras en términos de reproducción y cambio: *“ningún individuo es una simple reproducción de un grupo*

¹²⁰ Es la tesis que vimos que sostenían autores como Turner (1996), Mellor y Shilling (1997) o Breton (2000).

¹²¹ Esto es, la socialización conduce a la adhesión a los valores y normas que regulan el orden social, de manera que se hace posible el mantenimiento del estatus quo o forma de las estructuras sociales.

social. Y eso no hace que el individuo sea un actor racional” (p.162): la práctica es prerreflexiva, se reconoce la diversidad individual, no hay libertad individual absoluta, pero sí presencia de la individualidad del sujeto, aunque señalando también la existencia de los constreñimientos estructurales. Moreno aclara que la reproducción estructural no es ni mucho menos directa y mecánica. *“El cuerpo socializado puede experimentar múltiples discordancias”* (p.164), de manera que Bourdieu reconoce la posibilidad de espacios de cambio derivados de las contradicciones:

El individuo puede intentar redefinir la situación (...) debido a que el habitus no es por definición sistemático, el individuo verá convivir disposiciones contradictorias en el interior de su cuerpo (p.165).

El ejercicio de redefinición de su situación que lleva a cabo el agente tiene lugar a través de la reflexión. Para Bourdieu, los cambios en las costumbres se deben, entre otros, a fenómenos como las innovaciones científicas y teóricas (conocimiento) o el acceso de las hijas de la burguesía a la enseñanza superior y de las mujeres al mercado laboral (género). Por tanto, el concepto de *habitus* corporal lleva inscrito un proceso de socialización que orienta la práctica hacia la reproducción social, pero contiene también un potencial de cambio derivado de la reflexión, lo que nos remite a las nociones de resistencia y subjetivación.

Al señalar que *“(l)a disposición es el resultado de la exposición reiterada al mundo”* (p.163), recuerda la idea de reiteración en la definición performativa del género de Butler, si bien, sus planteamientos epistemológicos son bastante diferentes.

Cuando Moreno Pestaña afirma que en Bourdieu *“la relación con el propio cuerpo (...) resulta de la interiorización (...) de la posición social del individuo en la estructura de clase”* (p.171), tememos el reduccionismo estructural que se la ha criticado al autor francés. Sin embargo, más adelante añade:

La transformación corporal del individuo (...) trabajo subjetivo fundamental para permanecer o huir de la posición social objetiva. El trabajo sobre el cuerpo permite dominar el juego de las clasificaciones sociales (p.172).

En cuanto al modelo de poder de Bourdieu, el problema de hablar de dominantes y dominadas (un modelo lineal, dicotómico y jerárquico de dominación de género) es, para el postestructuralismo, la incapacidad de dar cuenta de formas de resistencia a través de una dinámica del poder en forma de circuito, de manera que el poder está en

todas partes, porque viene de todas partes ('microfísica del poder', Foucault, 1989). Desde nuestro punto de vista, resulta más plausible dar cuenta del poder y la dominación desde esta otra perspectiva dinámica, procesual e interrelacional. Es aquí donde tiene sentido localizar los conceptos de agencia social y de resistencia.

Moreno afirma que el masoquismo del deseo femenino se produce y reproduce mediante la posición de las mujeres en la economía de bienes simbólicos (las mujeres reducidas a cuerpos que se expresan en términos de capital simbólico): "*Las mujeres se convertían en seres cuyo valor venía de cómo las tasaba la mirada masculina socialmente poderosa*" (p.180). La competición generada por las mujeres para atraer la mirada masculina las situaba en una posición de "*inseguridad simbólica (...) [que] quedaba enraizada en lo más íntimo de su disposición corporal*" (Ibíd.). Mi crítica a este planteamiento es su parcialidad. La idea ha sido ampliamente recogida por feministas tanto foucaultnianas (Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Lagarde, 1990; Bañuelos, 1994; Holland et al., 1994), como no foucaultnianas (Wolf, 1991); incluso, feministas que siguen el pensamiento del propio Bourdieu (Skeggs, 1997; Black, 2002; Storr, 2002). Y, sin dejar de reconocer la construcción de la subjetividad femenina, de un habitus corporal marcado por la mirada normativa del otro masculino (Venegas, 2006), esas autoras tienen la peculiaridad de adoptar una actitud feminista en su análisis, al reconocer los espacios de resistencia y potencial cambio que las mujeres ofrecen desde una visión crítica. Esto es, enfatizar la agencia de las mujeres en detrimento de una visión parcial, patriarcal, que las victimiza.

Para superar las dicotomías generadoras de diferencias y distancias sociales, Moreno apela al amor, como puente entre los sexos.

Entrando ya de lleno en las autoras feministas que siguen el pensamiento de Bourdieu, encontramos varias propuestas de interés (Skeggs, 1997; Black, 2002; Storr, 2002). Así, Skeggs (1997) recoge la forma en que las mujeres de clase obrera tratan de legitimar su capital en el mercado (matrimonial), para lo que dedica un amplio análisis a las formas en que estas mujeres 'encarnan' el ideal de feminidad interiorizado mediante su socialización, pero también en los 'caring courses', a través de la incorporación de ese ideal en su cuerpo (*habitus corporal*), su estética, su moda, su apariencia, el cuidado de sus hijas/os, las formas de ocio y el cuidado y la decoración del hogar; todo ello, con el objetivo principal de 'llegar a ser respetables' (como señala el subtítulo de su libro).

Por tanto, en este análisis es central la noción de *habitus* corporal de Bourdieu, donde la posición social, junto a las representaciones culturales referidas a esas posiciones sociales, se establecen como cuestión central: “*el cuerpo y las disposiciones corporales contienen las marcas de la clase social*” (p.82). Pero el cuerpo contiene, también, otros diferenciales como género, raza, sexualidad, etc, Esas marcas se ponen de manifiesto en las prácticas corporales. Una idea muy importante es la que expresa una de las mujeres de su estudio, y que está también presente en algunas autoras foucaultnianas: “*tu cuerpo es lo único que tienes que es realmente tuyo*” (p.83). En general, para estas mujeres, invertir en sus cuerpos es una forma de capital cultural. En esta misma línea, señala Skeggs, Foucault (1988) habla de “*la tecnología del ser*” (p.84). Para Elias (1982, cf. Skeggs, 1997), de forma similar, la apariencia física es representativa de un carácter interno. El cuerpo es, pues, para Skeggs una marca de clase y género. Pero, lejos de ser objeto de la pertenencia de clase y género, para ella el cuerpo es sujeto activo, práctica de resistencia frente al etiquetaje de clase y género.

Un análisis interesante sobre las prácticas corporales a través de las prácticas estéticas es el que hace Paula Black (2002) en su investigación sobre las mujeres que asisten a los salones de belleza, algo tan cotidiano, tan mundano, y con un enorme interés para el estudio sociológico de cuerpo, estética y género en términos de poder. Además de ser un espacio social claramente feminizado respecto de la mano de obra, también lo es en cuanto a su público. En él, encuentra Black un complejo conjunto de discursos y prácticas sobre el cuerpo que contribuyen a la construcción y el mantenimiento de género y sexualidad en términos de lo que McRobbie (1978) llamaba ‘cultura de feminidad’. También está presente, de alguna manera, la idea de respetabilidad, de decoro, de la que habla Skeggs (1997). La cotidianeidad de las convenciones de género -el modelo de feminidad dominante- entra de manera ambigua en el salón de belleza. Black no encuentra rupturas de género, sino espacios corporales desde los que resistir a esas convenciones:

El cuidado de los hijos, el trabajo doméstico y el trabajo emocional en sus familias no es visto como un rol a ser cuestionado, pero sí como una fuente de estrés que puede ser aliviada en el salón (p.6).

El tipo de tratamiento (cuidados, masajes, tratamientos de salud y tratamientos correctivos) al que acceden las clientas depende de su clase social. La figura corporal se

convierte, en este entorno, en una imposición, pero también en un placer. Black observa cómo las mujeres de su estudio juegan con ello como espacios de poder en su vida cotidiana. Algo diferente es el caso de los tratamientos correctivos, que siguen una lógica diferente en tanto que se hacen no tanto por placer cuanto como respuesta a una necesidad sentida, de manera que esos tratamientos contribuyen a la asertividad de las mujeres en su vida cotidiana. Black utiliza la noción de ‘feminidad normativa’ para referirse a ellos. Todo su análisis es realizado bajo el concepto bourdieuano de capital corporal.

También sobre la relación entre las prácticas estéticas, las corporales, la sexualidad, la clase y el género, Merl Storr (2002) investiga otro espacio de vida cotidiana como es la compra de ropa interior entre las mujeres, para lo que sigue a Bourdieu y a Skeggs. A partir de su investigación, Storr concluye que “*(l)as propiedades sexuales son inseparables de las propiedades de clase*”, de ahí la pluralidad de feminidades, en función de la pluralidad de clases sociales (Bourdieu, 1984: 107-108; cf. 2002: 19).

Fuera de la corriente bourdieuana, una autora de interés en torno a la conceptualización de cuerpo como agente es Esteban (2000), que realiza un interesante trabajo sobre la imagen corporal en el caso de las top models. Asimismo, Esteban (2001) recoge ciertos elementos del pensamiento de Foucault. Aplica el concepto de agencia y resistencia corporales al caso concreto de las top models y encuentra cómo, a pesar de las imposiciones normativas que se establecen sobre cuerpo y estética de estas mujeres, lejos de aceptar sin más esa feminidad normativa, las top models defienden su protagonismo y su resistencia. Su cuerpo no es sólo espacio de adhesión o sumisión, sino instrumento de resistencia y agencia. Esteban (2001) analiza también la relación entre género, cuerpo y sexualidad siguiendo una planteamiento foucaultniano. Se refiere a la medicalización del cuerpo y la sexualidad, y a la socialización de las conductas procreadoras. En otro momento, equipara el concepto de identidad de género con el de identidad corporal. Entiende el cuerpo como nudo de estructura y acción, porque en el cuerpo se materializan la interacción y la intención de fusionar los niveles micro y macrosociales de análisis. Para ella, en las relaciones de género, el cuerpo está normativizado como sistema de género; de ahí que, al hablar de itinerarios corporales,

se afirme la importancia del género como el principio creador de identidad más importante.

Cabe citar, sucintamente, el trabajo de Willis (2003) sobre los chicos, en concreto, sobre las prácticas estéticas y corporales de la sociedad moderna en torno a su idea de subjetividad expresiva, como forma de producción cultural de resistencia, en la que observa formas culturales y corporales de relaciones y posibilidades fundadas en el consumo y el ocio. Como Adkins (2002b), también Willis considera el consumo como espacio para las prácticas corporales de resistencia.

La tesis subyacente está recogida por Alaine Touraine (2005) en su tesis sobre el paso del paradigma social al cultural, en el que podemos situar cuestiones que son centrales en la investigando que vamos perfilando, tales como género, estética, sexualidad, cuerpo, agencia y resistencia.

6.5. Un mito cotidiano: juventud, delgadez y belleza

Naomi Wolf (1991) analiza el ‘mito de la belleza’ para dar cuenta de los dos valores que se imponen actualmente sobre las mujeres: juventud y belleza. A esos dos valores tan claramente presentes en el modelo ideal de feminidad dominante en nuestros días, hemos de añadir el de la delgadez, que hemos visto destacado en Bartky (1988), Bordo (1988, 1995), Bañuelos (1994), Holland et al. (1994), incluso en la cultura del romance que describe Holland y Eisenhart (1990). La estética se impone, así, como paradigma de la postmodernidad, tal como afirman también Bordo (1995), Jagose (1996), Adkins (2002b, 2002c), Bauman, Lash y Urry (cf. Adkins, 2002b), Touraine (2005). La belleza, volátil, efímera, contiene contradicciones al ofrecer a las mujeres tanto espacios de liberación y poder como de sumisión¹²². Para Wolf, la belleza es un arma política para frenar el progreso de las mujeres¹²³. La mujer tiene que ser bella y el

¹²² Es la idea que plantea posteriormente Bourdieu cuando señala la doble constricción impuesta sobre las mujeres tanto si se aproximan al modelo normativo de feminidad (adhesión), cuanto si se distancia de él (masculinización como liberación pero sancionada socialmente).

¹²³ Algo similar plantea Bartky (1988) cuando afirma que los logros políticos del feminismo decaen en la medida en que las mujeres siguen prácticas estéticas de cuidado y belleza.

hombre tiene que poseer a la mujer bella¹²⁴. Para ella, no hay otro sustento de la belleza como justificación más que los hombres y el poder. Entonces, el amor propio queda supeditado al juicio de los demás¹²⁵. Según Wolf, hasta 1830 la belleza de las mujeres no era importante, fecha en que se inicia el culto a la domesticidad y la belleza. Son, pues, inventos victorianos para mantener la subordinación de las mujeres.

Por tanto, el planteamiento que hace Wolf (1991) es una síntesis de muchas de las ideas que desarrolla buena parte de las autoras/es de esta revisión. El ‘mito de la belleza’, como lo llama ella, esta cultura de la feminidad centrada en juventud, delgadez y belleza como sus valores centrales, está presente también en Bordo (1995), que hace una afirmación tan significativa como la siguiente:

En cuestiones de belleza y feminidad, son las mujeres mismas las responsables de sus sufrimientos por los caprichos y las tiranías corporales de la moda (...) ella es su ‘propio peor enemigo’ (p.22).

Estas palabras de Bordo no sólo evidencian la ‘tiranía de la belleza’, sino que, además, incorporan aportaciones foucaultnianas tales como la idea de panóptico y, derivadas de ello, la docilización y disciplina de los cuerpos: la forma en que el poder va de las instancias externas a las conciencias de los sujetos. De ahí la ausencia de enemigo claro contra el que luchar: las mujeres se ven a sí mismas como sus peores enemigos. Sin embargo, Bordo (1988, 1995) lo tiene claro: la manifestación de esa tiranía, esto es, la anorexia, es la cristalización de la cultura en forma de práctica corporal de sumisión, pero también de resistencia.

Por su parte, Moreno (2004), en su análisis sobre cuerpo, clase y género en Bourdieu, señala la idea del autor francés de que los trabajos históricos sobre la ‘simbólica del poder’ ponen de manifiesto que “*vestido y (...) cosmética constituyen un elemento capital del modo de dominación*” (p.173), o sea, que las prácticas estético-corporales son prácticas de adhesión y sumisión. Bourdieu, continúa Moreno, localiza,

¹²⁴ También esta idea la recoge Bourdieu al conceptualizar a las mujeres como bienes simbólicos para legitimar el poder de los hombres.

¹²⁵ Aquí está la idea de mirada normativa del otro -masculino- (Bartky, 1988; Bañuelos, 1994; Bordo, 1995; Venegas, 2006), o de ser femenino como ser percibido (Bourdieu, 2005).

empero, ese modelo de dominación no tanto en la industria de la belleza cuanto en las estructuras sociales mismas, que, como hemos visto a lo largo de estas páginas, responden a un modelo de organización social de las relaciones de género centrado en la dominación masculina históricamente consolidada:

Resulta difícil achacar las angustias corporales de las mujeres a una supuestamente todopoderosa acción de la industria de la belleza. La razón, según Bourdieu, habría que buscarla en el lugar de las mujeres en la economía de bienes simbólicos (p.180).

El planteamiento ofrecido por Bourdieu y mostrado por Moreno nos lleva a entender que las prácticas estético-corporales de las mujeres, en el mercado de los bienes simbólicos, donde el ser femenino se constituye como ser percibido, responden a un modelo de dominación masculina históricamente incorporado tanto en las estructuras sociales (campo) como en las cognitivas (*habitus*).

Volvamos, entonces, a las propuestas de Skeggs (1997), Esteban (2000), Black (2002) y Storr (2002) para enfatizar la agencia de las mujeres en las prácticas de resistencia que ellas entienden que son los usos estético-corporales, pues tal vez sea aquí más evidente que en ningún otro lugar la simultaneidad con que sumisión y resistencia tienen lugar en las prácticas sociales generizadas.

6.6. Concluyendo: hacia la definición teórica de nuestro objeto de estudio en torno al cuerpo

Los primeros momentos del feminismo foucaultniano nos llevan a pensar el cuerpo, especialmente el cuerpo de las mujeres, en términos de disciplina y docilización en el contexto de una sociedad capitalista y patriarcal. Desde nuestra aproximación en esta investigación, la corriente foucaultniana nos remite a la conceptualización de un cuerpo que, mediante el proceso de socialización de género y sexualidad, se adhiere a los valores y normas de femineidad corporal. Parece, pues, que todo lo relativo al cuerpo de las mujeres se redujese a sumisión y adhesión fruto de esa socialización. Sin embargo, este reduccionismo determinista se va a poner en cuestión desde las teorías de las prácticas próximas a los Cultural Studies ya las teorías de la producción cultural, de manera que las prácticas corporales se definen, igualmente, en términos de una

resistencia basada precisamente en esa producción de cultura de feminidad, y cada vez más también de masculinidad, que es necesario entender a la luz del significado particular que contienen esos significados culturales dentro del espacio material en el que son producidos.

En todo caso, con esta nueva y última dimensión, nos situamos, ahora sí, en el conjunto de estructuras que completan la política afectivosexual. Por tanto, la pregunta, como viene siendo formulada para las dimensiones anteriores, se plantean en los términos siguientes: *¿cómo tienen lugar los procesos de socialización/subjetivación y reproducción/cambio en torno al cuerpo como estructura integrante de la política afectivosexual?* De manera que, complementariamente, nos preguntaremos también *¿cuáles son las dimensiones estructurales que definen el cuerpo como estructura de la política afectivosexual?*

De este modo, nuestra tabla se completa ofreciendo el modelo teórico-analítico final, tal como aparece aquí:

Tabla 6. Hacia una propuesta de modelo teórico-epistemológico de análisis V: género, sexualidad, amor/afectividad y cuerpo

NIVEL MICROSOCIOLÓGICO	Socialización ↓ Adhesión	Subjetivación ↓ Resistencia	GÉNERO SEXUALIDAD AMOR/AFECTIVIDAD CUERPO
	↓ Reproducción	↓ Cambio	
NIVEL MACROSOCIOLÓGICO			

7. La educación sexual en el contexto anglosajón: Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia

Hacer una tesis sobre educación/política afectivosexual no ha sido fácil, dado el vacío existente en torno a esta cuestión en el contexto español (Venegas, 2008b), salvo las excepciones de Barragán (1999) y Gómez (2004). La dificultad ha estado tanto en la definición del objeto de estudio, cuanto en la discusión teórica con las propuestas de los

estudios (in)existentes. En el primer apartado de este capítulo dedicado al marco teórico hemos realizado una amplia revisión sobre la educación (afectivo)sexual en el contexto español, andaluz y anglosajón. Sin embargo, la práctica totalidad de los materiales allí analizados son documentos de carácter didáctico para la implementación de la educación sexual, pero no investigaciones que dan cuenta de proyectos con un marco teórico, una metodología para la recogida y el análisis de datos, y unas conclusiones que tomar como referente para la discusión. Esa revisión de materiales nos ha permitido sentar algunas bases para la realización de nuestro proyecto, como la elaboración del curso sobre educación afectivosexual que hemos implementado en dos centros educativos durante tres cursos académicos, o las áreas temáticas (tópicos) que constituyen la educación/política afectivosexual. Sin duda, el trasfondo de esos materiales son las teorías feministas sobre género y sexualidad que hemos revisado en este segundo apartado del capítulo. Pese a todo, era fundamental conocer algunos referentes sobre la investigación de la educación (afectivo)sexual más allá de los materiales elaborados desde las ciencias de la educación, esto es, atendiendo al trabajo realizado desde las ciencias sociales.

De ahí la necesidad de mirar hacia otros contextos en los que la educación sexual (raramente educación afectivosexual) sí comprende un espacio teórico más o menos definido. Lo más difícil es, pues, introducir la dimensión afectiva cuando se habla de educación sexual, y ello no por mera gratuidad, sino como representativa de una forma concreta de entender la educación en sexualidad. La educación sexual, término predominante en el mundo occidental, se orienta, principal y básicamente, a la prevención (embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual). Por su parte, la educación afectivosexual comprende una aproximación integral a la formación de una persona, en que la afectividad ocupa un papel fundamental, y que parte de la igualdad sexual y de género, para promoverla, tal como pretendemos con nuestro propio trabajo de investigación acción educativa.

La búsqueda de referentes teóricos y empíricos concretos sobre educación sexual nos ha llevado a revisar investigaciones realizadas en el contexto anglosajón que, en este caso, comprende tres países como son Gran Bretaña (GB), Estados Unidos (USA) y Australia. En las obras a las que nos vamos a referir a continuación subyace una temática común a la que ya se pusiera de manifiesto en los programas y materiales sobre educación sexual o afectivosexual en el contexto español y que, como decíamos antes,

han servido de guía tanto para la elaboración del curso sobre educación afectivosexual implementado en los dos centros, cuanto para estructurar la revisión y el planteamiento del marco teórico de nuestra investigación. Nos referimos, como acabamos de mostrar, a las corrientes comprendidas en teoría social en torno a género, sexualidad, afectividad y cuerpo.

El primer referente de interés lo constituye el trabajo de John H. Gagnon y William Simon (1973) publicado en USA, donde los autores defienden abiertamente la naturaleza social de la sexualidad humana, por lo que elaboran el concepto de ‘sexual scripts’ o ‘guiones sexuales’ que rigen la socialización sexual. Su apuesta por los vínculos entre las dimensiones biológica y sociocultural de la sexualidad es una constante, pues en ningún otro fenómeno es más claro que en la sexualidad cómo *“las convenciones biológicas se traducen en imperativos sociológicos”* (p.4). De ello se deriva su objetivo: *“entender todos los tipos de actividad sexual (...) como resultado de un complejo proceso de desarrollo psicosocial, y es sólo porque están envueltos en guiones sociales que los actos físicos son posibles”* (p.9). Ellos pretenden superar el determinismo biológico de Freud. Utilizan el término ‘script’ (guion) porque niegan la posibilidad de la espontaneidad en la conducta (sexual) humana, de manera que vemos el fuerte influjo que sobre estos autores tiene el concepto de socialización. Esos guiones tienen dos dimensiones, una interpersonal y otra intrapsíquica, por lo que la conducta sexual comprende aspectos biológicos, sociales y psicológicos. La relación con el género se evidencia al señalar que en la adolescencia el entrenamiento de género influye claramente.

Al analizar los cambios en la conducta sexual, destacan la centralidad del concepto de cambio en el siglo XX, tanto como lo fue la de progreso en el siglo XIX. Los autores ponen sobre la mesa un tema clásico en sociología, el de los constreñimientos sociales y las posibilidades de cambio: *“el instinto presiona, la sociedad lo constriñe, y cuando las constricciones son holgadas tiene lugar el cambio sexual”* (p.286). Este planteamiento muestra una clara influencia freudiana, como toda su obra. Elaboran una teoría sociológica del cambio social basada en cinco fuentes de cambio: el movimiento económico de la escasez a la abundancia, con la consecuente relajación de roles y desvalorización de las cosas; la emergencia de los movimientos sociales con un efecto sexual derivado de la libertad sexual, los valores anti-adultos, la

liberación de las mujeres y la idea de igualdad; la emergencia de movimientos sociales específicamente sexuales, de minorías sexuales (homosexuales, personas transvestidas, transexuales, prostitutas); la erosión de las diferencias de género rígidas, más entre las generaciones más jóvenes que manifiestan esa igualación a través de sus estilos de vida; y la erotización de la situación social general. El cambio, señalan, puede ser positivo si atañe a los componentes centrales de la sociedad. Por otro lado, esas tendencias de cambio producen cambios también en la identidad de género. Las constricciones de género se relajan sobre todo entre las clases medias y altas. Las generaciones más jóvenes pueden “*seguir los estilos o resistirlos*” (p.292), es decir, aplicando nuestra propuesta teórica a los planteamientos de estos dos autores, pueden adherirse según lo marcan los guiones sexuales que dirigen el proceso de socialización; o bien, resistir a esas pautas activando un proceso de subjetivación con un claro potencial de cambio social. Para ellos, los cambios en este terreno han de venir más del lado de los varones, porque son quienes menos se han incorporado a los cambios sociales que han tenido lugar en términos de género durante el siglo XX. Por tanto, el cambio ha de proceder de un:

Descenso de la rigidez de las definiciones masculinas sobre lo que debería de ser una mujer (...) de cambios en el entrenamiento de los hombres más que de las mujeres (p.294).

También las generaciones más adultas van siendo más flexibles con las más jóvenes. Según Gagnon y Simon, todos estos cambios harán que la generación adolescente sea sexualmente más activa que la de sus progenitores y que empiece a tener experiencias sexuales a una edad menor. Incrementarán el divorcio y el coito extramarital y la afectividad experimentará cambios¹²⁶.

Por su parte, Allen (1987) publica un trabajo en el contexto británico que se refiere a la educación sexual y de las relaciones personales (‘sex and relationships education’) en la escuela secundaria. Señala un hecho importante en la educación reglada británica como fue el intento entre mediados de las décadas de 1970-90 de integrar la educación sexual en la asignatura de educación para la salud, personal y

¹²⁶ Estas previsiones formuladas por Gagnon y Simon (1973) son corroboradas por autores más recientes como Beck y Beck-Gernsheim (2001), Giddens (2004), Bauman (2004) o Castells y Subirats (2007).

social (health, personal, and social education curriculum). El primer intento curricular comprendía catorce temas, lo que daba cuenta de la complejidad creciente de la educación sexual en un movimiento desde una aproximación biológica hacia un desarrollo más personal y social, algo que hemos hecho en el currículo que hemos diseñado para el curso implementado, pero con la diferencia de que no lo hemos planteado en términos de desarrollo, sino que hablamos de un continuum de lo biológico a lo sociocultural, pues entendemos que no hay una dicotomía, sino que ambos polos están interconectados. Otra idea de interés que plantea Allen contiene ya los vínculos que defendemos en nuestro trabajo entre lo biológico o corporal, lo afectivo y lo sexual:

Las escuelas se han dado cuenta en los últimos diez años no sólo de la ‘naturaleza más amplia de la educación sexual’ sino también de la importancia de asegurar que la población adolescente puede relacionar la función corporal con el mundo de las emociones y los sentimientos y el contexto social y familiar más amplio en que viven (p.33).

En Gran Bretaña, señala Allen, la educación sexual solía ser objeto del profesorado de ciencias y, en menor medida, de física y de economía doméstica. La importancia que adquiere la asignatura sobre desarrollo personal y social hace que la educación sexual amplíe los temas sobre educación sexual y sobre las relaciones¹²⁷. Allen observa que el contenido de la asignatura se adapta al curso en cuestión (nivel educativo por edad), de manera que los temas biológicos se dan antes que aquellos que contienen una dimensión moral o personal. Un ejemplo de la relevancia de la educación sexual que da la autora es cómo influye positivamente hablar sobre embarazo y parto en clase con estudiantes que han visto programas sobre ello y han sentido rechazo hacia los mismos por considerarlos desagradables. En todo caso, en la actual era dominada por la imagen se recurre más a los medios audiovisuales que a los escritos para apoyar las clases. Por otro lado, su estudio mostró lo difícil que resulta la comunicación con adolescentes, pues el 15% reconoció no entender el contenido de las lecciones, enlazando con el debate sobre si utilizar o no el lenguaje de la calle dentro del aula. Para

¹²⁷ El término en inglés es ‘sex and relationship education’. Desde nuestro punto de vista, y esto es una consideración de traducción libre, podría ser traducido como educación afectivosexual en la medida en que ambos términos comparten el énfasis en el aspecto afectivo y relacional de la sexualidad.

parte del profesorado, esta opción es vista como una amenaza a su autoridad, pero el estudiantado muestra una clara preferencia por ese lenguaje.

Por su parte, en el contexto australiano, Sziron (1988) publica un trabajo en torno a dos temas que considera centrales, como son el sexismo en la sociedad y la educación sexual para la gente joven. Según ella, a finales de la década de 1980 se observa la emergencia de un nuevo paradigma. Considera que currículos formal e informal desempeñan una tarea fundamental en la reproducción de la sociedad y de las diferencias de género. De ahí que entienda la educación sexual como un desafío para terminar con esas diferencias¹²⁸, más aún, Szirom reconoce echar de menos la presencia de cuestiones de género en la educación sexual que se imparte¹²⁹. Según las chicas, afirma la autora, los chicos no se toman la responsabilidad de las relaciones y son incapaces de expresar sus sentimientos y emociones; no se interesan por los temas que tienen que ver con las chicas; las chicas, por su parte, sienten que tienen la responsabilidad moral en sus relaciones. No parece, cree la autora, que chicas y chicos tengan intereses comunes, con la excepción del coito.

Para Szirom, la clave de todo esto está en la socialización de género, que sitúa en el origen de la construcción social de la realidad, que impregna, también, la sexualidad humana: objetos de deseo y formas de expresar la sexualidad son controladas socialmente. Además, las mujeres han aprendido a ocupar un estatus de segunda clase¹³⁰. A pesar de todo, sigue a Greer (1971) para afirmar que también las mujeres tienen sus formas de resistencia y que las similitudes entre mujeres y hombres son mayores que las diferencias. Menciona algunos referentes que han puesto de manifiesto las dificultades y problemas de los hombres con su identidad de género (David y Branon, 1976; Tolson, 1977; Eardley, 1895; Ryan, 1985; Seidler, 1985; cf.

¹²⁸ Como defendemos con este trabajo, Szirom establece la igualdad de género desde el sistema educativo, lo que en España denominamos coeducación, como telón de fondo para la educación sexual, lo que supone entender la educación sexual orientada a promover la igualdad de género. También Urruzola (1991), Altable (1997), Barragán (1999) o Gómez (2004) plantean su trabajo sobre educación afectivosexual desde los principios de la escuela coeducadora.

¹²⁹ En el contexto español, si bien estas propuestas que acabamos de mencionar comprenden una apuesta por la coeducación como espacio educativo para promover la igualdad de género, son bastantes los programas o materiales de educación sexual en los que está ausente la perspectiva de género.

¹³⁰ Esta idea está también en Subirats (1994).

Szirom, 1988); el planteamiento subyacente es la redefinición del o de los modelos de masculinidad emergentes en nuestra sociedad, a colación de los cambios sociales que hemos ido desgranando al analizar las tesis porpuestas desde la sociología del amor.

Szirom recoge los resultados de estudios recientes sobre adolescentes. La primera evidencia es que las diferencias de género siguen siendo ciertas en cuanto a sentimientos y consecuencias de la sexualidad. Su punto de partida es el impacto del feminismo sobre la revolución sexual y las cuestiones sobre sexualidad en la década de 1980. Considera la sexualidad un término más amplio que el género, porque implica características biológicas y psicológicas, sentimientos sexuales, actos sexuales, expresiones hetero y homosexuales, percepciones de nuestra naturaleza y comportamiento sexual e influencias históricas culturales (Royal Commission of Human Relationship, 1977; cf. Szirom, 1988).

En cuanto a las fuentes de las que, según Szirom, la población adolescente aprende sobre sexo, señala varias. La tradición judeo-cristiana, como fuerza inhibidora de la sexualidad en la adolescencia, mediante la censura, la segregación escolar y la negación del desarrollo sexual adolescente, sus mensajes continúan siendo de culpabilidad, temor, castidad y pureza¹³¹. Los medios de comunicación de masas, aunque es necesario investigar aún mejor su papel como fuente de información y agente de cambio. El grupo de amistad, principal fuente de desinformación y errores, aunque es un recurso más fuerte que la familia, si bien esto es más cierto entre los chicos que entre las chicas. La familia, que envía mensajes tanto conscientes como inconscientes, aunque no suele proporcionar una educación positiva; de hecho, madres y padres necesitan también formación sobre estos temas, pueden sentir vergüenza al hablar con sus hijas/os de ello y son un recurso más frecuente en chicas que en chicos.

Otro trabajo revisado, en el contexto británico, esta vez, es el de Janet Holland, Caroline Ramazanoglu, Sue Scott, Sue Sharpe y Rachel Thompson (1990), donde publican los resultados de su estudio sobre los encuentros sexuales en mujeres jóvenes en torno al tema de la vergüenza en el uso del preservativo que, para ellas, es menos una cuestión de falta de tiempo y más de negociación en el seno de las relaciones de poder

¹³¹ Se trata de los mismos valores que se han señalado como los que definen el modelo de feminidad históricamente consolidado en occidente (Regnier-Bohler, 1994; Carré, 1996; Simón, 1997; Dean-Jones, 2000).

generalizadas “*que construyen y constriñen las oportunidades y decisiones*”¹³² (p.3); así pues, el género deviene la base conceptual para entender las prácticas y el imaginario en torno a la sexualidad. Según ellas, las mujeres no son libres a la hora de tomar decisiones en el uso de anticonceptivos dada la desigualdad que caracteriza las relaciones entre mujeres y hombres, lo que tiene que ver con la ‘institucionalización de la heterosexualidad’ (Rich, 1983; cf. Holland et al., 1990). Así que la intimidad física de la sexualidad implica tanto placer como peligro (Vance, 1984; cf. Holland et al., 1990). Muy interesante resulta la forma en que las mujeres de su estudio definían sexualidad como “*la construcción predominante del sexo como sexo heterosexual con penetración masculina, independientemente de que ellos sean activos o no*” (p.8). Así que los encuentros heterosexuales refuerzan el poder masculino. A pesar de ello, las autoras encuentran un pequeño grupo de mujeres para las que no es relevante tener relaciones sexuales con hombres y se refieren al sexo en términos de placer y de sus propias necesidades. Las autoras entienden el no-uso del preservativo como falta de poder de las mujeres, pero no dejan mucho espacio a la posibilidad de que sea una opción personal (independientemente de que sea o no acertada en términos de salud sexual). El problema es que muchas de las mujeres que no utilizan el condón lo aceptan por miedo a perder a su pareja si afirman sus propias necesidades personales. A pesar de ello, las autoras entienden que existe una pluralidad de tipos y circunstancias de las mujeres. Además, hay una cuestión que sigue pesando en el imaginario colectivo: una mujer que lleva un preservativo es vista como no inocente, ni femenina, sino buscando sexo activamente.

En 1992, un estudio llevado a cabo por la Autoridad para la Educación Sexual en GB (Health Education Authority [HEA]), muestra algunos datos relevantes sobre la sexualidad entre adolescentes británicas/os. La actividad sexual definida como

¹³² La última campaña para prevenir embarazos adolescentes y ETS del gobierno español (noviembre-diciembre 2008) hace hincapié precisamente en esta cuestión de la negociación en la pareja, esto es, del reparto de poder en la toma de decisiones relacionadas con la sexualidad. Y es que, después de Reino Unido, España es el país de la UE con mayor porcentaje de embarazos adolescentes. Así, se señala que, según datos del Informe de la Juventud (INJUVE), entre 2004 y 2008 en España, el incremento de embarazos no deseados ha aumentado del 10% al 12%, pasando la media de edad de 19,6 a 22,5; casi la mitad (49,5%) de los embarazos no deseados terminaron en aborto (en <http://www.yopongocondon.com/actualidad.html> consulta 10.12.2008).

penetración¹³³ es mayoritaria entre la población de 16-19 años, siendo más activos los varones, en ello, es fundamental la presión del grupo de pares, que pone el acento en la sexualidad como lo más importante en la pareja; de hecho, en el grupo de pares tiene mayor incidencia el género que la sexualidad como principio estructurador de las relaciones. En cuanto al uso de métodos anticonceptivos, la opción mayoritaria es el preservativo, seguido de la píldora anticonceptiva, que aumenta con la edad; sólo una pequeña muestra no se protege; la protección se orienta más a evitar embarazos que ETS o sida. Como Holland et al. (1990), también la HEA encuentra la vergüenza como factor inhibitor del uso del condón. Aunque se reconoce la conciencia de los riesgos, no siempre hay disposición a cambiar de hábitos. Respecto a la educación y la salud sexuales, la mayoría asegura poseer bastante información, aunque sabe que podría tener más, sobre todo en cuanto a relaciones sexuales, sentimientos y emociones sexuales y aborto; estas demandas dejan ver lo importante de abordar la dimensión afectiva de la sexualidad, así como proveer de mayor educación sexual a la población adolescente. La propuesta, en este sentido, es clara: relacionar el conocimiento general con la acción personal, lo que nos remite a la idea de agencia, práctica, resistencia y cambio. Por tanto, concluye la HEA, las prácticas de riesgo en la sexualidad adolescente no son tanto por falta de formación cuanto por no creer que a una/o le puede tocar alguno de los problemas derivados de esas prácticas o que, en todo caso, las consecuencias serán a largo plazo. La propuesta es sustituir la educación en salud por una aproximación comunitaria, haciendo uso de la experiencia de los servicios utilizados por la población joven. El problema de esta encuesta es que considera el género como un factor, un elemento estático, en lugar de verlo procesualmente, como motor de estas dinámicas descritas. Así, aunque sigue el referente del estudio de Holland et al. (1990) en la consideración de la negociación del uso del preservativo, un tema central en educación sexual en GB, prescinde de la perspectiva de género que sí está en Holland et al. (1990). Es la diferencia entre hacer una encuesta multidimensional (HEA, 1992) o un estudio cualitativo que profundiza en las dinámicas explicativas de los fenómenos sociales (Holland et al., 1990).

¹³³ Desde nuestro trabajo, preferimos hablar de coito, dado que penetración ha tenido, y sigue teniendo, connotaciones relacionadas con el binomio estructuralista activo/hombre vs. pasiva/mujer.

En ese mismo año, James T. Stears (1992) edita un trabajo sobre la política y las prácticas en educación para la sexualidad (el término que utiliza es ‘sexuality education’, no ‘sex education’), referido al contexto estadounidense y en el que participan autoras/es de diversos campos relacionados con ello. Hay una apuesta clara por evitar el tipo de educación tecnocrática. La sexualidad se considera un espacio excepcional de reflexión y crítica.

En el comentario a la Parte I, referida a los fundamentos para la investigación sexual, Marianne H. Whatley señala que la educación sexual parece estar guiada más por el miedo a los ataques que por las teorías sexuales. Además, la Nueva Derecha y los fundamentalismos religiosos se oponen a la educación sexual. Sólo se habla de ‘decir no’ y de las consecuencias negativas de la penetración. El debate político se evita si se evita hablar de la educación sexual. La población adolescente es activa, pero el profesorado prefiere obviarlo, sin embargo, trabajar sobre ello confiere poder al estudiantado. A menudo, en cambio, las voces adolescentes son desoídas¹³⁴. Whatley apela a la necesidad de que el profesorado penetre en su imaginario colectivo para hablarles desde sus propios referentes.

En el libro se define género como *“la convicción personal de ser hombre o mujer”* (p.85) y sexualidad como *“el deseo de expresar los sentimientos emocionales o eróticos propios hacia otro ser humano de una forma física”* (Ibíd.), de manera que se hace hincapié en la dimensión afectiva de la sexualidad.

En la Parte II, dedicada a género y sexualidad, Susan Shurberg Klein da cuenta de la importancia de considerar estas dimensiones en educación. Señala la implicación de género y sexualidad en los currículos explícito e implícito, así como en la cultura de la sociedad. Se refiere a los trabajos de Whatley (1989) y Trudell y Whatley (en prensa) como referentes que evidencian la ausencia de cuestiones sobre la desigualdad de género en educación para la sexualidad. También desde nuestro trabajo consideramos este vínculo fundamental, como se pone de manifiesto no sólo en la relación entre género y sexualidad que venimos defendiendo en estas páginas, sino también trabajando la coeducación desde el sistema educativo (Venegas, 2007a, 2008a; Venegas y Echeverría, 2007) y estableciéndola como marco de fondo para la educación afectivosexual (Venegas, 2008b). El planteamiento de Klein enlaza directamente con el

¹³⁴ De ahí nuestro reclamo por defender la ‘agencia y voz’ del estudiantado (Venegas, 2007b).

que defendemos desde este trabajo, al señalar que género y sexualidad están estrechamente relacionados, son dinámicos y cambian en el tiempo. Una idea que plantea, y que introduce la dimensión corporal de género y sexualidad, además de remitirnos a la política del romance (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990) es que entre 7-12 años las chicas pueden estar muy preocupadas por ser atractivas para los chicos; lo curioso es que Klein limite esta observación a un período de edad tan corto como poco realista, pues ese ideal se prolonga a edades mucho más avanzadas. Para terminar, ofrece algunas estrategias para promover una educación para la sexualidad sexualmente igualitaria: superar el determinismo biológico poniendo el énfasis más en las similitudes que en las diferencias; trabajar género y sexualidad desde una perspectiva feminista; hablar sobre, e identificar, cuestiones de igualdad sexual y sexualidad; favorecer la igualdad real; hacer de la educación para la igualdad y la sexualidad una materia transversal a programas y administración de los mismos.

Por su parte, Susan Post Moore y Doreen Rosenthal (1993) analizan la sexualidad en la adolescencia dentro del contexto británico. Enfatizan la importancia de considerar el contexto y los cambios sociales. Analizan la sexualidad adolescente en la década de 1990. La vieja división de tareas entre mujeres (madres y esposas) y hombres (sostenedores del hogar) ha cambiado. Mucho han tenido que ver los movimientos de mujeres de las décadas 1960-1970. Entre los años '50-'60 empieza a darse el coito premarital en parejas que tienen planes de casarse, desde los años '60 aumenta la actividad sexual (Darling et al., 1984; cf. Moore y Rosenthal, 1993). Los '60 marcaron un momento de cambio en actitudes y comportamientos en torno a aborto, homosexualidad y sexo premarital (Yankelovich, 1974; cf. Moore y Rosenthal, 1993). De nuevo, se menciona la década de los '80 como punto de inflexión en que la vuelta a los valores religiosos y políticos de corte conservador suponen una estabilización de la actividad sexual (Hofferth, 1987; cf. Moore y Rosenthal, 1993). Siguen la diferenciación de Katchadourian (1990) entre comportamiento autoerótico (masturbación) y sociosexual, que va desde besarse hasta el coito. De hecho, este comportamiento sociosexual comprende la misma naturaleza evolutiva que caracteriza a todo el libro. Encuentran las autoras que las relaciones entre adolescentes suelen ser esporádicas, más aún en el caso de las chicas. Cuanto más estable es la relación, más frecuente la actividad sexual. Generalmente, el primer coito no es considerado como

placentero. Incluso, una minoría importante señala que el primer coito no fue voluntario, si bien, en las chicas siempre ocurre en una relación afectiva, lo que Reiss (1967; cf. Moore y Rosenthal, 1993) denomina ideología de la permisividad con afecto. De alguna forma, también la política del romance está presente, en los términos que plantean Holland y Eisenhart (1990), cuando Moore y Rosenthal se refieren a su trabajo de 1992, en Australia, o al de Lees (1986¹³⁵) en Inglaterra, sobre el doble estándar con el que se mide a las chicas y los chicos que participan en relaciones sexuales de una noche.

Para Moore y Rosenthal, el comportamiento sexual está determinado por factores biológicos, psicológicos y sociales. Dentro de éstos, ellas diferencian entre los de tipo religioso, étnico, socioeconómico, cultural. Así, señalan la relación directa entre pobreza y actividad sexual temprana; por contra, los niveles elevados de educación formal se relacionan con una actividad sexual más tardía para ambos sexos¹³⁶. Aquí, la cuestión radica en las posibilidades materiales de proyectar un futuro a largo plazo o vivir en una cultura de la inmediatez. Aquellas chicas que no van bien en la escuela podrían estar probándose a sí mismas como válidas mediante el establecimiento de una relación afectivosexual ('love-sex relationship'¹³⁷).

En cuanto al uso de método anticonceptivos, al incrementar la actividad sexual entre adolescentes, se hace necesario considerar la prevención de embarazos y ETS-sida. A pesar de ello, la evidencia muestra que son muchas las personas adolescentes que ignoran los mensajes sobre salud sexual. Obvian su necesidad, no saben cómo utilizarlos, no tienen habilidades para encontrar consejo, existen barreras estructurales y, además, sus relaciones son esporádicas. Para un buen uso de los anticonceptivos es necesario que conozcan cómo funciona su cuerpo¹³⁸. En el caso concreto de las chicas, han de saber resistir, trabajar sobre su autoestima¹³⁹. De hecho, los chicos esperan que las chicas sean las responsables de la contracepción.

¹³⁵ Las propias Holland y Eisenhart (1990) se refieren a este estudio de Lees (1986).

¹³⁶ Esta relación aparece con frecuencia en la obra editada por Daguerre y Nativel (2006).

¹³⁷ Recogemos el término literal porque es curioso que, a pesar de no hablar de educación afectivosexual, en numerosas ocasiones se hace alusión a lo afectivo de la sexualidad.

¹³⁸ Este consejo es fundamental y frecuente en los materiales sobre educación sexual revisados y recogidos en el primer apartado de este capítulo.

¹³⁹ Otra idea común a los documentos sobre educación sexual.

Otro trabajo interesante es el de Bonnie Nelson Trudell (1993) para el contexto estadounidense, que tiene muchos elementos en común con el trabajo editado por Stears (1992) y cuenta con un prefacio de Michael Apple. Trudell analiza la política de la educación sexual escolar para poner en evidencia los poderes sociales a los que las mismas benefician. Diferencia entre ‘sex education’, que comprende cuestiones anatómicas y reproductivas, y ‘sexuality education’, un término más amplio que incluye sexo, roles, género, relaciones, etc. Mientras que el currículo en este campo está cada vez más politizado, las voces adolescentes son desoídas. Desde el fundamentalismo religioso y la Nueva Derecha se promueve un material conservador basado en el miedo, la abstinencia y los estereotipos de género. Se niega la pluralidad sexual. El currículo es de carácter comprensivo y recoge cuestiones relacionadas con la información, los valores y las actitudes, las relaciones y las habilidades personales y la responsabilidad.

Trudell ofrece una referencia de interés, la organización SIECUS cuyas siglas significan Sexuality Information and Education Council of the United States, y que dispone de una interesante página web, donde se señala que *“la sexualidad es una parte fundamental del ser humano, que merece gozar de respeto y dignidad. Defendemos el derechos de toda la gente a la información precisa, educación comprensiva sobre sexualidad, y servicios de salud sexual”* (<http://www.siecus.org/>)¹⁴⁰.

Volviendo a la obra de Trudell, el marco teórico desde el que desarrolla su trabajo incluye las teorías de la reproducción económica y cultural, en que los sujetos son vistos como pasivos dentro del sistema educativo, y se refiere, entre otros, a Bourdieu y Passeron (1977) o Apple (1979). Continúa con la teorías de la producción cultural, en las que cita a Willis (1977) y McRobbie (1978) entre otras referencias, que proceden de las prácticas culturales cotidianas. En este sentido, el recurso a las teorías de la producción en Trudell tiene la misma razón de ser que en Holland y Eisenhart (1990): reaccionar contra la gran ausencia en las teorías de la reproducción, que *“ignoran ampliamente las verdaderas interacciones del día a día en los colegios (...)*

¹⁴⁰ También GB tiene su propia organización dedicada a cuestiones de educación sexual, se trata del Sex Education Forum, integrado en la National Children Bureau, y que puede consultarse en http://www.ncb.org.uk/Page.asp?originx_784wa_21042403840053g59p_200610203221g De hecho, algunos de los documentos incluidos en esta revisión bibliográfica que estoy haciendo han sido editados por dicho organismo. Lo que llama la atención, por tanto, es la ausencia de un organismo similar en el contexto español, más aún cuando se han hecho tantos esfuerzos en el terreno de la coeducación.

asumen de forma demasiado mecánica la correspondencia entre la economía macrosocietal y las formas culturales y la conciencia individual” (p.24). De manera que también Trudell va a apelar a la resistencia del estudiantado: *“un proceso activo en que estudiantes (...) y profesorado (...) tienen el poder de mediar, reinterpretar y contestar significados culturales dominantes encapsulados en el currículo y la organización de la escuela (...) resistencia”* (p.25). Sin embargo, como vengo poniendo de manifiesto a lo largo de este marco teórico, también Trudell reconoce las dos caras de esa moneda: *“resistencia a una forma de dominación puede significar sumisión a otra (...) el largo plazo es la alienación”* (p.26). La revisión de Trudell tiene dos valores para mi propio trabajo: por un lado, es referente por sí misma; por otro, reafirma la idoneidad de la revisión que también yo he seguido, y que no parece ser fortuita, cuando está presente en varias obras (Connell, 1987, 2002; Holland y Eisenhart, 1990; Trudell, 1993).

Por otro lado, Trudell reconoce la influencia de la organización de la escuela en la selección de materiales del profesorado, así como en las respuestas del estudiantado a esos materiales. Y afirma la presencia de valores en la teoría. Más aún, reconoce abiertamente su compromiso con la comprensión para el cambio de la desigual distribución de poder y recursos en la sociedad. El suyo es un estudio de caso para arrojar luz sobre un proceso concreto, sin ambiciones universalistas.

Trudell analiza la cultura informal del estudiantado, en que encuentra amplias muestras corporales de afectividad y la heterosexualidad como asumida. El programa de educación sexual que analiza se incluye en el currículum de educación para la salud¹⁴¹. El objetivo es proporcionar herramientas para entender el crecimiento y desarrollo humanos, así como tomar decisiones responsables.

La autora hace suya la idea de McNeil (1986) de que la resistencia puede ser tanto pública como privada. En su análisis de las formas de resistencia, señala algunas cuestiones como el uso del humor para crear comunidad¹⁴² mediante apelaciones

¹⁴¹ También en España los materiales editados sobre educación sexual están en la intersección entre las áreas de educación y salud. La educación sexual tiene, pues, un claro sesgo hacia la salud.

¹⁴² Lo que nos trae al recuerdo algunas situaciones observadas durante nuestro trabajo de campo con ciertos chicos (generalmente chicos) en las que ciertamente lo jocoso sobre unos pocos creaba comunidad entre la mayoría. De hecho, en las entrevistas y observaciones hemos podido encontrar abundantes

relacionadas con la sexualidad como insultos (maricón o cabrón son claros ejemplos en el contexto español). Una segunda forma es la contestación al lenguaje de clase sobre sexo, por lo que la profesora/or busca siempre acomodarse a un rol en que ha de impartir disciplina pero siendo agradable y sabiendo ganarse a la clase, de manera que juega siempre con un uso formal y vulgar del lenguaje; en el caso de las chicas, optaban más por el uso neutral del lenguaje. En tercer lugar, se refiere a la construcción del currículo en uso de la sexualidad, al respecto de lo cual señala algo importante, pues es la dinámica cotidiana la que marca el devenir de las cuestiones de poder, de manera que la influencia que ejerce la escuela es menor que la del grupo de pares y la familia, si bien *“el estudiantado llega a significados propios del comportamiento sexual adecuado”* (p.167). Trudell discrepa con la profesora del grupo que estudia pues cree que el grupo no es lo suficientemente maduro como para trabajar sobre esos temas. En el enfrentamiento profesora-estudiantado, Trudell concluye que la producción cultural termina provocando reproducción cultural en la forma de disciplina e imposición.

Fry et al. (1996) ponen en relación género y educación sexual en su estudio sobre las respuestas de la población adolescente a los programas de educación sexual. Sus datos muestran un diferencial de género evidente, siendo más negativas las respuestas de los chicos, por lo que las autoras demandan nuevas estrategias para aproximarse a los chicos desde la educación sexual, así como la necesidad de defender los espacios de los intereses de las chicas. De ahí la defensa que hacen de la educación sexual diferenciada por sexo en aulas diferentes, sobre todo en el nivel de la secundaria. Género y sexualidad, señalan, se construyen socialmente y están íntimamente relacionadas. Siguen la idea de Giddens (1992) de que la sexualidad es un área que conecta cuerpo, identidad y normas sociales. La educación sexual en la escuela es una de las principales fuentes de la socialización formal de la sexualidad y el comportamiento sexual. Pero el estudiantado llega a la escuela con sus propias perspectivas sobre sexualidad procedentes de la familia, la comunidad, el grupo de pares. Cuando sus perspectivas se oponen a la defendida desde las lecciones en clase, cabe esperar la oposición del estudiantado. Así, frente a un modelo medicalizado y distante, el estudiantado preferirá puntos de vistas más informales.

elementos sobre el liderazgo adolescente en el grupo de amistad, como uno de los procesos centrales en la dinámica de producción cultural en la escuela.

Cuando los chicos hacen bromas, están reafirmando un punto de vista adolescente y masculino de la sexualidad. Siguiendo a Hargreaves (1976) y Willis (1977), consideran los gritos y las risas como una forma de resistencia a la autoridad adulta de quien imparte las lecciones. Algo similar a lo que acabamos de ver que plantea Trudell (1993). Por otro lado, Fry et al. reconocen que las respuestas dependen, también, de la forma de dar las lecciones. El contenido es otro elemento que influye, cuanto más técnico y ‘objetivo’ es, menos reacciones jocosas provoca. Fue el tema de los anticonceptivos el que más reacciones jocosas provocó, pero sobre todo entre los chicos, de manera que la persona que daba la lección encontraba difícil mantener la disciplina en clase. Las autoras señalan formas de resistencia como bromas, ruidos y burlas. Según las autoras, la reacción es aún mayor cuando quien imparte la clase es una mujer. Más aún, señalan que investigadores como Elliot (1974) o Clarricoates (1978) han puesto de manifiesto que los chicos reaccionan de forma negativa cuando sus intereses no son priorizados en clase. Por contra, la reacción de las chicas era positiva porque las lecciones apoyaban su identidad de género¹⁴³ y su reputación. En este sentido, la cuestión radica en las expectativas de género, de manera que para ser considerada como femenina, una chica ha de seguir metas como las relaciones, el romance, el matrimonio y los/as hijas, ideas para las que las autoras citan a McRobbie y Garber (1976) o Spender y Sarah (1980).

Pero las autoras hacen una observación al respecto. No se trata de culpar a los chicos por ello, sino de reconocer que nuestra sociedad estimula la agresividad y la asertividad en los chicos. Recogen también la idea de Connell de que incluso entre los hombres hay jerarquías.

En alguno de los colegios que investigaron, las clases eran unisexuales a demanda de las chicas, que ya habían tenido una experiencia negativa por la reacción de los chicos en años anteriores. Siguiendo a Whyld (1983), señalan que es más fácil combatir el sexismo en colegios donde la igualdad de género es una prioridad. Frente al argumento decimonónico de que la presencia de las chicas en clase contribuye a mantener la disciplina entre los chicos (Wells, 1987; cf. Fry et al., 1996), ellas parten de los resultados de su estudio para defender la necesidad de educación sexual unisexual.

¹⁴³ Cabe preguntarse si esas lecciones no contendrían un sesgo de género que les impidiese identificarse a los chicos con ellas. Nuestra experiencia en el curso de educación afectivosexual que llevamos a cabo en el trabajo de campo dista mucho de los resultados de la investigación de Fry et al. (1996).

Una propuesta que hacen es que haya más hombres enseñando educación sexual y que se incluyan más cuestiones demandadas por los chicos.

Como se ve en este trabajo de Fry et al. (1996), y como ya señalamos en el primer apartado de este capítulo dedicado a la revisión de programas sobre educación sexual, en el contexto británico resulta fundamental la cuestión de la especificidad de los chicos. Así lo señalan también Lenderyou y Ray (1997) en un documento elaborado expresamente para tales fines por el Sex Education Forum (GB). Las autoras parten de las mismas evidencias que señalan Fry et al. (1996), y justifican la necesidad de dirigir una educación sexual específica para los chicos por una serie de razones. Por un lado, las madres hablan más con las hijas, por el temor al embarazo, y los padres no hablan. Además, mensajes como que ‘los chicos no lloran’ o que ‘los chicos no hablan sobre sus emociones’ están en el principio mismo de la socialización de género. Los chicos suelen aprender lo que saben de sexualidad unos de otros y de la pornografía. Señalan que la educación sexual les lleva demasiado tarde, es escasa y muy biologicista. Los chicos sienten la presión de que tienen que saberlo todo. Su primera relación coital es un rito de paso, mientras que para las chicas es objeto de arrepentimiento. Lenderyou y Ray destacan la importancia de adoptar una perspectiva de género al abordar estas cuestiones. Es importante conocer cómo la sociedad educa a los chicos en una menor habilidad con las emociones y la empatía. Por eso, es importante buscar más allá de la superficie para detectar las necesidades reales en el caso de los chicos. Ellos sienten la presión de ser fuertes, duros, saberlo todo, y esconder cariño, dependencia, amor, todo lo que consideran como signos de feminidad. Por eso, señalan las autoras la importancia de vincular factores externos (macro) e internos (micro). Tanto el interés como la temática de la educación sexual ha de tener presente a los chicos también. Finalmente, Lenderyou y Ray señalan las consecuencias derivadas de esta aproximación: los chicos comprenden las presiones, el respeto, la autoestima, su responsabilidad, elecciones informadas, confianza al hablar de sus emociones y logro académico.

Lynda et al. (2000) adoptan la perspectiva de la gente joven en la provisión de educación sexual, para analizar educación, actitudes y comportamiento. Su trabajo se desarrolló en Inglaterra. Pretenden centrar su trabajo en las voces y demandas de la gente joven de entre 13-15 años en la escuela comprensiva a nivel de secundaria. La

homosexualidad era un tema poco mencionado por las y los jóvenes de su estudio. En cuanto a los patrones de la sexualidad adolescente, que consideran similares para todo occidente, señalan un incremento de la actividad sexual premarital, una disminución de la edad a la que se empieza esa actividad, siendo la media a los 15'7 años, mayor conocimiento sobre la sexualidad homosexual, sobre todo entre hombres, aumenta el embarazo adolescente no deseado, sobre todo en zonas pauperizadas (Pearson et al., 1995; cf. Measor et al., 2000), no parece haber conciencia del riesgo que suponen las ETS. Según ellas, es necesario un mayor conocimiento en estos temas para elaborar políticas efectivas, para lo que la investigación –aplicada- ha de ser el punto de partida, según defienden ellas. Así, comparan los contextos escandinavo y británico y observan que, siendo las prácticas sexuales adolescentes las mismas, las consecuencias son diferentes, lo que achacan a la política educativa en sexualidad en cada caso¹⁴⁴. Lo que echo de menos en su trabajo es la relación entre el contexto sociológico de cambio y los cambios en la sexualidad adolescente.

La educación sexual comprende una multidisciplinariedad en la que están presentes biología, psicología y más recientemente, relaciones, educación y salud sexual (SEF, 1997; cf. Measor et al., 2000), fisiología y sociología. También han influido la religión y la teoría postmoderna. Por otro lado, insisten en la presencia de la heterosexualidad como fuerza que marca las identidades sexuales. Critican la ES tradicional por referirse más a la reproducción y el peligro que a la sexualidad en sentido amplio y como componente muy presente en nuestra sociedad¹⁴⁵.

Su estudio fue desarrollado en cinco colegios con programas progresivos. En tres de ellos la lección, de un día, fue impartida por una autoridad sanitaria. En los otros dos por miembros del profesorado. Los temas fueron crecimiento, concepción, ETS, sexualidad y un modelo democrático de relaciones/prácticas sexuales.

¹⁴⁴ Cabe recordar que el embarazo no deseado en adolescentes alcanza su punto más alto dentro de la OCDE en GB, a pesar de la economía fuerte y las políticas de educación sexual (Daguerre y Nativel, 2006), por lo que se ha convertido en un objetivo prioritario para las políticas públicas en educación y salud.

¹⁴⁵ Ahí radica uno de los puntos centrales de la educación (afectivo)sexual: forma parte de la naturaleza humana y está muy presente en nuestra sociedad. Por lo tanto, en lugar de negarla, hemos de educar para vivirla plenamente pero desde la responsabilidad y la igualdad de género.

Recogen dos tradiciones opuestas: la conservadora defiende la necesidad de preservar la inocencia de la infancia y la tradición; la liberal entiende que la sociedad está sexualizada y que la gente joven se siente atraída por lo que tiene que ver con la sexualidad. Una fuente importante de cambio que señalan las autoras se refiere a los importantes cambios en el modelo de familia durante las últimas décadas del siglo XX, que han provocado cambios en la percepción sobre matrimonio, relaciones y prácticas sexuales, con más impacto fáctico que los medios de comunicación de masas. Por tanto, añaden, el objetivo de la educación sexual ha de ser el de proporcionar a la gente joven herramientas para manejarse con esos nuevos códigos y trabajar sobre sus miedos, ansiedades, temores y dudas. Las agencias encargadas de la educación sexual en GB se han opuesto a la legislación en vigor precisamente por no entender el contexto cultural más amplio.

Como señalaban Lenderyou y Ray (1997), también ellas encuentran que la población adolescente considera la educación sexual que recibe como muy escasa y que llega demasiado tarde. Género y madurez son los criterios seguidos por Measor et al. (2000) para interpretar las reacciones del estudiantado. De la información recibida, la mejor acogida fue la que tenía implicaciones personales. La más rechazada fue la que resultaba insuficiente o era de corte biologicista. Los métodos anticonceptivos tuvieron una buena acogida especialmente por las chicas. Las y los educadores jóvenes tenían mejor acogida en clase. También la información relativa al sida era bien recibida.

Las y los adolescentes reclaman su derecho a tomar sus propias decisiones sobre su actividad sexual. Rechazan la postura adulta que niega la sexualidad adolescente. Reclaman su derecho a saber y tener información. Un debate abierto en USA y GB, según señalan las autoras, es si la educación sexual adelanta o retrasa la edad de la actividad sexual, y alegan una serie de estudios para afirmar que no educar no supone disminuir la edad de experimentación (Boethius 1984; Swedish National Board of Education, 1986; DES 1987; cf. Measor et al., 2000).

La cuestión de la educación sexual de los chicos es de tal relevancia para las autoras que ocupa un capítulo completo en su trabajo. También ellas señalan una reacción más hostil en los chicos, incluso cuando las lecciones son segregadas. Y apelan a la evidencia de otras investigaciones para afirmar que los chicos buscan interrumpir estas clases haciendo uso de las bromas y las risas y tratando de dislocar a quien imparte la clase (Woodcock, 1992; SEF 1997). Para entender esta cuestión, apelan a la

necesidad de comprender cómo funciona el género en la cultura adolescente informal. Por tanto, las autoras ponen el énfasis en la diferencia. La idea de masculinidad apropiada pesa fuertemente sobre ellos y sus reacciones. Mientras, las chicas muestran un claro interés por las lecciones. Los chicos interpretan lo desconocido desde términos familiares, y lo femenino desde el punto de vista masculino. Citan la diferenciación interna a los hombres que hace Connell (1987) según el tipo de acoso, y a Kehil y Nayak (1997) por su trabajo sobre prácticas disruptivas que consolidan el grupo de pares masculino en secundaria. También el éxito sexual es una práctica de liderazgo en las jerarquías de masculinidad, así como las competiciones entre chicos por el tamaño del pene. Por su parte, las chicas bromean, pero de forma más discreta. Otros autores han mostrado cómo la rudeza, la explotación de las chicas y las respuestas agresivas rápidas pueden ser entendidas como refuerzo de la masculinidad en público (Hargreaves, 1967; Willis, 1977; Arnot, 1984; cf. Measor et al., 2000). Los programas con orientación hacia la igualdad de género hacen a las chicas activas en el uso y la responsabilización de los métodos anticonceptivos y van directamente a las cuestiones de las emociones en los chicos. Las chicas acogieron positivamente los programas porque sentía refuerzo de su identidad de género y los códigos de género en que se ven implicadas. En lugar de hablar de identidad fragmentadas, como término postmoderno, las autoras prefieren hablar de ‘investment’, la inversión que comprende una acción o interacción, mediada siempre por el poder.

Las autoras hacen algunas observaciones en torno a sexo y poder. La forma en que los chicos miran el cuerpo y la apariencia de las chicas las convierte en objetos. Muchos chicos afirman su poder mediante el acoso a las chicas: levantan sus faldas, tocan su pelo, desabrochan su sujetador¹⁴⁶. Los chicos no pueden mostrar su falta de información. Y mostrar interés por esta información es considerado como ‘femenino’. Cuando las chicas saben mucho, son objeto de burla. Mientras las chicas reciben la información de revistas, amigas y familia, sobre todo la madre y la hermana; los chicos la reciben de amigos y pornografía.

Una vez más, la familia no actúa como agente de educación sexual. Si se habla algo, lo hace la madre y se dirige más a las hijas que a los hijos. Los roles diferenciales de madre y padre son claramente percibidos por las y los hijos (Farrell, 1978; Miller,

¹⁴⁶ La pregunta entonces es, ¿cómo responden las chicas a la situación?

1986; Allen, 1987; Carlson, 1987; Frankham, 1993; cf. Measor et al, 2000). De hecho, las hijas reciben de sus madres el ideal del romance y los roles femeninos tradicionales. No parecen encontrar la misma situación para el caso de los chicos, así que valoran positivamente la educación sexual en el colegio para chicos con quienes sus familias no hablen sobre ello. Este diferencial de género puede, según las autoras, influir en la resistencia a la educación sexual.

En cuanto a los fallos de la educación sexual, según el estudiantado, la información es insuficiente, no les ayuda a resolver sus problemas, constantemente buscan la ayuda adulta, su apoyo y confianza. El mayor volumen de información tiene que ver con contracepción y ETS. Echan en falta cuestiones de emociones y una información explícita sobre sexo, sexo oral, gays, bisexuales, etc. Para hablar de emociones, prefieren algunas profesoras mejor que personal sanitario. También está ausente el ‘discurso del deseo’, especialmente el femenino, de hecho, lo que se transmiten son, más bien, ideas en torno al peligro y la negatividad del sexo para las mujeres. Un problema es la consideración de las/os adolescentes del sexo como coito.

El sexo oral es cada vez más frecuente en la adolescencia, según señalan las autoras. Existen diferencias de género, para las chicas resulta más fácil ser sujetos del sexo oral que objetos del mismo.

La demanda de las chicas era evidente: dotarlas de herramientas para hacer frente al doble estándar, resistir a las presiones para mantener relaciones coitales, y frenar el acoso por parte de los chicos. Además, se quejaban de estar en clases mixtas para dar educación sexual. Otra demanda era tener las clases en grupos pequeños. Recibir la misma información significar luchar contra los códigos masculinos. Los chicos no se responsabilizan de su sexualidad. Les resulta difícil hablar de sus emociones. Para abordar esta cuestión, otra propuesta han sido los programas de educación de pares. Tanto chicos como chicas se sienten mejor cuando quien les da educación sexual es de su mismo sexo.

En la terminología que hacen las autoras, yo prefiero situar el género (la igualdad de género) en el centro de la educación afectivosexual, más allá de la educación sexual para la prevención de ETS y embarazos. Y hablar de sexualidad, en lugar de sexo, porque es mucho más que coito.

Para terminar, plantean una serie de propuestas para ser incorporadas en los programas de educación sexual británicos. Tener en cuenta las voces adolescentes. Más

aún, hacerles protagonistas activos/as. Trabajar con las familias. Hacer responsables a los varones. Ampliar la definición de la sexualidad más allá del coito. Diversificar los modelos (positivos) de sexualidad para mujeres y hombres, incluyendo la ruptura con la heteronormatividad. Recuperar el discurso del deseo. Dotar a las mujeres de más poder. Defender la igualdad de género. Así, adoptan el concepto de Plumier (1996) que ellas mismas señalan 'intimate citizenship' o ciudadanía íntima. En definitiva, yo diría que se trata de un giro de lo macro a lo micro, la política de las emociones de la sexualidad. Esta noción recuerda al amor confluyente del que habla Giddens (2004) y que es puesto en cuestión por Holland y Adkins (1996). Señalan al personal sanitario como adecuado para dar este tipo de formación, algo que yo pongo en cuestión. También proponen incluir cuestiones de pobreza y exclusión social en esos programas.

Tras este trabajo, la propia Measor (2004) publica un artículo en que hace una síntesis de varios trabajos (1984, 1998, 2003) sobre la visión que la población adolescente tiene de la educación sexual. Señala el género como una dimensión diferencial fundamental. La sexualidad en casa se habla más con la familia, sobre todo las chicas. Defiende una metodología cualitativa que permita que las voces adolescentes sean escuchadas. La reacción de los chicos a la educación sexual es más hostil que la de las chicas. Las chicas se quejan no sólo de ello sino del acoso que reciben de los chicos. La familia ocupa un espacio central en relación a las fuentes de educación, información y confianza de las y los adolescentes, especialmente las familias de clase media. También es importante el grupo de amistad. Las chicas destacan también los magazines. Para los chicos, la pornografía, porque la consideran más gráfica y explícita. Los chicos destacan la ansiedad que sienten ante 'first time sex' (p.157), de manera que relacionan la sexualidad únicamente con la penetración. La autora pone el énfasis en la construcción social de sexualidad adolescente y masculinidad heterosexual por el peso que tienen. Los chicos sienten la responsabilidad de saber lo que tienen que hacer. Todo esto puede darnos una idea de cómo funciona la resistencia en los chicos, en los espacios nodales de poder, ansiedad y deseo. Con la familia 'se habla', en la escuela 'se

enseña'. Es necesario dirigir una educación sexual específica para los chicos, sobre todo en relación a las emociones¹⁴⁷, algo en lo que los programas fallan constantemente.

Una cuestión interesante es la que se refiere a la homofobia en la escuela y que es puesta sobre la mesa por Forrest (2006). Señala que las organizaciones internacionales apuntan a familia, comunidad y medios de comunicación de masas como fuentes de formación para la gente joven. Esas mismas organizaciones internacionales definen las relaciones no heterosexuales en términos de derechos humanos. El énfasis de las políticas educativas en la calidad está marginalizando la educación en cuestiones sociales. Dada la tasa de embarazos no deseados en adolescentes, ha sido objetivo prioritario del gobierno reducir dicha tasa, bajo la influencia del valor de la familia tradicional para la derecha. Derivado de ello, desde el año 2000 se empieza a hablar de 'sex and relationships education'. Se reconoce el derecho de la familias de retirar a sus hijas/os de las clases de educación sexual. Los '80 son la época de la expansión del sida y la consecuente persecución de la homosexualidad, relacionándola con la enfermedad y el declive moral. Por otro lado, el profesorado carece de formación, recursos, confianza y convicción en la utilidad de trabajar género, sexualidad, relaciones, emociones y aspectos actitudinales de la educación sexual en la escuela. Además, hay una clara resistencia de los chicos a este tipo de formación (Measor et al., 1996; cf. Forrest, 2006). También es claro el peso de la heterosexualidad. La escuela debe hacer suyo, pues, el objetivo de educar para la vida adulta.

Measor (2006) va a hablar también de la resistencia que genera el uso del preservativo entre adolescentes, un tema común en la bibliografía al uso según ella misma señala (Holland et al., 1998; Coleman & Ingham, 1999; Measor et al., 2000; cf. Measor, 2006). Y ello, a pesar de generar miedos y ansiedades. Las razones alegadas tienen que ver con el placer, la interrupción del flujo del encuentro sexual; por tanto, se da más importancia a la parte erótica y de placer que a la de seguridad. En la teoría, chicas y chicos saben hacer uso del condón, en el momento de la interacción social es

¹⁴⁷ A lo largo de todos los trabajos que venimos revisando, la palabra emoción aparece con frecuencia, pero en ningún caso se hace referencia a los afectos, que son más sociológicos, pues las emociones forman parte del terreno de la psicología.

cuando pierden esa habilidad. El cuerpo adquiere en el contexto de este artículo un espacio protagonista en la sexualidad. Cuando el chico no quiere utilizar el condón, la chica tiene que enfrentarse a un problema. El preservativo es visto como enemigo del placer y la sensación erótica. Según los guiones predominantes, el hombre siempre está dispuesto para la penetración y la mujer desempeña el papel pasivo. Por tanto, la sexualidad y el uso del preservativo, en este contexto, están íntimamente relacionados con los códigos y la identidad de género. Measor finaliza defendiendo la consideración de esta cuestión desde los programas de educación sexual.

Capítulo II.

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN/POLÍTICA AFECTIVOSEXUAL

“El mundo es un laboratorio de investigación”

(Berg, 2001:17).

1. Introducción

Siguiendo el planteamiento de Bruce L. Berg (2001 [1989]), y dada la peculiaridad de esta investigación, esto es, la ausencia de investigaciones sobre política afectivosexual en el contexto sociológico español, el proceso ha sido más bien del tipo investigación-antes-de-la-teoría (inductivo), aunque hemos partido de una revisión de la literatura existente, pero no del tema en sí, sino de los tópicos que definen el tema, como acabamos de ver.

Jennifer Mason (1996) ofrece un interesante esquema que nos permite introducirnos en las cuestiones metodológicas de la investigación mediante lo que denomina ‘esencia de la investigación’, esto es, aquello sobre lo que versa la misma. Siguiendo su esquema, la esencia de esta investigación sería como sigue:

- Naturaleza del fenómeno: ontología del proyecto. Valores y normas, localizadas a nivel simbólico de los regímenes de género; y prácticas, que tienen lugar en la estructura material de los diferentes regímenes de género, y están orientadas por esos valores y normas. Para ello, la autora propone, entre otras, la entrevista como técnica apropiada para la recogida de datos.
- Conocimiento/evidencia: teoría del conocimiento que, en esta investigación, entendemos como una teoría postestructuralista de la práctica.
- Tema de investigación: política afectivosexual, que se desglosa en cuatro grandes temas o estructuras sociales, a saber: género, sexualidad, afectividad y cuerpo.

- Preguntas de investigación, que hemos ido recogiendo a lo largo de la construcción teórica del objeto de estudio, mediante la revisión bibliográfica y la consecuente descripción del estado de la cuestión, en la 2ª parte del capítulo anterior, y que recogemos a continuación:
 1. ¿Cómo tienen lugar los procesos de socialización y subjetivación en las chicas y chicos de los dos colegios, el de clase obrera y el de clase media, de nuestra investigación?
 2. ¿Cómo dar cuenta de los procesos sociales de reproducción y cambio que, en este caso concreto, se refieren a los espacios sociales ocupados por la política afectivosexual?. En concreto, ¿cuál es la naturaleza epistemológica de esos procesos sociales?
 3. ¿Cómo tienen lugar los procesos de socialización/subjetivación y reproducción/cambio en torno al género como una de las estructuras integrantes de la política afectivosexual? Y ¿cuáles son las dimensiones del género como estructura social contenida en la política afectivosexual?
 4. ¿Cómo tienen lugar los procesos de socialización/subjetivación y reproducción/cambio en torno a la sexualidad como estructura integrada en la política afectivosexual? Y ¿cuáles son las dimensiones estructurales de la sexualidad como estructura de la política afectivosexual?.
 5. ¿Es la política del romance un espacio de adhesión/socialización/reproducción, o bien, de resistencia/subjetivación/cambio? Y ¿cuáles son las dimensiones estructurales de la política afectivosexual que integran la política del romance en la adolescencia?
 6. ¿Cómo tienen lugar los procesos de socialización/subjetivación y reproducción/cambio en torno al cuerpo como estructura integrante de la política afectivosexual? Y ¿cuáles son las dimensiones estructurales que definen el cuerpo como estructura de la política afectivosexual?
- Propósito de la investigación: contexto sociopolítico de la práctica investigadora. Marco de la coeducación, en que la educación afectivosexual emerge como una de las cuestiones fundamentales y pendientes de las

políticas educativas para la intervención educativa en pro de la igualdad de género, con las miras puestas en la lucha contra la violencia de género como su razón última de ser. En todo ello, la política afectivosexual se muestra como el contexto socioestructural más adecuada para entender la lógica de los procesos sociales subyacentes a fin de arrojar luz sobre el fenómeno de la educación afectivosexual para facilitar la elaboración de una política educativa adecuada. Por tanto, el propósito de vincular teoría y práctica.

2. Cómo surge la propuesta: orígenes y transcurso

En alguna ocasión, se han mencionado los orígenes de esta investigación (Venegas y Echeverría, 2005/06, 2006; Venegas, 2007a, 2007b). Durante el curso académico 2003/04, venían a confluír diferentes trabajos e intereses investigadores que nos llevaron, finalmente, a decantarnos por la educación afectivosexual como objeto de estudio de este trabajo de tesis doctoral. Vamos a hacer un breve recorrido por los orígenes y el transcurso de la investigación para contextualizarla.

En primer lugar, era el segundo año, el período de investigación tutelada, del programa doctorado “Globalización, Multiculturalismo y Exclusión Social”. Nuestra investigación versaba sobre género, cuerpo y sexualidad de las mujeres, localizada en el espacio científico y social de la educación formal (sistema educativo a nivel de secundaria).

Al mismo tiempo, quien aquí escribe se encontraba participando en una investigación sobre violencia de género en la escuela y en otra investigación sobre fracaso escolar y exclusión social dentro de un proyecto Equal en la ciudad de Granada¹⁴⁸. Simultáneamente, estaba cursando el título Experta en Género e Igualdad de Oportunidades del Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, cuyas prácticas fueron realizadas en el Centro Provincial del Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) en la ciudad de Granada y consistían en la revisión de la documentación editada y/o publicada por el IAM sobre cuerpo y sexualidad. Fue durante dicha revisión

¹⁴⁸ Aunque en ese momento Francisco Fernández Palomares no era aún mi director de tesis, ya trabajábamos juntos. Él era el director del proyecto sobre fracaso escolar y exclusión social dentro del Equal. Nuestra afinidad académica y personal nos llevaría, poco después, a establecer los vínculos que nos han unido en este trabajo de tesis doctoral.

bibliográfica cuando tuvo lugar el primer contacto con materiales, didácticos casi exclusivamente¹⁴⁹, sobre educación sexual, en la mayoría de los casos, o afectivosexual, en los menos. Estos materiales centraron nuestra atención por varias razones. En primer lugar, porque en ellos confluían nuestros intereses investigadores: género, sexualidad, cuerpo, además de un nuevo tópico: la afectividad, que iba a marcar nuestra visión de la educación a partir de ese momento. En segundo lugar, porque la educación afectivosexual emergía como espacio socioeducativo donde se vinculaban la sociología y la educación, áreas de conocimiento en las que situamos nuestro trabajo académico, con una dimensión claramente práctica o aplicada, en tanto que fenómeno fundamental de la vida cotidiana de cualquier persona. De hecho, por nuestras fuentes tanto en el doctorado como en nuestro grupo de investigación, SEPISE (Seminario de Estudios para la Intervención Educativa y Social), nuestro interés investigador ha estado siempre orientado hacia la ciencia aplicada, sin menoscabo de la básica.

Un hecho fundamental precipitó la decisión de dedicar este trabajo de tesis doctoral a la educación afectivosexual. Dentro del proyecto Equal, tuvimos ocasión de entrevistar a la que sería la primera docente con la que hemos tenido la suerte de trabajar en el trabajo de campo de esta investigación. Esta profesora habló sobre las carencias afectivas de muchas de las niñas y niños que acuden a su centro, situado en la llamada Zona Norte de la ciudad de Granada. Asimismo, habló de fenómenos relacionados con la educación afectivosexual, como la naturaleza marcadamente patriarcal del entorno, sexista, hostil, caracterizado por la violencia (física y simbólica) de género, las carencias afectivas y los embarazos en adolescentes, no siempre susceptibles de recibir el calificativo de ‘no deseados’ puesto que, de hecho, el embarazo adolescente en el barrio es más que una falta de habilidades o conocimiento sobre el uso de métodos anticonceptivos, pues está relacionado con una cultura de clase y género, como habrá ocasión de ver en el capítulo dedicado al análisis de los datos. Las palabras de la profesora hicieron mella en nuestra concepción de la vida cotidiana, lo que se sumaba a nuestra sensibilización hacia cuestiones relacionadas con el género, la sexualidad, la afectividad y el cuerpo como temas constitutivos de la educación afectivosexual. Recordamos sus palabras al señalar que buena parte del estudiantado del colegio recibía malos tratos familiares para despertar, llegaba al colegio sin

¹⁴⁹ El magnífico trabajo de Fernando Barragán (1999) fue la única excepción, pues sí recogía, en los materiales didácticos editados, los frutos de un amplio proyecto de investigación acción.

desayunar y crecía en un contexto marcado por la violencia y la marginalidad. Para responder a ello, desde una concepción integral de la educación de las personas, el centro había establecido algunas reglas básicas como llegar a clase por las mañanas sonriendo y dando los buenos días. No es un trabajo para nada baladí. El trasfondo de estos hechos bien merecía un trabajo de tesis.

Pero la investigación no tomó cuerpo como trabajo de tesis hasta dos cursos más tarde. De aquel primer contacto, surgió una propuesta de trabajo en lo que consideramos acertado denominar ‘programa-proyecto sobre educación afectivosexual’, siguiendo el referente de los materiales revisados sobre educación afectivosexual y que se recogen en la primera parte del capítulo I. Presentamos el programa-proyecto al Centro y fue aprobado por el Claustro para el curso 2004/05, contando siempre con la inestimable colaboración de la profesora antes mencionada, en ese momento tutora del curso con el que íbamos a trabajar, el 3º ESO de Letras. Presentamos el proyecto al programa de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Granada, recibiendo un apoyo financiero para llevarlo a cabo que, sin embargo, nunca llegó al centro. Con ese dinero, pretendíamos dar difusión a la experiencia¹⁵⁰.

La experiencia de ese primer año de trabajo fue considerada, finalmente, como estudio piloto sobre el que sentar las bases para plantear, ya sí, el primer año de trabajo de campo de esta tesis doctoral. En el año 2005, la doctoranda hizo una estancia de investigación en el Centre for the Study of Sexuality and Culture (Manchester University) para revisar bibliografía sobre género, sexualidad y cuerpo. Durante la estancia, entramos en contacto con amplia literatura sobre la Queer Theory, el

¹⁵⁰ Hay, sin embargo, un artículo publicado sobre ello (Venegas y Echeverría, 2005/06, 2006). Aprovechamos esta mención para dar nuestro más sincero agradecimiento a Carmen Echeverría, amiga y maestra, por abrirnos las puertas de su centro y su aula y enseñarnos a ver la docencia con los ojos de la afectividad y el compromiso desinteresado, sabiendo ganarse el respeto de las y los estudiantes precisamente por saber respetarles. Sin duda, mucho de todo eso ha estado presente en aquel primer año juntas en el curso de educación afectivosexual en sus horas de tutoría, en las que aprendimos con ella muchas de las cosas que hoy forman parte de nuestro modo de entender la educación. Agradecemos también enormemente al centro educativo situado en el barrio de Cartuja, en la Zone Norte de la ciudad de Granada, su trato cálido y su colaboración desinteresada, gracias por abrirnos las puertas de par en par y apoyar este trabajo desde el primer momento. Sin duda, todo nuestro trabajo sobre educación afectivosexual y coeducación le debe mucho a este colegio y a algunas de las profesoras que trabajan en él para que estos temas gocen del reconocimiento y el valor educativo y social que se merecen, de entre quienes quisiera destacar a Leticia Acosta, tutora del grupo 4º ESO Letras durante el curso 2005/06.

feminismo postestructuralista, y las producciones más recientes en el campo de la teoría feminista y de género y los estudios sobre diversidad sexual.

Con todo ese bagaje bibliográfico de fondo, el curso 2005/06 sería el primer año de trabajo de campo de la tesis que, tras la estancia en Manchester, pasaba a ser sobre política afectivosexual, para dar a la educación afectivosexual la naturaleza sociológica que nos interesaba desde nuestra área de conocimiento, la sociología de la educación, al definir las relaciones de género, sexuales, afectivas y corporales como relaciones desiguales de poder.

Durante el año 2006, desarrollamos un estudio piloto sobre el Proyecto Educativo de Ciudad para Granada (Fernández, Venegas y Robles, 2007). En el trabajo de campo, tuvimos ocasión de entrevistar a estudiantes adolescentes de un centro de Distrito Genil, en pleno centro de la ciudad de Granada. Era el primer año de trabajo de campo de la tesis, segundo año de trabajo en el colegio de Zona Norte. La entrevista grupal, en el colegio de Distrito Genil, hacía evidentes las diferencias de clase social entre el público asistente a un colegio y otro. Para entonces, nuestro trabajo tenía un claro interés por las diferencias de clase, algo corroborado por los referentes teóricos de esta investigación de tesis doctoral (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Skeggs, 1997; Bourdieu, 1999; Willis, 1999, 2003; Black, 2002; Storr, 2002; Moreno, 2004); teníamos una especial sensibilidad hacia el debate sobre la existencia o no de las clases sociales a principios del siglo XXI, con el trasfondo de los muchos cambios sociales con respecto a los orígenes de la sociedad de clases decimonónica, y la pertinencia o no de seguir hablando de ello. Entendimos, pues, que era una oportunidad excelente para incluir esta dimensión en nuestra investigación. Propusimos al centro de Distrito Genil la posibilidad de repetir al año siguiente el curso sobre educación afectivosexual que estábamos realizando en ese momento en el centro de Zona Norte. Aceptada nuestra propuesta por el centro de Distrito Genil, el curso académico 2006/07 constituye el segundo año de trabajo de campo de la tesis doctoral. Puesto que se trataba de comparar sociológicamente ambos contextos, el trabajo de campo en el Distrito Genil hubo de ser cerrado, con algunas salvedades necesarias para su aplicación, dado que era metodológicamente necesario ceñirse al trabajo realizado en el centro de Zona Norte.

3. Objetivos de la investigación

Como ya hemos señalado, una característica definitoria de esta investigación es la ausencia que hemos encontrado en el contexto sociológico español de investigaciones previas sobre el tema que constituye nuestro objeto de estudio. La sociología en España parece seguir resistiéndose a hablar sobre sexualidad desde la reflexión teórica. La sexualidad no constituye un espacio teórico claramente definido y consolidado ni siquiera en la sociología del género, más orientada a la investigación en el campo del trabajo, las políticas de igualdad, la violencia de género o la coeducación. Todo está relacionado, sin duda, cuando se trata de reflexionar sobre la política afectivosexual. Pero ésta requiere un espacio teórico.

Por suerte, la sociología que se produce más allá de las fronteras del territorio español se hace, cada vez más, eco de los fenómenos en torno a sexualidad (McRobbie, 1994; Barrett, 1992; Jagose, 1996; Adkins, 2002a, 2002b, 2003), afectividad y amor, que han venido a colocarse en el punto de mira de muchas/os autores de la modernidad tardía (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005; Castells y Subirats, 2007), y que significa el paso del énfasis en lo social al énfasis en lo cultural (Touraine, 2005).

Si una investigación, especialmente de tesis doctoral, tiene como razón de ser incrementar el conocimiento existente sobre su objeto de estudio, cuando existe un vacío de conocimiento en torno a un fenómeno, el objetivo general será, pues, realizar una primera aproximación al mismo. Ése es el objetivo primordial de nuestra investigación, no sólo desde la teoría, también desde la metodología utilizada. De hecho, para la investigación acción, lejos de elaborar leyes generales o conclusiones generalizables, lo interesante es describir las dinámicas subyacentes a los estudios de casos (Elliot, 1993). Así pues, el objetivo con el que se plantea este trabajo de tesis doctoral es, ante todo, hacer un estudio exploratorio sobre la política afectivosexual en adolescentes.

3.1. Objetivos generales

La investigación de esta tesis doctoral parte de una serie de objetivos generales, establecidos con la ayuda de la bibliografía revisada.

El primer objetivo general se refiere a las unidades de análisis y da cuenta de la dimensión ontológica de la investigación (Mason, 1996). Para entender los procesos de socialización (Connell, 1987, 2002) y subjetivación (Butler, 2001), es necesario *analizar los valores y normas que mueven las prácticas de las chicas y chicos del estudio en relación a los tópicos de la política afectivosexual*, a saber: género, sexualidad, afectividad y cuerpo. Este objetivo nos remite al nivel microsociológico de análisis.

En segundo lugar, para investigar esas unidades de análisis, es necesario *localizarlas* en espacios sociales concretos, esto es, *en regímenes de género* (Connell, 1987) relevantes para esta investigación. El objetivo es *investigar los valores y normas que orientan las prácticas sobre la política afectivosexual en barrio, familia, escuela, grupo de amistad¹⁵¹ y pareja*. Lo que nos remite al nivel mesosociológico de análisis.

Correlativamente, se propone *atender a las estructuras discursivas y materiales* en que se sitúan esos valores, normas y prácticas, para introducir la dimensión macrosociológica de análisis, como tercer objetivo.

En cuarto lugar, *introducir las perspectivas comparativas de clase social y género*, para lo que se propone trabajar con chicas y chicos (género) en dos colegios, uno situado en un barrio de clase obrera y otro situado en un barrio de clase media, de Granada capital.

Como quinto objetivo, se plantea *localizar la investigación en estudiantes de último curso de Educación Secundaria Obligatoria (4º ESO)*, por ser un momento significativo en tanto que representativo de los cambios sociales, psicológicos y fisiológicos de la adolescencia en relación a la política afectivosexual.

El objetivo final es *analizar esos valores, normas y prácticas sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo en los regímenes arriba señalados para reparar sobre los procesos de socialización y subjetivación que tienen lugar en torno a ello en la adolescencia, como procesos microsociológicos que se corresponden con procesos macrosociológicos de reproducción y cambio respectivamente, teniendo en cuenta las perspectivas comparativas de clase social y género*.

¹⁵¹ Lo que en sociología se denomina grupo de pares o grupo de iguales.

3.2. Tesis de la investigación

Nuestro trabajo de investigación de tesis doctoral parte de una intuición epistemológica, fruto de la revisión del estado de la cuestión, así como de nuestro conocimiento en teoría sociológica. Tal como hemos tenido ocasión de ver, en el recorrido teórico que acabamos de realizar en el capítulo I, lo que observamos es una simultaneidad de procesos en la construcción social de la subjetividad, personalidad, individualidad, identidad o identificación social, como quiera que decidamos llamarle. Nos referimos a los procesos de socialización/subjetivación, que parece tener lugar a la par en el sujeto agente, y que, por tanto, hemos de localizar en el nivel microsociológico de análisis.

Por otro lado, pero directamente relacionado con ello, hemos de hacer alusión, igualmente, a otros dos procesos simultáneos y estrechamente ligados a los anteriores, pero que tienen lugar al nivel macrosociológico de análisis, se trata de dos temas clásicos en teoría sociológica como son la reproducción y el cambio sociales.

Nuestra tesis o intuición de partida es, pues, que socialización/subjetivación, y reproducción/cambio son procesos sociales que tienen lugar de manera simultánea e imbricada y que sólo atendiendo a su complejidad e interrelación es posible dar cuenta de un fenómeno social cualquiera, o de la política afectivosexual en el caso de nuestra investigación, desde una perspectiva holística, esto es, atendiendo a las conexiones entre los diferentes niveles sociológicos de análisis. En última instancia, nuestra tesis es una apuesta por entender que la sociología sólo puede tener un alcance explicativo completo si atiende a los fenómenos sociales en toda su complejidad estructural, tomando la acción social como punto de partida y atendiendo a la perspectiva histórica.

3.3. Objetivos específicos

Para dar cobertura a los objetivos generales arriba mencionados, hemos establecido una serie detallada de objetivos específicos que recogemos a continuación y que pretenden dar cabida a las dos áreas de conocimiento presentes en nuestro objeto de estudio. Los objetivos que establecemos en nuestra investigación se desdoblán en dos dimensiones, tal como hace el marco teórico y como lo ha hecho el trabajo de campo en sí.

3.3.1. Dimensión pedagógica

En primer lugar, hablamos de educación afectivosexual, lo que nos remite a la dimensión pedagógica del tema, que se corresponde con las dinámicas emergentes dentro del aula. En este sentido, los objetivos específicos estructuran cronológicamente las fases del trabajo de campo de la investigación y son:

- 1.1. Revisar los programas y materiales sobre educación afectivosexual editados en la Comunidad Autónoma Andaluza para: 1) conocer sus valores, principios y propuestas; y 2) detectar los temas y cuestiones que constituyen los lugares comunes de la educación afectivosexual en los materiales publicados en Andalucía.
- 1.2. A la luz de la revisión anterior, elaborar el programa para implementar el curso sobre educación afectivosexual en el espacio de las tutorías del 4º ESO de cada uno de los colegios, organizándolo en sesiones de una hora correspondientes a las dimensiones más relevantes de los cuatro tópicos que definen la educación afectivosexual.
- 1.3. Utilizar técnicas basadas en las dinámicas grupales para estimular la participación de toda la clase en los procesos de trabajo de cada sesión.
- 1.4. Promover, así, un proceso de investigación acción educativa que haga posible investigar educando en lo afectivosexual, según un modelo educativo que tenga presente el contexto actual de cambio en que nos encontramos, para ser capaces de vivir en él en condiciones de igualdad real.

En esta primera dimensión, los objetivos han ido marcando, en sí mismos, la metodología del trabajo.

3.3.2. Dimensión sociológica

En segundo lugar, hablamos de política afectivosexual. En este sentido, los objetivos específicos enlazan directamente con los objetivos generales arriba señalados:

- 2.1. Adoptar las perspectivas comparativas de género y clase social.
- 2.2. Conocer los valores y normas (nivel discursivo) que orientan las prácticas en relación a género, sexualidad, afectividad y cuerpo para cada uno de los

regímenes de género (nivel material) propuestos, a saber: el barrio, la familia, la escuela, el grupo de amistad y la pareja¹⁵².

2.3. Diferenciar entre procesos de socialización y procesos de subjetivación.

2.4. Diferenciar entre procesos sociales de reproducción y de cambio.

2.5. Ofrecer, así, una visión sociológica holística de los procesos micro y macrosociales comprendidos en la política afectivosexual.

4. Operacionalización y conceptualización

Según Berg (2001), una vez que se han definido los objetivos de la investigación, el siguiente paso es clarificar los conceptos con los que vamos a trabajar; *“este proceso se llama definir operacionalmente un concepto”*¹⁵³ (p.26), a fin de concretar el significado y los posibles criterios de medición. Berg señala que, a la hora de establecer los criterios de definición de un concepto, será necesario y útil apoyarse en la literatura revisada sobre el mismo. La segunda opción que recoge, fenomenológica, consiste en dejar a las personas entrevistadas que ofrezcan su propia definición del concepto, para llegar a formular una por parte de quien investiga, si bien, tiene el problema de perder de vista la definición conceptual desde la literatura existente.

A priori, resulta lógico el planteamiento de Berg. Sin embargo, encontrábamos ciertas contradicciones entre nuestra investigación y su propuesta. Teníamos claros los conceptos con los que íbamos a trabajar y nos habíamos ayudado de la literatura revisada para definirlos. Partíamos de la educación afectivosexual, que nos había revelado cuatro temas centrales y definitorios: género, sexualidad, afectividad y cuerpo. La revisión de materiales y programas había sido nuestro referente a la hora de definirlos. Establecidos esos cuatro temas como estructuras sociales, nos habíamos remitido a la literatura en ciencias sociales para definir los conceptos sociológicamente, tal como hemos hecho en la segunda parte del capítulo I. Sin embargo, dadas las características metodológicas de nuestra investigación, ¿tenía sentido operacionalizar un concepto positivamente si lo que nos proponíamos era adentrarnos en él cualitativamente y de modo exploratorio? En última instancia, lo que queríamos era

¹⁵² Nótese la centralidad de este objetivo que contiene la naturaleza epistemológica del modelo teórico-analítico que vamos planteando en nuestra propuesta investigadora: niveles materiales y discursivo y la práctica como unidad central de análisis, que vincula ambos niveles estructurales.

¹⁵³ Énfasis del autor.

definir, mediante esta investigación, la política afectivosexual, ofreciendo un marco teórico-explicativo. Es por ello que nos parecía más acertada la propuesta de John Elliot (1993), que entiende el análisis como la descripción en profundidad de un caso. En concreto, en nuestra investigación nos referimos a dos estudios de caso que tomamos comparativamente.

Por tanto, nos interesa conceptualizar los temas objeto de nuestro estudio, pero no operacionalizarlos en los términos positivistas al uso, como empíricamente cuantificables y medibles, sino como cualitativamente analizables. Por ello, la operacionalización no procede de la cuantificación del fenómeno sino de los debates epistemológicos en torno a los temas a investigar, y que quedan planteados mediante la revisión de la literatura existente (capítulo I).

5. Contextualización

La investigación comprende dos niveles sociológicos de contextualización, tal como vamos a especificar a continuación.

5.1. Entorno social

Por entorno social, nos referimos al contexto socioestructural más inmediato, como es el del barrio. Ya hemos señalado más arriba que una de las dimensiones que estructuran nuestro análisis comparativamente es la clase social. Para ello, es necesario atender a algunos referentes fundamentales de clase, y que podemos encontrar en el barrio. En concreto, en nuestra investigación nos vamos a referir a dos distritos de la ciudad de Granada. Uno de ellos, la Zona Norte, es un barrio tradicionalmente de clase obrera, considerado como uno de los espacios físicos y sociales más degradados de la ciudad, donde a la escasez de recursos materiales se suman dinámicas más complejas generadas por la presencia del tráfico de drogas, la llegada masiva de inmigrantes que se “guetizan” en esta zona de la ciudad, la abundancia de embarazos en adolescentes, procesos sociales que desembocan en un contexto caracterizado por la marginalidad social. Sin embargo, no deja de ser cierta la presencia en el distrito de familias ajenas a esos procesos de marginalidad pero que viven en situaciones de precariedad económica. Incluso, familias que tienen una situación socioeconómica normalizada, si bien, su

poder adquisitivo es bajo. De hecho, la mayoría de las familias a las que pertenecen las chicas y chicos del grupo-clase con el que hemos trabajado pueden situarse en este último tipo. En las entrevistas, hay ocasión de profundizar en la descripción de este contexto y esos procesos sociales de marginalidad, lo que hace emerger una clara conciencia de clase social entre las personas que viven en Zona Norte, un fenómeno sociológico de alto interés para esta investigación.

El segundo distrito está situado en el centro de la ciudad. Es el distrito Genil, donde la inmigración está también presente pero no con la intensidad que lo hace en la Zona Norte, ni en las condiciones materiales en que se da allí. Se trata de un distrito de clase media y media-alta, situado en un espacio físico y social con mejores condiciones socioestructurales.

Ambos centros comparten la peculiaridad de ser colegios concertados, esto es, de titularidad privada (una orden religiosa) pero financiación pública, salvo en los niveles de bachillerato, que sí es de financiación privada en el colegio de clase media, de Distrito Genil¹⁵⁴. En ambos centros se han puesto en marcha iniciativas educativas relacionadas con la coeducación y la educación afectivosexual. Los dos son, en la actualidad, colegios mixtos, si bien, el colegio de clase media fue, hasta hace algunas décadas, un colegio sólo de chicos, situado junto a un colegio sólo de chicas, lo que explica la escasez de chicas que asisten a este centro. También ambos centros cuentan con la presencia de diferentes etnias y cultos religiosos, si bien, la religión católica es la oficial de la titularidad del centro, y la diversidad étnica es mucho más visible en el colegio de clase obrera.

5.2. Regímenes de género

Los entornos sociales, materializados en el espacio socioestructural del distrito o barrio, están constituidos por, o incluyen, a su vez, espacios sociales más pequeños, que son los regímenes de género. Hemos tomado este concepto de Connell (1987, 2002), quien define régimen de género, tal como veíamos en el capítulo I, como un modelo históricamente construido de relaciones entre mujeres y hombres y las definiciones de masculinidad y feminidad. Los regímenes de género son, en definitiva, las diferentes

¹⁵⁴ La única diferencia entre ambos centros es que el colegio de Distrito Genil tiene bachillerato, que es financiado de manera privada, por las familias.

instituciones sociales, pero definidas en términos relacionales y desde una perspectiva de género. Son de especial relevancia en tanto que es en ellos donde se localiza el análisis de los valores, normas y prácticas sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo para investigar los procesos de socialización y subjetivación de la política afectivosexual que es objeto de estudio de esta investigación. Como ya se ha puesto de manifiesto, se trata de barrio, familia, escuela, pareja y grupo de amistad. En su análisis, atendemos a las dimensiones estructurales material y simbólica desde una perspectiva de género, para determinar la estructura de las relaciones que tienen lugar en cada uno de esos regímenes.

6. Dimensiones de análisis: dos dinámicas de diferenciación social

Hablar de política afectivosexual una vez realizada la primera fase del proyecto, de revisión bibliográfica, conlleva incorporar en las dimensiones de análisis los cuatro tópicos que definen el objeto de estudio que, como ya sabemos, son género, sexualidad, afectividad y cuerpo. El género fue considerado, desde un primer momento, como categoría de análisis y principio de estructuración social (Connell, 1987, 2002; Ortner, 1993; Narotzky, 1995; Esteban, 2001; Maquieira, 2001).

Como ya hemos comentado con anterioridad, y dado el carácter abierto de nuestra investigación, la toma de contacto con el centro de Distrito Genil supuso un nuevo interés para esta investigación: considerar la dimensión comparativa de clase. La clase social ya estaba incorporada a nuestra mirada analítica, puesto que no sólo la habíamos trabajado en otras investigaciones (Fernández, Venegas y Olmedo, 2004), sino que habíamos leído bastante sobre ella en nuestros referentes bibliográficos (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Skeggs, 1997; Bourdieu, 1999; Willis, 1999, 2003; Black, 2002; Storr, 2002; Moreno, 2004). Pero nuestro interés inicial se centró exclusivamente en el de clase obrera. Sin embargo, al trabajar con las chicas/os de clase media, consideramos la idoneidad de introducir la perspectiva comparativa de clase.

Así pues, nuestro propósito es contemplar, en nuestro análisis, dos perspectivas de análisis fundamentales y clásicas ya en la literatura feminista, como son el género y la clase social.

7. Dos estudios de caso

El hecho de tomar la clase social como dimensión comparativa de análisis justifica la decisión de realizar el trabajo de campo en dos años, correspondientes a dos cursos académicos, 2005/06 (Zona Norte) y 2006/07 (Distrito Genil). Cada año y cada curso se corresponde con un colegio, siendo ambos los dos casos sobre los que realizamos nuestra investigación. El objetivo era, pues, investigar el mismo fenómeno en dos contextos sociales diferentes para poder compararlos desde la perspectiva de clase.

Al trabajar sobre dos estudios de caso, no orientamos nuestro análisis a la formulación de leyes o enunciados teóricos generalizables o universalizantes. Lejos de ello, lo que pretendemos es aproximarnos al fenómeno de manera exploratoria, para profundizar en él desde la particularidad de esos dos casos concretos (Elliott, 1993), con el fin de describirlos siguiendo esa doble perspectiva comparativa de clase social y género anteriormente señalada. Cada caso del estudio se corresponde, pues, con un grupo-clase que, en esta investigación, se refiere a un 4º ESO de Letras, concretamente.

Por su parte, Berg (2001) entiende los estudios de caso como una técnica basada en la:

Colección sistemática de información suficiente sobre una (...) situación social particular (...) que permite a quien investiga entender efectivamente cómo opera o funciona (...). No es verdaderamente una técnica de recogida de datos, sino una metodología de aproximación que incorpora una serie de medidas de recogida de datos (p.225).

Entre esas medidas o técnicas destaca la entrevista, que es, precisamente, la que hemos utilizado en nuestra investigación para dar cobertura a los objetivos de la dimensión sociológica de la investigación.

8. La selección de los sujetos de la investigación

La literatura sobre metodología cualitativa, especialmente aquella en que se utiliza la técnica de la entrevista, insiste en la importancia de seleccionar una muestra representativa de sujetos para la investigación del total de población a la que se van a hacer extensivos los resultados de la investigación (Mason, 1996; Berg, 2001). A pesar de todo, como señala Berg (2001), la metodología cualitativa no busca la representatividad probabilística.

Dada la metodología y los procesos de trabajo de campo de nuestra investigación, no ha sido necesario proceder al establecimiento de criterios de selección de una muestra representativa, ya que hemos trabajado con los sujetos de los dos estudios de caso, esto es, con las chicas y chicos de los dos grupos-clase correspondientes a los dos centros, el de clase obrera y el de clase media. Hemos llevado a cabo el curso con la totalidad de los dos grupos-clase, y hemos realizado las entrevistas a todas las chicas y chicos de ambos grupos-clase.

Sin embargo, es necesario hacer una aclaración al respecto. En el grupo-clase del colegio de Distrito Genil, dada la sobrerrepresentación de chicos frente a las chicas de clase (23/5), así como en relación a los chicos del colegio de Zona Norte (23/7), hemos procedido a una selección de 8 chicos sobre el total de los 23 de la clase, eligiendo a aquellos chicos más representativos de los perfiles encontrados en el grupo.

El total de sujetos son:

- Colegio de Zona Norte
 - 7 Chicas
 - 7 Chicos
- Colegio de Distrito Genil
 - 5 Chicas
 - 23 Chicos de los que se han seleccionado 8

Las edades de estas chicas y chicos están comprendidas entre los 15 y los 18 años, siendo la edad más frecuente los 16 años.

9. Una metodología para el cambio social: la investigación acción educativa en la educación afectivosexual

Nuestra investigación partía de una serie de reflexiones metodológicas que hemos ido realizando en la medida en que íbamos tomando contacto con el trabajo empírico y sus implicaciones teóricas, pero también, muy importante, sociopolíticas. Teníamos en nuestras manos un trabajo que era, por encima de todo, educativo. Eso significa un compromiso con la política educativa y con nuestro trabajo como docentes con personas adolescentes, especialmente en un tema tan relevante como el de esta investigación, por su presencia e influencia en la vida de una persona. Eso nos hacía repensar constantemente la dimensión ética de nuestro trabajo, y el compromiso social que requería. La sociología, en cambio, se ha vanagloriado de prescindir de este tipo de

cuestiones para garantizar, supuestamente así, la científicidad de sus trabajos. El nuestro no compartía ese criterio. Y hemos considerado pertinente recoger en este capítulo de metodología las cuestiones y consideraciones que han integrado nuestro trabajo metodológico en esta investigación, pues se trata de cuestiones relevantes por su especial interés social. Es, en última instancia, una apuesta por el compromiso social desde el trabajo académico.

La metodología de nuestra investigación comprende, así, dos dimensiones que se corresponden con las dos dimensiones señaladas para los objetivos específicos de la investigación. Por un lado, la metodología de la acción educativa, correspondiente a la dimensión pedagógica de este trabajo. Por otro, la de la investigación en sí misma, que está presente en todo el proceso de investigación que hemos llevado a cabo y que consideramos como proceso de investigación acción educativa en educación y política afectivosexual. La reflexión sociológica se refiere a ambas dimensiones metodológicas, sin embargo, por razones de necesaria acotación, hemos limitado el análisis de este trabajo de tesis doctoral a la dimensión sociológica de la investigación, incorporando algunas cuestiones imprescindibles de la dimensión pedagógica para hacer comprensible el análisis que recogemos en aquí, y con la intención de seguir trabajando, en el futuro, sobre el resto de material empírico producido en el total de nuestros tres años de trabajo de campo.

Así pues, en este apartado convergen el planteamiento metodológico de la investigación cualitativa en ciencias sociales y las propuestas metodológicas de la investigación acción educativa, que entendemos como un modelo de metodología crítica orientada al cambio social.

9.1. Criterios de científicidad

Queremos pensar que, por su temática, así como por su metodología, esta investigación de tesis doctoral cuenta con algunas peculiaridades que son, en definitiva, una apuesta clara de cambio social desde el trabajo académico de la universidad. Ahora bien, ello no significa romper con los criterios de científicidad. La sistematización del trabajo, el esfuerzo teórico y metodológico por cubrir el abanico de posibles referentes, y el cumplimiento de los criterios de científicidad, han sido constantes que han definido en todo momento las decisiones tomadas en la investigación. En este sentido, seguimos

a Mason (1996), quien insiste en la necesidad de cumplir con tres requisitos fundamentales de cientificidad, a saber: validez, esto es, medir lo que se pretende medir; fiabilidad, o adecuación y precisión de los métodos y las técnicas empleados; y generalizabilidad, o alcance de las conclusiones obtenidas, para lo que es necesario no perder de vista la observación de Elliott (1993) sobre el potencial generalizador de las conclusiones microespaciales que pueden extraerse de los trabajos de investigación acción educativa basados, como suelen estar, en estudios de caso, tal como hemos dicho más arriba.

9.2. La investigación acción educativa

El hecho de optar por la investigación acción en su vertiente educativa ha sido una decisión derivada de la revisión de los materiales sobre educación sexual y/o afectivosexual existentes (Urruzola, 1991; Barragán, 1999; Gorrotxategui y de Haro, 1999; Gómez, 2004). Por su naturaleza y su procedimiento, hemos considerado la investigación acción educativa como la más adecuada para cubrir nuestros objetivos tanto educativos como investigadores.

La investigación acción se viene proponiendo desde los '80 como alternativa a los planteamientos estáticos del currículo, centrados en la teorización sobre el mismo, pero ajenos a su práctica real en el aula. En nuestra investigación, localizada en el área de la sociología y los estudios de género y sexualidad aplicados a la educación, y dado el tema de estudio, educación/política afectivosexual, consideramos en todo momento insuficiente trabajar siguiendo una metodología cualitativa estática, pasiva podríamos decir, que fuera al campo a *recoger* datos. A ello se suma el carácter exploratorio de la investigación, debido al vacío de conocimiento existente en España sobre nuestro objeto de estudio. Por estas razones, hemos entendido el trabajo globalmente como un proceso de investigación-acción educativa-reflexión. La propuesta subyacente es una apuesta por la reflexión sobre la investigación desde una práctica investigadora que educa, al mismo tiempo, y cuyos resultados han de tener una dimensión claramente aplicada, en tanto que han de ponerse al servicio de las políticas educativas no sólo para tomar decisiones políticas, sino también curriculares. No tendría sentido investigar desde las ciencias sociales un tema como la política afectivosexual si los resultados de la investigación se dirigieran únicamente a la producción de conocimiento básico.

Entre los trabajos sobre investigación acción aplicados al campo de la educación que se vienen produciendo desde los '80, el de Lawrence Stenhouse (1987 [1981]) es el primero en reflexionar sobre la práctica del currículum, introduciendo las primeras propuestas en el campo de la investigación acción educativa. Unos años más tarde, Elliott (1993, 1994) propone la promoción del cambio educativo desde una concepción de la investigación acción en educación que podemos considerar como de inspiración colaborativa, es decir, desde la colaboración entre quienes investigan y quienes ejercen la práctica docente, dando prioridad a este segundo sector. Con posterioridad, Wilfred Carr (1997) elabora una propuesta de investigación acción de naturaleza participativa e inspirada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, con lo que se incluye en el campo de la teoría crítica de la enseñanza. De estas posturas, la nuestra se aproxima más al tipo de investigación acción colaborativa (Elliott, 1993, 1994).

Un referente de especial relevancia en nuestra aproximación lo constituye el trabajo de Stephen Kemmis (2007), quien entiende la investigación acción como una práctica para el cambio de prácticas. La investigación acción es una práctica, pero una que da forma a otras prácticas, por lo que es una 'meta-práctica' (Kemmis y Grootenboer, 2007, pendiente de publicación; cf. Kemmis, 2007). Según él, la investigación acción comprende tres dimensiones de cambio interrelacionadas: las prácticas ('doings'), la comprensión de esas prácticas ('sayings') y las condiciones en que las prácticas tiene lugar ('relatings'). Estas tres dimensiones se relacionan con tres medios de los que habla Jürgen Habermas en su teoría de la acción comunicativa: trabajo, lengua y poder. Kemmis sitúa su trabajo en la teoría de la práctica en el terreno de la filosofía. Sostiene que la coherencia de una *praxis* unitaria procede de un estilo de vida en que se ponen en relación estas tres dimensiones. Sigue a Schatzki para señalar que la práctica es 'el lugar de lo social' en tanto que las prácticas están representadas en densas interacciones entre personas relativas a los sayings, doings y relatings.

Kemmis y otros colegas utilizan el término 'arquitecturas de la práctica' para referirse a las precondiciones mediadoras de la práctica, de tres tipos: cultural-discursivas (sayings), material-económicas (doings) y social-políticas (relatings). Estas tres precondiciones posibilitan o constriñen toda práctica. Pone de relieve la interrelación entre los tres vértices de este triángulo y señala que "*práctica, prácticos/as, y condiciones de la práctica son transformadas tanto como reproducidas*

de una ocasión a otra”¹⁵⁵ (p.5). Pero el cambio siempre tiene lugar de manera interrelacional. Sin embargo, Kemmis no establece ninguno de los vértices como el origen del cambio, de manera que el cambio puede originarse en cualquiera de las tres dimensiones, arrastrando al resto de dimensiones al cambio, debido a esa interrelación entre sayings, doings y relatings. Para que el cambio se consolide, necesita de la coherencia de la nueva interrelación, a pesar de que la contradicción y el conflicto puedan formar parte de ello.

9.3. La investigación acción en educación sexual

Desde los primeros momentos de nuestro trabajo sobre educación afectivosexual, en el curso 2004/05, nuestro compromiso ha sido tanto con la educación cuanto con la investigación sociológica. Partimos de la creencia en la educación como herramienta de cambio social. Por eso, desde el comienzo, nuestra intención estaba clara: hacer de esa experiencia educativa un trabajo de reflexión empírica y teórica. Estar en el aula como educadora traspasó los límites de la experiencia investigadora, sin dejar, por ello, de ser investigadora. En este sentido, todas las experiencias vividas han sido un proceso continuo de reflexión teórica y autorreflexión de las prácticas en el aula e implicadas en la investigación.

Un aspecto central es tener presente, metodológicamente, algunas cuestiones de interés para comprender mejor la investigación y el transcurso de las entrevistas. En esta investigación, rompemos con el discurso científicista, empiricista, objetivista del positivismo, porque lo que nos interesan son las personas, sus afectos, sus experiencias, sus relaciones. Precisamente por eso, la metodología rompe también con criterios científicistas, sin romper, por ello, con criterios de científicidad, como decíamos más arriba. La metodología se ha cuidado, pues, al máximo. Pero una investigación sobre afectos no podía hacerse sin tener presentes esos mismos afectos. Lo primero ha sido tejer una relación afectiva con la clase en su conjunto y con cada una y cada uno de los estudiantes de esa clase. Tratarles como lo que son: personas, sujetos agentes, protagonistas de los procesos que estábamos viviendo. Valorando las experiencias que han puesto en común en las sesiones de clase y, por supuesto, en nuestras

¹⁵⁵ Traducción del original en inglés al español nuestra.

conversaciones durante las entrevistas. En el transcurso de las sesiones de clase, ha habido ocasión para tratar directamente a cada persona del grupo, de manera que la entrevista, aún siendo estándar, contaba, ya, con la posibilidad de tratar a cada persona de manera individualizada. El resultado final es una apuesta por eso que nos gusta denominar “pedagogía de los afectos”, aún con los costes que, a veces, como todos los afectos, conlleva.

Dando un paso más, esta investigación supone, pues, la aplicación de los principios, propuestas y planteamientos de la investigación acción educativa a la educación afectivosexual. Así se ve en la práctica totalidad de materiales revisados sobre educación afectivosexual que comprenden no sólo propuestas didácticas, sino también una fase de investigación. La conclusión es que la investigación acción educativa es la metodología más apropiada para el trabajo de investigación y educación en el terreno de lo afectivosexual. Contamos con pocos referentes en España que hayan producido conocimiento metodológico en la investigación de la educación afectivosexual en el campo de la pedagogía (Urruzola, 1991; Altable, 1997; Gorrotxategui y de Haro, 1999; Barragán, 1999) y sólo uno en la sociología (Gómez, 2004). Pero todos estos referentes coinciden en señalar la investigación acción educativa como la metodología más adecuada, con especial énfasis en el enfoque constructivista, excepto en el caso de Gómez (2004) que apuesta por el enfoque dialógico, siguiendo de cerca la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

El trabajo de Barragán (1999), desde la pedagogía, es el más interesante y completo, con amplia dedicación a la cuestión metodológica. Barragán ha dirigido una sugerente experiencia en educación secundaria que ha sido referente directo desde el inicio de nuestro trabajo y que enfatiza la necesidad de adaptar cada proceso de investigación a la realidad social y cultural de cada centro, esto es, contextualizar el proceso educativo.

A continuación, recogemos las principales propuestas comprendidas por la metodología de la investigación acción educativa aplicada a la educación afectivosexual.

9.3.1. El enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La propuesta central es promover el aprendizaje mediante la construcción grupal de las nociones sexuales, a fin de evitar la ideologización de la educación sexual y conectar ideas previas con las trabajadas en el aula, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género (Barragán, 1999), y promover una transformación de las teorías personales del alumnado, respetando el proceso natural de construcción de las mismas (Gorrotxategui y de Haro, 1999).

Para ello, la idea compartida es organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en tres fases, una vez que se ha planteado el problema a resolver, o el tema a trabajar: primero, habrá que partir de las ideas previas, para explicitar los conocimientos y actitudes del alumnado en relación al tema de trabajo; segundo, confrontar esas ideas previas con otras fuentes, de manera que hay que buscar la información para dar solución a ese problema; finalmente, el estudiantado ha de sintetizar el aprendizaje realizado y ser capaz de aplicarlo a nuevos contextos para reconstruir el conocimiento previo, lo que permite al profesorado valorar el alcance del cambio con respecto a las ideas previas (Urruzola, 1991; Barragán, 1999; Gorrotxategui y de Haro, 1999).

Barragán (1999) propone elaborar el currículo a partir de las demandas hechas por el grupo de clase; un diseño curricular abierto y flexible pero planificado, siguiendo una programación resultante de la investigación en la acción, para introducir mejoras sucesivas según los cambios sociales, culturales y de las características del estudiantado; facilitar el cambio conceptual por parte del grupo de estudiantes, partiendo del planteamiento del problema; generar un cambio en el estudiantado para que pase de ser receptor pasivo de información a constructor activo de sus conocimientos, de manera que desarrolle su capacidad crítica. Según sus palabras,

El conocimiento de las concepciones previas e ideas de los alumnos y alumnas es el eslabón que asegura la conexión entre la génesis de la noción y las pautas de aprendizaje que se establecen a partir de ellas (p.30).

Pero es necesario, también, saber cómo introducir temas fundamentales que no han aparecido a demanda del estudiantado.

9.3.2. Los objetivos generales de la educación sexual en educación secundaria

La propuesta de Barragán (1999) es un referente, también, para los objetivos marcados con el curso de educación afectivosexual implementado en los dos grupos de clase, correspondiéndose con la dimensión pedagógica de esta investigación. Partiendo de esa metodología constructivista en la enseñanza-aprendizaje, Barragán plantea una serie de objetivos que dan forma metodológica y curricular al proceso de investigación acción educativa en el aula. Según él, se trata de construir un conocimiento sexual crítico con la sexualidad y el género, integrando las dimensiones cultural, social, biológica, psicológica, afectiva y moral, para favorecer una comprensión global de la sexualidad y potenciar la capacidad de transformación. El punto de mira está en el cambio de actitudes, ideologías y valores ante la sexualidad, para entenderla como forma de relación y comunicación, fuente de satisfacción, placer y felicidad, además de considerar su función reproductiva. Es importante conocer y aceptar los cambios biofisiológicos y psicológicos característicos de la adolescencia, haciendo de la autoestima un objetivo central. También es relevante restablecer la comunicación sobre sexualidad entre personas adolescentes y adultas. Otro objetivo es potenciar la reflexión y el análisis sobre por qué nuestra cultura “regula” el comportamiento sexual, y lo hace de una manera concreta, calificándolo en términos de normalidad y anormalidad¹⁵⁶, para poder comprender el carácter convencional y arbitrario de estas normas, quitar la culpabilidad y liberar de la angustia el comportamiento sexual, integrándolo como forma de desarrollo personal¹⁵⁷. Potenciar una concepción de la afectividad exenta de los estereotipos de género. Incorporar un vocabulario preciso en relación a la sexualidad, evitando eufemismos: conocer primero el lenguaje ordinario para contrastarlo y simultanearlo con el técnico.

¹⁵⁶ Este hecho ya fue puesto de manifiesto por Foucault (1989) y Weeks (2005).

¹⁵⁷ La literatura sobre sexualidad desde las ciencias sociales ha sentado las bases teóricas para esta propuesta que se lleva así al aula, a la educación sexual. Así pues, se hace evidente el vínculo entre teoría sociológica y desarrollo curricular de esa teoría: planteamiento teórico y práctica educativa se unen.

9.3.3. La evaluación de los resultados

Otra de las implicaciones de la metodología constructivista es la valoración del cambio o no de las preconcepciones, los juicios y prejuicios en torno a la ideología sexual previa y posterior al proceso de enseñanza-aprendizaje. Barragán propone una metodología de evaluación cualitativa¹⁵⁸, que abarca observación, entrevista, análisis de documentos, cuestionarios, tests y pruebas estándar al estudiantado¹⁵⁹.

9.3.4. El profesorado

Para Barragán, el profesorado ha de ser un agente facilitador de este modelo de enseñanza-aprendizaje, neutro en sus intervenciones pero sabiendo guiar el proceso de razonamiento hacia la búsqueda de una solución mejor, situando al niño/a frente a la realidad y facilitando la cooperación entre sexos.

9.3.5. Un enfoque alternativo de sexualidad

La propuesta resultante es un modelo de sexualidad alternativo al dominante, que fomente el erotismo, la afectividad y las relaciones sexuales no genitales, explorando las potencialidades de la sexualidad humana. También el tratamiento de la agresividad ha de tener su espacio (Barragán, 1999). Este modelo alternativo de sexualidad es no heterosexual, no reproductivo, no genitalizado, entiende el cuerpo en su conjunto como fuente de placer sexual, y ofrece una visión de la sexualidad basada en sus dimensiones de placer, relación, comunicación y afectividad.

¹⁵⁸ La fase de las entrevistas que comprende la metodología de nuestra investigación está pensada, de alguna forma, como evaluación del trabajo realizado previamente en clase. Habrá tiempo de detenernos en la naturaleza y el espíritu de las entrevistas más adelante.

¹⁵⁹ Aunque Barragán utiliza el término alumnado, preferimos hablar de estudiantado, porque entendemos que alumnado es un término que comprende pasividad por parte de las y los chicos, mientras estudiantado está más próximo a la idea de agencia, las y los estudiantes son protagonistas activos y creativos en su proceso de aprendizaje.

9.3.6. Comunicación y respeto en la vida cotidiana del aula

Gorrotategui y de Haro (1999), por su parte, enfatizan la necesidad de utilizar un lenguaje no impositivo, otorgando el derecho a disentir desde el respeto mutuo y favoreciendo el fortalecimiento de la autoestima. Promover la confianza y la empatía en el grupo, mediante dinámicas de trabajo cooperativas, también desde la perspectiva de género. Crear espacios de reflexión para la solución de los conflictos.

10. Una metodología cualitativa para describir, interpretar, reflexionar

Investigar, especialmente en ciencias sociales, tiene una naturaleza política y otra moral fundamentales. La metodología cualitativa ha sido considerada como la más adecuada para dar cobertura a los objetivos sociológicos de esta investigación en torno a la política afectivosexual en adolescentes, compatible con la dimensión pedagógica de la misma y en perfecta armonía con la metodología de la investigación acción educativa en educación afectivosexual.

Mason (1996) apuesta claramente por una metodología cualitativa, de naturaleza activa, donde se vinculen las implicaciones intelectuales, prácticas, éticas y políticas. Mason sitúa la investigación cualitativa en la tradición sociológica interpretativa: la fenomenología de Schutz (1976), la etnometodología de Garfinkel (1967), el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), el postmodernismo, la antropología y la semiótica, así como la educación o los estudios de las mujeres, entre otras disciplinas. Con 'cualitativa', esta metodología se refiere, según ella, a: una posición filosófica que es interpretativa, centrada en significados, interpretaciones, prácticas, discursos, procesos y construcciones; métodos flexibles y sensibles al contexto social; métodos que comprenden formas holísticas de análisis. Defiende, sin embargo, la integración de diferentes métodos. Para que la investigación cualitativa proceda adecuadamente, Mason señala una serie de requisitos básicos, de manera que ha de ser: sistemática y rigurosa; estratégica pero flexible y contextual; practicar la reflexividad activa, para pensar en todo momento el rol de quien investiga; producir explicaciones sociales que sean generalizables, de alguna manera, o que tengan una resonancia amplia; no ser vista como un cuerpo unificado de filosofía y práctica, pero sí mantener una vinculación sólida; ser conducida como una práctica ética en relación a su contexto político.

Además, es un proceso cíclico, por lo que implica movimientos continuos de ida y vuelta.

10.1. La técnica de la entrevista en profundidad

10.1.1. Cuestiones técnicas de la entrevista en profundidad

Sue Jones (1985) rompe con las perspectivas conductistas y deterministas culturales en investigación social y defiende la entrevista como la técnica que permite acercarse a:

La persona, quien construye significados y significaciones sobre su realidad. (...) Para entender por qué las personas actúan de la manera que lo hacen, necesitamos entender los significados y significaciones que dan a sus acciones¹⁶⁰ (p.46).

Hacemos nuestras las palabras de Jones, al entender que la entrevista es la técnica de producción de datos más adecuada para dar cobertura a los objetivos de nuestra investigación. La relevancia de estas palabras está en el énfasis que hace Jones sobre la importancia de conocer y entender los significados personales, como elemento que origina las prácticas de cada sujeto. Este planteamiento metodológico se ajusta a nuestra aproximación epistemológica al objeto de estudio de nuestra investigación y los objetivos propuestos en ella.

Por su parte, S. J. Taylor y R. Bogdan (1986) definen la entrevista cualitativa en profundidad en términos interaccionales, como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p.101).

En esta definición, siguen *“el modelo de una conversación entre iguales”* (Ibíd.). Los autores diferencian tres tipos de entrevista en profundidad, a saber: historias de vida; aprendizaje sobre acontecimientos que no se pueden observar directamente; y

¹⁶⁰ Traducción nuestra.

cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Por los objetivos de esta investigación, la entrevista a elaborar sería del tercer tipo, pues hace posible conocer el proceso de socialización/subjetivación afectivosexual en los diferentes regímenes de género en que se localiza la investigación (barrio, familia, escuela, pareja, grupo de amistad) en torno a las unidades de análisis de la investigación (valores, normas y prácticas) relativas a los tópicos de la investigación (género, sexualidad, afectividad y cuerpo).

Taylor y Bogdan plantean las situaciones en que son especialmente necesarias o recomendadas las entrevistas en profundidad. De esas situaciones, traemos aquí aquellas que justifican el empleo de la entrevista en profundidad en nuestra investigación:

1. Cuando *“los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos”* (p.105), pues esta investigación parte de objetivos claramente definidos y bien detallados.
2. Cuando *“los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo”* y *“la investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas”* (Ibíd.). No es posible acceder a la observación de los procesos que interesa investigar en los regímenes de género donde tienen lugar.
3. *“El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva”* (p.106), lo que constituye una cuestión metodológica central en esta investigación, pues no se trata tanto de acceder a espacios observados de los que extrae conclusiones “objetivas”, sino de conocer la experiencia de cada persona que forma parte de la investigación desde una aproximación subjetiva, la suya (perspectiva emic).

A pesar de ello, los autores hacen una advertencia que es ciertamente relevante:

En tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas (Ibíd.).

De manera que será necesario mantener esta cautela a la hora de plantear las conclusiones del análisis de los datos procedentes de las entrevistas.

Por su parte, Berg (2001) señala que la entrevista es la técnica más adecuada cuando se trata de conocer las percepciones de las personas, sus comprensiones, o el apego al significado de ciertos fenómenos. Berg apuesta por la entrevista dramática,

siguiendo la corriente del interaccionismo simbólico y, más concretamente, de Goffman. En este trabajo de tesis doctoral, el objetivo es conocer los valores y normas que orientan las prácticas de las personas entrevistadas en torno a los tópicos que definen la política afectivosexual según se moldean en diferentes regímenes de género, y siempre desde la perspectiva subjetiva de esas personas, por lo que no interesa tanto observar y contrastar como conocer los procesos de socialización/subjetivación en torno a ello desde la propia percepción o reflexión personal. De ahí que la entrevista haya sido considerada como la técnica de recogida de datos más apropiada. Según Berg, la entrevista ha de incluir cuatro tipos de cuestiones: esenciales, relativas a los objetivos de la investigación; extra, similares a las anteriores pero situadas en otro momento en la entrevista, para probar la congruencia de las respuestas; preguntas lanzadera, al comienzo de la entrevistas, referidas, generalmente, a la información sociodemográfica, o a lo largo de la entrevista, para ir introduciendo nuevos temas; de prueba, para profundizar en informaciones importantes ofrecidas por la personas entrevistada.

Berg (2001) diferencia entre cuatro tipos de entrevistas: formal, informal, estructurada y no estructurada. Por otro lado, distingue entre estandarizada, semiestandarizada y no estandarizada. A tenor de su clasificación, el tipo de entrevista utilizada en esta investigación sería la estandarizada, estructurada, que sigue un esquema formalmente estructurado que permite comparar las respuestas entre las personas entrevistadas. Para ello, parte de la suposición de que todas las preguntas van a ser significativas y entendidas del mismo modo por todas las personas entrevistadas; y asume, igualmente, que los pensamientos y las acciones de las personas están íntimamente relacionados. Así ha ocurrido en nuestra investigación, si bien, el tipo de entrevista que hemos utilizado tiene rasgos, también, de la caracterización que Berg hace de lo que denomina entrevista semiestandarizada, semiestructurada o focalizada, debido al hecho de haber utilizado un lenguaje cercano a las personas entrevistadas, una propuesta que está, también, en Barragán (1999) y Gorrotxategui y de Haro (1999).

También Mason (1996) apuesta, en la investigación cualitativa, por una forma de entrevistar vagamente estructurada y en profundidad, siguiendo un estilo informal, centrada más en un tópico que en una lista de preguntas, y considerando central la interacción que ella supone, haciendo uso de preguntas con respuestas abiertas. Las preguntas han de considerar las dimensiones ontológica y epistemológica. De ello, se han de identificar “*temas interpretativos*” (p.40). Quien investiga ha de verse como una persona activa y reflexiva en el proceso de “*generación de datos*”, término que prefiere

al de “*recogida de datos*” (Ibíd.). Una vez registrados los datos, la producción de los mismos en información relevante en la investigación comprende tres procedimientos, que pueden entenderse como tres fases sucesivas: literal, descripción de los datos; interpretativo, descripción e interpretación; reflexivo, incluyendo el rol de quien investiga. Además, destaca la dimensión ética de la entrevista, referida a la confidencialidad y el anonimato, las relaciones de poder y el consentimiento informado.

Para Bourdieu (1991), la entrevista crea una situación de comunicación que podemos entender como situación de interacción entre la persona que investiga y a la que se investiga, esto es, una relación social. Ante esta constatación, la diferencia entre la ciencia positivista y “*un uso reflexivo de las conquistas de la ciencia social*” (p.528) radica no

Entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no lo hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo más completamente posible sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen (Ibíd.).

Palabras que remiten al consejo propuesta por Taylor y Bogdan (1986) al entender la entrevista como conversación entre iguales, pero que van más allá, al entender sociológicamente el espacio social de la entrevista como relación social construida, con efectos sobre la dinámica que la misma genera, definidos en los términos relacionales del poder.

Insistiendo en la naturaleza sociológica de la entrevista, Miguel Valles (1997) insiste “*en la consideración de la entrevista en tanto proceso de comunicación interpersonal, inscrito en un contexto social y cultural más amplio*” (p.190).

10.1.2. Reflexividad y autorreflexión en las entrevistas: una oportunidad para repensar la metodología desde el compromiso social y ético con la investigación

En nuestra investigación, las entrevistas en profundidad, semiestructuradas y abiertas han constituido la última fase del trabajo realizado con cada uno de los grupos

de clase. Para ese momento, las chicas y chicos de clase y yo¹⁶¹, doctoranda, investigadora y educadora durante el curso de educación afectivosexual, habíamos establecido una relación de complicidad centrada en la empatía, la confianza y la sinceridad. Mi actitud abierta, respetuosa con sus ideas, cercana, ha dado pie a establecer una relación más personal. Por otro lado, la sexualidad es un espacio que ocupa una centralidad absoluta en sus vidas, en un momento de transición y cambio en que necesitan mucha información, pero desprovista de imposiciones, y mucha libertad, para tomar decisiones responsables, muchos consejos, pero sin juicios de valor procedentes, sobre todo, de las personas adultas de su entorno, pero también del grupo de amistad, con quienes tienen vínculos afectivos muy estrechos y donde la presión de grupo implica un ejercicio de control social fundamental. Así pues, las sesiones de clase han sido, metodológicamente, un espacio preparatorio progresivo de acercamiento mutuo para hacer de la entrevista una conversación fluida, sincera, abierta, enriquecedora. Sin idealizarla. Como cabe esperar, no todas las personas se han sentido igualmente cómodas, siendo los chicos quienes más se cierran, tal vez por el hecho de ser yo mujer, tal vez por sus suspicacias, si bien, eso es cierto para dos de ellos. El resto de chicas y chicos se ha mostrado bastante cómodos.

Para que la entrevista funcione, esto es, para que sea un espacio de conversación fluida no jerárquica, la sinceridad y la apertura son aspectos metodológicos fundamentales, a lo que Bourdieu (1999) añade la confianza. Quien entrevista ha de ofrecer la misma actitud que espera de la persona a la que entrevista. Precisamente por eso, también yo les voy tratando con sinceridad a lo largo de la entrevista, tal como he hecho en las sesiones de clase. Les voy contando en todo momento por qué hacemos las cosas, se trata de que sean responsables y conscientes críticamente, no de imponerles ninguna decisión que yo tomo de manera autónoma. Quiero que se sientan a gusto y en confianza para hablar de lo que deseen, sin coacciones, ni limitaciones, sin sentir que les juzgo. Este planteamiento ha sido la propuesta fundamental. Nada de juicios de valor. Cuando les planteo alguna cuestión, a veces me preguntan si lo han hecho bien, si lo que dicen es correcto. Entonces, aprovecho para hacerles ver que no hay respuestas correctas, mejores o peores, sino opiniones. Otra cosa será los valores que encierren esas opiniones, pero en la entrevista hay que mantenerse al margen.

¹⁶¹ Quien aquí escribe, la doctoranda, ha optado por redactar este epígrafe en primera persona, pues la experiencia que se recoge en el mismo fue vivida en primera persona y sólo puede recogerse en toda su intensidad si es redactada así, tal como se vivió, utilizando la primera persona del singular.

En la presentación que les hago de la entrevista, justo antes de empezar a hablar de sus experiencias de intensidad afectiva, con las que se abre nuestra conversación, les insisto en que vean la doble dimensión de investigación y acción educativa que tiene nuestro trabajo desde la universidad y desde el aula.

Las entrevistas no son un episodio aislado en medio de las fases cronológicas de la investigación. De hecho, han sido parte integrada en el día a día de este trabajo. Han generado sus propias dinámicas, polémicas, intrigas y momentos llenos de sensibilidad y empatía. Están perfectamente integradas en todo el proceso de investigación acción educativa. No se trata de un hecho baladí. Pone de manifiesto la incidencia de la entrevista en la vida cotidiana del grupo de clase. Se saben elegidas/os para hacer este proyecto. Saben que estoy haciendo mi tesis doctoral sobre el trabajo que estamos realizando en grupo, en clase. Me observan en cada comentario, en cada gesto, en cada detalle. Consideran que soy una sexóloga que ha ido al colegio a hablarles “de sexo”, seguramente porque prefieren creer eso que pensar que soy socióloga y que esto es una investigación, aunque peculiar porque, además, estamos aprendiendo muchas cosas que les resultan interesantes para su vida cotidiana. Intento buscar siempre un punto de equilibrio entre la cercanía con su tutor/a (como representante del profesorado del centro) y la cercanía con el estudiantado, del que me separan entre 10 y 13 años de edad, pero con el que comparto ciertas cosas como la música, la ropa, o algunos hobbies. Sé que no me ven como la profesora, ni como una investigadora ajena al centro. Me ven cercana, pero no tienen claramente definido mi rol en clase, como sí lo está el de su tutora o tutor. Confían en mí, porque les hablo de temas que les interesan mucho y lo hago sin ridiculizarles, ni ponerles en cuestión, ni hacerles juicios de valor. En el momento de la entrevista, los primeros minutos son para ubicarse. Algunas/os miran la grabadora, pero una vez que les explico que es para registrar bien la información y no olvidarme de nada, empiezan a hablar y, cuando se meten en la dinámica de la conversación, ya no se acuerdan de la grabadora, porque ahora lo que les interesa es hablar, de cosas que no suelen hablar con personas adultas, o de cosas que no pueden decir a su grupo de amistad, por la presión y el control que ejerce sobre ellas/os; a veces, reconocen que es la primera vez que se paran a reflexionar sobre algunas de las cuestiones que les voy planteando. La afectividad ha caracterizado la dinámica de las relaciones dentro y fuera del aula entre quien investigaba y quienes constituían el grupo de sujetos de la investigación.

Así se ha puesto de manifiesto en varias ocasiones. Un dato contrastado procede de los cuestionarios de evaluación que, periódicamente, realizaba el tutor del colegio de Distrito Genil, el de clase media, para conocer mejor cómo estaba la clase. Según me comunicó, la valoración que hacían de nuestro trabajo era muy positiva, por la necesidad que destacaban de trabajar estos temas en clase y todo lo que estaban aprendiendo, y porque se sentían bien en clase. En este mismo centro, hubo ocasión de hacer un cuestionario de evaluación final, que no fue posible realizar en el centro de Zona Norte por razones de organización del centro. La última pregunta del cuestionario era abierta, en la que les pedía que hablaran de cómo se habían sentido, que hicieran una valoración del trabajo en el curso, la metodología en el mismo, etc. Las opiniones recogidas en esa pregunta son realmente positivas y favorables, entrañables, incluso, en algunos de los casos.

Cuando se trabaja la dimensión ética de la investigación social, se plantea siempre la cuestión de la reciprocidad, es decir, el grupo que investiga recibe información, pero, ¿qué obtienen los sujetos que ceden esa información a cambio? Se suele afirmar que la consideración, la visibilización, el reconocimiento de sus vidas, sus experiencias, sus palabras, suele ser la gratificación más importante, más, incluso, que las retribuciones económicas, que mercantilizan el sentido original de la investigación social. Yo comparto plenamente esta cuestión, pero añado algo más. Esa misma gratificación procedente de la consideración y el reconocimiento la recibimos las personas que hacemos este tipo de investigación social. La cantidad de momentos entrañables justifica, con creces, la dimensión afectiva, ética y profesional de nuestro trabajo. Ése es el valor del trabajo docente, y de las relaciones sociales que se construyen a lo largo de un proceso de investigación social que comprende un período de tiempo más o menos amplio con las personas con las que se trabaja en la investigación. La clave es, sin duda, la reciprocidad.

Las entrevistas contienen un grado de sinceridad altamente notable, tal como puede comprobarse tanto en su transcurso como en el contenido de las mismas, cuestiones que no se contarían de pretender burlar a quien entrevista. De hecho, las entrevistas han sido, sobre todo, un espacio de desahogo, de necesidad de hablar y sacar fuera sentimientos, afectos, emociones o pensamientos no siempre fáciles de verbalizar, más que un espacio impositivo al que ofrecer resistencia. Incluso, cuando ha sido percibida como tal en un primer momento, se ha terminado convirtiendo en un espacio de desahogo en la medida en que la persona entrevistada se iba sintiendo mejor y

recogía la gratificación de la entrevista como autorreflexión, momento de compartir, de relajarse, de deshacerse de ciertos “lastres” que, a veces, pesan demasiado, como habrá ocasión de ver en el análisis de las entrevistas.

Ése es el valor de cambio, si se le quiere llamar así, de las entrevistas desde un punto de vista ético en investigación social. No hay gratificaciones económicas, no era un negocio, era un proceso de investigación acción educativa dentro del cual las entrevistas se convierten en la voz de las y los sin voz en un sistema educativo que, a menudo, genera apatía, desatiende demandas, ‘desescucha’ las voces de sus protagonistas y provoca alienación. Las entrevistas, según estas reflexiones que hemos ido haciendo al respecto, han sido un momento de protagonismo, de gratificación y satisfacción, de confianza y complicidad, incluso, donde se han sacado a la luz miedos, temores, complejos, algunas supuestas “perversiones”, adversidades, sufrimientos, alegrías, motivaciones, reflexiones. La investigación social puede, desde este otro punto de vista metodológico, convertirse en un espacio de reconocimiento. Ésa es la palabra clave.

También para quien escucha resulta grato este otro modo de entender la investigación y las entrevistas. La satisfacción de hacer un trabajo socialmente útil, de escuchar y dar voz a quienes tienen su opinión encorsetada en las rejillas del sistema educativo, que priva de voz, de reconocimiento, de libertad de expresión, incluso, dejando a las y los estudiantes muy pocos espacios de participación activa. Sólo en los exámenes se pueden expresar, y no siempre con libertad. Sólo en las tutorías pueden participar de su proceso educativo, y no siempre.

Pero tampoco queremos vanagloriarnos, ni idealizar nuestro trabajo de campo en clase y en las entrevistas. Willis (1988, 1999, 2003) nos enseñó a ver y entender las reacciones de resistencia de los chicos, codificadas en términos de producción cultural. También en nuestra investigación ha habido ocasiones para retomar los análisis de Willis y entender la situación. Es entonces cuando se hace necesaria la reflexión en torno a una cuestión que tiene que ver con el poder y la autoridad en clase, y que comprende una importante perspectiva de género. Algo que hemos observado en ambos colegios. La figura del tutor. Cuando el tutor/a estaba en clase, era la figura representativa de la autoridad institucional en el aula. El orden era más fácil de mantener, especialmente en el centro de clase media, si bien, en las entrevistas de ambos centros las chicas/os destacaban el elevado grado de disciplina en el colegio. Cuando faltaba la figura del tutor/a, era yo la encargada de sustituirle en su rol de figura

de autoridad institucional. En ese caso, se generaban interesantes dinámicas en torno al poder, que nos llevan a una reflexión sobre el funcionamiento del poder en Foucault. La autoridad del tutor/a era incuestionable, la mía era mucho más laxa, no se originaba en la autoridad institucional, sino en el respeto que me hubiera ganado hasta ese momento. En el colegio de clase obrera, y dado que estuve trabajando con el grupo clase durante dos años, y habíamos alcanzado un grado importante de complicidad y empatía, resultaba más fácil continuar el trabajo aún en ausencia de la tutora. Tenían muchas ganas de aprender y no querían malgastar el tiempo, cuando alguien interrumpía, era el propio grupo-clase el que sancionaba su intervención inoportuna. En el colegio de clase media, en una clase mayoritariamente de chicos, las dinámicas eran algo diferentes. En ambos colegios eran los chicos quienes interrumpían con más frecuencia que las chicas, haciendo bromas de mal gusto o ironizando con aspectos de contenido sexual, cosa que jamás ocurría entre las chicas, más prudentes y pudorosas, socializadas para la silenciación de la sexualidad, cuya verbalización en los hombres les hace más viriles. Eso era especialmente evidente en el caso del colegio de clase media, donde los chicos, muy disciplinados por un centro donde se exige el cumplimiento de las normas, aprovechaban más los momentos en que la figura que representaba la norma en el centro, el tutor, estaba ausente, para poner en juego sus cotas de poder, mediante estrategias de resistencia que, sin embargo, encontraban la sanción de otros compañeros de clase más maduros e interesados en el tema y, por supuesto, de las chicas, siempre aplicadas en el trabajo. Tuvimos, incluso, alguna experiencia de ruptura con la norma que generó cierto revuelo, pero que hemos de interpretar en términos de producción cultural, de resistencia frente a la institución y su poder. Se trata de los chicos más ‘rebeldes’ con el sistema, no siempre los que peor van en clase. Pero sí es cierto que quienes peor van en los estudios son quienes han mostrado una actitud más distante y pasota en relación a nuestro trabajo. Sus silencios, sobre temas comprometidos, han sido verbalizados por otras personas de la clase. Es la consecuencia positiva de trabajar con un grupo donde todas las personas se conocen y hablan unas de otra, lo que hacía del análisis un ejercicio de recomposición de las piezas de un puzzle.

10.1.3. El protocolo de entrevista

Hay un segundo aspecto a tener en cuenta metodológicamente, se refiere al contenido de las entrevistas, que ha de ser interpretado a la luz del curso previo en educación afectivosexual, de manera que conceptos clave o formas de entender el género y la sexualidad es previsible que estén más o menos influidas por lo que se ha trabajado previamente en clase. Sin embargo, el hecho de que valores y prácticas se mantengan próximos a los hegemónicos en la sociedad, a pesar del curso y de las reflexiones que hemos ido haciendo en él conjuntamente, es significativo del arraigo tan fuerte que ese “orden de género”, como lo llama Connell (1987), tiene aún en nuestra sociedad.

La entrevista ha sido el instrumento más importante de producción de datos en esta investigación, si bien, no ha sido el único, aunque sí es el que vamos a detallar con más profundidad en este trabajo. El cometido de la entrevista era recavar información con la que dar cobertura a los objetivos de la investigación. Como herramienta de investigación sociológica, la entrevista, o el protocolo de la entrevista, había de incluir todas las dimensiones propuestas en los objetivos señalados con anterioridad en este capítulo: valores, normas y prácticas sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo, referidas al distrito, la familia, la escuela, el grupo de amistad y la pareja. Esas dimensiones tendrían que dar cuenta de los procesos de socialización y subjetivación, para permitirnos reflexionar sobre los procesos sociales de reproducción y cambio. Y hacerlo tanto para las chicas y chicos del colegio de clase obrera como del colegio de clase media.

La tabla que recogemos a continuación es el resultado de un ejercicio de síntesis teórica y constituye el primer paso hacia la elaboración de nuestro protocolo de investigación. Nuestro referente fundamental es modelo de género propuesto por Connell (1987, 2002). En él, Connell (2002) define socioestructuralmente el género como integrado por cuatro grandes estructuras de relaciones, las de poder, las de producción, las emocionales y las simbólicas. La lectura de las y los autores más relevantes en nuestro marco teórico de referencia (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Gómez, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005), junto a lo que el sociólogo australiano señala (Connell, 1987, 2002), nos ha permitido llenar de contenido cada una de esas dimensiones o estructuras relacionales comprendidas en su modelo.

El resultado, es una esquema de cuatro entradas en que se sintetizan las principales dimensiones comprendidas en las cuatro estructuras más relevantes del orden de género:

Tabla 7. Las cuatro estructuras de relaciones en el género según el modelo de Connell (2002)

<p>RELACIONES DE PODER</p> <ul style="list-style-type: none"> - socialización / subjetivación - emancipación de las mujeres: trabajo crítico del movimiento feminista - resistencia / agencia - poder: institucional / difuso (discursos) - ciudadanía - reparto generizado de poder 	<p>RELACIONES DE PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - conciliación <ul style="list-style-type: none"> - trabajo: privado - empleo: público - formación (cambios generizados sistema educativo) - mercado laboral, condiciones desigualdad género: acceso, promoción, permanencia, salario, contrato - propuestas feministas para igualdad - movilidad social y geográfica - autorrealización / independencia económica
<p>RELACIONES EMOCIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - afectivas: positivas o negativas - sexuales: homo, hetero, nuevas formas <p>En ambos casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - modelos de atracción-elección - modelos de amor: cortés, romántico, confluyente - modelos de pareja - matrimonio /divorcio, segundas nupcias - modelos de sexualidad - cambios estructuras familiares - cambios en las relaciones paterno-filiales - ruptura con el heteronormativismo - valores afectivosexuales interiorizados en las principales agencias de socialización afectivosexual: barrio, familia, escuela, grupo de amistad, pareja 	<p>RELACIONES SIMBÓLICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - usos de lenguaje - ornamentación: prácticas estético-corporales de identificación de género -atribuciones de género (cuestionadas por transexuales y transgénero), formas de masculinización y feminización del cuerpo. Modelos de género (masculinidad y feminidad)

De este primer esquema básico, fuimos trabajando las cuestiones revisadas en nuestro marco teórico para elaborar el modelo final de protocolo de entrevista, que recogemos a continuación. De este modo, como ya viéramos que señalaba Berg (2001), hemos partido de la revisión teórica en nuestro ejercicio metodológico de operacionalización y conceptualización, si bien, hemos comprendido, igualmente, la aproximación fenomenológica al recoger, en nuestras entrevistas, preguntas para que sean los sujetos de la investigación quienes ofrezcan sus propias definiciones de los conceptos centrales del estudio.

Tabla 8. Protocolo de entrevista

FAMILIA
<p>Cuestiones sociológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción del hogar - Composición del hogar: número de miembros, edad, sexo, nivel educativo de cada miembro - Cambios en la composición de la familia desde que nació el/la entrevistado/a: <ul style="list-style-type: none"> o Segundas nupcias o Separación, divorcio... o Hijos-as procedentes de otro matrimonio, adoptados-as, etc. o Terceras personas viviendo en el hogar - Actividad de cada miembro: trabajo remunerado y no remunerado, estudios, etc. - Reparto de tareas en el hogar - Pautas de consumo - Actividades de ocio - Ayudas sociales estatales - Clase social a la que cree que pertenece su familia <p>Cuestiones afectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones entre los miembros: amor, cariño, respeto - Confianza - Muestras de cariño entre padre-madre - Relaciones entre hijo-a y madre/padre: <ul style="list-style-type: none"> o Muestras de cariño o Grado de confianza - Quiénes cuidan a quiénes, cómo - Calificación que se da a la relación con su madre-padre - Cosas/actividades que se hacen en familia <p>Cuestiones de poder</p>

- Discusiones, castigos
- Toma de decisiones
- Forma de solucionar los problemas

Sexualidad en la familia:

- Conocimiento de los hijos de la sexualidad de su madre-padre
- Cosas de las que se habla en la familia sobre sexualidad
- Cosas sobre las que no se habla
- Ideas acerca de la sexualidad en adolescentes
- Consejos sobre sexualidad

BARRIO

- Descripción del barrio
- Opinión que le merece su barrio
- Cosas que ven o conocen del barrio relacionadas con la sexualidad
- Cosas que llaman la atención del barrio
- Quiénes ayudan a quiénes, cómo
- Calificación que se hace de las relaciones entre vecinos
- Opiniones de la gente del barrio sobre:
 - o Prostitución
 - o Homosexualidad
 - o SIDA
 - o Relaciones sexuales entre adolescentes
 - o Relaciones sexuales antes del matrimonio
 - o Funciones y actividades de las mujeres y de los hombres en la sociedad

ESCUELA

- Descripción de la escuela
- Opinión que le merece la escuela
- Lo que más se valora de la escuela
- Lo que menos se valora de la escuela
- Cosas sobre afectividad y sobre sexualidad aprendidas en la escuela
- Opinión sobre la forma en que se les ha enseñado esta materia
- Utilidad que ven a la educación afectivosexual desde la escuela
- Cosas que se echan de menos en la formación dada en la escuela sobre educación afectivosexual

RELACIONES DE PAREJA

- Definición de sexualidad
- Papel que cumple en la vida de una persona
- Recuerdos sobre el descubrimiento de la sexualidad en su cuerpo
- Temores y dudas sobre sexualidad
- Modelo de atracción-elección:
 - o Tipo de persona que le atrae sexualmente
 - o Qué busca en una pareja
 - o Tipo de persona a la que elige como pareja
 - o ¿Saldría con una persona fea?
 - o Estrategias para atraer a la persona que le gusta
 - o ¿Piensa en alguien cuando se arregla? ¿En quién? ¿Por qué?
 - o Sentimientos e impresiones cuando le miran bien
 - o Sentimientos e impresiones cuando le miran mal
 - o Atracción sexual por alguien del sexo opuesto alguna vez
- Experiencia de enamorarse: impresiones que le han quedado, aprendizaje que se ha hecho, lo bueno y lo malo que ha tenido esa experiencia
- Experiencias con las relaciones de pareja:
 - o Si se han tenido
 - o Recuerdos sobre las mismas: recuerdos gratos, dolorosos...
 - o Cómo se valoran
 - o Contribuciones e inconvenientes de tener una pareja en la vida de una persona
 - o Situaciones conflictivas. Cómo se resuelven
- Experiencias en relaciones sexuales:
 - o Si se han tenido. Cuáles
 - o Cómo se valoran esas experiencias
 - o Comparación con las experiencias sexuales de su grupo de pares
- Ideas sobre la virginidad hasta el matrimonio
- Valor de maternidad / paternidad en sus vidas

RELACIONES AFECTIVAS

- Qué se entiende por afectividad
- Ante un problema, o cuando se siente muy bien, o en un momento difícil: suele mostrar sus sentimientos, a quién se los muestra
- Suele contar sus cosas más personales: confía en alguien. En quién
- Momentos / hechos en que se ha sentido defraudada-o por alguien
- Calificación dada a sus relaciones de amistad. Con quién(es) mantiene esas relaciones (chicos, chicas, ambos, quién es su mejor amigo-a)
- Ámbito en el que son mejores las relaciones: familia o grupo de pares

- Qué se entiende por afectividad

CUESTIONES DE GÉNERO
<ul style="list-style-type: none"> - Qué entiende por masculinidad y por feminidad - Y en la sociedad, qué cosas dan muestra de masculinidad y feminidad - En su caso concreto, cómo se siente más masculino/femenina - Elementos que utiliza para ello: <ul style="list-style-type: none"> o Ropa o Elementos decorativos o Maquillaje y demás productos de belleza o Dietas, ejercicio, etc. o Personalidad o Tipo de actividades - Opinión sobre valor de delgadez y belleza en la sociedad actual - Vivencia de los cambios corporales en la pubertad
EXPECTATIVAS DE FUTURO
<ul style="list-style-type: none"> - Cuáles son sus deseos para el futuro en relación a: <ul style="list-style-type: none"> o Formación o Trabajo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de empleo ▪ Significado del trabajo en su vida o Pareja, matrimonio, familia, descendencia o Amor o Sexualidad - Qué esperan su madre y padre de su futuro en esas cuestiones - Siendo realistas, cómo se ve dentro de diez años

En la categorización posterior de las entrevistas hemos utilizado el programa informático de análisis cualitativo NUDIST. Los principales nudos han sido las cuatro estructuras sociales que componen la política afectivosexual: género, sexualidad, afectividad y cuerpo. De estos nudos, parten árboles cuyas ramas se corresponden con las cuestiones de las entrevistas que hemos considerado como relativas a cada uno de esos nudos. Este esquema de análisis utilizado para indexar las entrevistas con el NUDIST es el que hemos seguido posteriormente en la fase de análisis.

10.2. No es sólo observación participante: investigar y actuar simultáneamente

Aunque ya hemos señalado que el trabajo de tesis doctoral se centra en las entrevistas, consideramos pertinente hacer una breve mención a otras técnicas de producción de datos utilizadas, también, en la investigación. En este espacio nos vamos a referir a la observación participante, pero entendida a la luz de la aproximación metodológica que venimos describiendo en estas páginas.

Señala Kemmis (2007) que la *“investigación acción trata a los teóricos como prácticos y a los prácticos como teóricos”* (p.6). Y continúa señalando que la investigación acción trata de dar a los prácticos el control intelectual y moral sobre su práctica. De ahí la importancia de hablar de proceso auto-reflexivo, que implica un proceso de auto-transformación de los propios doings, sayings y relatings. En este sentido, cabe señalar que la investigación fue un proceso, es decir, abierto a la reflexión y la redefinición en todo momento. El trabajo de investigadora se convierte, entonces, en una práctica autorreflexiva que va adquiriendo sentido y significado en el transcurrir de la experiencia. Pero, como es un proceso de investigación acción educativa, donde las personas que forman parte de la investigación también tienen voz (Venegas, 2007b), esa práctica autorreflexiva implica mirar en dos direcciones: hacia dentro, hacia quienes investigan y su práctica investigadora; y hacia fuera, hacia el resto de sujetos que, en este caso, son tutor y tutora y chicas y chicos de los dos grupos-clase.

El día a día del aula, y en el aula, va dando forma a esa experiencia. Poco a poco, nos vamos conociendo, vamos cogiendo confianza mutuamente y, con ella, van naciendo lazos afectivos. Nos vemos en el patio del colegio a la entrada o a la salida, por el barrio, compartimos horas de trabajo en el aula. Cada persona tiene su propia experiencia vital y las opiniones que comparte con el resto de la clase son fruto de ello. Emergen, así, las ideas previas. Promover el debate en clase tiene un sentido metodológico, pero también práctico: se trata de construir conocimiento en grupo, para romper con mitos y falsas creencias, para crear nuevas opiniones, un conocimiento nuevo, basado en los valores de igualdad que están en la base del programa-proyecto (Venegas y Echeverría, 2005/06).

En este contexto, el trabajo de observación de la investigadora es totalmente participante. La investigadora monitoriza el transcurso del proceso. Pero no es una participante que observa meramente. Es una participante que educa, y se educa a sí

misma también. Todos los sujetos que compartimos este espacio estamos aprendiendo algo. Ahí radica el mayor potencial de esta forma constructivista de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el conocimiento que vamos construyendo en ese proceso, así como las dinámicas que van emergiendo, lo que constituye el objeto de la autorreflexión de quien investiga como práctica de investigación acción educativa.

10.3. Las actividades de clase: un currículum activo y participativo para la educación afectivosexual

Una tercera técnica, que mencionamos también aquí pero no es objeto de este análisis, han sido las actividades individuales y grupales propuestas en cada sesión de clase. De este modo, las actividades de clase aportan materiales de campo excepcionales para prolongar, en un futuro trabajo, el análisis sobre los valores, normas y prácticas que configuran el imaginario colectivo de las chicas y chicos del estudio en torno a la política afectivosexual.

Su valor para el trabajo de la tesis radica en ser antesala de las entrevistas individuales en profundidad y que, sin duda, tiene mucho que ver en las dinámicas de las mismas, tanto por el contenido, cuanto por la relación social que las conversaciones de las entrevistas comprenden, como hemos señalado más arriba.

La revisión que recogemos en la primera parte del capítulo I hizo posible la elaboración del programa, como ya hemos señalado. La dificultad con la que nos encontrábamos era el número de sesiones que el centro estaba dispuesto a ceder, del espacio de tutorías, para llevar a cabo el curso sobre educación afectivosexual, dado que en ese espacio habían de realizar, también, otro tipo de actividades. En el segundo año de trabajo, el curso académico 2005/06, primer año del trabajo de campo de la tesis, en el colegio de Zona Norte, contamos con un total de 10 sesiones, de manera que fue necesario limitar los temas posibles que habíamos registrado en la revisión a esas 10 sesiones. Por ello, nos pareció que lo más sensato era no repetir cuestiones que ya hubieran trabajado o iban a trabajar ese año. La directora del centro nos informó de las sesiones de trabajo ya planificadas con organismos externos al centro. Nos pusimos en contacto con esos organismos. Cruz Roja vendría a hablar de educación sexual, que era sinónimo de prevención de ETS, sida y embarazos no deseados. ADANER iba a hablar sobre prevención de trastornos de la conducta alimentaria. Así, las charlas previstas para

el centro versaban sobre prevención, eran de una o dos sesiones y reducían a eso la educación afectivosexual. Sin entrar en valoraciones al respecto, y teniendo en cuenta que son programas ofertados por organismos externos y no organizados por el centro, consideramos apropiado dejar fuera del programa esas cuestiones, para centrarnos en otras que no iban a ver y que, además, eran más relevantes para nuestro trabajo, por estar generalmente ausentes de la educación afectivosexual. En concreto, las cuestiones relacionadas con la igualdad sexual y de género, así como el énfasis en la dimensión afectiva de todo ello. Por otro lado, también es cierto que en el curso anterior ya habíamos tocado cuestiones que preferíamos no repetir, para poder trabajar otras nuevas. En ese momento, no habíamos tenido contacto alguno con el centro de Distrito Genil, por lo que no entraba en nuestros planes repetir el trabajo de campo allí.

Por razones metodológicas relativas a la comparación entre ambos contextos, el programa en el centro de Distrito Genil habría de ser, entonces, una réplica del que implementamos en el colegio de Zona Norte, de manera que no hubo opción a introducir modificaciones, para no provocar rupturas metodológicas.

En el curso 2005/06 el objetivo era continuar trabajando a partir de las bases sentadas en el curso anterior, como parte de un proyecto/programa a largo plazo, o sea, trabajar los mismos objetivos, para profundizar de manera práctica en ellos. El programa se dividía en los cuatro descriptores centrales que ya conocemos: Género, Sexualidad, Afectividad y Cuerpo. El quinto descriptor central era la educación, como argamasa que unifica a todos ellos: la educación como herramienta y medio para hacer a las personas responsables de su dimensión afectiva, corporal, sexual y de género. Por tanto, el objetivo general del programa/proyecto era ofrecer una educación afectivosexual que se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Género
 - Valores éticos y sociales de ciudadanía
 - Igualdad de género
 - Lucha contra la violencia de género
- Sexualidad
 - Como seres sexuados: deseo, atracción, actividad sexual
 - Lucha contra la homofobia
- Afectividad
 - Una afectividad sana, madura, responsable y reflexiva
 - Respeto mutuo

- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Celos y confianza en las relaciones de pareja
- Cuerpo
 - Autoestima corporal y personal
 - Autoconcepto positivo
 - Asertividad

Con ello, se mantenían los temas del curso anterior (estudio piloto), pero dándoles un enfoque más práctico, a través de talleres/sesiones enfocados hacia actividades en las que se involucrara directamente al estudiantado, tales como:

- Juegos de rol o de otro tipo, que potencian, además, el trabajo en equipo.
- Realización de actividades complementarias que implicaran reflexión y crítica, haciendo uso de materiales atractivos y procedentes de su vida cotidiana, como series de televisión o canciones.

La siguiente tabla recoge el primer esquema que realizamos, con los cuatro descriptores que definen la educación afectivosexual y sus temas correspondientes.

Tabla 9. Primer esquema de descriptores y temas del programa de educación afectivosexual

DESCRIPTOR TRANSVERSAL: EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL	
1. GÉNERO	1.1. Valores éticos y sociales de ciudadanía
	1.2. Teoría sexo-género. Estereotipos de género
	1.3. Igualdad de género
	1.4. Violencia de género
2. SEXUALIDAD	2.1. Diversidad cultural: la construcción sociocultural de la sexualidad
	2.2. Seres sexuados: deseo, atracción, actividad sexual
	2.3. Homofobia: diversidad en la sexualidad
	2.4. Malos tratos y abusos sexuales a la infancia
	2.5. Expresión de la sexualidad
	2.6. Salud sexual
	2.7. Prevención de embarazos no deseados
	2.8. Masturbación
	2.9. Decir sí o no: toma responsable de decisiones en nuestras relaciones sexuales

3. AFECTIVIDAD	3.1. Afectividad sana, madura, responsable y reflexiva
	3.2. Respeto mutuo
	3.3. Relaciones interpersonales y comunicación
	3.4. Enamoramiento
	3.5. Celos y confianza
	3.6. Expresión de sentimientos
4. CUERPO	4.1. Autoestima. Autoconcepto positivo. Asertividad
	4.2. Modelos de belleza

Este esquema inicial fue acompañado por una revisión, igualmente, de las actividades propuestas en los materiales analizados para trabajar en el aula cada uno de los descriptores y sus temas correspondientes. El resultado final fue un esquema-propuesta de programa, que llevamos a cabo definitivamente, y donde fusionábamos los descriptores, sus cuestiones más relevantes y las actividades a llevar a cabo en clase, como se muestra continuación:

Tabla 10. Programa definitivo de educación afectivosexual

DESCRIPTOR TRANSVERSAL: EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL		Reestructuración	Actividad
1. GÉNERO (3 sesiones)	1.1. Valores éticos y sociales de ciudadanía	1.1. Estereotipos de género. Sexo/género. Desigualdad de género.	Vamos a pintarnos.
	1.2. Teoría sexo-género. Estereotipos de género		
	1.3. Igualdad de género	1.2. Violencia de género.	Canciones de Melendi: “Hasta que la muerte nos separe”, “El informe del forense”
	1.4. Violencia de género		
2. SEXUALIDAD (4 sesiones incluyendo la de Cruz Roja)	2.1. Diversidad cultural: la construcción sociocultural de la sexualidad	2.1. Sexualidad Seres sexuados Ciclo respuesta sexual	Ciclo respuesta sexual.
	2.2. Seres sexuados: deseo, atracción, actividad sexual		

	2.3. Homofobia: diversidad en la sexualidad		
	2.4. Malos tratos y abusos sexuales a la infancia	2.2. Diversidad de sexualidades	Capítulo de Los Simpsons: “Los tres gays del bloque”
	2.5. Expresión de la sexualidad	Esta cuestión no pudo tratarse finalmente	
	2.6. Salud sexual, ETS	Impartido por Cruz Roja (actividad programada por el centro)	
	2.7. Prevención de embarazos no deseados		
	2.8. Masturbación	Incluido en el ciclo de respuesta sexual	
3. AFECTIVIDAD (2 sesiones)	3.1. Afectividad sana, madura, responsable y reflexiva	3.1. Expresión de sentimientos, enamoramiento, celos, confianza	3.1.Taller: “Las historias de amor” Cuéllar (2000:220-222) 3.2. Taller: “La primera vez” Barragán (1999:20-29)
	3.2. Respeto mutuo		
	3.3. Relaciones interpersonales y comunicación	3.2. Relaciones interpersonales, afectividad, comunicación, expresión sentimientos	
	3.4. Decir sí o no: toma responsable de decisiones en nuestras relaciones sexuales		
	3.5. Expresión de sentimientos		
	3.6. Enamoramiento		
	3.7. Celos y confianza		
4. CUERPO (2 sesiones)	4.1. Trastornos Alimentarios	4.1. Anorexia, bulimia	Impartido por ADANER
	4.2. Modelos belleza	4.2. Modelos de belleza	Comparar fotos de diferentes generaciones y culturas
	4.3. Autoestima y asertividad	4.3. Autoestima	Fragmento de “Donde el corazón te lleve” ¹⁶²

¹⁶² Fuente: Tamaro, S. (1994). *Donde el corazón te lleve*. Madrid: Planeta.

Además, pasamos un cuestionario de evaluación inicial y otro de evaluación final que, por razones de planificación del curso, no pudo ser llevado a cabo, finalmente, en el centro de Zona Norte. El objetivo de ambos cuestionarios era medir si realmente había tenido lugar el cambio de las ideas previas a las ideas existentes con posterioridad al curso.

Las sesiones fueron grabadas, a fin de registrar la dinámica de las clases, para aportar esos datos también al análisis futuro que haremos del curso sobre educación afectivosexual.

11. Algunas reflexiones metodológicas desde la teoría feminista

La literatura feminista en ciencias sociales ha ofrecido interesantes aportaciones a la teorización metodológica y epistemológica. En nuestro marco teórico, encontramos interesantes reflexiones que quisiéramos recoger aquí porque marcan otra forma de hacer investigación educativa y social.

Szirom (1988) sigue una metodología feminista en su trabajo sobre cuestiones de género en educación sexual. Así, señala algunos principios fundamentales en la investigación, como que las y los participantes de los programas se sientan a gusto, se expresen en sus propios términos, se respete su integridad, y se reconozcan las diferencias y similitudes. Señala también que, aunque a simple vista podría parecer que los chicos prefieren a un educador varón, la evidencia muestra que, de hecho, prefieren a una educadora.

Nicholson (1990) recoge la insistencia por hallar los principios de la naturaleza y la sociedad desde la Ilustración, con la idea de objetividad como principal criterio científico. Se trata de los primeros momentos de las ideas de desarrollo y progreso, en lo que la ciencia juega un papel fundamental. Son también los primeros momentos de la industrialización y de la sociología como disciplina naciente. Nicholson recuerda que el feminismo emergió en este contexto, desafiando las propuestas positivistas y reconociendo la presencia de valores e ideales de quien investiga en su investigación. La dicotomía verdadero-falso de la razón trascendente corresponde, según ella, a 'regímenes de poder', en tanto que se separa a sí misma del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales. Se trata, así, de hacer un ejercicio de abstracción de la razón, para

convertirla en razón universal. Su apuesta es romper con ese modelo occidental de razón desde una fusión entre feminismo y postmodernidad.

Por su parte, la autora Skeggs (1997) considera que la metodología es, en sí misma, una forma de teoría, con consecuencias sociales y políticas, es decir, que el proceso de investigación sigue una forma que tiene implicaciones más allá de la mera investigación, porque investiga con personas. La autora está apelando, pues, a la base ética de la ciencia que subyace a toda práctica investigadora. Todo ello explica la importancia que concede Skeggs a la autoridad y la responsabilidad epistemológicas. Siguiendo los planteamientos de Foucault, la autora señala que toda persona se ve envuelta en relaciones de conocimiento que producen, históricamente, relaciones de poder, y que legitiman las relaciones entre sujeto y objeto, algo que ha estado históricamente en manos de los hombres blancos de clase media¹⁶³, en tanto que el resto ha sido otrizado. El resultado es un discurso científico normativo. Por otro lado, Skeggs destaca, como hace el feminismo, la necesidad de reconocer que *“las teorías soportan siempre la marca de sus marcadores”* (p.20), con lo que el conocimiento favorece siempre a un grupo y perjudica al resto, elaborando un discurso normativo. Además, toda teorización ha de ser localizada sociohistóricamente. En su investigación bebe del marxismo y el postestructuralismo en un intento por fusionar teoría y práctica, estructura y cultura. El origen del feminismo lo sitúa, siguiendo a De Lauretis (1988), en el reconocimiento mutuo de la experiencia de las mujeres. Experiencia e interpretación de esa experiencia son inseparables. Es aquí donde hunde sus raíces la ‘Feminist Standpoint Theory’, si bien, critica Skeggs, seguía la línea del mismo positivismo al que pretendía contestar, por su sesgo patriarcal. Cree que el tipo de investigación que tiene ‘validez y plausibilidad’ es aquella que se hace escuchando las voces de quienes son estudiadas/os, en lugar de partir de presunciones apriorísticas sobre su existencia. En cuanto a la objetividad, asegura ella, no se trata de creer que radica en la anulación de la presencia de valores en la investigación, sino de que metodología y datos sean adecuados. Esa objetividad es lo que hemos llamado científicidad, para establecer un diferencial conceptual entre objetividad y científicidad, desde nuestro convencimiento de que la subjetividad también puede ser científica. Volviendo a Skeggs, las críticas que hace siguen las hechas por marxismo,

¹⁶³ Nótese que están presentes tres dimensiones fundamentales de desigualdad: género, raza y clase. Por otro lado, esas relaciones sujeto-objeto son posibles sólo de manera relacional.

weberianismo y feminismo a la idea de objetividad defendida por el positivismo. Por tanto, *“la objetividad (...) necesita dar cuenta de la subjetividad”* (p.33).

En uno de sus artículos, Reiss (2005) apela por situar al sujeto en el centro de la investigación. Señala que no basta con el consentimiento informado, por lo que introduce el término *“respeto por la persona”*. En su investigación, enfatiza el interés que despierta la educación sexual entre el estudiantado adolescente frente al resto de materias impartidas en la escuela. Destaca, también, la relevancia de la familia y el grupo de pares en este tipo de currículo. Asimismo, afirma que el aprendizaje tiene lugar cuando se trata de algo relevante para la vida.

12. Ética y valores en la metodología: ¿puede la metodología comprender valores y seguir siendo científica?

12.1. Los valores en la investigación social

Retomando los debates abiertos desde posturas feministas como las de Skeggs (1997) o Reiss (2005), una de las cuestiones que más nos han preocupado desde los primeros momentos de nuestra investigación ha sido, precisamente, la que tiene que ver con la vinculación entre ética, valores y científicidad. Desde nuestro punto de vista, y por nuestra formación en investigación, la ciencia ha aprendido del feminismo a reconocer no sólo la presencia de los valores en la práctica científica, sino el valor positivo que ello supone como aportación y enriquecimiento a la ciencia misma. No hay decisiones libres de valores, como no hay resultados libres de valores. Y, por reconocer este hecho, la investigación no tiene por qué dejar de ser válida, fiable y generalizable; científica. El logro de estos criterios radica, entonces, en la sistematización de la teoría y la metodología, haciendo conectar en todo momento las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica del proceso de investigación, tal como afirma Mason (1996).

Jones (1985) señala que la metodología de investigación cualitativa pretende conocer el mundo social más allá de definiciones apriorísticas o simplificaciones descontextualizadas. E insiste en la idea de que no existe investigación social privada de valores, porque la investigación requiere, por definición, una toma constante de decisiones que implican intereses de investigación y teorías previas. Además, considera

que la calidad de los datos recogidos es mayor en la medida en que quien investiga plantea más explícitamente el tema de la investigación a la persona entrevistada. Los sesgos de la entrevistas son considerados por ella más como elementos para ser usados creativamente que como obstáculos a la investigación. Las situaciones de interacción social ocupan un espacio central en el planteamiento de la entrevista. Quien investiga define la situación de investigación según los valores y creencias que se construyen en esas situaciones de interacción.

12.2. El planteamiento ético de la investigación

La investigación acción educativa es, por definición, investigación y educación en valores. Por lo general, se suele hablar de consentimiento, activo y pasivo, así como informado e implícito (Berg, 2001). Hemos visto que Reiss (2005) da un paso más, para hablar de ‘respeto a la persona’. En nuestra investigación, una de las cuestiones centrales ha sido, precisamente, el planteamiento ético en todas las fases del proceso, haciendo efectiva o, al menos, intentando hacer efectiva la idea de la ‘pedagogía de los afectos’. Para ello, nuestro compromiso ético a nivel institucional ha sido el de cuidar en todo momento el trabajo realizado en y con los dos centros educativos que han colaborado con nuestra investigación. Los centros han sido previamente informados del programa que se iba a implementar en clase. Las puertas de la misma han estado siempre abiertas, y la tutora/tutor presente siempre que así lo ha requerido, que ha sido en la práctica totalidad del curso. Las chicas y chicos de clase han sido protagonistas directos en todo el proceso. Uno de nuestros compromisos con esta investigación era precisamente ése, darles voz, escuchar y hacer oír esa voz, visibilizar sus demandas, para empezar a abrir espacio teórico y práctico en torno a la política afectivosexual en la adolescencia, pero con la intención de hacerlo desde la voz de los sujetos de la investigación (Venegas, 2007b). Además, las y los chicos han sido siempre informados de todo lo que hemos ido haciendo, y las razones de ello, siempre desde el deseo de promover su capacidad reflexiva y crítica, buscando la formación de un pensamiento autónomo y con el criterio suficiente como para tomar sus propias decisiones informadas, no sólo en el terreno afectivosexual, sino también en su vida en general.

En este sentido, cabe mencionar el trabajo de Mark Hadfield y Kaye Haw (2001), quienes analizan la relación entre voz, jóvenes e investigación acción. Señalan

que el concepto de ‘voz’ parece estar de moda y tiende hacia la inclusión social, pero que tiene que ver con las intersecciones de poder. Apuntan cuatro temas comunes a todos los usos de este concepto: experiencia sobre teoría, grupos silenciados sobre voces dominantes, especificidad cultural procedente de quien habla más que de quien escucha, vinculación a participación y empoderamiento. Los autores apelan a la importancia de escuchar las voces jóvenes a la hora de realizar el trabajo de investigación con jóvenes, porque en el terreno educativo, señalan, las voces del profesorado siguen estando privilegiadas. Así, parten de una serie de suposiciones, a saber: 1) que la gente joven es quien está en mejor posición para hablar sobre ser joven; con las objeciones de la falta de madurez y la influencia de otros agentes sociales sobre sus opiniones, así que el reto está en encontrar un balance entre la auténtica voz de las personas jóvenes y los límites de su conocimiento. 2) La gente joven puede hablar sobre su experiencia a profesionales de diferentes áreas de una forma significativa, si bien, añaden que la edad es una de las muchas dimensiones de diferenciación social a las que pertenece una persona. 3) Las/os profesionales tienen muy pocas oportunidades para escuchar a la gente joven, por lo que se hace necesario abrir más espacios de diálogo entre ambas partes. 4) La gente joven puede conseguir cambios en cuestiones que son de su interés si consigue que se escuchen sus voces. La cuestión es quién define las cuestiones relativas a la gente joven. La propuesta de los autores pasa por combinar la empatía y la comprensión con la habilidad para relacionar a la gente joven con otra gente en su misma situación. Sin embargo, no deja de ser cierta la dificultad que encuentra la gente joven para participar, dada la tendencia a silenciar su voz.

También desde nuestro trabajo, defendemos la importancia de vincular ‘agencia y voz’ de las y los adolescentes en nuestros trabajos desde la investigación acción educativa (Venegas, 2007b).

12.3. La importancia de los afectos y las emociones

Colleen McLaughlin (2003) repara en el rol de las emociones en la investigación. Parte del eterno debate entre razón y emoción en la investigación. Según ella, el problema es que tomar la dimensión afectiva de/en la investigación seriamente es vista como poner en peligro la validez del conocimiento en el pensamiento occidental. Por otro lado, señala ella, las emociones están presentes, también, en la

capacidad transformadora de la investigación. Señala que las investigaciones sobre el cerebro y las emociones han puesto en evidencia la relación entre emoción y razón. Argumenta que desde la investigación acción se ha defendido fehacientemente la importancia de considerar con seriedad los aspectos emocionales de la investigación, por su fuerza motivacional. Para argumentar la importancia de la emoción en la investigación, McLaughlin sigue el trabajo de Jane Abercrombie (1989), quien establece claras conexiones entre percepción, juicio y emoción. Ignorar los sentimientos, según ella, no resulta productivo en investigación, sobre todo cuando se trabaja en grupo. Por otro lado, añade, son muchos los trabajos que ponen de manifiesto la naturaleza emocional de la enseñanza (Hargreaves, 1994; Nias, 1996; Noddings, 1996; cf. McLaughlin, 2003). Sobre la relación entre emociones e investigación acción, McLaughlin se refiere al “Action Research in Teacher Education (ARTE) Project” que puede consultarse en <http://www.educ.cam.ac.uk/arte/index.html>. Las emociones que rodean al proceso de investigación, dice ella, pueden ser tanto positivas como estar vinculadas al poder, algo que entiende como no positivo. Por otra parte, afirma que, en la medida en que la investigación comprende valores, el análisis de los datos puede ser un proceso profundamente emocional.

Erica Burman (2006) analiza la relación entre emociones y reflexividad en la investigación acción educativa feminizada. El tratamiento de las emociones emerge como cuestión para la discusión metodológica en la medida en que se presta atención a la participación en el proceso de investigación, al dar más importancia a las implicaciones culturales que técnicas de la política del marco metodológico. Desde una perspectiva feminista y de género, Burman entiende la objetividad como una forma (culturalmente masculina) de subjetividad. Y reclama la importancia de no confundir feminización con feminismo. Establece cinco cuestiones relacionadas: el compromiso con el cambio desde la investigación intervencionista; la atención a las emociones como progresista en tanto que vincula lo privado y lo público, y remite a la intimidad y los dilemas de la experiencia de quien investiga; la ambigüedad entre cuidado y control; el riesgo de individualizar lo reflexivo, en tanto que descansa sobre discursos de participación; y, debido a todo ello, la autorreflexividad¹⁶⁴ como lugar de la participación por parte de quien investiga. Burman establece dos supuestos en su trabajo. Por un lado, la ‘emocionalización’ de la vida pública; por otro, la entrada de

¹⁶⁴ Ella no utiliza este término.

ello en las prácticas educativas. Utiliza el concepto 'geografías emocionales', que centran su atención en formas y relaciones subjetivas concretas y pueden ser definidas como intentos de entender la emoción en términos más relacionales que íntimos. En este contexto, la reflexividad se define según tres criterios, siguiendo a Davidson, Bondi y Smith (2005): la localización de la emoción en cuerpos y lugares; la relación emocional entre personas y entornos; y la representación de las geografías emocionales. Su planteamiento es que las agendas feministas y feminizadas convergen en la legitimación de las emociones como formas de acción en la investigación. La reflexividad, en tanto que práctica educativa y de investigación, establece el espacio para la participación.

Tuula Heiskanen (2006) pone de manifiesto la importancia de las cuestiones de género en la investigación acción. Según ella, aún cuando la igualdad de género es un valor por todo el mundo deseado, la dificultad de hacerlo viable en la teoría y en la práctica sigue siendo un obstáculo para el cambio social. La clave, según ella, es incluir en los proyectos de cambio un concepto de género que incluya la presencia del mismo en la estructura, la práctica y los procesos sociales; esto es, un concepto más dinámico de género, el género como actividad, más allá del estatismo de la dicotomía esencialista sexo/género. Destaca, especialmente, los conceptos de empoderamiento y agencia, junto a las condiciones de la postmodernidad (ambivalencia y contingencia) y el reto de crear espacios para la interpretación y la acción. La investigación acción emerge como metodología para el cambio, incluyendo la idea de participación democrática en la acción y en la reflexión. Desde la perspectiva de género, significa dar voz a quienes permanecen en silencio, las mujeres, para romper con las diferencias de poder. En esta propuesta, está presente la influencia de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, de manera que, frente al reparto desigualitario del poder, se propone un diálogo equilibrado, si bien, se ha observado que las mujeres tienen un acceso más limitado al diálogo público. Las presuposiciones de la naturalización y la neutralidad del género dificultan, también, un diálogo igualitario. Heiskanen se refiere al trabajo de McNay (2000), quien cuestiona las explicaciones estructurales de las relaciones de género, porque no pueden dar cuenta de su funcionamiento en la vida cotidiana y cómo los individuos negocian diferentes sets de relaciones de poder. McNay apela a una concepción generativa de la agencia, desde la que los individuos hacen frente a la complejidad y la diferencia que caracterizan las situaciones cotidianas de forma innovadora, con un claro potencial de cambio, lo que pone en relación las dimensiones material y simbólica del orden social.

13. Hacia una propuesta teórico-metodológica para el cambio social: la investigación acción educativa y la teoría de la práctica

Según Carr y Kemmis (1986; cf. Kemmis, 2007), existen tres tipos de investigación acción, basados en la teoría de los intereses constitutivos de conocimiento de Habermas (1972, 1974; cf. Kemmis, 2007): la investigación acción técnica, que pretende transformar las actividades y sus consecuencias inmediatas; la investigación acción práctica, que busca el cambio en las personas y sus propias formas de entender a los sujetos implicados en y afectados por la práctica; y la investigación acción crítica, con el cometido de promover el cambio de la formación social en que tiene lugar la práctica. De acuerdo con este esquema, el tipo de investigación acción realizada en nuestra investigación se corresponde con el segundo señalado por Kemmis. Ahora bien, cabe hacer una observación al respecto. Según él, sólo la investigación acción crítica puede promover el cambio social como tal. Desde nuestro punto de vista, y considerando la práctica como unidad central de análisis teórico y de cambio social, la investigación acción práctica está en el origen mismo de ese cambio social global, en tanto que implica un cambio de valores y normas que orientan la acción, al buscar el cambio en las personas implicadas en ese proceso de investigación acción. Pareciera haber, pues, una gradación en la capacidad transformadora de estos tres modelos de investigación acción. Pero cabe afirmar que, para modificar las formaciones sociales, es necesario, primero, la modificación de los valores y prácticas de las personas implicadas en esas formaciones sociales.

Parte II:

DESCRIPCIONES, INTERPRETACIONES Y REFLEXIONES

Capítulo III.
APROXIMACIONES EMPÍRICAS.
LA POLÍTICA AFECTIVOSEXUAL:
ESTRUCTURAS, RELACIONES Y PRÁCTICAS

“Cuando la calidad nos defrauda, buscamos la salvación en la cantidad.

*Cuando la duración no funciona,
puede redimirnos la rapidez del cambio”*

(Bauman, 2005: 82).

1. Introducción

En este tercer capítulo, pasamos de la fundamentación teórico-metodológica al análisis de los datos producidos en la investigación, siguiendo el planteamiento de Mason (1996) sobre los tres procesos de conversión de los datos en información relevante: 1) literal; 2) interpretativo; y 3) reflexivo. Abordaremos los tres procesos simultáneamente: a la descripción de los datos cualitativos, mediante citas literales, le acompañarán interpretaciones sociológicas según el modelo teórico que hemos elaborado siguiendo la revisión bibliográfica y que comprende, en sí, un trabajo reflexivo.

El objeto de estudio de esta investigación lo constituyen fenómenos sociales de naturaleza afectivosexual que tienen lugar a dos niveles relacionales: uno microsociológico, el interpersonal; y otro mesosociológico, el intragrupal. Para ello, hemos delimitado la investigación al espacio de las instituciones o regímenes de género donde esas relaciones se producen de manera inmediata o directa, dejando fuera los espacios sociales de interacción virtual, especialmente los creados por los medios de comunicación de masas, incluido Internet.

Por otro lado, al hablar de relaciones, lo hacemos desde la perspectiva de género, definiéndolas en términos de poder, motivo principal por el que venimos defendiendo una propuesta de cambio terminológico, como reflejo de un cambio epistemológico más profundo, de lo que daremos cuenta a continuación, en el primer apartado de este capítulo.

Así se inicia esta investigación, para contribuir a arrojar luz sobre el vacío teórico-epistemológico-metodológico existente al respecto. La definición de la política afectivosexual en base a género, sexualidad, afectividad y cuerpo es el resultado del trabajo de revisión bibliográfica que recogemos en la sección primera del capítulo I, dedicada a la revisión de los programas y materiales sobre educación afectivosexual. Ha sido ardua la tarea de dar forma teórica a un fenómeno social tan amplio y sobre el que apenas había referentes en España. Afortunadamente, la teoría de la práctica del sociólogo australiano Robert William Connell (1987, 2002) nos ofrece un modelo de partida para elaborar una propuesta teórico-analítica para la política afectivosexual y sus cuatro estructuras integrantes.

Esta propuesta se completa con la obra de otros autores/as (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Bourdieu, 2005; Bauman, 2005; Gómez, 2004; Castells y Subirats, 2007), así como con las teorías postestructuralistas en género y sexualidad, que el propio Connell (2002) menciona, pero a las que no concede demasiada consideración. De hecho, la amplitud de esta revisión bibliográfica se debe a nuestra firme creencia en que la teoría social a finales de la primera década del siglo XXI ha de recoger las aportaciones de toda la teoría social anterior. De ahí este intento por formular lo que podríamos llamar *teoría postestructuralista de la práctica*.

La teoría social nos ha enseñado a ver los niveles micro, meso y macrosociológicos de la sociedad; en los '80, se da un paso más, al considerar la interacción entre esos niveles de análisis, así como entre las dimensiones material y simbólica: acción (práctica) y estructura (material y simbólica). Se enfatiza la construcción social de los fenómenos sociales, como herencia del trabajo de P. Berger y T. Luckmann¹⁶⁵. Los años '80 son un hito en la historia de la teoría social, y sociológica, por las aportaciones fundamentales que conllevan. El resultado es la teoría de la acción o de la práctica, en que se revisan, para superar sus debilidades, las teorías de la reproducción social y cultural y de la producción cultural o resistencia, introduciendo la dimensión histórica, que hace posible detectar cambios en la estructura social. Ya en los '90, desde el postestructuralismo, se ha puesto en cuestión la lógica binaria del estructuralismo dominante en teoría social hasta ese momento, enfatizando, además, el

¹⁶⁵ Se trata de “La construcción social de la realidad” de 1966 (fecha de publicación del original), una de las obras más relevantes de la teoría fenomenológica en sociología y bien influyente en la teoría sociológica posterior.

nivel del discurso. Al proceso clásico de la sociología que es la socialización, es necesario añadir, entonces, un proceso simultáneo e igualmente relevante como es la subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998; Butler, 2001). De hecho, entendemos que, en su teoría de la sujeción, J. Butler (2001) se refiere a ello como el doble proceso de *estar sujeto a* y *ser sujeto de*. Esta doble consideración constituye el punto de partida del modelo teórico que proponemos, pues nos permite plantear la síntesis teórica de nuestro trabajo, como habrá ocasión de comprobar más adelante en este capítulo.

1.1. La política afectivosexual como estructura de las relaciones de poder en género, sexualidad, afectividad y cuerpo. Un modelo teórico-analítico

De la educación afectivosexual a la política afectivosexual hay un salto cualitativo de ida y vuelta, de naturaleza sociopolítica, y que constituye la propuesta de partida de esta tesis doctoral, según dos objetivos centrales: 1) desarrollar una aproximación sociológica a la educación afectivosexual, centrada en estructuras, procesos y prácticas; y 2) derivado de ello, poner en estrecha relación de interacción la producción de conocimiento teórico y la práctica socioeducativa orientada al cambio social.

Si la educación afectivosexual es terreno preferente de didáctica, pedagogía y psicopedagogía, la sociología encuentra sus aportaciones principalmente en la política afectivosexual o, más correctamente, a la sociología no le interesan tanto los programas (didáctica) o los procesos psicológicos y pedagógicos comprendidos en la educación afectivosexual (psicopedagogía y pedagogía), cuanto los procesos y relaciones afectivosexuales de naturaleza estructural y, por ende, mediados por las relaciones de poder. Por tanto, cuando hablamos de la macroestructura que es la política afectivosexual, nos referimos a sus estructuras constitutivas: género, sexualidad, afectividad y cuerpo, en las que nos iremos deteniendo a continuación.

Siguiendo el debate en teoría social sobre las relaciones de poder relativas a género y sexualidad, al que el propio Connell (2002) hace referencia, la diferencia entre estructuralismo y postestructuralismo radica en la consideración de la posesión y el ejercicio del poder. El estructuralismo describe un modelo donde el ejercicio del poder diferencia dos grupos antagónicos y jerarquizados: hombres y mujeres, según un principio patriarcal del ejercicio del poder, donde los hombres y, entre ellos, los de más

edad, tienen el privilegio sobre las mujeres. Se trata del sistema patriarcal de dominación de género. Para el postestructuralismo, en cambio, éste es un modelo erróneo, incapaz de dar cuenta de procesos, digamos, más microsociológicos, que comprenden un movimiento fluido y difuso del poder en las prácticas cotidianas, al entender que el poder existe de manera diseminada entre los sujetos. Emerge, entonces, la idea de sujeción referida al sujeto: *estar sujeto a* y *ser sujeto de* (Butler, 2001a). Es así como cobra sentido pensar en ese doble proceso, simultáneo, del ejercicio del poder, que entendemos como socialización/subjetivación.

Una de las grandes aportaciones del postestructuralismo ha sido la de mostrar el funcionamiento del poder a nivel del discurso, como espacio de configuración de la subjetividad del sujeto, por tanto: *estar sujeto a*, en tanto que esa subjetividad es fruto de la normatividad presente en el discurso que la define; pero sin olvidar que tiene también la capacidad de ejercer poder en tanto que sujeto, por lo tanto, *ser sujeto de*. Desde nuestro punto de vista, *estar sujeto a* es el resultado de la interiorización de las normas según la definición clásica de socialización desde las teorías funcionalistas y/o estructuralistas; un proceso cerrado, armónico, ordenado, donde no caben ni el conflicto ni la resistencia, y donde sólo se atiende a procesos macrosociales (de reproducción social, principalmente), a costa de obviar el nivel microsociológico de análisis.

Frente a ello, *ser sujeto de* nos permite el reconocimiento de la agencia del sujeto, esto es, de esos procesos de conflicto y resistencia que evidencian el hecho de que el sujeto, como tal sujeto, está lleno de conflictos y contradicciones, precisamente por la diversidad de discursos a los que está sujeto, por lo que no asume los mensajes del discurso tal cual los recibe, sino que los procesa, los somete a discusión interna, a un ejercicio de reflexividad, en tanto que la contradicción entre discursos, en el proceso social de construcción de la subjetividad, activa en el sujeto la reflexividad de la práctica, una práctica que puede proceder según dos posibilidades: el repliegue a las normas del discurso (sumisión), o un distanciamiento (resistencia) con respecto de las mismas que va de la confrontación a la ruptura con ellas. Otra cuestión, en la que no vamos a entrar en el espacio de esta reflexión teórica, será ver el grado más o menos consciente con que el sujeto procesa ese conflicto entre discursos. En todo caso, los procesos microsociológicos de resistencia, en el marco de este modelo teórico, abren espacios potenciales de cambio social. Para constatarlo, como dice Connell (2002), es necesario introducir la perspectiva histórica, a la que él se refiere con el concepto de

historicidad, algo que, sin embargo, no siempre está a disposición de quien investiga, pues no siempre está disponible esa perspectiva histórica en torno al fenómeno estudiado, como muy bien señalan Holland y Eisenhart (1990).

En esta investigación, nuestro interés epistemológico se centra en la estructura de la acción. Por tanto, nuestra tarea principal es la de reflexionar sobre la forma que adopta la práctica, tomando en consideración dos dimensiones constitutivas de la acción. Por un lado, el discurso, esto es, el conjunto de mensajes normativos que constituyen y mantienen el orden de la estructura social; por otro, esa estructura social que constituye el nivel material que da sentido a, y delimita el espacio normativo (discursivo) de, la acción. De ahí nuestra propuesta de formular una *teoría postestructuralista de la acción o de la práctica*. La misma Butler (2001b) ofrece un interesante análisis sobre el funcionamiento de la norma al definir la teoría feminista como práctica transformadora.

Así pues, la práctica (lo que se hace) no ocurre en el vacío. Está delimitada por un nivel discursivo (lo que se dice) y otro material (dónde se dice y se hace), ambos en interacción. Es la práctica la que vincula, por tanto, esos dos niveles estructurales de la acción. Y es el sujeto (agente) el encargado del ejercicio de la acción. Como veíamos antes, el sujeto lo es por una doble razón ontológica: *estar sujeto a* y *ser sujeto de*. Decíamos arriba que *estar sujeto a* se corresponde con el proceso de socialización: el individuo se convierte en sujeto por estar sujeto a las normas que configuran y mantienen la estructura social, tras la interiorización de las mismas mediante la socialización; tanto el estructural-funcionalismo, en las teorías del consenso social que hablan de la reproducción del orden social, cuanto las teorías de la reproducción social y cultural, en tanto que teorías conflictualistas, han dado buena cuenta de ello.

Sin embargo, hasta la fecha, la teoría social nos ha demostrado que el individuo no sólo está sujeto a normas sociales que hacen posible la reproducción social. Muy importante para la sociología crítica feminista y de género es reparar en el hecho, complementario y simultáneo a ése, de que el individuo es sujeto, también, por *ser sujeto de*. Ser sujeto de comprende la agencia del sujeto, ser sujeto agente de. El sujeto agente es el sujeto de la acción, de la práctica. Y la práctica es una consecuencia del discurso que tiene lugar dentro de una estructura material, como la familia, por ejemplo. Como acabamos de ver, estar sujeto a supone una práctica de sujeción a las normas (al discurso), que conlleva la reproducción del discurso y del entorno estructural donde se

produce ese discurso. En cambio, ser sujeto de implica la reflexividad de la práctica, más o menos consciente. Mediante la reflexividad, el sujeto de la acción puede ejecutar una práctica de sujeción a las normas, reproduciendo los modelos sociales dominantes pero, por el hecho de ser sujeto de la acción, puede, igualmente, ejecutar una práctica de confrontación con esas normas, llegando, incluso, a la ruptura con las mismas. Es entonces cuando tiene sentido hablar de resistencia a las normas sociales (al discurso) dentro de un contexto socioestructural.

Las teorías de la producción social o teorías de la resistencia han puesto de manifiesto un concepto de resistencia que deriva en reproducción social, desde una interpretación materialista de la producción cultural que implica la acción. La teoría de la práctica se ha centrado en el énfasis constructivista de la acción y la interacción, desde un enfoque fenomenológico desde el que se afirma que lo que es socialmente construido se puede cambiar. Ahí radican las esperanzas feministas en la posibilidad del cambio social, y ahí es donde sitúo el potencial de cambio comprendido en el ser sujeto de una práctica social de ruptura con los modelos sociales dominantes desde la idea de una agencia que protagoniza espacios de resistencia, no ya para la reproducción, sino para el cambio social. De este modo, la reflexividad de un sujeto agente de resistencia con respecto a las normas que definen una situación estructural dada sitúa su práctica en un continuum que va de la confrontación con las normas a la ruptura con las mismas. El resultado es el cuestionamiento del status quo con la consecuente apertura de espacios para que tenga lugar el cambio social.

El poder es, pues, un fenómeno social transversal a todos los fenómenos sociales, en tanto que toda relación social es, por definición, una relación de poder. Foucault (1989) lo deja muy claro al afirmar que *“el poder está en todas partes (... porque) viene de todas partes”* (p.113). Eso significa no sólo afirmar la transversalidad del poder, sino afirmar, igualmente, que todos los sujetos *son sujetos de*, sujetos agentes con un potencial ejercicio de poder en las relaciones sociales. Entonces, el poder es la potencia del discurso para promover una práctica dentro de un contexto social dado, con dos posibles trayectorias de la acción: sujetarse a las normas o resistirlas; y con el consecuente resultado estructural, igualmente doble: la reproducción o el cambio social. Pero el poder es, también, la práctica misma. Y también es el poder lo que fluye en la dinámica de un proceso de interacción en el seno de una relación social.

Esta propuesta teórica se constituye como aproximación general a la política afectivosexual, al definir las relaciones afectivosexuales como relaciones de poder en cuatro grandes estructuras sociales: las relaciones de género, las relaciones sexuales, las relaciones afectivas y las relaciones corporales. En lo que sigue, iremos desgranando cada una de estas cuatro estructuras.

1.2. Del modelo de Connell a las estructuras de la política afectivosexual

La revisión de los materiales sobre educación afectivosexual nos llevó a una primera conclusión fundamental, esto es, el establecimiento de las cuatro grandes áreas que la integran y que, como ya hemos visto, son género, sexualidad, afectividad y cuerpo. A partir de ello, como acabamos de argumentar, resulta pertinente proponer un giro terminológico y epistemológico de la educación a la política afectivosexual, de manera que esas cuatro áreas sean definidas en términos socioestructurales. Pero, ¿cómo podemos organizar lógicamente todo este entramado estructural y sistematizarlo empíricamente? Para dar respuesta, es necesario volver al capítulo II, sobre la aproximación metodológica de esta investigación.

Tomando el modelo de Connell (2002) como estructura organizativa de la revisión bibliográfica¹⁶⁶, podemos llegar a una propuesta final sobre las dimensiones socioestructurales de la política afectivosexual que hagan posible tanto el trabajo empírico de producción de datos, cuanto la formulación teórica y epistemológica de los mismos mediante su descripción, interpretación y reflexión.

Como ya sabemos, para Connell (2002) el género, en tanto que estructura social, comprende cuatro dimensiones relacionales: las relaciones de poder, de producción, emocionales y simbólicas. El género es, así, categoría de análisis y principio de estructuración social. Su modelo (Connell, 1987) ha sido referente para trabajos realizados desde los estudios de género en el contexto español (Del Valle, 2002), donde encontramos pistas para elaborar esta propuesta sobre la política afectivosexual. Connell (1987) pasa de poner el énfasis en las estructuras, a ponerlo en las relaciones y prácticas (2002). Está hablando de lo mismo. Su esquema interpretativo se mantiene, pero con

¹⁶⁶ Tal como ya se indicó en su momento en el capítulo II.

matices que lo van depurando. Cuando habla de relaciones, y se centra en las prácticas que constituyen la unidad básica de esas relaciones, lo hace como elemento más primigenio para entender las pautas de interacción que moldean esas relaciones, esto es, las prácticas en el espacio de relaciones y su cristalización, a largo plazo, en la forma de estructuras sociales: las dimensiones estructurales del género. Entender esta propuesta epistemológica ha sido central en nuestro trabajo, sobre la estructura de la acción desde esa cuádruple aproximación a los procesos microsociológicos de socialización/subjetivación y macrosociológicos de reproducción/cambio.

Por tanto, Connell define el género como estructura constituida por:

- Relaciones de producción
- Relaciones de poder
- Relaciones emocionales
- Relaciones simbólicas

Por su parte, la política afectivosexual, tal como venimos señalando en este trabajo, está compuesta por cuatro estructuras:

- Género
- Sexualidad
- Afectividad
- Cuerpo

Para hacer empíricas estas estructuras, hay que volver, por un lado, a la revisión bibliográfica, donde encontramos las dimensiones que las integran según lo que nos interesa investigar en relación a la política afectivosexual, siguiendo a Connell (1987, 2002) como hilo conductor; por otro, a las dimensiones sociales comprendidas en los objetivos de esta investigación. Poniendo en relación todo ello, podemos establecer las dimensiones socioestructurales de la política afectivosexual como sigue:

- Género, localizando en la familia y el barrio sus dimensiones constitutivas, a saber:
 - Relaciones de trabajo
 - Relaciones de poder
 - Relaciones simbólicas (modelos de género)

Las pautas de las relaciones de género cristalizan, en el largo plazo, como modelo estructural de género dominante, en sus dimensiones material y simbólica, definiendo el proceso de socialización de género.

- Sexualidad
 - Modelo de sexualidad dominante, según:
 - Barrio
 - Familia
 - Grupo de amistad
 - Escuela

Este modelo actúa de la misma manera en que lo hace el modelo de género dominante, constituyendo el espacio, material y simbólico, de socialización sexual del sujeto, y orientando sus prácticas.

- Modelo de sexualidad propio: según las prácticas sexuales, localizadas en el espacio social que es la pareja, y de las que daremos cuenta al analizar la política del romance en la adolescencia.
- Afectividad
 - Nivel social de la afectividad, constituido por:
 - Barrio
 - Familia
 - Escuela
 - Grupo de amistad
 - Nivel personal de la afectividad
 - El nivel de la afectividad en el espacio social que es la pareja
 - Modelo de atracción-elección
 - Experiencias de enamorarse y de pareja
- Cuerpo
 - El modelo corporal dominante
 - Los cambios corporales en la pubertad
 - Las prácticas estético-corporales de identificación de género
- La política del romance en la adolescencia, espacio social en que confluyen la estructura de las relaciones afectivas y la estructura de las relaciones sexuales en la pareja

Donde Connell define el género como producción, poder, emociones y lo simbólico, hemos hallado pistas que nos remiten a los elementos integrantes de la política afectivosexual. Pero la política afectivosexual tiene una lógica propia, según género, sexualidad, afectividad y cuerpo, donde cabe definir el *género* en base a trabajo, poder y lo simbólico; la *sexualidad* según un modelo dominante y otro propio, que contiene elementos presentes en las relaciones emocionales y en las simbólicas de Connell; la *afectividad* con muchos paralelismos con las relaciones emocionales de Connell, pero desmarcándonos de la orientación más psicologicista o psicoanalítica que le da el autor; y el *cuerpo* integrando elementos de las relaciones emocionales y simbólicas de Connell. En lo que sigue en este capítulo III, iremos dando cuenta de, y justificando, cada una de estas dimensiones que constituyen la rejilla de análisis de los datos producidas por las entrevistas, hasta llegar a la propuesta final: *la estructura de las relaciones afectivosexuales en la adolescencia o política del romance adolescente*, donde convergen la estructura de las relaciones afectivas y la estructura de las relaciones sexuales en el espacio social que es la pareja adolescente.

2. La estructura de las relaciones de género

El término ‘género’ se ha convertido, en la actualidad, en una especie de comodín que está de moda. Todo lo que lleva el añadido del ‘género’ tiene más opciones de ser políticamente correcto, socialmente aceptado como valor en alza y científicamente susceptible de obtener financiación para la investigación. A pie de calle, en cambio, el género sigue siendo un concepto tan manido como desconocido¹⁶⁷. Aunque todo el mundo hayamos interiorizado sus significados implícitamente, el concepto en sí aparece vacío, abstracto y/o difuso. Se confunde ‘género’, en singular, como categoría de análisis y principio de estructuración social, con ‘géneros’, en plural, como si fuera equivalente a sexos, con lo que incurrimos en la misma esencialización que estamos pretendiendo cuestionar desde el feminismo que hace acopio de los

¹⁶⁷ El ejemplo, seguramente, más representativo lo constituye la violencia de género, que se confunde con violencia doméstica o se equipara a violencia machista. Pero, ¿sabemos a pie de calle lo que significa realmente el género en este tipo de violencia? Esto es, ¿se conocen las implicaciones socioestructurales que este término conlleva?

estudios de género. Peor aún, se confunde identidad de género con identidad sexual y/u orientación sexual. En definitiva, a pesar de la importancia que tiene hablar de género en nuestros días, el género, como término y como categoría sociológica, sigue formando parte de una práctica cotidiana que, aunque repetida, permanece vacía. Se pone de manifiesto, así, que el género es una herramienta crítica para los estudios de género, un proceso, un criterio que nos permite entender la organización de la sociedad, transversal a todos los procesos y fenómenos sociales, que marcará nuestra socialización desde el momento mismo en que se inicia la gestación y preguntan a *la madre* “¿es niño o niña?”. Tan presente en nuestra vida y, sin embargo, tan difícil de ser conceptualizado cuando se pregunta por su significado.

En el caso de la educación afectivosexual, el género ha de constituir el punto de partida desde el que, y con el que, empezar a deconstruir todo ese entramado estructural que ha consolidado un modelo patriarcal de sociedad alejado de los principios de igualdad que constituyen ahora nuestro objetivo fundamental. Eso es, precisamente, lo que hemos trabajado en clase, desde la primera sesión del curso sobre educación afectivosexual: género, igualdad de género, construcción de los modelos de género (masculinidades y feminidades) y la lógica del proceso teórico e histórico de construcción de las diferencias, las desigualdades y las discriminaciones de género, con especial hincapié en la violencia de género. Ha sido la parte más teórica de todo el curso, y muchas personas la recuerdan como lo más difícil de entender o lo que sigue generando dudas. Otras personas, sin embargo, una vez que han conseguido entender la lógica socio-teórica subyacente, reconocen que ha sido de gran valor como reveladores de una realidad fundamental en nuestra sociedad. Además, entender esta cuestión era el pilar sobre el que seguir construyendo el sentido del resto del curso. Así, al llegar a la conversación personal (entrevista), una vez concluido el curso en clase, el género emerge por doquier en las palabras de las chicas y chicos, interrelacionado con la sexualidad, la afectividad o el cuerpo. El género es una de las cuatro estructuras sociales que constituyen la política afectivosexual, con algunas peculiaridades. En primer lugar, se trata de la más transversal de esas cuatro estructuras puesto que, si bien tiene una lógica propia, está presente en el resto de estructuras igualmente, interactuando con ellas. En segundo lugar, y en relación a esa lógica propia, el género es una estructura que comprende tres dimensiones o componentes en cuanto a la política afectivosexual: la estructura de las relaciones de trabajo, la estructura de las relaciones de poder y la

estructura de las relaciones simbólicas. De todo ello, daremos cuenta a continuación en esta sección.

2.1. La estructura de las relaciones de trabajo: la familia y el barrio como espacios de socialización primaria

En cuanto a las relaciones de trabajo, cabe retomar la diferenciación entre la aproximación estructuralista y la postestructuralista al trabajo. La tesis fundamental del feminismo estructuralista que denunció las desigualdades de género en torno al trabajo versa sobre la división sexual del trabajo, tal como señala Connell (2002), quien, siguiendo la literatura feminista, identifica la esfera del trabajo público (producción) con los varones y la esfera del trabajo privado (reproducción) con las mujeres. Connell sigue a Holter (1995, 1997) para señalar que esta división ha sido la base estructural del orden de género moderno en occidente, de manera que las definiciones de masculinidad y feminidad están directamente conectadas a esta división¹⁶⁸ y, además, da un contenido diferente a las relaciones sociales de género de cada esfera. Para Connell, lo que ha existido es un proceso de acumulación generizada ('gendered accumulation process', p.61), apoyado en dos fenómenos: la colonización y lo que podríamos traducir como 'domesticación' ('housewifization'¹⁶⁹, p.62). Desde nuestro punto de vista, cabría hacer dos observaciones al respecto. En primer lugar, una crítica postestructuralista a este modelo de reparto de trabajos, una vez más, dicotómico, una crítica de la mano del cambio social acontecido en las últimas décadas, entre parejas donde los dos miembros trabajan en la esfera de lo público, de lo que se ha derivado un reparto (más o menos) igualitario de los trabajos en la esfera de lo privado¹⁷⁰; de hecho, uno de los campos de batalla del feminismo en estos momentos sigue siendo el de la 'corresponsabilidad' familiar, derivada de la conciliación familiar y laboral; en este sentido, será necesario atender a los procesos sociales de diferenciación en función de la clase social de pertenencia. En segundo lugar, y como complementarias a esta crítica

¹⁶⁸ De ahí que hayamos tomado este criterio para elaborar los modelos de género que constituyen la estructura de las relaciones simbólicas.

¹⁶⁹ Housewife significa ama de casa en inglés.

¹⁷⁰ Así lo han constatado muchos de los trabajos sociológicos desde la década de los '90 (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Bourdieu, 2005; Bauman, 2005; Castells y Subirats, 2007).

postestructuralista, las aportaciones de la economía y la sociología feministas, que han supuesto un vuelco epistemológico a los planteamientos estructuralistas clásicos sobre la división sexual del trabajo (Borderías, 1987; Durán, 1987; Carrasco, 2001; Gómez, 2001; Aguirre, 2003; Carrasco et al., 2003).

Para analizar las relaciones de trabajo, lo primero es definir qué sea esto del ‘trabajo’. Decíamos más arriba que la estructura de las relaciones de trabajo, según señala Connell (2002), ha estado en el origen de la conceptualización de género y ha sido uno de los principios vinculantes del género más relevantes. Eso ha sido así en las teorías de corte estructuralista, y estrechamente vinculadas a las teorías funcionalistas de los roles sexuales, desde las que se conceptualiza el trabajo según una división nítida en función del sexo. Ahora bien, a tenor de estas dos observaciones que acabamos de señalar, cabe hacerse algunas preguntas relevantes: ¿qué pasa cuando la sociedad empieza a cambiar ese modelo estructural? ¿Y cuando la teoría económica y sociológica feministas empiezan a redefinir conceptos y agregados macroeconómicos históricamente consolidados para: 1) dar cuenta de esos cambios sociales y adecuarse a nuevas realidades socio-político-económicas; y 2) visibilizar el trabajo de las mujeres y sus aportaciones a la estructura socioeconómica en pie de igualdad? Desde nuestro punto de vista, bien valdría denominar postestructuralista a esta otra aproximación teórica, no tanto por moverse a nivel discursivo, en este caso, sino por el cuestionamiento estructural de aquella lógica binaria que prevaleció en los primeros momentos del feminismo y de los estudios de género, para integrar, en la teoría, los cambios sociales derivados de los cambios en las relaciones de género y su incidencia en la división sexual del trabajo.

Por la metodología de esta investigación, no es objetivo primordial establecer una tipología de modelos con una aspiración universalista, dadas las limitaciones que al respecto presentan los estudios de caso. Sin embargo, a título orientativo, sí nos ha parecido significativo elaborar un listado de modelos para entender cómo se presentan las relaciones de trabajo en la familia. Para completar la visión de la estructura de las relaciones de trabajo desde una perspectiva de clase y género, nos vamos a referir a dos regímenes de género como son la familia y el barrio. El hecho de tomar la familia como referente no es fortuito; la familia sigue constituyendo la unidad social más básica y la estructura de las relaciones de trabajo en la misma nos proporciona una valiosa información sobre, primero, el proceso de socialización primaria al respecto y, segundo,

la estructura de las relaciones de trabajo en sentido amplio. El reparto de los trabajos domésticos está en función de dos tipos de criterios: a nivel material, el trabajo remunerado de los cónyuges, que contiene una importante dimensión de clase social, así como del sexo y la edad de los hijos/as: a nivel simbólico, los valores y normas que siguen prevaleciendo en torno a los modelos de masculinidad y feminidad relacionados con, o derivados de, la división sexual del trabajo. Al analizar el reparto de trabajos y actividades en el barrio, prolongamos la visión más reducida de la familia a su contexto social más amplio.

2.1.1. La estructura de las relaciones de trabajo en la familia

Antes de presentar los resultados del análisis en relación a esta cuestión, cabe hacer una consideración previa. Puesto que no es nuestro objetivo en esta investigación hacer un estudio pormenorizado de la familia, ni de la estructura familiar, sino que, más bien, estas cuestiones relativas a la familia nos sirven como información relevante para entender aspectos fundamentales de la política afectivosexual, el análisis que ofrecemos a continuación sobre los modelos de familia, en función de la estructura de la división sexual del trabajo en la misma, son una descripción sucinta de los datos y modelos encontrados, a lo que haremos breve mención:

- Modelo patriarcal de familia tradicional: en que la madre, o las figuras femeninas de la familia, lo hacen todo. Es el modelo más tradicional, en el sentido de patriarcal o sexista, donde la madre, y las hijas a veces, han interiorizado la división sexual del trabajo como un fenómeno normalizado hasta el punto de esencializarlo: a las mujeres les correspondería el trabajo doméstico ‘por naturaleza’. Este modelo predomina entre las familias de clase obrera. Lo curioso es que las madres de estas familias tienen un empleo, si bien es eventual en algunos de los casos.
- Modelo patriarcal de familia con indicios de cambio: aunque siguen siendo las figuras femeninas las responsables del trabajo doméstico, el resto de la familia ‘colabora’ también. Se trata del modelo que más aparece entre las familias de las chicas y chicos de esta investigación. En función del grado de colaboración, podemos diferenciar entre:

- Colaboración puntual del resto de la familia, donde la madre es la responsable del trabajo en el hogar y el resto de miembros asume algún trabajo de manera puntual o esporádica. Este modelo se da principalmente entre familias de clase obrera y de clase media próxima a la clase obrera.
 - Colaboración más o menos igualitaria de toda la familia, que se da entre familias de clase obrera próximas a la clase media. En este caso, la madre es la responsable última del trabajo del hogar, aunque cuenta con la colaboración de todos los miembros de la familia.
- Modelo de familia donde hay contratada una persona (mujer) que realiza el trabajo doméstico. Este modelo marca un hecho diferenciador fundamental en términos de clase social. En las familias de clase obrera, las madres que tienen un empleo suelen tenerlo como limpiadoras. En las familias de clase media, en cambio, es frecuente encontrar que el trabajo doméstico lo realiza más una limpiadora que alguno de los miembros de la familia. Nótese, muy importante, que quien trabaja limpiando una casa ajena es siempre una mujer, una madre, no hay ningún padre que lo haga. Por tanto, se trata de un modelo de familias de clase media. Podemos diferenciar dos situaciones dentro de este modelo:
 - Madre responsable del trabajo doméstico con ayuda de limpiadora: a pesar de ser madres que tienen un empleo, son las responsables del trabajo también en el hogar, si bien, cuentan con el apoyo fundamental de una limpiadora, así como colaboraciones más o menos puntuales del resto de la familia.
 - Colaboración igualitaria de la familia y la limpiadora.
- Modelo rupturista de familia, donde el padre es el principal responsable del trabajo doméstico. Es el caso más innovador con respecto al modelo tradicional, patriarcal, de división sexual del trabajo en la familia, si bien, es necesario señalar que se da en familias de clase media donde el empleo o la salud de las madres hace que sean los padres quienes asuman la mayor responsabilidad sobre las tareas del hogar.

La primera lectura que nos sugiere este análisis enfatiza la interrelación entre género y clase social. Hemos clasificado los modelos según un orden que va desde el más sexista al más igualitario, lo que evidencia una traslación en la estructura de clases desde la clase social más claramente obrera (empleos manuales sin ninguna cualificación) a la clase media más acomodada y con un mayor nivel educativo (profesiones liberales). Es el modelo rupturista, pues, el que marca las tendencias de cambio. Por tanto, se confirma la tendencia que la sociología viene poniendo de manifiesto desde los años '90: la incorporación de las mujeres al sistema educativo, primero, y al mercado laboral cualificado, después, ha introducido importantes cambios en la estructura social en general (Borderías, 1987; Subirats, 1994; Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Carrasco et al., 2003; Bourdieu, 2005; Bauman, 2005). En nuestra investigación, los cambios se refieren a la estructura de las relaciones de trabajo en la familia, dibujando un movimiento de traslación en la estructura de clases desde las posiciones más sexistas (entre las clases obreras de menor cualificación) hacia las más igualitarias (entre las clases medias altas de mayor cualificación); podríamos, incluso, afirmar que, cuanto mayor es el nivel educativo de la familia, mayor es, también, el grado de igualdad en el reparto de los trabajos.

No deja de ser curioso el hecho de que las mujeres, a pesar de las muchas horas que dedican al trabajo, como actividad humana para la satisfacción de una necesidad, se consideren 'no activas' y 'no productivas' según la lógica económica capitalista, aún cuando producen la mitad del PNB de un país (Durán, 1987). La invisibilización del trabajo de las mujeres se debe a su exclusión de la lógica mercantilizadora capitalista que convierte el tiempo en dinero, de manera que todo lo que no es productivo según esta lógica, queda fuera, como el trabajo doméstico (Carrasco et. Al, 2003). Las propuestas de cambio vienen de la mano de cambios sociales que tienen que ver con nuevos modelos de familia y una reformulación del reparto de trabajo y poder entre mujeres y hombres (Borderías, 1987). Además, la independencia y autonomía de las mujeres con respecto al patriarcado procede de su incorporación al mercado laboral (Gómez, 2001), criterio fundamental que se suma a la necesidad de muchas familias, sobre todo de clase obrera, de tener dos sueldos en casa. En este sentido, Carrasco et al. (2003) señalan el paso del modelo de familia centrada en el male breadwinner, el padre de familia sustentados del hogar, a un modelo en que las mujeres compaginan el tiempo

de trabajo en el hogar con el tiempo de trabajo remunerado, mientras los hombres no se han incorporado, aún, al trabajo doméstico; ahí radica la trampa de la conciliación, porque parece que la conciliación es una responsabilidad sólo de las mujeres, por lo que el recién estrenado Ministerio de Igualdad del Gobierno Español apuesta por la corresponsabilidad como término sustituto de la conciliación. El segundo cambio procede de la flexibilización de los procesos de producción y del empleo. Lo importante es la lucha silenciosa, la resistencia activa, que están protagonizando las mujeres que acceden al sistema educativo formal, primero, y al mercado laboral, después, con el impacto estructural que ello está suponiendo (Gómez, 2001), lo que nos remite a la agencia social de las mujeres, protagonistas de sus propios procesos de cambio (Carrasco et al., 2003).

La evidencia en nuestra investigación nos lleva afirmar la presencia, simultánea, de procesos sociales de reproducción y cambio en la estructura de las relaciones de trabajo en la familia según una lógica correlativa a la estructura de clases. Aunque el patriarcado sigue encontrando un hueco fundamental en la organización de las familias, vamos viendo igualmente indicios, tendencias, incluso, de cambio, protagonizadas por la incorporación de los hombres/cónyuges/padres a los trabajos domésticos, con la excepción de un tipo de trabajos a los que hemos dedicado especial atención por la relevancia que tienen en la política afectivosexual.

De este modo, una cuestión emerge con especial relevancia desde nuestra aproximación feminista y de género. ¿Qué ocurre, pues, con la estructura de las relaciones de los trabajos de cuidado? Para atender a esta cuestión, hemos de remitirnos a los planteamientos de la economía y la sociología del trabajo feministas y sus consideraciones críticas (Borderías, 1987; Durán, 1987; Carrasco, 2001; Gómez, 2001; Aguirre, 2003; Carrasco et al., 2003). Por un lado, la crítica feminista postestructuralista cuestiona, como decíamos, la división sexual del trabajo doméstico desde una perspectiva dicotómica: hombres/trabajo de producción/esfera de lo público vs. mujeres/trabajo de reproducción/esfera de lo privado. Pero, como vemos, esta división dicotómica ha dejado de ser el modelo único, si es que realmente alguna vez lo fue, a pesar de que, eso sí, sigue siendo la tendencia dominante. Esto significa que asistimos a un importante proceso de cambio estructural a largo plazo, en el que modelos igualitarios emergentes conviven con los restos de un modelo sexista, patriarcal, dominante, en todo lo cual hay una presencia fundamental del componente de clase.

Con el cuestionamiento de la crítica feminista a la lógica capitalista mercantilizadora se reivindica el valor social y humano, afectivo, de los trabajos domésticos, en concreto, los trabajos de cuidado, que han sido realizados históricamente por las mujeres principalmente.

Podemos hacer un ejercicio de categorización, como el anterior, partiendo de la evidencia empírica producida por las conversaciones. Por orden de frecuencia, encontramos los siguientes modelos:

- Familia en que la madre es la principal responsable de los trabajos de cuidado.
- Toda la familia se cuida entre sí.
- Familia donde cada uno cuida de sí.
- Familia en que madre y padre se reparten los trabajos de cuidado, que comprende dos modalidades:
 - Reparto del trabajo siguiendo la lógica sexista de la división sexual patriarcal del trabajo.
 - Reparto igualitario del trabajo de cuidado.
- Familia en que el padre es el principal cuidador.

Al analizar la estructura donde se cruzan las relaciones de género y las relaciones afectivas en el caso de los trabajos de cuidado, esto es, definiendo el cuidado como uno de los trabajos más nobles y destacados de todos los que se realizan en el hogar, pues se realiza en pro del bienestar y la seguridad de los miembros de la familia, podemos encontrar una serie de modelos estrechamente relacionados con los modelos analizados para el reparto del trabajo en el hogar. Cabe señalar que la tendencia dominante es el hecho de que se menciona un trabajo de cuidado muy repartido entre los miembros de la familia; donde hay cariño y armonía, todos los miembros se cuidan entre sí. Como veremos cuando hablemos de la estructura de las relaciones de poder¹⁷¹, también en la estructura de las relaciones de cuidado es necesario atender a dos dimensiones de interacción definitorias de esas relaciones: género y generación. Así,

¹⁷¹ De manera que los trabajos de cuidado comprenden una estructura donde se ponen en relación género, afectividad y poder.

por sexo, son principalmente las figuras femeninas las que realizan los trabajos de cuidado y, por edad, es principalmente la generación adulta sobre la adolescente: mujeres de la generación adulta, o sea, las madres. Ahora bien, cuando hay varias hermanas/os, son las hijas de más edad las que suplen a la madre y/o al padre en los trabajos de cuidado, cuando están ausentes; pareciera, pues, que los trabajos de cuidado se han naturalizado como propios de las mujeres.

Hay, además, un proceso que es igualmente destacable. Se trata de la tendencia individualizadora de las clases medias en cuanto a los vínculos socioafectivos. La individuación no es un proceso para nada nuevo. Los orígenes de la sociología están en los orígenes de la modernidad, esto es, el paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna. Los llamados *padres* de la sociología (curiosa denominación, por cierto) ya dedicaron sus obras a dar cuenta de ello. Con la extensión, imparable, de la modernidad y el capitalismo, hemos asistido a una intensificación de ese proceso de individuación. El hecho de que sea en las familias de clase media con una orientación más liberal donde se da precisamente un cuidado más autónomo y autorreferencial no hace sino reforzar esa tesis central que ha sido nuclear en la teoría sociológica.

La lectura general que podemos hacer es que las figuras femeninas de la familia siguen siendo las principales responsables de los trabajos domésticos, en general, y de los de cuidado, en concreto. Ello no tiene que ver sólo con la dimensión material de la división sexual de los trabajos de la que diéramos cuenta más arriba. Se debe, también, a la normalización, al nivel discursivo, el de lo simbólico, de un modelo de feminidad en que el hogar, el cuidado, los afectos, se han construido como parte del rol de mujer, derivados de la maternidad como ideal. Es fruto, pues, de la esencialización de esos roles femeninos que se han vinculado a la maternidad. La tendencia de cambio estructural emerge, aquí, como en el reparto de trabajos materiales, de la incorporación de los hombres a esos espacios tradicionalmente asignados a las mujeres; así, es en familias donde las madres están en empleos de alta cualificación, remuneración y prestigio donde los padres han empezado a asumir como propios los trabajos de cuidado, y donde el trabajo de cuidado se reparte de manera más igualitaria. Estas tendencias de cambio ponen en cuestión dicha esencialización, así como la lógica dicotómica de la división sexual del trabajo desde el estructuralismo: ni el trabajo doméstico, incluyendo el de cuidado, es naturalmente de las mujeres, ni lo es el reparto dicotómico de los trabajos entre los sexos. En casos de divorcio, fenómeno que

encontramos sólo entre familias de clase media, lo que reafirma ese proceso de individuación, es la madre quien asume la custodia y el cuidado de los hijos/as. Cuando, por algún motivo, es necesario satisfacer necesidades de cuidado en la familia, otra mujer de la familia, básicamente la abuela, es, de nuevo, la responsable de asumir ese trabajo: cuidar a los nietos/as, acompañar a la hija porque el marido está fuera trabajando. Cuando el padre asume la responsabilidad de los trabajos de cuidado, es porque la madre se ausenta durante más tiempo que él del hogar, un fenómeno que hemos visto como exclusivo de clase media también para la realización del resto de trabajos domésticos. En este caso, la hija mayor puede hacer las veces de madre, algo transversal en términos de clase. La asunción de trabajos domésticos por parte de los hombres manifiesta un cambio de prácticas derivado de otras prácticas de cambio: el empleo (actividad remunerada) de madre y padre, donde la madre ha de pasar más horas fuera de casa.

Cuando madre y padre se responsabilizan del cuidado, pueden hacerlo de manera igualitaria, o bien, reproduciendo el modelo de la división sexual del trabajo, algo que se da sólo en familias de clase obrera, donde la mujer es la cuidadora y el hombre lleva el dinero a casa. Se trata del modelo más tradicional, en el sentido de patriarcal y sexista, de todos.

Antes de pasar a la siguiente cuestión, cabe mencionar algunas observaciones más. En primer lugar, sobre la socialización diferencial de género en la familia en torno a la estructura de las relaciones de trabajo. El chico de clase media que vive en la familia más homófoba reconoce colaborar en las tareas domésticas, pero se avergüenza claramente por ello y pide silencio, porque es su virilidad lo que está en juego:

Mi hermana le ayuda a fregar, (...) a mí también me dice “haz tu cuarto”. Pos yo v’i con el trapo, como a mí me han enseñao de tó la vida, pos yo v’i con mi trapo, que no se entere nadie, que me da vergüenza, le digo a mi abuela que a nadie se lo cuente (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Es el género, también, el que media en el hecho de que sea a las hijas a quienes se les considere como las “herederas naturales” del trabajo doméstico, reproduciendo las desigualdades de género a través de la socialización familiar, lo que ocurre también en el hecho de que sean las madres quienes *asuman* el trabajo doméstico *como propio* en la práctica totalidad de los casos, mientras que los padres *colaboran* con ellas:

En mi casa no repartimos el trabajo porque está mi madre en mi casa, pos ella friega y ya hace la comida. Cuando no está, lo hago yo (...) Mi hermano no, no se hace ni la cama en verano (chica, 17 años, colegio de clase obrera).

En segundo lugar, la colaboración de las hijas e hijos y del marido depende del día de la semana, de manera que es mayor durante los fines de semana, lo que apunta claramente a la división sexual de los trabajos entre las esferas pública y privada:

Depende. Si es entre semana, normalmente ahora que es mi madre la que no está trabajando por las mañanas es la que arregla la casa. Luego, cuando comemos, pues normalmente le ayudo yo, porque mi hermana tiene que salir pitando a la universidad que, si no, no le da tiempo y mi padre también. Entonces, normalmente le ayudo yo en la cocina, recojo con ella, pero los sábados es diferente, los sábados yo recojo mi cuarto y le ayudo a hacer la cocina o el salón, y también hago el cuarto de baño que me toca a mí (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Las hijas/os colaboran, sobre todo, asumiendo el mantenimiento de su habitación: “yo recojo mi cuarto y to eso, mi hermano igua” (chico, 16 años, colegio de clase media).

2.1.2. El barrio

Al analizar la estructura de las relaciones de trabajo en el barrio, encontramos una prolongación de aquello que hemos visto en la familia. Si elaboramos un continuum que va de menor a mayor igualdad en el reparto generizado de los trabajos, la realidad emergente pone de manifiesto que, independientemente de lo que ocurra individualmente en las familias, la tendencia dominante sigue siendo la desigualdad fáctica. Las familias que han iniciado ya su transición hacia una situación más igualitaria son, pues, casos aislados que se diluyen en el conjunto del contexto en que están insertas. Es en contextos de clase media donde se aprecia un proceso de igualación social más evidente, que empieza a impregnar el barrio, rozando, incluso, la paridad, aún cuando se confunde igualdad con libertad:

Es que en todas las panaderías, cafetería, supermercado, el videoclub, está todo de un chico y una chica... (...) No hay separación, es libre (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

La constatación de la igualdad de hecho está ausente en las chicas, probablemente porque son más conscientes de lo que ocurre en su entorno, porque les afecta directamente, herederas de un modelo de desigualdad sobre el que no comparten el punto de vista con sus madres, lo que marca una ruptura con el discurso familiar dominante que introduce prácticas de cambio con respecto al modelo anterior. En términos comparativos de clase, las diferencias emergen en torno al contenido de los trabajos, pero no en cuanto a la estructura generizada de su reparto. Como actividades observadas en el barrio que hacen las mujeres, se mencionan el cuidado de la casa, de las hijas/os, la compra, ir de tiendas, a la peluquería, bajarse al fresco a cotillear o a la piscina a tomar el sol y pasear. Las actividades mencionadas en relación a los hombres son el empleo, la práctica de deportes, fumar porros o dedicarse a las peleas de animales (esto sólo en el barrio de clase obrera), tomar el fresco, ir al bar, salir mucho, sacar al perro o cuidar el coche. La diferenciación de género es evidente en la categorización que hacen de las actividades observadas:

Las mujeres, pos se quean, están fregando, ¿no? Y los hombres trabajan. (...) Los hombrecillos viendo el furbo, y luego también las mujeres, en el verano, tó las mujeres se salen al parque, al fresquito por la noche (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Los hombres sacan a los perros y las mujeres sacan a los niños. Las mujeres... tú en el parque no ves a un niño con su padre. Ves al padre con el perro, sacándolo por la noche o corriendo haciendo footing de ése y las madres, por la noche no se ven. Aunque sí, alguna saca la basura (chico, 17 años, colegio de clase media).

El hecho más destacable es mencionado por un chico y una chica, de clase obrera y con ascendente gitano, que legitiman la normalización de la división sexual del trabajo según la lógica patriarcal, sin cuestionamiento alguno, reforzando valores de la tradición occidental judeo-cristiana y gitana en torno a honor, honra y dignidad, de manera que masculinidad y feminidad en la división material del trabajo generizado se refuerzan mediante valores desigualitarios de reproducción de esos modelos, donde el varón, esposo, no sólo es el pater familias sustentador del hogar, sino también el poseedor de los designios y la vida de la mujer, esposa; con el refuerzo de los genitales como fuente de masculinidad definida en términos de virilidad, del que es hombre-hombre para el trabajo y para sacar a su familia adelante, desmarcándose, así, del varón falto de esa virilidad, el homosexual. No en vano, la cita que se recoge abajo pertenece

al chico procedente de la familia más homófoba de todas las de esta investigación. En ese contexto, bajo esos valores, hay un acuerdo tácito que sella los vínculos maritales entre mujeres y hombres, cada quien tiene un trabajo que cumplir, ambas partes se requieren y se complementan. Este planteamiento responde a un modelo claro de dominación patriarcal de género, tal como lo han analizado desde el estructuralismo Lévi-Strauss (1969, cf. Rubin, 1975), Rubin (1975) o Bourdieu (2005), si bien, a lo largo de la conversación con el chico, se producen datos suficientes como para conocer las estrategias de resistencia de la esposa (abuela del chico de la siguiente cita, a la que nos estamos refiriendo), de manera que, donde hay poder, hay resistencia a ese poder, tal como plantea Foucault (1989). Sin dejar de reproducir las estructuras de un modelo patriarcal de dominación de género, el poder fluye entre los cónyuges, repartido de manera complementaria, como en una negociación pactada y asumida por ambas partes; la dominación ocurre pero la jerarquía dicotómica es un artificio que no da cuenta del poder de la mujer, de su cuerpo, de su sexualidad y su trabajo en esa relación afectivosexual de naturaleza socioeconómica que es el matrimonio. Sirva, pues, este ejemplo para afirmar, por otro lado, la interrelación entre las estructuras de trabajo y de poder que configuran la estructura de las relaciones simbólicas y, la interrelación entre todo ello, el género, como integrante de la política afectivosexual, y en las que están presentes, también, la afectividad y la sexualidad:

Una mujer digna es la que trabaja en su casa y no trabaja fuera. Es como si una mujer digna, es como un escalón más, ¿me entiendes? Mi abuelo trabajaba, y ganaba, pues mi abuela nunca la ha dejao trabajar mi abuelo. Nunca la ha dejao trabajar en ná. Pues eso significa que mi abuelo ha tenío dos cojones pa mantener a mi abuela y a tó la familia. Pues eso se nota en las casas. Mira, una mujer que trabaja no es que sea más digna o menos digna, pero yo qué sé, tiene menos prestigio o como se diga eso. (...) Mi tía... ella sabía a lo que iba. No iba a quedarse preñá, pero ella iba a buscar a su marío y que su marío la mantenera. Y el marío iba a lo mismo, a mantener a su mujer, tú me entiendes, ¿no? (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

A pesar de todo, las tendencias de cambio en nuestra sociedad afectan a todas las familias, aunque lo hagan en diferente grado. Así, entre las personas que dan cuenta de este modelo más tradicional se observa, ya, un punto de inflexión, tal vez sutil. Mientras que las generaciones anteriores han reproducido un modelo desigualitario que, probablemente, también la suya termine reproduciendo, no cabe duda de que ha habido

un cambio, vinculado a la formación y el empleo y del que son conscientes. Este mismo chico de la cita anterior da cuenta de ello al hablar de las perspectivas de futuro de sus compañeras de clase: “*las niñas de la clase, una va a ser maestra, la otra va a ser de tiendas...*” (Ibíd.). Una vez más, son las mujeres las protagonistas de las prácticas de cambio.

2.2. La estructura de las relaciones de poder

Connell habla de la institucionalización de las relaciones de género como relaciones de poder en espacios sociales como la familia, el estado o las burocracias, lo que remite a una concepción dicotómica del poder propia del estructuralismo. Es la aproximación que ofrece, por ejemplo, Bourdieu (2005) al analizar la dominación masculina; un modelo donde existen dos grupos sociales antagónicos, enfrentados, los dominantes, los varones en este caso, y las dominadas, las mujeres; y que responde a una aproximación al poder de corte materialista. El postestructuralismo¹⁷² ha puesto en cuestión este modelo dicotómico y jerarquizado de poder, siguiendo la afirmación de Foucault (1989) de que “*donde hay poder hay resistencia*” (p.116), algo que, a nuestro entender, y salvando las diferencias epistemológicas, podemos poner en relación con dos corrientes teóricas de relevancia para la teoría social feminista de género. Por un lado, el concepto de resistencia de las teorías de la producción, con autores/as como Willis (1988), McRobbie (1978) o Holland y Eisenhart (1990) a la cabeza. Por otro, el concepto de agencia reivindicado por las teorías de la práctica, de las que el propio Connell (1987, 2002) es un referente fundamental. En nuestro análisis de las relaciones de género como relaciones de poder, hemos incluido las aportaciones más recientes desde la conceptualización feminista del poder, siguiendo de cerca los planteamientos postestructuralistas, pero sin distanciarnos de la interpretación materialista de la producción cultural, mientras que el postestructuralismo se centra en el nivel discursivo de análisis.

Como venimos diciendo, la estructura de las relaciones de género comprende tres dimensiones: trabajo, poder y lo simbólico del género. Hemos tenido ocasión de

¹⁷² El paso teórico del estructuralismo al postestructuralismo no es sólo un paso epistemológico, contiene en sí, el reconocimiento del cambio social acaecido en las últimas décadas.

ver, también, que la estructura de las relaciones de trabajo está atravesada por el poder, por lo que cabe pensar, ya de entrada, que existe un vínculo estrecho entre la estructura de las relaciones de trabajo y la estructura de las relaciones de poder, desde una perspectiva de género, como señala también Borderías (1987).

En nuestro análisis de la estructura de las relaciones de poder dentro de la política afectivosexual, vamos a seguir localizando las cuestiones en la familia, para sistematizar nuestro trabajo empírico, pues sigue siendo la familia el espacio de socialización primaria de mayor relevancia en este sentido. Como en los trabajos de cuidado, también aquí es necesario considerar las dos dimensiones de interacción que son la generación, intra e intergeneracionalmente (fraternales y pa/materno filiales, respectivamente), y el género (relaciones entre las mujeres y hombres de la familia). Edad y sexo, como criterios definitorios de los flujos de poder, nos remiten a uno de los conceptos más relevantes para los estudios de género: el patriarcado. De hecho, la familia ha sido, históricamente, una de las instituciones fundamentales en la construcción social y consolidación histórica del patriarcado como modelo de organización socio-político-económica, de modo tal que, mediante la socialización familiar, se ha reproducido la lógica patriarcal especialmente en el caso del modelo de poder. De ahí nuestro interés por analizar la estructura de las relaciones de poder en el sistema patriarcal de dominación de género de la familia.

Es importante retomar aquí lo que ya dijéramos al principio de este capítulo III, cuando expusimos el modelo teórico-analítico que proponemos desde nuestra investigación, y que no repetiremos para evitar reiterarnos. Pero sí recordaremos el esquema básico mediante la siguiente tabla:

Tabla 11. La doble dimensionalidad de la estructura de la acción

<i>Estar sujeto a</i> (discursos)	<i>Ser sujeto de</i> (prácticas)
Sumisión	Resistencia
Socialización	Subjetivación
Reproducción	Cambio

En este sentido, nuestro análisis se inscribe en el contexto socioestructural que es la familia, y que ha quedado delimitado materialmente por la estructura de las relaciones de trabajo, tal como acabamos de ver. Nos interesa, entonces, ver cómo los

discursos normativos que se producen dentro de ese contexto material construyen un tipo de sujeto en cuanto a las relaciones de poder, o mejor aún, conocer las relaciones de poder para entender la construcción de la subjetividad de los miembros de la familia en tanto que se trata de un proceso atravesado por esas relaciones de poder. Una vez más, nuestra pretensión no es elaborar una tipología universalizante sobre las relaciones de poder, sino analizar los procesos en el espacio de los dos estudios de caso investigados, delimitando el espacio de análisis a la familia, como régimen de género paradigmático del sistema patriarcal de dominación de género, pero sin perder de vista que es el poder el que media en las relaciones de género, tal como venimos afirmando, por lo que lo hemos situado en la base de nuestro giro terminológico y epistemológico de la educación a la política afectivosexual. En el siguiente apartado recogemos, pues, nuestra aproximación al poder.

2.2.1. La ontología del poder

Pero, ¿qué es el poder? ¿De qué hablamos cuando hablamos de poder? ¿Cómo funciona? ¿Es un discurso? ¿Es un bien acumulable? ¿Es una potencia que fluye en una relación; una relación en sí misma? ¿Tal vez, una síntesis de todo lo anterior? No cabe duda de la naturaleza relacional del poder; más que una relación en sí, lo que sea el poder, sus dinámicas de funcionamiento, su origen y sus efectos, todo ello se construye en el seno de relaciones sociales. A nuestro entender, el poder es, pues, un compendio de todo lo anterior: un discurso normativo, al tiempo que puede ser materialmente acumulable, pero como potencia que fluye en una relación, hasta tomar la forma de una relación en sí misma, donde los miembros que interaccionan ostentan siempre cotas de poder, si bien, son cotas cuantitativamente diferentes. El estructuralismo ha evidenciado que el poder es una especie de bien material que se ostenta y se posee como cuantitativamente acumulable: los hombres han ostentado históricamente el poder sobre las mujeres; más aún, los hombres han poseído a las mujeres como bienes que les pertenecían, por lo que se sentían con el derecho de ejercer sobre ellas, sobre sus bienes, todo su poder. Se trata de la estructura de relaciones de poder según el esquema dominantes/varones vs. dominadas /mujeres (Lévi-Strauss, 1969, cf. Rubin, 1975; Rubin, 1975; Bourdieu, 2005).

Por su parte, el postestructuralismo ha puesto el énfasis en la naturaleza discursiva del poder, disperso entre los sujetos: el discurso normativo tiene la capacidad de moldear la subjetividad de los sujetos; el feminismo foucaultniano sobre el cuerpo (Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Diamond y Quinby, 1988; Foucault, 1989; Butler, 1999, 1993, 2001a, 2001b), revisado en el capítulo de la teoría, o las teorías foucaultnianas de la sexualidad (Foucault, 1989; Jagose, 1996; Weeks, 2003), también revisadas, han dado buena cuenta de ello.

Sin embargo, nada de ello, ni la naturaleza material del poder acumulable, ni la dimensión discursiva del poder como norma que construye al sujeto (estar sujeto a), pueden existir fuera de las relaciones sociales interpersonales, tal como ha puesto de manifiesto la teoría de la práctica (Connell, 1987, 2002; Ortner, 1993; Narotzky, 1995).

Dando un paso más, podemos intentar poner en relación la interpretación materialista del poder y la interpretación discursiva del mismo desde la teoría de la práctica, desde una *teoría postestructuralista de la práctica*. Desde esta forma de conceptualizar el poder, podríamos afirmar que el poder encuentra su sentido ontológico en tanto que se ejerce en el seno de una relación de interacción entre, al menos, dos personas. Es la interacción mediada por el poder la que constituye la relación. Cuando la pauta de interacción se repite diacrónicamente cristaliza en forma de estructura de la acción. Es entonces cuando podemos hablar de estructura de las relaciones de poder. Así pues, el poder es potencia de acción, es la potencia de *ser sujeto de*, del sujeto agente. Pero el poder es, también, el discurso normativo interiorizado por el sujeto en tanto que *está sujeto a* ese discurso. El poder es, por tanto, la práctica relacional de un sujeto agente contextualizada en una estructura material (una institución o régimen de género) y derivada de una estructura discursiva de carácter normativo. Así definido, el poder es discurso hecho práctica en una estructura material, de manera que todo discurso es susceptible de esta interpretación. Esto es, cuando afirmamos que el poder es transversal, lo hacemos porque todo discurso es poder potencialmente práctico dentro de una institución. Por tanto, el género, la sexualidad, la afectividad o el cuerpo, en tanto que estructuras discursivas y sociales están atravesadas por el poder. De ahí que hablemos de *política* afectivosexual, pues nos referimos a las diferentes dimensiones

estructurales definidas en términos relacionales y, por ende, en términos de poder, siguiendo el concepto inglés politics: “*social relations involving authority or power*”¹⁷³.

Como decíamos más arriba, vamos a concretar nuestra aproximación a la estructura de las relaciones de poder en la familia desde una perspectiva de género. Para ello, hemos considerado tres dimensiones de poder como son las discusiones y los castigos, la toma de decisiones y la solución de problemas, teniendo en cuenta la interacción entre género y generación.

En el espacio socioestructural que es la familia, como institución o régimen e género, el individuo *está sujeto a* un discurso normativo que se trasmite y se interioriza mediante la llamada socialización familiar. Cuando los valores y normas se transmiten exitosamente de la generación adulta a la joven, la socialización ha cumplido su cometido de reproducción social, los valores y prácticas de las hijas/os reproducen los de sus padres/madres. Si atendemos a los datos producidos en las conversaciones de nuestra investigación, vemos que en la práctica totalidad de los casos, el padre, pater familias, emerge como figura indiscutible de autoridad, entendiendo por autoridad poder socialmente legitimado por los sujetos sobre los que se ejerce, lo que reafirma la tesis de la naturaleza relacional del poder. Pero, al mismo tiempo, los individuos sobre los que se ejerce ese poder *son sujetos de* poder, con la capacidad de resistir a la autoridad adulta. En este caso, se activa un proceso de subjetivación por el que el sujeto agente de prácticas de resistencia contesta al poder al que está sujeto. Nos interesa, pues, analizar el funcionamiento del poder en la estructura de las relaciones familiares teniendo en cuenta: 1) el grado de sexismo-igualdad; y 2) los modelos de sumisión-resistencia. El primer caso está más vinculado a las relaciones de género y el segundo a las relaciones intergeneracionales.

La tendencia general muestra que es la generación adulta la que disciplina a la adolescente y, dentro de este flujo de poder, es el padre quien ostenta mayor autoridad que la madre, incluso, la autoridad sobre la madre. Las y los hijos son conscientes de ello porque han aprendido ese modelo a través de su socialización familiar, siendo la madre, a menudo, la primera en consolidar y reproducir el mismo modelo patriarcal de

¹⁷³ Rrelaciones sociales que implican autoridad o poder, en <http://www.wordreference.com/definition/politics> (última consulta 16.09.08).

organización del poder que la mantiene en su posición subordinada en la estructura de las relaciones de poder en la familia:

Yo creo que deben respetar de una manera a los hombres y de otra...pero es que, es que, yo qué sé, es que es por la forma de mi familia, porque siempre mi madre (...) de más chico, que decía: “voy a venir a las dos de la mañana” po “pregúntale a tu padre”, po veo a mi padre, que lo que él dice es lo que se hace. Si yo a mi madre le digo una cosa y me dice: “venga po si o po no...”, pero es que tó es: “a tu padre”. Por eso yo lo veo más... (...) si yo veo a mi padre y le digo: “que voy a hacer esto” y me dice: “no, pregúntale a tu madre”, po sería al revés, vería a mi madre más, como más que manda. (...) Yo a él lo veo más... como el que le dices, pero que decide (chico, 17 años, colegio de clase media).

Sólo en un caso, en una familia de ascendencia gitana que vive en el distrito de clase obrera, encontramos una figura de autoridad matriarcal, la de la abuela, que aglutina en torno suyo a la familia extensa. En la conversación con el nieto, cuando tratamos las cuestiones sobre el poder, él se refiere constantemente a la abuela, como figura de autoridad. Hay que aclarar que vive con su abuela y abuelo maternos:

Nos peleamos (él y su hermana) y a mi abuela no le gusta que nos peleemos (...) ¿Mi abuela? Me esconde la video consola. (...) Por mi abuelo, se caía la casa y, si no es por mi abuela, la casa no está como está (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Si el poder dibujase simplemente una relación jerárquica de arriba abajo, dicotómica, de dominantes y dominadas, nuestro análisis terminaría aquí. La evidencia empírica muestra, sin embargo, que tanto mujeres como generación adolescente resisten a ese poder del pater familias. De hecho, la imagen armónica del funcionalismo-estructural sobre la familia como espacio idílico ausente de conflicto es totalmente puesta en cuestión cuando asistimos a los fragmentos cotidianos de vida familiar que describen las y los chicos, en los que hay, incluso, una normalización del conflicto tanto entre hijos/as y madres/padres, cuanto entre hermanas/os.

Algo similar ocurre con el comportamiento de hijas/os hacia las normas familiares. Si situamos al grueso de adolescentes en un continuum que va de la sumisión a la resistencia, la mayoría se aglutina en el espacio de resistencia, que, a su vez, comprende, como dijimos en otro momento más arriba, un continuum que va de la confrontación con las normas familiares a la ruptura con las mismas. Sólo un chico, de clase media, con evidentes problemas socioafectivos y de asertividad, mantiene una posición de sumisión. En su caso, hay un repliegue a las normas familiares sin apenas

cuestionarlas. El extremo opuesto es para el modelo democrático e igualitario, compuesto por un minúsculo grupo que marca la tendencia de cambio.

¿Qué pasa, entonces, con ese grueso que se sitúa en el centro del continuum? ¿Es que no hay resistencia en las tres personas del modelo democrático e igualitario? La resistencia es un fenómeno inherente al poder, más aún, inherente al sujeto agente que *es el sujeto de poder*. La diferencia está, entonces, en el grado de sexismo (interacción por sexo) y disciplinarietà (interacción por generación) de las familias, esto es, en su estructura misma de poder. Los sujetos de la resistencia presentan un perfil diverso que va desde quienes simplemente confrontan las normas familiares, para terminar replegándose a ellas:

Los castigos, pues... cuando éramos más chicos yo sí, me castigaban, ahora pues estamos ya grandes, es más difícil, porque si cojo la puerta y digo que me voy, ya... ¿sabes qué te digo? ¿Qué va a hacer? ¿Me va a detener? No, ya no puede. Pero, al final, no hace falta el castigo porque al final rectifico siempre (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

Hasta quienes rompen con esas normas:

Esa semana yo tenía exámenes (...) Nos fuimos por el centro y me encontré con mi madre que yo le dije que había quedado con una para hacer un trabajo, entonces me vio con el niño (...) empezó: “como yo empiece a hablar, que te estoy cubriendo las espaldas de unas maneras” y digo: “pues no sé de que vas a hablar” porque yo no me puedo callar porque soy mu orgullosa y no puedo y entonces mi madre pues se lo soltó y mi padre me iba a matar (chica, 15 años, colegio de clase media).

Pero la ruptura con las normas familiares tiene una consecuencia disciplinar: los castigos. Por ello, se traducen en privación de algo que es relevante para la persona que rompe con la norma. Cuando hablan de los castigos, parecen haber asumido el protagonismo de un proceso de maduración personal que les hace verse demasiado mayores como para ser objeto de los mismos. De hecho, en las conversaciones con las y los adolescentes, la imagen que retratan de sí en los discursos que construyen sobre sus vidas, sus experiencias, sus prácticas afectivosexuales, es la imagen de alguien que tuviera una larga trayectoria vital y vuelve la mirada sobre sí, como quien mira con el paso del tiempo convertido en sabiduría y la capacidad de hacer juicios reflexivos al respecto. Es ahí donde localizamos con mayor relevancia y evidencia su agencia, en ese espacio de reconocimiento y voz (Venegas, 2007b), que podemos darles a cambio de los

fragmentos de su vida que nos entregan en las conversaciones, en las actividades de clase y en las puestas en común en el aula. Aún hay una lectura más: el hecho de pensarse y narrarse a sí en estos términos nos ha de llevar a pensar que tienen mucho que decir, que tienen una opinión creada que hemos de atender, que merece la consideración y el respeto adultos, como punto de partida para nuestro trabajo educativo (acción) y sociológico (investigación).

Volviendo a nuestro análisis sobre el poder, una mirada en detalle sobre las dinámicas de poder en la familia nos permite ver que las madres y padres imponen un poder que halla siempre estrategias de resistencia por parte de hijos e hijas. Sin embargo, cuando la disciplina es excesiva, se evade tanto como se reclama cuando es muy laxa:

A mí nunca me han castigao. Nunca. Y muchas veces he hecho cosas que digo yo “son mu buenos”, porque si eso lo fuera hecho un hijo mío yo lo fuera castigao. Que eso lo veo también yo mal, que no me hubieran castigao (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

La resistencia es un proceso inherente al ejercicio del poder. Una resistencia que podemos entender en términos de producción cultural que termina reproduciendo el orden estructural, pero que, igualmente, ejemplifica la reflexividad de la práctica.

Vemos, pues, que, cuanto mayor es el grado de sexismo en la familia, más disciplinarias son las relaciones ma/paterno-filiales. Por el contrario, cuanto mayor es el grado de igualdad, más democráticas son las relaciones de poder en la familia. Estas correlaciones nos llevan a establecer una tercera: la igualdad de género y la igualdad intergeneracional están positivamente vinculadas en las relaciones de poder en la familia: cuanto mayor es el grado de igualdad de género, más democráticas son las relaciones familiares intergeneracionales.

Por otro lado, también en las cuestiones de poder hay una división sexual del trabajo, de manera que a la madre le corresponden aquellas que están más vinculadas con los trabajos de cuidado y se consideran menos relevantes en cuanto a la posesión legítima de poder efectivo, mientras que el padre es quien toma las decisiones relevantes, quien tiene la última palabra:

A lo mejor, me quean una o dos, y a mi madre no se lo puedo decir, porque me regañan. Y mi padre me dice "pues estudia más, no sé qué, no sé cuántos". (...) Soy yo la que tengo que elegir si quiero estudiar, si no quiero estudiar. (...) Si un día quiero llegar un poquillo más tarde. Ahí ya es mi padre, más que mi madre (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Pareja, estudios y salidas son los puntos más conflictivos en la familia, si bien, hay un diferencial de género en el caso de la pareja, pues lo es, principalmente, entre las chicas, mientras que apenas aparece en los chicos; ello se debe al proteccionismo que sigue recayendo sobre las mujeres, sin descartar el temor a la pérdida de la virginidad de las hijas y el embarazo adolescente. La toma de decisiones en la familia se supedita a la temática y las personas a las que afecte esa decisión.

2.3. La estructura de las relaciones simbólicas. Modelos de género: masculinidad y feminidad

Finalmente, Connell (2002) va a añadir la estructura de las relaciones simbólicas, entre las que diferencia tres tipos de simbolismo de género. Primero, siguiendo el planteamiento postestructuralista de que nada existe fuera del discurso, Connell se refiere a la atribución de significados de género, que conlleva el proceso social por el que son construidos esos significados, con una fuerte influencia de los planteamientos del psicoanálisis estructuralista, sobre todo el de Lacan. En segundo lugar, prácticas como vestirse, maquillarse, la gesticulación, la fotografía, las películas o la arquitectura¹⁷⁴. En último lugar, la atribución de género, que, como señala Connell, ha sido puesta en cuestión por las personas transexuales y transgénero; sin embargo, echamos de menos en su planteamiento la referencia a la teoría queer, que ha visibilizado el cuestionamiento del esencialismo heteronormativo de la mano de los diferentes colectivos que constituyen el terreno de la diversidad sexual (LGTB, lesbianas, gays, transexuales y bisexuales, así como personas transgénero).

Por otro lado, como ya señalamos en otro momento más arriba, Connell sigue a Holter (1995, 1997) para considerar la división sexual del trabajo como base estructural del orden de género moderno en occidente, por lo que los modelos de masculinidad y feminidad están directamente conectados a esta división, así que también en nuestra investigación hemos incorporado este criterio.

¹⁷⁴ En este segundo tipo encontramos la influencia de una feminista foucaultniana que trabaja sobre el cuerpo y de la que ya se habló en el capítulo II: Bartky (1988).

Tomando el referente de Connell, en nuestra investigación, la lógica subyacente a la estructura de las relaciones simbólicas nos remite al modelo de análisis que venimos proponiendo: en el contexto de nuestra sociedad actual (estructura material) existen una serie de discursos (estructura de lo simbólico) sobre los modelos de género (masculinidad y feminidad) que definen el ideal de ser hombre y ser mujer. El proceso de identificación con esos modelos describe la construcción de la subjetividad femenina o masculina, esto es, la identificación de género. Esos discursos promueven un tipo de prácticas de género, entre las que cabe distinguir, por un lado, las *prácticas observadas*, esto es, las muestras de masculinidad y feminidad en nuestra sociedad: y, por otro lado, las *prácticas realizadas*, esto es, las prácticas de identificación de género.

Como ha quedado ya dicho, el individuo se hace sujeto a través de un doble proceso: de un lado, *estar sujeto a* esos discursos normativos sobre la masculinidad y la feminidad; de otro, *ser sujeto de* prácticas, que son de identificación de género, en este caso. Esas prácticas de identificación de género pueden describir, a su vez, dos procesos. En primer lugar, la sujeción a los discursos normativos, que genera prácticas de sumisión, indicativas de un repliegue a las normas de género dominantes; esto nos remite a un proceso de socialización de género exitoso, con la consecuente reproducción social de los modelos de género históricamente consolidados.

En segundo lugar, el sujeto también puede protagonizar un proceso de resistencia a esos modelos de género dominantes, es decir, resistir a la definición de una masculinidad y una feminidad normativas. Como hemos señalado ya, la resistencia puede ir de la mera confrontación con esos modelos, a la ruptura con los mismos. En este caso, hablamos de una subjetivación protagonizada por el sujeto agente, el sujeto de la acción, que tiene la capacidad de abrir potenciales espacios de cambio social.

Puesto que todas las estructuras sociales están interrelacionadas entre sí, la estructura de las relaciones de lo simbólico interacciona con la estructura de las relaciones de trabajo y la estructura de las relaciones de poder. La matriz de relaciones entre las tres estructuras da cuenta del género como componente estructural de la política afectivosexual.

El estructuralismo ha enfatizado la existencia de un modelo dominante de masculinidad como virilidad (Bourdieu, 2005) o ‘masculinidad hegemónica’ (Connell, 1987), y de feminidad como ser percibido (Bourdieu, 2005) o ‘feminidad enfatizada’ (Connell, 1987). Castells (2007) y Subirats (2007) analizan los arquetipos femenino y

masculino respectivamente. Por su parte, el postestructuralismo ha puesto de manifiesto la diversidad de modelos de masculinidad y feminidad, a partir de la intersección entre modelos de género y modelos de sexualidad. El debate está, entonces, entre la heteronormatividad social y teóricamente legitimada por el estructuralismo y el cuestionamiento de esa heteronormatividad desde teorías postestructuralistas entre las que destaca la teoría queer con el trabajo de Judith Butler a la cabeza y su propuesta sobre la performatividad del género.

2.3.1. Prácticas de identificación de género observadas: muestras sociales de masculinidad y feminidad

Cuando les preguntamos por las *prácticas de género observadas*¹⁷⁵, o sea, las muestras de feminidad y masculinidad en la sociedad, la primera reacción es de desconcierto. Hemos interiorizado qué es ser hombre y ser mujer según modelos normativos dominantes con los que se nos bombardea continuamente cada día, pero no hemos aprendido a poner la etiqueta del género a esa cuestión. Es importante no perder de vista el hecho de que nuestras conversaciones han tenido lugar una vez finalizado el curso de educación afectivosexual, así que probablemente las consideraciones que hacen sobre el género las hagan, precisamente, desde los conocimientos que hemos ido construyendo en grupo a través de las sesiones de clase. De hecho, la sesión que mayor interés ha despertado en los dos grupos ha sido, precisamente, la dedicada a la construcción de la masculinidad y la feminidad¹⁷⁶.

Los sujetos de la investigación, chicas y chicos, relacionan la masculinidad con coches, deportes, mili y ejército, peleas, fútbol, ropa, consumo ostentoso, fuerza, promiscuidad como valor positivo (machote), protección sobre la pareja, empleo, salir,

¹⁷⁵ Las prácticas de identificación de género realizadas, esto es, las propias de las chicas y chicos del estudio son analizadas más adelante, al hablar de la estructura de las relaciones corporales, pues son mencionadas en relación a sus prácticas corporales en la práctica totalidad de las entrevistas.

¹⁷⁶ Esta sesión consistía en hacer un mural. Las chicas de clase dibujaron a un chico y lo caracterizaron según ellas creen que son los chicos y viceversa. Ello hizo posible conocer la construcción social y simbólica que las chicas hacen de los chicos y al revés, activando una interesante reflexión en torno a ello que sentó las bases para deconstruir mitos, estereotipos, falsas creencias, tabúes, etc. que fuimos trabajando a lo largo del curso.

motos, lenguaje sexista, trabajos de fuerza, ‘cosas serias’, obra, llorar en solitario; la imagen nos remite al modelo de la masculinidad hegemónica (Connell, 1987), o masculinidad como virilidad (Bourdieu, 2005). No hay un solo atributo de ruptura, todos ellos reproducen la imagen tradicional del varón según el discurso patriarcal dominante y los propios sujetos entienden este listado de caracteres como muestras de virilidad.

En cuanto a la feminidad, señalan: muñecos, estética, maquillaje, peluquería, compresas, deportes de poco esfuerzo, ropa, miedo, debilidad, necesidad de protección, comprensión, promiscuidad como valor negativo (puta), telenovelas, trabajos domésticos, cuidarse, hablar de la pareja, limpiadoras, oficinistas, amas de casa, expresión de sentimientos, objeto de discriminación y violencia; el modelo remite a la feminidad enfatizada (Connell, 1987) y tiene mucho de ser femenino como ser percibido (Bourdieu, 2005). Tampoco aquí hay atributo alguno de ruptura con el modelo de feminidad dominante y tradicionalmente consolidado.

Dos rasgos merecen comentario. La ropa es señalada tanto para hombres como para mujeres, pero con una matización de género. Aunque hay prendas compartidas, la ropa posee una dimensión simbólica fundamental como instrumento de expresión de la identidad sexual y de género. Profundizaremos en esta cuestión al hablar de las prácticas estético-corporales de identificación de género, como una de las dimensiones constitutivas de la estructura de las relaciones corporales. El segundo rasgo aparece entre paréntesis y vincula género y práctica de la sexualidad. La promiscuidad es valor en alza para definir la virilidad, pero resta valor a la feminidad, reproduciendo modelos tradicionales de género según la tradición occidental judeocristiana.

Pese a esa descripción de modelos, en sus planteamientos, las chicas van a la vanguardia, ofreciendo elementos de una conciencia feminista sobre la que apoyar nuestras esperanzas en el cambio social, y de la que vemos que, poco a poco, se van contagiando los chicos, asimilando valores de igualdad que entran en conflicto con los valores sexistas internalizados mediante su socialización de género y que son los que siguen orientando sus prácticas, por lo que no podemos hablar de un cambio social estructural real en relación a los modelos de género históricamente establecidos¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Al analizar la estructura de las relaciones sexuales en parejas adolescentes habrá ocasión de dar buena cuenta de ello: los modelos dominantes de género son los que definen la forma que toman las relaciones sexuales.

Si categorizamos los modelos de género emergentes a partir de los datos producidos, podemos encontrar un movimiento de traslación que describe una trayectoria de cambio social, si bien, es lenta y está llena de contradicciones. Veamos esos cuatro modelos o tendencias de categorización del género a tenor de las prácticas observadas:

- Esencialización de la desigualdad de género, ya que las diferencias sexuales se toman como algo natural, por lo que no hay cuestionamiento alguno de la desigualdad de género:

Los hombre somos más fuertes y quizás la mujer, un poquillo menos, como son mujeres por no, no,... (chico, 17 años, colegio de clase media).

- Esencialización de la desigualdad de género pero con indicios de cuestionamiento. En este modelo, sigue primando la normalización de las diferencias como algo natural, pero hay indicios ya de una toma de conciencia de la desigualdad como construcción social, una socialización diferencial de género, lo que activa un proceso de subjetivación que lleva a cuestionar la normalización de la desigualdad:

Es más raro coger a una niña deportista, porque se cree... Pasa por aquí el balón y hace así, y la niña se quita vaya a darle. Porque es que si desde chiquitillos nos pusieran los balones y las barbies a los dos iguales, llegaría a lo mismo (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

- Cuestionamiento de la desigualdad de género. En este caso, *el sujeto de* entra en confrontación con el discurso normativo dominante, lo que activa un proceso de subjetivación basado en la reflexividad en torno a una valoración personal de modelos de género contrapuestos. Es el primer paso hacia la ruptura con los modelos dominantes y la construcción de modelos alternativos basados en prácticas igualitarias. En este sentido, el caso de las chicas es especialmente importante, porque son ellas quienes cuestionan con más ahínco los modelos normativos de género en que se han socializado:

Dicen que se pelean porque, si no se pelean, no van a ser chulos y la gente no le va a respetar. (...) Yo pienso que, para hacerte respetar, no necesitas pelearte (...) Siempre, cuando hay un partido, solamente es de hombres, ¿por qué no está tan valorada la mujer cuando juega al fútbol que cuando juegan hombres? (...) Yo lo relaciono mucho el fútbol con la masculinidad (...) La estética (...) "en esta época, en esta primavera se va a llevar no

sé qué, no sé cuánto", salen más modelos femeninas que masculinos (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

- En el otro extremo del continuum, observamos una mayor conciencia sobre la igualdad de género, aunque más al nivel del discurso que de sus prácticas reales. A pesar de que no se están protagonizando prácticas de ruptura y cambio, se observa ya una interiorización de valores que pueden promoverlas, lo importante es seguir educando en esa dirección:

Ahora, los tiempos han cambiado, a la mujer ya no se le tiene tan aislada, ahora está integrada en casi todo, básicamente ya casi todo es igual. Lo único que cambia es el carácter físico de... pero ya a nivel global, están igualadas, porque ya la mujer trabaja y también cuida de la casa y de los hijos, el padre trabaja y también cuida de la casa (chico, 15 años, colegio de clase media).

En general, hay una contradicción generalizada entre la normalización aprendida de las diferencias convertidas en desigualdad, la conciencia de esa desigualdad y sus prácticas, que no terminan de romper con ella y promover el cambio hacia la igualdad. Las chicas son las más críticas, porque son quienes más “padecen” esa contradicción y la desigualdad.

Si en las estructuras de relaciones de trabajo y poder la clase constituía una dimensión más relevante que el género, entre las prácticas de masculinidad y feminidad observadas, así como entre las de identificación de género, predominan las diferencias de género sobre las de clase.

La estructura de las relaciones de género, basada en trabajo, poder y la representación simbólica del género, pone de manifiesto procesos de ruptura y cambio, protagonizados principalmente por las chicas, si bien, sigue siendo fuerte la tendencia a la reproducción de modelos tradicionales de género. El cambio es más evidente a nivel de discurso. Desde la educación afectivosexual se hace necesario seguir trabajando para que ese cambio se traslade del discurso a las prácticas.

3. La estructura de las relaciones sexuales

La sexualidad es una de las cuatro grandes estructuras sociales que configuran la política afectivosexual. Así pues, podemos definir la sexualidad como una estructura

social constituida por el conjunto de relaciones y prácticas de naturaleza sexual que podemos organizar en torno a dos dimensiones fundamentales. Por un lado, el modelo de sexualidad dominante, que se concreta en los regímenes de género relevantes para la socialización sexual directa¹⁷⁸: familia, barrio, escuela y grupo de amistad. Por otro lado, la sexualidad practicada, es decir, el modelo de sexualidad propio, materializado en sus propias prácticas sexuales.

3.1. El modelo de sexualidad dominante: familia, barrio y grupo de amistad

En este apartado, nos interesa conocer el discurso dominante sobre la sexualidad para conocer los referentes de socialización/subjetivación del sujeto y poder reparar, con posterioridad, en los procesos sociales de reproducción/cambio poniendo en relación ese modelo con las prácticas sexuales propias, en la pareja. Al hablar de modelo dominante, nos referimos a la estructura discursiva que configura los procesos de socialización y subjetivación.

3.1.1. La estructura de las relaciones sexuales en la familia

El régimen de género de la familia mantiene la forma de una estructura patriarcal de dominación de género, como vimos al analizar la estructura de las relaciones de trabajo, poder y simbólicas en la familia, a pesar de las tendencias de cambio introducidas, principalmente, por las familias de clase media donde las mujeres/cónyuges/madres han copado puestos de prestigio en la estructura del mercado laboral. Así, el discurso sexual de la familia se mantiene entre la tradición más conservadora y una tendencia de cambio hacia la aceptación del modelo de sexualidad adolescente. Casi con seguridad, la sexualidad es el espacio social donde el discurso y las prácticas entre progenitores y descendencia presentan una mayor distancia simbólica y práctica. De todos los temas que se pueden hablar en la familia, la pareja y la sexualidad siguen siendo los más difíciles de abordar entre progenitores y descendientes. Pero, ¿por qué? Parece seguir teniendo sentido la hipótesis represiva de

¹⁷⁸ Con directa nos referimos a espacios sociales de interacción personal, dejando fuera formas virtuales de interacción como los medios de comunicación o Internet.

Foucault (1989), en torno a una paradoja que dificulta aún más la transición a la edad adulta: en un contexto social marcado por la explosión de la sexualidad tanto en el discurso como en las prácticas que éste promueve, las y los adolescentes han de integrar, en un modelo lógico, por un lado, los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que están experimentando y, por otro, el silencio, el tabú y las inhibiciones desde la familia, la cual, al mismo tiempo, les exige responsabilidad y madurez, pero no pone los medios para ello. En su lugar, el discurso familiar se llena de consejos sobre evitación, prevención o cuidado. La sexualidad no se trata con seriedad. Se esquivo. Según el contexto material, el discurso preventivo se orienta más hacia el embarazo, entre la clase obrera, donde abundan los embarazos adolescentes, o las ETS, entre la clase media. Esta diferencia evidencia la centralidad del contexto social y la dimensión de clase: es lo que ocurre en el entorno material lo que llena de contenido el discurso que orienta las prácticas.

El discurso familiar pivota entre el silenciamiento más absoluto, en familias donde la sexualidad es tabú hasta extremos casi punitivos, generando inhibiciones, temores, miedos e ideas profundamente equívocas sobre la sexualidad, que equiparan su práctica a embarazo de manera directa, marcando la socialización sexual del hijo:

Mi padre no sé lo que pasa que me dice que me calle la boca. (...) "Que eres un guarro, no sé qué. Que esas cosas son pa ti, no lo digas". Me echó una que no veas (...) Desde ese día ya no. Ya me callo, ya no digo ni una cosa más (...) Mi padre ve a una niña con 15 ó 16 años embarazá, parece que le pegaran una puñalá. (...) Y yo le digo "si yo lo hago, tendré, por lo menos, 20 años ó 30 años". Yo con 20 años echarme la vida a perder y que no pueda salir con mis amigos de marcha y tó eso... Yo cuando llegue la mujer de mi vida, a los 30 o por ahí, pos me casaré, tendré mis niños y ya está. Y mi vida y mi tiempo pa ellos (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

El silenciamiento de la sexualidad es la tónica dominante entre todas las familias. Dentro de este grupo, el silenciamiento puede proceder de diferentes miembros de la familia. A veces, como en la cita anterior, es por el padre. En ese caso concreto, el chico vive un choque cultural entre lo que trabajamos en la escuela, en el curso de educación afectivosexual, y la actitud de su padre, que le prohíbe hablar de sexualidad. La sexualidad, en su familia, se rodea de mitos, falsas creencias, la mera práctica de la sexualidad se identifica con el embarazo adolescente, que echa a perder la vida de una persona. Podemos encontrar una forma de violencia simbólica entre el autoritarismo del

padre y las necesidades del hijo adolescente, que comprenden también un choque generacional:

A lo mejor estamos viendo en la tele un programa que habla de acto sexual y tó eso, ¿no? Pos tú estás dando unas cuantas cosas aquí, ¿no? Lo decía y se pone mi padre "niño, eso no se dice, eso se guarda pa ti, (...) Me echó una que no veas (chico, 16 años, colegio de clase obrera).

En otros casos, el silenciamiento se debe a la actitud de la madre principalmente, cuando la práctica sexual se considera sinónimo de pecado y se relega al matrimonio:

Mi madre es un poco más conservadora (...) Tiene más temas tabú. (...) Pensamientos impuros, pecados, cosas por el estilo (chico, 15 años, colegio de clase media).

El silencio en torno a la sexualidad puede deberse también a la vergüenza que genera en la hija o hijo. En algunos casos, es significativo incluso de las dificultades de comunicación entre progenitores y descendientes:

Eso que me lo explique mi madre así, yo qué sé, me da vergüenza. Me da asco que me explique cosas así, yo qué sé, no lo puedo evitar (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Finalmente, puede ser causado por toda la familia:

De eso casi nada. No, qué va, nada, para no engañarnos (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

En este grupo, el caso más extremo es el de 1 chico de clase media, que se reconoce fetichista, pues se excitaba sexualmente con los pies de sus tías. Se trata de un chico que vive en una familia muy estricta, donde la sexualidad está completamente anulada del discurso familiar, convirtiéndose en un tabú que despierta dudas y genera intrigas, a lo que contribuye el hecho de que, a diferencia del resto de chicos de su edad, él tiene serias dificultades para relacionarse con el grupo de iguales, especialmente con las chicas:

Tuve una época que era mu fetichista, hasta los trece años o por ahí. (...) Me excitaba sexualmente con sus zapatos. (...) Otra tía mía también me gustaba (...)y alguna vez, hasta en la cama tuve la fantasía (...) Son cosillas que surgen, imprevistos que no te esperas. (...) No es un problema ahora, que me concierne tanto tanto, porque primero, tendría que ser muy extrovertido y salir y no salgo mucho así es que no puedo... no tengo mucha sociabilidad, si no tengo sociabilidad, pues no tengo muchos intereses sexuales, como ya te

dije antes, también he tenido yo alguna fantasía sexual, pero lo he dejao pa mi mismo, personal (chico, 15 años, colegio de clase media).

Pero, ¿por qué le resultó tan fácil hablarme de este episodio, en lugar de hacerlo con su familia? Seguramente, porque precisamente su familia era parte del problema, y por la necesidad de educación sexual que se tiene la adolescencia, ante el despertar de la sexualidad. En las familias donde la sexualidad es un tabú, los hijos parecen sentir más intriga, pero tener menos experiencia, tal vez por miedo. Eso genera más estereotipos y falsas creencias en torno a la sexualidad.

Encontramos, también, una situación intermedia, en que la sexualidad “*se habla, pero no todo lo que se debiera hablar*” (chica, 16 años, colegio de clase obrera). No hay una situación en que la sexualidad se trate abiertamente. Sin embargo, tampoco se evita totalmente. Lo que caracteriza a este grupo es la conciencia de que no se habla mucho de sexualidad o, al menos, no todo lo que se debiera, si bien, es cierto que se tocan temas puntuales, sobre todo la prevención, o se habla de sexualidad pero de forma estereotípica y con el fin de convertirla en instrumento de control de los progenitores sobre sus descendientes:

Mi madre me lo cuenta tó, tó lo que, incluso, me dice "vamos, si tú tienes novio formal ahora mismo, formal que llevas ya un año o algo", y dice, no me dice "no lo hagas", me dice "pues yo voy contigo a la farmacia, compramos preservativos, pero primero avísame, que yo voy contigo" (...) No me dice “que te busques un novio con dinero” pero me insinúan, como diciendo "búscate un novio en la universidad, cuando ya estés en la universidad, porque ahí es donde vas a encontrar a lo mejor, a tus amigas mejores, a tu pareja" (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

El otro extremo es el de la naturalización de la sexualidad, que encontramos entre las familias más liberales, de clase media, con un discurso más abierto, donde la sexualidad se contempla como parte integral de la persona y su práctica se acepta, siempre que vaya acompañada de precauciones:

El tema de que hay que usar preservativo. Que no tienes ni idea, porque traer un niño a esta edad, es tirar la vida, y eso (...) Abiertos cien por cien (chico, 17 años, colegios de clase media).

Entre las familias gitanas, en el contexto de clase obrera, los valores que impregnan el discurso giran en torno a la virginidad, el honor y la honra al padre,

orientando prácticas sexuales restringidas al matrimonio, de manera que, cuando tienen lugar antes, sellan un vínculo marital simbólico pero con efectos prácticos, y dejan fuera el aborto como opción:

Como que yo hasta que no me case tendré que tener mi virginidad, porque yo, mi padre es gitano, y tendré que darle la honra a mi padre (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Se quedó preñá y ha tenío gemelas y su marío más contento que tó (...) No se han casao, es que digo su marío porque cuando, cuando se quea preñá, es su marío (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Dos cuestiones centrales a la hora de hablar de sexualidad con una persona adulta: 1) la identificación de género, “*siempre va a resultar más fácil con un hombre que con una mujer*” (chico, 17 años, colegio de clase media); y 2) la legitimación de la experiencia intergeneracional, “*ya ha pasao por tó lo que tú has pasao, puede decirte: ‘pues mira, así, no sé qué’*” (chico, 17 años, colegio de clase media). Sin embargo, a veces, se prefiere la identificación intrageneracional; la edad es importante también para las familias, pues no hablan con los hijos/as más pequeñas.

Cuando la familia sigue defendiendo un modelo conservador de sexualidad en torno a la virginidad hasta el matrimonio, y los hijos/as no se identifican con él, son conscientes de que la sociedad, la mentalidad, ha cambiado. Sin tener la formulación teórica de ello, intuyen que los cambios sociales han generado, también, un cambio en el discurso y, por ende, en las prácticas sexuales: “*las cosas cambian y que hay que adaptarse a la nueva mentalidad*” (chico, 15 años, colegio de clase media). También las familias son conscientes de esos cambios, pero insisten en limitar las prácticas sexuales a la pareja estable y siempre con la madurez necesaria:

Mi pae dice que tiene que haber de tó, que sí, que cada vez va siendo antes, que a lo mejor, con su edad ellos, antes la gente se casaba antes, pos él dice que sí, que mientras que sepamos lo que vamos a hacer y que tengamos cuidao, que... hombre, dice que tampoco vas a ir de uno en uno, pero que si lo haces con tu pareja... (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

En el centro de clase media, hay chicos que se empeñan en dejar a un lado la sexualidad, como algo que no es importante. Se trata de chicos que no hablan de sexualidad con su familia, altamente sexistas, mantienen relaciones con prostitutas, ven a las chicas como objetos sexuales y tienen dificultades para relacionarse con ellas en

igualdad, desde el respeto a las mujeres como personas, sólo las pueden ver como objetos de deseo y mercancía sexual.

Un chico de clase media introduce una cuestión fundamental: *“si fuera niña, no sería igual”* (chico, 17 años, colegio de clase media). Hay un diferencial de género fundamental en la aceptación de las prácticas sexuales adolescentes por parte de sus familias. Él alega dos razones: el temor al embarazo, porque es la chica quien lo contrae; y el temor a la valoración social de esa chica, porque la promiscuidad en los varones es sinónimo de virilidad, pero en las mujeres lo es de “puta”.

Parece existir una legitimación simbólica de la promiscuidad masculina, basada en la esencialización del comportamiento sexual: *“yo entiendo que es un hombre”* (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Cuando el hijo o la hija tiene pareja, se extreman las precauciones, porque el riesgo de embarazo es más inminente, aún cuando la sexualidad no es un tema del que se hable abiertamente. Pero hay un diferencial de género. Con las hijas, la importancia de la prevención es mayor, porque son ellas quienes contraen el embarazo. Así lo dicen ellas, y los chicos con respecto a sus hermanas. También en los trabajos de cuidado relativos a la sexualidad en la familia es la madre quien asume la responsabilidad, entre las hijas, por una cuestión de identificación de género, con los hijos, porque es una prolongación del resto de cuidados y porque pasan más tiempo juntos, de manera que hay más confianza:

Mi madre en cuanto, pues un año o, sí, un año antes con él, me dijo "mira, que si te hace falta precauciones, que yo voy contigo al ginecólogo, que te mande las pastillas, que con eso no tengas ningún problema, que lo puedes hablar conmigo, que todos los problemas que tengas me los digas". Sí, mi madre en cuanto a eso sí te ayuda (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Sólo algún chico señala preferir al padre, en casos donde hay una fuerte identificación de género del hijo con el padre:

Normalmente hemos sólo yo y mi hermano los que hemos, los dos, eso pues, normalmente, si alguna vez he hablao de algo ha sólo con él, también con mi padre, con mi madre nunca (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

La socialización sexual en la familia se orienta a la evitación y la prevención, más que al disfrute o la consideración de la sexualidad como parte integral de la persona, con las responsabilidades que eso conlleva. Frente a ello, la subjetivación

adolescente, en la pareja y el grupo de amistad, configura la sexualidad como espacio de placer, de desarrollo personal, de amor también, de liberación, de madurez, aún cuando se trate más de una percepción subjetiva que de un hecho.

En las familias donde se acepta la práctica sexual adolescente, parece haber un discurso que reproduce el modelo propio: son las madres y padres que practicaron la sexualidad siendo adolescentes quienes aceptan las prácticas adolescentes ahora.

En general, podemos concluir diciendo que la sexualidad ocupa un importante vacío, valga la paradoja, entre los miembros de la familia, derivado de un posicionamiento en espacios discursivos y prácticos que son, intergeneracionalmente, radicalmente diferentes. Una política afectivosexual integral ha de orientarse, pues, al trabajo integral con las familias para que ese no-diálogo se traduzca en formas de entendimiento mutuo, a pesar de la distancia simbólica entre generaciones.

3.1.2. La estructura de las relaciones sexuales en el barrio

El barrio ofrece referentes directos para la representación mental que las personas se hacen sobre un fenómeno, en la forma de discurso normativo, porque es el espacio social donde se desarrolla la vida cotidiana, que se trasmite al individuo a través de las dinámicas interpersonales, las relaciones, que tienen lugar en la familia y el grupo de amistad. En definitiva, se trata de conocer la estructura simbólica, el discurso, sobre la sexualidad en el que se han socializado las chicas y chicos de nuestra investigación. La homogeneidad entre las y los chicos de clase obrera es mayor que entre las y los de clase media, porque en el primer caso la práctica totalidad vive en el mismo distrito (Zona Norte), mientras que en el segundo hay quien vive en pueblos o zonas residenciales del área metropolitana de Granada. Para conocer su percepción sobre la presencia de la sexualidad en el barrio, hablamos sobre las prácticas sexuales observadas en él. Chicas y chicos ofrecen una descripción sociológica fundamental para conocer su socialización sexual en términos de clase social.

En el barrio de clase obrera, se mencionan cinco fenómenos: prostitución; sexualidad adolescente, incluyendo el embarazo adolescente; homosexualidad; y violencia de género, si bien, también hay quien no señala ninguna práctica sexual en el

barrio. La prostitución está normalizada entre familias que viven en zonas del distrito donde las prostitutas ofrecen sus servicios, pero es rechazada por las familias de las zonas menos pauperizadas. También son frecuentes las parejas que pasean por el barrio y se besan en público. Algunos chicos denuncian la presión, del grupo de amistad, que para su virilidad supone la necesidad de la promiscuidad en las relaciones afectivosexuales: *“cuanto más ligues, es mejor, más macho eres, (...) te lo tienes hasta que inventar pa que no quees en ridículo”* (chico, 17 años, colegio de clase obrera), lo que da cuenta de una norma implícita en que género y sexualidad se fusionan para constituir un modelo normativo de masculinidad viril, basada en la abundancia de prácticas sexuales. La homosexualidad es mencionada sólo por un chico, con ciertos tintes homófobos. Pero es el embarazo adolescente el fenómeno más referido, hasta el punto de estar normalizado entre la mayor parte del barrio. Son las chicas quienes se muestran más críticas con ello, seguramente por identificarse más con el embarazo, al entender que con quince años no es el momento. Menos aún cuando va acompañado por la violencia de género, de lo que no da cuenta ninguno de los chicos, curiosamente. Parece que el embarazo adolescente es un factor de riesgo hacia la violencia de género, tanto física como simbólica, y frecuente igualmente en el barrio, por una serie de razones estructurales entre las que destaca la corta edad de los miembros de la pareja o el alto grado de sexismo que existe en el barrio, donde persiste la figura patriarcal del pater familias. Por otro lado, el matrimonio, más como práctica de hecho que formalizado, es, a menudo, el resultado de esa pareja formada por un embarazo adolescente, deseado o no:

Ya está casá con él, ¿no? claro, con su familia será. Ahora, el niño está tol día gamberreando por ahí, la niña está harta cuernos, con el niño y en la casa. (...) Yo pa mí que le pega y tó, porque yo veo a la niña con moraos (chica, 15 años).

Los chicos visibilizan más la homofobia y una masculinidad normativa en torno a la virilidad, mientras que las chicas están más preocupadas por los embarazos adolescentes y la violencia de género.

En el distrito de clase media, la sexualidad es mucho menos visible. Quienes más hablan de ello viven en pueblos del área metropolitana. También aquí hay quien no hace mención alguna a la sexualidad en su barrio. En la calle, pueden verse parejas sentadas en los bancos, o dentro de un coche, de noche, practicando el coito; en este

caso, se trata de un pueblo del área metropolitana. La homosexualidad es objeto de ridiculización por parte de los miembros del barrio. También un chico menciona el sida contraído por un vecino. Se ven pintadas en las paredes del barrio que apelan a los genitales. La prostitución no aparece aquí en la calle, sino en un prostíbulo de lujo en una zona residencial, en cuya entrada aparcan coches de marcas caras y donde se trafica con drogas, hasta que la presión de la movilización vecinal consigue que se cierre. También un chico hace referencia a la promiscuidad entre las chicas del pueblo pero, si antes veíamos que era criterio de virilidad entre los chicos, a las chicas les merece el calificativo de ‘puta’. Son pocas las referencias a la sexualidad en el distrito de clase media, siendo más frecuentes entre los chicos que entre las chicas. Las chicas se refieren a la presencia de parejas, paseando o practicando el coito. Los chicos lo hacen a la homosexualidad y la prostitución. Pero las diferencias de clase son evidentes si comparamos el espacio social que ocupa la sexualidad en un barrio y otro. Ahora bien, ¿por qué es más evidente, más explícita la sexualidad en el barrio de clase obrera? Si atendemos a las tesis de las teorías de la producción cultural, la razón es que la sexualidad es un capital simbólico de importancia central para la clase obrera, sobre todo para las mujeres, a falta de otros tipos de capital, como el económico o el cultural.

Junto a las prácticas sexuales que *observan* en el barrio, les *preguntamos por* prostitución, homosexualidad, sida y relaciones sexuales entre adolescentes. Cuando se les marcan los temas, les resulta más fácil elaborar reflexiones al respecto que cuando las preguntas son abiertas.

En el barrio de clase obrera, hay una zona donde se ven mujeres prostituyéndose. Esta normalización hace que se vea con cierta aceptación, si bien, ha habido alguna huelga vecinal de protesta (“*putas no*”) y quejas por parte de las vecinas del barrio, para proteger a sus hijas/os. Dos de las chicas la relacionan con la inmigración, magrebí o rumana. Los adolescentes del barrio “*se cachondean*” de las prostitutas. Es una de las chicas (16 años) quien hace hincapié en la significación que se da a la prostitución en función del contexto social, de manera que, allí donde se convive con ella, se ha normalizado y se acepta. Uno de los chicos (15 años) señala cómo las mujeres están constantemente bajo sospecha de ser promiscuas y tildadas como prostitutas por la tendencia a cotillear en el barrio.

Sobre la homosexualidad, los chicos ofrecen una imagen del barrio donde predomina el prejuicio sutil y una heteronormatividad históricamente consolidada: *“eso es una mierda (...) de tó la vida han sío los tíos pa las tías”* (chico, 15 años), o porque los varones de la familia definen su virilidad sobre una masculinidad heteronormativa: *“mi abuelo (...) dice que después de tener un niño drogao, tener un niño maricón es... eso. Mi tío tampoco los soporta, como es mu, mu, mu macho. Le da asco”* (chico, 17 años). Uno de ellos destaca la dimensión de clase: *“la gente del centro, si pasa un homosexual o una lesbiana, no le insulta, no se ríe de ellos, ¿no? los respeta, (...) en este barrio no”* (chico, 15 años). Entre las chicas es mayor el respeto a la diversidad sexual, pero reconocen que en su barrio no se termina de aceptar la homosexualidad. Una de ellas enfatiza el sexismo subyacente, cuando dicen que *“allí no pueden estar los maricones (...) Cosas de esas, machistas”* (chica, 17 años). En las zonas menos marginalizadas del distrito se respetan más la libertad y la elección individuales. Los chicos reconoce que, entre ellos, es frecuente utilizar ‘maricón’ como insulto de broma, pero uno de ellos hace un magnífico análisis sociológico en términos de género y sexualidad: *“dos jóvenes están picaillos por lo que sea (...) y le ha superao al otro, dice ‘vaya maricón que estás hecho’, (...) le está poniendo el calificativo de que no es hombre (...) no le está diciendo que le gustan los tíos, sino que yo, en esto, soy mejor que tú”* (chico, 18 años). Ser maricón es no ser hombre, pero no por la orientación sexual, sino por la falta de hombría, definida en términos de valor y superioridad física, como también señala Subirats (2007).

Del sida sólo dan cuenta los chicos, para señalar el rechazo que existe hacia las personas que lo han contraído y la importancia de tener precaución para evitar la enfermedad.

En cuanto a las relaciones adolescentes, hay que diferenciar entre la opinión de la generación adulta y joven, una diferencia que comprende un cambio social intergeneracional en cuanto a los valores sobre la sexualidad. Ellas y ellos son conscientes de este cambio. En general, la sexualidad adolescente se asume con naturalidad en el barrio: *“ven más raro que lleguen vírgenes a casarse, que llegar preñá”* (chico, 17 años). El barrio tiene sus propios códigos; cuando la sexualidad deriva en embarazo, éste sella la alianza entre la pareja, siendo muchos los matrimonios de hecho, más que formalmente constituidos: *“la mayoría, tienen hijos, marido, y nadie está casao ahí”* (chico, 15 años). Como la población gitana es amplia en el barrio, la

costumbre del pañuelo para comprobar la virginidad de la chica se hace presente en el imaginario del barrio: *“de raza gitana y eso, pues piensan que tendrían que ser vírgenes pa casarse, o sea, muchas veces les hacen el rito de sacarle el pañuelo”* (chico, 18 años). Todavía hay gente que defiende la virginidad hasta el matrimonio. El diferencial de género reside en la forma en que se conceptualiza la abundancia de relaciones sexuales, en los chicos es muestra de virilidad, en las chicas motivo de crítica y cuestionamiento de su dignidad: *“Si lo hace un niño, lo tratan de macho. (...) Si lo hace una niña, y con uno medio formal, (...) la ponen verde”* (chico, 15 años); ello se debe a una liberación sexual mal entendida, donde el hombre sigue probando su virilidad mediante su sexualidad, mientras que en la mujer la sexualidad sigue vinculada a la castidad. Las chicas protestan ante la tendencia en el barrio a cotillear y hacer juicios de valor. Chicas y chicos coinciden en afirmar que quienes más hablan son quienes más tienen por qué callar. Una norma implícita, relacionada con el honor, tiene que ver con el respeto a la pareja, pero se trata de un estereotipo sustentado sobre la costumbre: una chica que tenga novio no debe de tener una buena relación con otro chico, para evitar riesgos innecesarios en la pareja. En el fondo, son los celos, la posesión y el control lo que marca las dinámicas de la pareja.

En el barrio de clase media, algunas personas reconocen no conocer al vecindario, por lo que no pueden ofrecer una imagen sobre sus opiniones, lo que da cuenta de unas relaciones más distantes que en el barrio de clase obrera, donde los vínculos sociales son más próximos e intensos. Este hecho tiene las ventajas propias de la protección social que supone un espacio comunitario fuerte, y los inconvenientes del control social derivado de ello.

La prostitución es apenas visible en el barrio, pero cuando aparece, es para ser rechazada. Una de las chicas señala que su familia la acepta si es por necesidad, pero no por lucro. Un chico destaca el diferencial de género en las prácticas sexuales, según el imaginario del barrio: *“niñas que son un poco putas, que a lo mejor llegan un día y...se lían con uno, y al día siguiente con otro y al día siguiente con otro (...) es estereotipos”* (chico, 15 años). Sin embargo, no se hace el mismo juicio de valor con los chicos.

La homosexualidad es algo más visible. El prejuicio sutil aparece de nuevo, pero de forma menos intensa y sólo entre los chicos, aquellos que hacen alarde de su virilidad. Uno de los chicos, en cambio, es bastante crítico; el lenguaje construye la

realidad, no es neutral ni inocente, de manera que el uso homófobo del lenguaje reproduce la homofobia en lugar de erradicarla; en sus palabras se describe perfectamente la homofobia sutil:

Mucha gente aquí en el colegio que dice: ‘no, no, con los gays bien’ y el primer insulto que se le viene a la boca es maricón y dices: ‘bueno, ya estás teniendo un prejuicio al decir eso, ¿no? Si tanto hablas, de que tú, y gente que bueno que ya es que ni escucharlos, que te dice: “yo es que no podría tener un amigo gay”, y dices: “pero por qué”, “no, vayamos a que me meta mano”. (...) No está bien visto por la sociedad y entonces, aunque no te importe mucho lo que diga la gente, siempre te afecta un poco (chico, 15 años).

De nuevo, entre la broma y el prejuicio sutil, ‘maricón’ se utiliza como insulto, en el que subyace un cuestionamiento de la masculinidad. También se hace un uso eufemístico del lenguaje: “*allí no hay muchos mariquitas*” (chico, 17 años). Este chico explica que hay un gay en una asociación musical de la que forma parte y que “*lo tragan*”, ejemplo de ese prejuicio sutil, pero continúa diciendo que no gusta mucho porque “*es maricona loca*”; según él, a un gay se le respeta, pero “*si vas dando voces y con las niñas y to... digo: ¿donde va esto?*”. Lo que no se acepta es, pues, el traspaso de fronteras de género y, en este ejemplo, se ve muy clara la imbricación entre modelos de género y orientación sexual. Una de las chicas se irrita cuando explica cómo el cura de la iglesia católica a la que asiste arremete contra las políticas de igualdad del gobierno de Zapatero (primera legislatura 2004-08), en concreto, la legalización del matrimonio entre personas homosexuales.

Tampoco el sida está visibilizado. Sólo un chico habla de un niño que murió de sida y otro se refiere a un vecino con sida que les da consejos para evitarlo.

Como en el contexto de clase obrera, también en el de clase media existe una diferencia intergeneracional en la valoración de las relaciones sexuales entre adolescentes, que manifiesta el cambio social del que da cuenta uno de los chicos: “*creo que lo verán mu joven, pero es que se ha vuelto así eso, ¿sabes?, es que no hay forma de cambiarlo*” (chico, 17 años). En general, chicas y chicos parecen dar la imagen de un contexto adulto donde, a pesar de ciertas reticencias, se están llegando a aceptar las prácticas sexuales entre adolescentes sin vuelta atrás; la diferencia en el grado de aceptación está entre las personas adultas más liberales y las más conservadoras. Entre los chicos, la práctica de la sexualidad es una prueba de virilidad que se construye en el contexto del grupo de amistad, donde se hace uso de un lenguaje de códigos propios:

“¿qué? ¿Claváis? ¡Olé tu polla!” (chico, 16 años). Y es que “los chavales jóvenes y tó eso, tós queremos tener sexo” (chico, 17 años), algo en lo que coinciden chicos y chicas. Una de las chicas, que vive en un pueblo del cinturón, destaca la frecuencia de embarazos adolescentes en el pueblo, tan normalizado como en el contexto de clase obrera. En general, podemos decir que en las zonas rurales se observan pautas similares a las del barrio de clase obrera con respecto a la sexualidad.

3.1.3. La estructura de las relaciones sexuales en el grupo de amistad

La sexualidad es un tema muy presente en la cotidianeidad del grupo de amistad, tanto a nivel de discurso como en la práctica. Las prácticas son similares entre los miembros del grupo, siendo marcadores diferenciales el género, tener o no pareja y, en ciertas excepciones, las prácticas relacionadas con la prostitución¹⁷⁹, poco frecuentes en la adolescencia.

Hemos podido reconstruir la imagen global del grupo-clase como un puzzle en que cada fragmento de vida cotidiana se va completando no sólo por las propias palabras, sino por las del resto de miembros del grupo, pudiendo así contrastar anécdotas y experiencias, y enriqueciendo la imagen poliédrica de la cotidianeidad investigada. Algunos lugares comunes son la presencia de la sexualidad en el grupo de amistad como tema de conversación más o menos cotidiano; la reproducción, a través del grupo, de los modelos de masculinidad y feminidad (Holland y Eisenhart, 1990); o la formación de parejas entre los miembros del grupo de clase. Como muy bien han demostrado algunas autoras (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990), la sexualidad en la adolescencia se construye, principalmente, en el entorno social que constituye el grupo de amistad, que filtra el mundo social, reproduciendo modelos o abriendo espacios de cambio social. Pero, como también intuyeron ellas, las dinámicas generadas en el grupo de amistad son diferentes si está compuesto por chicas o por chicos. En este sentido, quisiera hacer algunas observaciones respecto a sus trabajos. Aunque en ambos casos se hace referencia a relaciones de género de naturaleza afectivosexual¹⁸⁰, las relaciones de género no constituyen su unidad de análisis per se,

¹⁷⁹ Nos referimos a practicar la sexualidad con prostitutas, no a prostituirse.

¹⁸⁰ Ellas no utilizan este término, pero están hablando de ello.

sino que se centran en las relaciones entre chicas para analizar sus propias percepciones, vivencias y experiencias de las relaciones afectivosexuales en parejas heterosexuales. De haber analizado relaciones de género desde la perspectiva también de los chicos, y si se hubieran fijado en ambas, habrían visto que la cultura del romance se despliega en grupos de amistad mixtos, si bien, es cierto, como señalan, que hay un predominio de las relaciones unisexuales en la transmisión de modelos afectivosexuales. Nuestro estudio en dos grupos-clase, mixtos, ofrece una perspectiva holística y, por ende, diferente a las de McRobbie (1978) y Holland y Eisenhart (1990).

En el centro de clase obrera, la tendencia dominante apunta hacia un diferencial de género en las dinámicas de la política del romance. McRobbie (1978) señala que los chicos de Willis (1977, cf. McRobbie, 1978) van en grupo amplio, mientras que las chicas de su estudio van en pareja. También en este grupo se hace visible esta cuestión. Los grupos de chicos suelen estar formados por varios de ellos; aunque no profundizan mucho, se cuentan sus aventuras:

No estamos ahí tó el día, pero que sí solemos hablar. O si hemos estao, como casi siempre vamos tós juntos, pos sabemos con quién lo hemos hecho y de tó y nos preguntamos "¿qué, cómo ha estao?". "Pos mu bien", y ya está (chico, 16 años).

Las chicas suelen tratar estas cosas en pareja, con su mejor amiga, y dedican mucho tiempo a contarse sus historias, lo que sienten, cómo se sienten, sus secretos, y buscan apoyo, consejo y hasta refugio en su mejor amiga, porque la experiencia de una puede servir a la otra. La primera cita da cuenta de ello localizando el fenómeno en la peculiaridad contextual del barrio, lo que contiene una dimensión fundamental de clase social:

Ella se quiere casar con un gamberro de estos, entonces, claro, yo le digo, "claro, ¿dónde vas tú con un gamberro? Yo no te veo a ti con un gamberro, yo te veo a ti con un niño formalico, trabajando, que te quiera y que tú lo quieras. Y no con un gamberro de estos que te va a tener harta de cuernos y harta de palizas". Claro, pues a ella le gustan esos, parece que es masoca, y le gustan esos. Y siempre la hago que cambie y eso (chica, 15 años).

Si me peleo o no me peleo, lo hablamos, y tó eso, yo cuento lo que me pasa a mí, ya ella cuenta lo que le pasa a ella. Muchas veces, yo me pongo con lo que sea, ¿no? y yo le cuento lo que ha pasao, cómo lo hemos solucionao y tó. Y a lo mejor mi amiga pues luego tiene el mismo problema, pues muchas veces dice "me acordé de ti, y mira, por eso lo hemos

solucionao", muchas veces eso, yo qué sé, por eso, más que ná, nos lo contamos, porque luego nos sirve (...). Te cuentan cosas que dices "yo qué sé, madre mía, ¿no?", que dice, por ejemplo, su novio le dice "si no haces esto, pos lo dejamos". Pos yo en ese momento, si alguien me dice eso, un niño, pos yo en ese momento le hubiera dicho "pos lo dejamos" (chica, 16 años).

La realidad sexual de chicas y chicos la constituyen los discursos que elaboran en los momentos de confusión. El grupo de amistad reproduce los modelos sociales existentes o rompe con ellos. De ahí que sea un espacio social fundamental en la socialización/subjetivación sexual.

Cuando se forma una pareja entre los miembros del grupo de amistad, las dinámicas de la pareja afectan también al grupo:

Ella era mi novia, (...) luego, cortó conmigo, y salió con él. Nos peleamos yo y él. Y ahora él no está con ella y yo ahora me hablo con él. Yo ahora me hablo con ella y me hablo con él, pero él, sin embargo, no se habla con ella. (...) También ha creao conflicto en que, amigas de ella, (...) han discutío con ella, porque veían que trataba mal a él (...) Hablábamos tós menos ellos dos (chico, 15 años).

A pesar de haber grupos mixtos, la identificación de género es fundamental en los espacios de comunicación de la política afectivosexual:

Con mis amigos, sí, ahora, con las niñas, también hablamos, porque en nuestro grupo de amigos estamos tó los que están en la clase están dentro de mi grupo de amigos, nos vamos casi tó los días por la tarde y tó. Y hablamos de esas cosas y tó. Pero, vamos, con un niño no hablas lo mismo que con una niña, siempre tienes más confianza con él (chico, 15 años).

Sólo las experiencias coitales se consideran sexuales, no así las prácticas comprendidas en el petting, a pesar del hincapié que hicimos en clase sobre esta cuestión. En el grupo-clase del barrio obrero, no han tenido experiencias coitales 3 chicos y 4 chicas, y sí las han tenido 4 chicos y 3 chicas. Quienes no han tenido experiencias coitales hablan menos de sexualidad en su grupo de amistad. Se trata de personas menos maduras, con menos libertad en casa y más estereotipos sobre el coito.

Las interacciones entre familia, pareja y grupo de amistad pueden ser conflictivas en ocasiones. Dos de las chicas, de clase obrera, dan cuenta de ello. Una de ellas comenta el rechazo de su familia a su mejor amiga por andar mucho con chicos. Cuenta que, cuando empezó a salir con su actual pareja, su amiga intentó mantener

alguna relación con él, así que puso fin a esa amistad. Además, tener pareja la estabilizó no sólo en sus relaciones familiares, sino también en los estudios:

Mi mejor amiga se lió con mi, bueno, estaba empezando con él (...) Es una guarra. (...) Como que mi pasado no me gusta mucho (...) porque, por culpa de ella, yo tuve muchos líos con muchos niños y como que siempre me han mirao mal creyendo que yo era lo que no era, vaya. (...) Desde que estoy con este niño, me va súper bien (chica, 16 años).

La otra chica con una experiencia similar cuenta justo el caso opuesto. Al empezar su relación de pareja, con un chico del mismo grupo de amistad, sus relaciones familiares empeoraron y no han mejorado desde entonces.

La experiencia sexual tiene un valor simbólico fundamental en las jerarquías de poder y liderazgo dentro del grupo de amistad, concediendo un estatus que actúa con mayor intensidad en el caso de los chicos:

Va a cumplir 17 años, pero que me lo dijo, dice "yo todavía no me he enrollao con ningún niño". Digo "bueno, eso no pasa ná", digo "ya está", digo "ya llegará" (chica, 16 años).

Cuanto más ligués, es mejor, más macho eres, tú me entiendes, ¿no? O... te lo tienes hasta que inventar pa que no quees en ridículo (chico, 17 años).

Las experiencias en el grupo de amistad varían en función de si se tiene o no pareja formal. En cuanto a las relaciones esporádicas, entre los chicos son símbolo de virilidad, como veíamos más arriba, mientras que a las chicas las sitúa en una posición de dudosa reputación. El doble estándar se manifiesta con fuerza aquí:

Es una niña más suelta, como también tiene, casi tós mis amigas tienen un año mayor que yo, porque toas se han ido, toas son repetidoras. Ella, a lo mejor, sí es niñas de éstas que pues se enrolla con un niño cuando lo ve. Yo qué sé, ella querrá hacerlo así, yo qué sé. A veces, ha tenío novios formales y eso. Como mi prima, pero vamos, yo que, porque, porque ella se enrolle con un niño así no le voy a decir yo "ya no soy tu amiga" (chica, 16 años).

En el colegio de clase media, encontramos 1 chico y 2 chicas que no han practicado aún el coito, mientras que 7 chicos y 3 chicas lo han hecho ya. Como en el clase obrera, el grupo de amistad de las chicas es un espacio fundamental de comunicación y diálogo donde se busca apoyo, consejo y consuelo en torno a eso que algunas autoras han llamado ideología del romance (McRobbie, 1978) o cultura del romance (Holland y Eisenhart, 1990). Parece haber dos tendencias entre las chicas en su

aproximación a las relaciones afectivosexuales. Por un lado, aquellas que creen que han de tratar mal a los chicos, como ellos hacen con ellas; por otro, las chicas que piensan que la única vía posible pasa por el diálogo como vía de entendimiento en la pareja, porque las relaciones basadas en las intrigas, las mentiras, la dejadez, la falta de compromiso y de palabra están abocadas al sufrimiento mutuo y al fracaso:

Me veo muy diferente porque mis amigas: "sí, que hay que tratarlos a todos mal, no sé qué..." y a mí no me gusta porque como a mí no me gusta que eso me lo hagan pues...como que a mí no me gusta tampoco hacerlo. A lo mejor, dicen: "si se enfada, pues que no lo llames, que pases". Y a mí eso no me gusta. A mí me gusta que, si se enfada, pues explicarle las cosas, entenderlas y explicarlas (chica, 18 años).

No es un hecho baladí. La igualdad en la sociedad empieza por la igualdad en los espacios más próximos de interacción como la pareja. De ahí la centralidad de trabajar sobre esta cuestión.

La congruencia con que plantea la cuestión esta chica contrasta, sin embargo, con la calidad de su relación de pareja, según el análisis que hace un compañero de clase:

Esa niña va a terminar loca de la cabeza. El novio la trata como una mierda y de tó. (...) Tol mundo se lo dice: "tú estas gilipollas de la cabeza", hasta las amigas y de tó. El novio ha cogió y lo dejó con ella, el novio le ha hecho los cuernos no sé cuantas veces ya y ella sigue con él y sabiéndolo y de tó, ¿sabes? y cogió y se lió con una niña cuando estaba con ella y empezó con la otra niña y la dejó. Y ella, en vez de coger, irse con otro o yo qué sé, o hacer lo mismo o vivir la vida y yo qué sé, ha cogió, y se ha dedicao a arrastrarse en todos los recreos, todos, detrás de él, hasta que ha conseguido que ha dejao a la novia y como el otro no tiene con quién echar un casquete ahora, po ha cogio y ha vuelto con ella otra vez. (...) Se la van a cargar. (...) Y tiene dieciocho años. Empieza: "es que tú no tienes que decirme lo que hago yo con mi vida, no sé qué". No, si no te estamos diciendo que hagas con tu vida na. Te estamos diciendo que seas lista y que no seas tonta, en fin, se ralla un puñao. Luego queda en ridículo siempre (chico, 17 años).

Interesante cita que merece varios comentarios de interés para conocer el modelo de sexualidad en el grupo de amistad adolescente. En primer lugar, vemos que son las relaciones de amistad que delimitan el espacio social del grupo las que construyen el sentido de las relaciones de pareja, tal vez en todos los grupos de edad, pero especialmente en el caso adolescente. Existe un contraste evidente entre la

percepción de la chica y la del chico, que pone palabras a la opinión que parece tener el grupo de amistad sobre esta relación de pareja. También hay una diferencia de género en la aproximación de cada miembro de la pareja al sentido de la misma: para el chico, se trata de tener a alguien con quien asegurarse sus prácticas sexuales, esta cuestión se entiende a la luz de la reflexión de otro de los chicos de clase, cuando compara sus relaciones con las de su grupo de amistad, evidenciando la actitud de los chicos adolescentes hacia la sexualidad y la pareja:

Con mis años, como tú no te echas novia, es mu difícil que chingues porque, con mis años tú te echas una novia y tú te tiras tus ocho meses con ella y ya po cae. Y si estás de un rollo de una noche o estás de rollo, po esas no siempre caen. (...) Porque son niñas, a lo mejor, de diecisiete años o por ahí, po no... Si tienes veintitrés años, porque mi primo me lo ha dicho y tó, tú vas a la discoteca, tú ya no te lías, tú te la llevas, te la tiras y ya está, así es más o menos, pero porque ya eres más grande, pero ahora, con estos años es más difícil hacer eso (chico, 17 años).

Las palabras que utiliza este chico (chingues, caen, te la tiras) y la forma en que plantea la sexualidad evidencian una lógica claramente sexista. El problema no son las relaciones sexuales eventuales, práctica tan extendida actualmente como legítima y socialmente legitimada, sino la cosificación que en esas formas de relación sociosexual se hace de la mujer de la pareja, de su sexualidad, de sus afectos. En el grupo de amistad hay, pues, un criterio diferenciador fundamental entre los chicos: tener o no novia. Tener novia significa tener relaciones sexuales aseguradas. De ahí nuestra tesis sobre la cosificación tanto de la sexualidad propia cuanto de la mujer, convertida en una especie de objeto de consumo sexual, pero por el que no hay que pagar a cambio: *“te la llevas, te la tiras y ya está”*. La sexualidad, en este tipo de prácticas eventuales, queda totalmente privada de su dimensión afectiva, no ya entendida como amor entre una pareja estable, según el modelo de amor romántico, sino como espacio interpersonal de comunicación y de relación, esto es, como una relación sexual que, en los términos que plantea la cita anterior, se cosifica.

Por otro lado, como se ve en esa cita, en las relaciones sexuales eventuales la balanza inclina el poder a favor de las chicas, que tienen la decisión última. Sin embargo, como señalan Holland et al. (1994), las chicas, objeto de presión social y de sus parejas, no suelen ser conscientes de su capacidad de resistir a esas presiones, en tanto *sujetos de* sus propias prácticas. La educación afectivosexual ha de dotar a las

chicas de agencia, para ser capaces de tomar decisiones maduras atendiendo a sus verdaderos deseos, y no a las presiones externas. No se trata de renunciar a la sexualidad propia, sino de vivirla en primera persona.

El significado sexual de tener pareja muestra un diferencial de género fundamental. Si para los chicos es asegurarse la práctica de la sexualidad, para las chicas es el espacio de amor por excelencia. La ideología del romance emerge entonces con fuerza. Una de ellas lo expresa muy bien cuando se refiere a una de sus amigas, ofreciendo un contrapunto a la opinión masculina expresada por el chico de la cita anterior:

Está esperando para hacerlo la primera vez, quiere estar un año y ya ha cumplido el año y ahora ya está preparada porque ha estado ya un año. Todas le tenemos envidia por eso, porque cualquier tío no espera estar contigo. (...) Porque le va bien y a nosotras nos presionan de una manera que no es normal (chica, 15 años).

Mientras que para el chico estar unos meses de relación esperando significa que, finalmente, la chica consentirá mantener relaciones coitales, que parece ser el objetivo principal del miembro varón de la pareja, la chica interpreta la espera como una señal de amor y respeto, que ella intercambia por confianza y fidelidad, de manera que esa primera vez, esa primera relación coital, y todas las posteriores, son un regalo, de alto contenido simbólico, que la chica hace al chico, mientras que para el chico la espera ha merecido la pena porque ahora la estabilidad de la pareja se intercambia por una práctica sexual asegurada. La socialización sexual generizada reproduce los valores tradicionales que han definido la sexualidad masculina y la femenina, a pesar de los cambios. Ha habido un claro incremento de las prácticas sexuales adolescentes, ha disminuido la edad de la primera relación coital, pero se mantienen los modelos sexuales generizados caracterizados por la desigualdad estructural.

Finalmente, la cita anterior muestra una violencia simbólica sexual y de género que seguramente es más visible para el grupo de amistad que para la chica de la pareja. A ella, se suma la violencia simbólica consistente en la presión de los chicos sobre las chicas para mantener relaciones coitales, algo que ha sido puesto de manifiesto por diversos estudios británicos (Holland et al., 1990; Holland et al., 1994). La actitud democrática y dialogante de la que habla la chica de la pareja puede estar encubriendo fuertes cargas de violencia de género, si atendemos a la valoración cualitativa que hace el grupo de amistad sobre esa pareja. En todo caso, la información producida en esta

investigación sobre la sexualidad en el grupo de amistad evidencia la relevancia de trabajar la educación afectivosexual especialmente en este espacio, donde se configuran los referentes que con mayor fuerza actúan en la política del romance, más que la escuela y la familia. y que es uno de los regímenes de género de mayor relevancia en la construcción cotidiana del sentido de la vida. Así se viene planteando desde la microsociología de la vida cotidiana, que destaca que es en los espacios informales de interacción cara a cara donde se construye el sentido de nuestra cotidianidad.

En cuanto a la última cita, se trata de una chica que ha tenido una breve relación con uno de los chicos de la clase. Tanto ella como él se refieren a esa relación en sus respectivas entrevistas, sin embargo, lo hacen desde planteamientos diferentes que, de nuevo, son representativos de un diferencial de género en las relaciones afectivosexuales. Así, cuando ella habla de presiones, lo dice en nombre de las chicas pero, también, por experiencia propia, refiriéndose a este chico. Para ella, ése fue el motivo de ruptura. El chico argumenta otra razón. Acaba de salir de una relación larga y es muy joven para tener novia, ahora le toca conocer gente y disfrutar de la vida y de una sexualidad abundante, con diferentes chicas. Lo curioso es que, a pesar de este 'conflicto' entre ambos, él insiste en dar una imagen de sí mismo como alguien tierno, afectuoso y cariñoso, con el resultado de ofrecer una imagen paradójica de sí mismo a lo largo de la entrevista. Más adelante, analizamos las experiencias sexuales de chicas y chicos; pero era pertinente traer aquí esta consideración en el análisis del grupo de amistad y las contradicciones que genera. Vemos, así, el diferencial de género presente en la política del romance en el seno del grupo de amistad. Mientras que las chicas parecen sostener un ideal de romance centrado en la figura tradicional de la pareja estable, para los chicos el romance no es el del amor romántico, sino el de la abundancia de relaciones sexuales con parejas esporádicas; hay, pues, un diferencial de género que apunta hacia la valoración cualitativa que hacen las chicas sobre la sexualidad, frente a la valoración cuantitativa que hacen los chicos. De hecho, el chico de la cita anterior afirma ser el único no virgen de su grupo de amistad, por lo que todas las dudas e intrigas que despierta la primera relación coital, idealizada como está, llena de tabúes, miedos, dudas, son dirigidas a él, que se muestra a sí mismo como experto ante chicos y chicas, y tierno, algo que no demostró a la chica de la cita anterior:

Soy yo aquí el que ya no es virgen. (...) Si me dicen tos: "¿bueno, y la primera vez cómo fue? ", tos me preguntan, ¿no?, "¿qué hay que hacer, qué hay que hacer?". Y yo: "es que no hay que hacer na, es que eso no hay que hacer na", "¿pero cómo se hace? ". Y yo: "que eso

no se hace, yo qué sé, que te dejes llevar, punto", y yo qué sé, y si me suelen preguntar, sobre to las niñas, ¿no? (...) parecen tontas, (...) "¿Y duele mucho?, no sé qué" y yo: "vah, duele si lo haces muy bestia, si no, si lo haces con cariño y con cuidao po no te tiene por qué doler" (chico, 15 años).

Él mismo relaciona sexualidad y modelos de género, cuando señala la preocupación de los chicos por saber cómo tienen que actuar, pues la falta de experiencia puede cuestionar su virilidad. Para las chicas, la gran duda es si les va a doler. De nuevo, se reproducen los modelos de género en sexualidad.

Gracias al trabajo con el grupo-clase, encontramos información complementaria entre las entrevistas. Así, un chico y una chica de clase dan testimonio de la misma historia sobre otros chicos de clase, a la que los protagonistas no hacen referencia; se trata de las prácticas sexuales mantenidas por esos chicos con prostitutas. La ausencia de esta cuestión en las entrevistas de sus protagonistas nos lleva a hacer algunas consideraciones. Podrían haber entendido el hecho de mencionarlo como demostración de adultez y hombría. Silenciarlo puede deberse a la identificación que atribuyen a la investigadora-monitora con la institución educativa¹⁸¹. Entonces, hacerlo público podría pasarles factura, por las represalias del centro educativo pues, al fin y al cabo, son sólo adolescentes que juegan a ser adultos, o porque es una práctica que contradice muchas de las cosas que trabajamos en clase. Ahí radica la lectura más importante para esta investigación, pues nos remite a su actitud hacia la sexualidad y a su forma de relacionarse afectivosexualmente con las chicas, a tenor de lo dicho en sus entrevistas: el silencio, los estereotipos, valores y prácticas claramente sexistas, una cosificación de la sexualidad femenina que, además, se mercantiliza, serias dificultades para relacionarse con las chicas de una manera abierta y en condiciones de igualdad, mediante el diálogo igualitario y la expresión de los deseos y sentimientos. Por todo ello, es más fácil relacionarse con prostitutas, a quienes se priva de humanidad al

¹⁸¹ En este sentido, cabe hacer mención a la forma en que la doctoranda que aquí escribe ocupa los diferentes espacios simbólicos en la clase, unas dinámicas llenas de contradicciones: monitora, educadora, investigadora, amiga, adulta... Esas dinámicas generan procesos de identificación y desidentificación que ponen de manifiesto los flujos de poder en el espacio social que es el aula, y la forma que toman en la estructura de relaciones según el contexto, el texto (tema de conversación en clase), etc.

convertirlas en mercancía sexual, y con chicas que consideran ‘fáciles’, a quienes incluyen, igualmente, en la categoría de ‘putas’.

Que se desfasan, que empiezan a hablar y empiezan a decirte que se han ido de putas que eso no lo van a volver a hacer (...) Si tú vieras a dos que se han ido de putas dices: "no me lo creo, no me lo puedo creer". (...) Y de meterse los dos en la misma habitación...¡Ohú!, que... y yo lo he visto en el video, grabao. (...) Son los tíos más follarines del mundo, ¿sabes lo que te digo? Son niños que te cuentan cosas que han hecho con esa edad y dices: "me cago en la puta, pero vosotros pa que vais, vais pa depravados mentales". (...) Cuando pillan dineros, pillan y se van de putas (chico, 17 años).

Hace unas cosas que es un loco. En plan de que se va a su casa, que no están sus padres, que se suben a una niña y entre los tres.... (...) La niña debe de ser mayor (...) Y no tiene ningún cuerpo, que no tiene na, que porque... que coño por cada lao que la ves, y qué le veis: "que qué le veo, que es una puta", dice: "que nos la follamos entre tres y la niña que se deja, pues que le vamos a ver. Eso te lo digo a ti, se lo digo a otra de la clase, y puede ser que me des una ostia", y digo: "pues si", "se lo dices a ella y va directa pa mi casa, pero corriendo, pues qué quieres que haga... ". Yo qué sé, no lo veo bien, no sé, es que eso no lo entiendo, no lo puedo entender (chica, 15 años).

Lo que no se tiene en cuenta en estas citas es la percepción de esas ‘chicas fáciles’ sobre sí mismas y sus propias prácticas sexuales. Para la chica de la cita, se trata de una práctica incomprensible, porque rompe con el modelo tradicional de sexualidad femenina casta en que se han socializado. Sin embargo, cabría, al menos, dejar en suspenso esa pasivización/victimización que se hace de ellas pues, tal vez, su aceptación del juego favorezca también sus propios deseos sexuales, o los complazca. En todo caso, esto son elucubraciones sin base empírica, pero responden a nuestra apuesta por visibilizar, también, la subjetivación y agencia de las mujeres, de todas las personas. Las prácticas sexuales de estos chicos, ya sean con prostitutas o con ‘chicas fáciles’, merecen dos comentarios. Por un lado, suponen una ruptura con el modelo de sexualidad dominante entre la población adolescente. Por otro, ejemplifican uno de los casos más extremos de cosificación de la sexualidad, donde se ven a sí mismos como los ‘héroes’ de la historia, mientras que entienden que la chica que ‘se presta a su juego’ es una especie de víctima. No hay, pues, una relación entre iguales ni ante los ojos de estos chicos, ni de quienes atienden a su historia.

En las conversaciones en el grupo de amistad se comentan, también, los riesgos que implica una sexualidad en pareja sin precauciones. Conocen perfectamente los

métodos anticonceptivos y los riesgos que supone no hacer un uso adecuado de ellos, pero puede más el momento, la inercia o la percepción de un placer mayor sin utilizar, por ejemplo, el preservativo¹⁸². Y ello, a pesar de que, en este distrito, no son nada frecuentes los embarazos adolescentes:

Dice que no se quiere hacer ninguna prueba, porque dice que, si está embarazá, que ya se dará cuenta (chica, 15 años).

De fondo, podemos encontrar constantemente una definición de sexualidad que actúa como criterio de privación de una moralidad normativa socialmente aceptada. Así, la práctica sexual en las mujeres sigue conduciendo al cuestionamiento de su valor social.

3.2. La estructura de las relaciones sexuales desde el sistema educativo: nuestra experiencia en el curso de educación afectivosexual

Señalábamos más arriba nuestra consideración del sistema educativo como régimen de género fundamental en la socialización sexual que comprende el modelo de sexualidad dominante. Sin embargo, en esta investigación el sistema educativo ha ocupado un espacio excepcional. No hemos investigado la socialización/subjetivación sexual que tiene lugar en la escuela, sino el trabajo realizado en la escuela sobre educación afectivosexual, y de cuyo transcurso ha dependido la información producida posteriormente en nuestras conversaciones personales (entrevistas en profundidad). De ahí que nos detengamos especialmente en el análisis del bloque de las entrevistas dedicado a valorar el curso de educación afectivosexual.

Si algún valor tiene la educación, ése es, precisamente, el de formar a las personas de una manera integral. La educación afectivosexual tiene varios objetivos en

¹⁸² El 26.09.2008 en el Telediario de La 1 dan una noticia de interés para este trabajo. El 7 de octubre se cumplen 30 años desde la legalización de la píldora en España. Actualmente, la edad media del primer coito entre la población adolescente está en los 16 años. Cada año se producen en España 100.000 embarazos no deseados, 8.000 de los cuales tienen lugar en adolescentes. De hecho, España es el segundo país europeo en embarazos adolescentes, por detrás de Reino Unido. Sin embargo, todavía no se ha convertido en “problema social”, de manera que no hay dispositivo para intervenir sobre esta cuestión, como sí los hay en Reino Unido.

ese sentido. Uno de ellos se refiere a la diversidad sexual. El aprendizaje ahí tiene mucha relación con lo que ocurre con las minorías étnicas, como explicaré más adelante. El prejuicio, basado en generalizaciones estereotípicas, se transforma en respeto cuando se tiene contacto directo con personas a las que une una relación afectiva positiva. Si el prejuicio se basa en el todo, al conocer una parte, se puede cambiar esa concepción del todo. En Zona Norte la homofobia está muy arraigada en las estructuras mentales, sobre todo las de los varones, y a pesar de la presencia, cada vez mayor, de gays y lesbianas en el barrio. No es tolerancia, como por caridad, sino respeto, como reconocimiento de la plena ciudadanía de personas con una orientación sexual diferente a la propia: *“a la hora de tú ver un hombre besando a otro hombre, no sé, como que antes era más ‘bueno, pues míralos, hala, ahí están, delante de to el mundo’. Y ahora como que lo intentas aceptar”* (chica, 16 años, colegio clase obrera). El potencial de cambio de la educación, en este sentido, no es que sea evidente, sino que resulta fundamental para el cambio estructural de hecho.

Por otra parte, se ha pensado que la educación sexual era un trabajo que tenía que hacer la familia porque la sexualidad se ha definido como perteneciente a la intimidad de la persona. Sin embargo, la sexualidad ha sido, y sigue siendo, tabú para la inmensa mayoría de las familias, de manera que esta labor educativa está ausente en la familia, uno de los chicos da buena cuenta de ello, como se vio al hablar de la educación sexual en la familia. Así, por un lado, es fácil encontrar un choque de valores entre la educación sexual impartida en el centro y el tratamiento de la sexualidad en la familia. Por otro lado, debido a ese vacío existente en la familia, y puesto que los planteamientos educativos actuales apuestan por la educación para la ciudadanía centrada en la formación integral de la persona, y la sexualidad ocupa un espacio central en ello, es fundamental trabajar la educación *afectivosexual*, y no sólo sexual, desde los centros educativos. Las chicas y chicos dan cuenta de la importancia de ello. También se sienten más libres que en la familia. Están viviendo importantes procesos de cambio fisiológico, psicológico y social; están iniciando su vida sexual, con una importante presencia de la afectividad, en forma de costes muchas veces, y sobre lo que es fundamental el trabajo educativo. Tienen dudas, viven sus primeras frustraciones en este aspecto de su vida. El grupo de amistad ofrece libertad y apoyo, pero, a cambio, genera demasiados juicios de valor por lo que, a veces, necesitan personas adultas, con más experiencia y en quienes encuentran un referente de autoridad, en quienes puedan

confiar y hallen disponibilidad a escuchar, desde la empatía, no desde el enjuiciamiento. A veces, basta con ‘descargar’ toda esa inquietud y ese malestar que provocan las experiencias afectivosexuales cotidianas. Así se pone de manifiesto en las entrevistas, como lo habían hecho con anterioridad las puestas en común en clase durante el curso de educación afectivosexual.

El bloque de preguntas de la entrevista dedicado a la educación afectivosexual, en general, y al curso llevado a cabo en los dos centros educativos, en concreto, constituye una de las cuestiones de mayor relevancia en este trabajo de tesis doctoral. Antes de analizarlo en detalle, cabe hacer algunas observaciones globales al respecto. En términos de diferenciación de clase, vemos una mayor capacidad de verbalizar ideas y experiencias por parte del grupo de adolescentes del centro de clase media, de ahí que haya más referencias procedentes de este grupo en los análisis de este bloque. En este centro, los chicos, sobre todo, deseaban haber trabajado en mayor profundidad la cuestión de las prácticas sexuales en adolescentes, como algo propio de su edad y que, por tanto, están viviendo en su cotidianeidad fuera de la escuela, así que es de lo que más les preocupa. Otra diferencia en términos de clase social se refiere al tratamiento de la educación sexual en cada centro, a tenor de la información producida por las entrevistas. En el de clase obrera, la frecuencia de los embarazos adolescentes, legitimados culturalmente, y la exposición a la contracción de ETS y, especialmente, el sida, debido, por un lado, a la presencia del tráfico y el consumo de drogas en el barrio y, por otro, a la menor edad de inicio de las prácticas sexuales de riesgo, justifican la oferta de educación sexual, que se reduce, sin embargo, a mera prevención, y que es impartida en el centro por Cruz Roja. En el caso del centro de clase media, seguramente por la menor incidencia de esas razones de tipo estructural, la educación sexual ha estado ausente, salvo por charlas puntuales o lo que se ha podido ver en las clases de biología. No sería un argumento válido apelar a la confesión católica de la titularidad del centro de clase media, puesto que es un rasgo compartido por ambos. Entendemos que se trata, pues, de una diferencia socioestructural, lo que apunta a otro de los temas clásicos en sociología: la centralidad de adaptar el proceso educativo al contexto socioestructural.

La importancia de hacer una aproximación sociológica a la educación afectivosexual constituye, de hecho, una de las propuestas centrales de esta tesis doctoral. Hasta ahora, la tendencia dominante ha sido la de ofrecer una educación

sexual en que estaba ausente la dimensión afectiva, y que se orientaba más a la prevención, tanto de embarazos cuanto de ETS, que a la formación integral de la persona, en que la sexualidad ocupa un espacio fundamental. Nuestro trabajo parte no sólo de los programas de educación sexual, sino de la consideración de esa dimensión afectiva presente en algunos de ellos y, especialmente, en los desarrollos recientes de lo que podríamos denominar sociología del amor, tal como aparecen en el capítulo dedicado al marco teórico; también la coeducación introduce las relaciones afectivas, sobre todo los materiales coeducativos para la prevención de la violencia de género, de manera que la educación afectivosexual no puede reducirse al mero conocimiento fisiológico de los genitales o de métodos anticonceptivos para prevenir embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual; es fundamental trabajar cuestiones sobre género, relaciones de género, violencia de género, diversidad sexual, relaciones afectivas tanto individuales como interpersonales y, junto a todo ello, cuestiones corporales, en la medida en que el cuerpo es el soporte material, pero socialmente construido, de todas esas relaciones de género, afectivas y sexuales, además de los cambios corporales de la pubertad.

3.2.1. La metodología de trabajo en las sesiones de clase: una dimensión de la investigación acción educativa

Junto a la importancia del contenido del curso, que acabamos de argumentar, es necesario hacer mención también a la metodología, según ponen de manifiesto las y los chicos, especialmente en el centro de clase media. Las sesiones de clase han estado organizadas a caballo entre el trabajo teórico, la producción de datos y las técnicas de animación sociocultural. Primero, una actividad de clase para recoger datos sobre su propio imaginario en cada tema trabajado¹⁸³. A continuación, la explicación teórica del tema, pero desde un enfoque participativo en que su voz ha sido permanentemente escuchada. El resultado ha sido positivamente valorado por varias razones. Primero,

¹⁸³ No es objeto de este análisis el grueso de materiales recogidos durante los tres años de trabajo de campo de la tesis doctoral, dado el ingente volumen de los mismos. Serán, sin embargo, analizados en otros trabajos posteriores. El análisis comprendido aquí, en la tesis, se refiere, pues, a las entrevistas en profundidad realizadas, si bien, hay un soporte más amplio en algunas observaciones y reflexiones, procedente de esos datos producidos durante todo el trabajo de campo en su conjunto.

porque les ha permitido ser protagonistas activos de la clase, en lugar de mantenerles pasivamente en el aula; ello ha marcado una diferencia con respecto a la rutina del resto de materias (asignaturas) trabajadas en clase. En segundo lugar, todas las personas que han querido han podido aportar su opinión, en grupo, generando una dinámica de debate e intercambio basada en el respeto a todas las opiniones, agradeciendo enormemente la posibilidad de expresarse abierta y libremente, sin tapujos y sin juicios de valor represivos. Derivado de ello, chicas y chicos han podido conocerse mejor en clase, contrastar opiniones y puntos de vista, empatizar con opiniones diferentes a la propia y razonar con argumentos sus propios puntos de vista, lo cual ha constituido uno de los grandes fuertes del curso: participación, comunicación y diálogo, razonamiento, intercambio y conocimiento grupal: *“te paras a pensar en las cosas y tienes la oportunidad de razonarlas, de dar tu opinión, de ponerte en la situación y esas cosas”* (chica, 15 años, colegio clase media). Uno de los chicos, no precisamente de los más dialogantes y participativos, reconoce que es una buena forma de obtener una visión de conjunto y producir conocimiento en grupo: *“lo que cada uno piensa, por lo dice y luego lo juntas todo y es más o menos en realidad lo que hay; lo que piensa la gente”* (chico, 16 años, colegio clase media). Asimismo, se ha señalado también el potencial catárquico de esta forma de trabajar en clase: *“estaba guapo cuando hacemos así, como terapia de grupo”* (chico, 17 años, colegio clase media). Además, contiene una no menos importante dimensión de género, en tanto que ha permitido conocer las estructuras mentales que sostienen los modelos de masculinidad y feminidad existentes, de manera que las chicas han conocido mejor a los chicos y viceversa. Como dice uno de los chicos, el mural sirvió para poner en evidencia una masculinidad exacerbada, en que virilidad es sinónimo de una sexualidad que no sólo cosifica a las mujeres, sino que las humilla, cuando decían *“meterle el cipote, o algo así. Una cosa... ¡vamos! Eso es ya pasarse. Es que los chavesas de nuestra edad es que suelen ser pero bestias”* (chico, 17 años, centro clase media). Lo que, a sus ojos, contrasta con el planteamiento de las chicas sobre cómo son los chicos: *“lo que me deja flipao es que luego se lo lees a las niñas y tienen por otra cosa diferente... Son como sentimientos más, ¿sabes? más profundos”* (chico, 17 años, centro clase media). Estas diferencias de género, una constante en sexualidad, han estado siempre presentes en clase. Así, uno de los chicos que más apuesta por la igualdad, señala que *“hay muchísimos en la clase que son muy machistas, pero muy machistas y yo he llegado a oír barbaridades como que las niñas*

que tienen novio, no tienen por qué salir a la calle” (chico, 15 años, centro clase media), una opinión que, como él mismo señala, ha despertado la conciencia feminista de las chicas de la clase, que se han rebelado contra ello: *“se quedó to la clase calla y las niñas, ¡pero bueno!, gritando y to. ‘¡Ah, po no salgas tú!’* (chico, 15 años, centro clase media). Las chicas de la clase se sorprenden ante la inercia de las estructuras patriarcales y sexistas a reproducirse, aún cuando han tenido lugar importantes cambios sociales y los referentes directos de masculinidad ofrecen un modelo alternativo: *“te das cuenta cómo gente tan joven puede, ya, tener esas ideas, casi todo los niños. (...) Mi hermano (...) yo no he vista cosa más machista, y mira que mi padre... (...) él limpia, el friega”* (chica, 15 años, colegio clase media). Esta cuestión reafirma la tesis de que es necesaria una educación afectivosexual, no sólo sexual, que abarque cuestiones de género, sexualidad, afectividad y cuerpo; una educación afectivosexual integral, que parta del análisis de la política afectivosexual. Por otro lado, también en cuanto a la metodología, cabe destacar la seriedad, sin restar libertad, apertura y un clima confortable, como forma en que ha reaccionado toda la clase: *“Hablar de lo que estábamos hablando y que nadie..., que tol mundo atendiera, que nadie se riera, cosas de esas”* (chico, 17 años, colegio clase media).

En la entrevista incluimos una pregunta sobre la metodología empleada en clase para conocer la valoración que chicas y chicos hacen de ello. En el colegio de clase obrera, sólo los chicos opinan al respecto, coincidiendo en su valoración positiva al considerarlas amenas, interesantes, entretenidas, porque las explicaciones eran buenas y contribuyeron a aclarar sus dudas, de manera que podían seguir las sin dificultad y enterarse de todas las cosas, con lo que fue posible el aprendizaje de las cuestiones trabajadas en clase.

En el colegio de clase media, todo el mundo ha opinado, haciéndolo favorablemente. Lo más difícil de seguir eran las explicaciones teóricas en torno al género, aunque reconocen que estaban bien preparadas y que se ha dado respuesta exitosa a sus dudas. Los debates suscitados en clase han sido altamente estimados, con la consecuente participación por su parte, de manera que se han sentido protagonistas y han podido conocer las opiniones del resto de la gente de clase y contrastarlas con las propias; además, al participar, no se han aburrido, porque estaban activas/os; ello implicaba razonamiento y empatía; poniendo en evidencia que quedan muchas cosas por cambiar, sobre todo, en las estructuras mentales de los chicos. Hay quien hubiera

deseado que el curso hubiera comprendido más sesiones. Al reparar sobre todo ello, una de las chicas del centro de clase media plantea una interesante pregunta que, en definitiva, remite a su socialización sexual: “no sé cómo se ha ido metiendo en mi cabeza” (chica, 15 años). Esta metodología de trabajo nos remite al modelo metodológico de la investigación: la investigación acción educativa, que entendemos como la sistematización del proceso de investigación y de acción educativa simultáneamente, y con un alto potencial de cambio social. De ahí nuestra opción por el mismo.

3.2.2. Lo que han aprendido

Una de las cuestiones que más nos interesaba evaluar en nuestra investigación era lo que han aprendido durante el curso de educación afectivosexual que hemos realizado en clase, según su propia percepción. En el centro de clase obrera, los chicos señalan que han adquirido una mayor cultura general, destacando cuestiones como diversas formas de erotismo, la importancia de hablar sobre sexualidad con la familia, o el papel del feminismo en los cambios sociales en la vida de las mujeres. Por su parte, las chicas de este centro hacen hincapié en que las únicas diferencias entre mujeres y hombres son anatómicas, lo que comprende, igualmente, un aprendizaje feminista sobre la igualdad de género. Chicas y chicos coinciden en el respeto a la diversidad sexual, sobre todo a la homosexualidad, más presente en sus vidas cotidianas; la prevención de ETS y embarazos, mediante métodos anticonceptivos, y que la sexualidad no es sólo el coito, sino que incluye una amplia gama de prácticas sexuales¹⁸⁴. La prevención de ETS, sida y embarazo es la cuestión más citada. Por otro lado, y debido a la metodología utilizada en las clases, chicas y chicos destacan el aprendizaje que han hecho para trabajar en grupo: “sexualidad pero que también era más como llevarnos bien o a participar en grupo, ¿no? porque yo me acuerdo de eso” (chica, 15 años, colegio clase obrera), lo que manifiesta la importancia de la participación grupal en clase como una poderosa herramienta educativa. El chico que ha vivido más de cerca el choque entre los

¹⁸⁴ Sin embargo, al preguntarles por sus prácticas sexuales, piensan en el coito. Esto demuestra que es más fácil interiorizar un discurso que integrarlo en la práctica cotidiana o llevarlo a la vida cotidiana. A pesar de todo, es un paso previo fundamental.

valores fomentados en el curso y los valores familiares en torno a la sexualidad, no sólo hace una valoración muy positiva del curso, sino que ha protagonizado un aprendizaje bastante fructífero.

En el centro de clase media, chicas y chicos coinciden en señalar la primera como la sesión que más les ha gustado. Se trata de la sesión sobre género, igualdad de género y diferencias entre mujeres y hombres. En ella, las chicas tuvieron que dibujar un mural con una silueta de un chico y caracterizarlo, y lo propio por parte de los chicos sobre las chicas. Esta sencilla actividad comprende varias dimensiones de interés para trabajar el género: permite explicitar todos los estereotipos de un sexo sobre el otro, al tiempo que favorece la empatía, de manera que las chicas ofrecen a los chicos la imagen que tienen de ellos y los chicos hacen lo propio con las chicas, con lo que ambas partes pueden conocerse mejor mutuamente. Además, crea las condiciones idóneas para ofrecer una explicación sociológica sobre el género. Empezamos hablando de las diferencias reales entre mujeres y hombres, las anatómicas, a lo que llamamos ‘polo biológico’; y seguimos hablando de los estereotipos de género que pesan sobre mujeres y hombres, esto es, la forma en que construimos los modelos de masculinidad y feminidad, a lo que llamamos ‘polo sociocultural’, y que aparece en sus murales en la expresión: “las mujeres son...” o “los hombres son...”¹⁸⁵. Todo el mundo disfrutó haciendo y comentando el mural, lo recuerdan con mucho cariño. Así, el inicio del curso se ganó la aprobación de los chicos y chicas, no cabe duda de que el éxito posterior debe mucho a aquella primera sesión, pues ganamos en interés, en confianza, en respeto mutuo, y despertó grandes expectativas, atrayendo la atención de la clase; también hay que considerar el hecho de que se trata de un tema que, por un lado, interesa mucho en la adolescencia y, por otro, rompe con la rutina de las asignaturas y del centro; es algo interesante y novedoso. En términos generales, en el centro de clase media hay dos grandes posturas encontradas: quienes se interesan más por las argumentaciones teóricas, que son también quienes tienen mejores resultados educativos y quienes proyectan una carrera educativa que llega a la universidad; y quienes prefieren las cuestiones prácticas, que presentan una mayor resistencia a los estudios y están planteándose dejar los estudios al terminar la secundaria o, al menos, no orientan su formación hacia la universidad. Por otro lado, las chicas y los chicos más

¹⁸⁵ Ver murales en los anexos (pp. 542-545).

maduros son, también, quienes más se interesan por las argumentaciones lógicas, las explicaciones teóricas y los debates en clase, son quienes más participan y quienes más atención han prestado.

Uno de los chicos señala que nunca habla de género en su grupo de amistad, por lo que le han gustado las cosas que enlazaban con su vida cotidiana, como el mural. Sin embargo, protesta porque *“las niñas quieren tener un niño perfecto o algo de eso. (...) ¿Y cómo vas a ser tó eso? ¡Eso es imposible!”* (chico, 16 años, colegio clase media). Se trata de uno de los chicos con actitudes menos igualitarias y más cosificadoras hacia las mujeres. Pero su protesta manifiesta cierta amargura a la hora de enfrentar las relaciones de pareja, lo que deja abierto un importante espacio para la educación afectivosexual, al evidenciar los costes afectivos de las relaciones afectivosexuales también para quienes se supone que menos importancia dan a este tema. Otro de los chicos, con un perfil similar al de éste, señala justo lo contrario: *“vi defectos de los niños cuando las niñas vieron cosas”* (chico, 17 años, colegio clase media), lo que denota el potencial de cambio de conciencia y posterior cambio de actitud contenido en este tipo de actividades. Es ahí donde podemos localizar la reflexividad de la práctica y la subjetivación como procesos previos al desarrollo de prácticas de ruptura con las formas tradicionales y, por ende, de introducción de espacios de cambio social. Ése es, pues, uno de los grandes valores sociales de la educación afectivosexual. Las chicas, por su parte, descubren también a los chicos por dentro, aunque se quedan desconcertadas ante los cambios de actitud que tienen según el momento. La siguiente cita es bastante clarificadora al respecto:

Hemos podido ver cómo le viene de bien a los niños de la clase y esas cosas, no sé. A lo mejor, nosotros tenemos así como que son unos guarros y (...) tienen otra mentalidad. (...) Es que, como esos temas nunca los habíamos hablado. (...) Pero cuando no estamos en clase, siguen siendo...y diciendo burradas, (...) porque nunca ha venido nadie que nos razonara las cosas, ni que nos dijera: "a ver, ¿qué pensáis?". Pero, cuando están entre ellos, pues "eh, esas tías por ahí". (...) La cosa de los sentimientos (...) nunca lo han hecho (chica, 15 años, colegio clase media).

La mayor dificultad que encontraron se refiere a la explicación posterior a la puesta en común del contenido de los murales, sobre los polos biológico y sociocultural. Trabajamos mucho sobre ello, puesto que nos parecía, y así se ve en la organización de los programas revisados, que para desarrollar una explicación congruente y asequible

para el estudiantado de secundaria sobre el entramado teórico que se ha conceptualizado desde la teoría social feminista, lo mejor es empezar desde la biología, hablando de diferencias anatómicas entre mujeres y hombres, para explicar cómo, sobre ello, se han ido construyendo toda una serie de prejuicios y estereotipos de género, derivando en la desigualdad estructural de género, sobre la que se han justificado y/o legitimado formas de discriminación de género entre las que la violencia de género, simbólica o física, es la más flagrante. Es importante adaptar esta explicación teórica, con un grado considerable de abstracción, al lenguaje y los recursos teóricos del estudiantado de secundaria, así como al contexto social en que se encuentra el centro. Quienes peores resultados educativos obtienen presentan más dificultades para seguir esta explicación y su lógica subyacente. Sin embargo, el grueso de la clase terminó comprendiendo el planteamiento sobre el que se sustentaba el curso. Las siguientes sesiones estaban organizadas como describiendo un continuum entre ambos polos, de manera que pasamos por cuestiones fisiológicas sobre sexualidad, para seguir avanzando hacia cuestiones de naturaleza sociocultural. En la sesión de trabajo sobre la violencia de género, utilizamos un par de canciones de Melendi ('Hasta que la muerte nos separe' y 'El informe del forense') para analizar este tema con materiales cotidianos y cercanos a sus propios referentes culturales. Uno de los chicos señala esa sesión como la que más le ha gustado.

Volviendo al aprendizaje señalado por los chicos del centro de clase media, destacan el haber alcanzado una visión más profunda de la sexualidad o valores como la estimación positiva de las mujeres, históricamente discriminadas. Uno de los chicos señala que *"mucha gente tiene duda y no se van al hospital a preguntarlo"* (chico, 17 años), lo que da cuenta de la presencia, en el imaginario colectivo, del ámbito sanitario en cuestiones de sexualidad. Él mismo asegura que *"es por hacerte tú el listo"*, de manera que, principalmente sobre los chicos, pesa la influencia del grupo de amistad que 'obliga' a saber de sexualidad, a haber tenido experiencias y a no poder reconocer la falta de conocimientos existente; experiencia y conocimientos sexuales se convierten en criterios de definición de virilidad. De nuevo, género y sexualidad aparecen unidos. Saber cómo actuar en situaciones que se les presenten en la vida y respetar la opción sexual de cada persona son también mencionadas.

Las chicas del colegio de clase media señalan que *"la sexualidad no es solamente eso del acto sexual, que también hay sentimientos...que es afectivosexual y*

que las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos” (chica, 15 años). Otra chica hace hincapié en algo tan sociológico como la importancia de contextualizar los hechos sociales sexuales: *“depende de dónde se críe, del ambiente en el que esté”* (chica, 15 años). También destacan que hay que llamar a las cosas por su nombre y hablar abiertamente.

La primera vez que trabajamos sobre diversidad sexual, durante el estudio piloto (curso 2004/05, centro de clase obrera), hubo un rechazo a este tema por parte, sobre todo, de los chicos de la clase. Al año siguiente, buscamos la forma de hacerlo más atractivo. Para ello, contactamos con algunas asociaciones de gays y lesbianas, a fin de conocer la forma en que estaban trabajando el tema en los colegios. Desde la asociación “NOS” nos sugirieron proyectar un capítulo de Los Simpsons, en concreto, “Los tres gays del bloque”, pues la serie cuenta, de entrada, con el interés de la población adolescente, y da pie a analizar cuestiones sobre diversidad sexual. En ambos centros, el resultado ha sido muy satisfactorio porque no solamente se ha ganado su atención, sino que ha hecho posible la reflexión y el debate, con el resultado de generar un cambio favorable de actitud, en mayor o menor medida, según cada persona; si bien, en el centro de clase media es donde más se ha verbalizado esta cuestión. Estas observaciones sugieren que, como ocurre con las minorías étnicas, los prejuicios y estereotipos que dominan el imaginario colectivo se tornan débiles e, incluso, desaparecen gracias al contacto directo con personas de esos colectivos, una conclusión de alto valor educativo, pues nos dota de una potente herramienta para favorecer el cambio social mediante la educación, aún cuando quedan resquicios de ese prejuicio sutil que hay que seguir trabajando. Las entrevistas ofrecen testimonios clarificadores al respecto. Un chico claramente homófobo reconoce haber experimentado un cambio de actitud: *“viendo el capítulo ése de los Simpson, y lo que tú has dicho, pues... (...) Ese niño es buenísima gente y tiene su novio, pero es distinto (...) Antes yo no podía ver eso, pero he aprendido que piensan de su forma”* (chico, 17 años, centro clase media). Una de las chicas, por su parte, ejemplifica la tendencia a la reproducción de las categorías patriarcales en sus reflexiones sobre la adopción por parte de parejas homosexuales, de modo que, aún cuando lo respeta, mantiene ciertos reparos:

Como está mal visto en la sociedad, pues... en el colegio, (...) siempre te van a estar machacando (...) fuera se va a encontrar con un rechazo, no a ella, sino a su familia...le van a decir: ‘mira, ésa es la niña hija de dos maricones’ (...) A mí me daría igual, pero, a la vez, no (...) La regla, por ejemplo, (...) a lo mejor, contárselo a los hombres...pues... no

tiene tanta elección y, a lo mejor, no habría tanta comunicación con sus padres (chica, 15 años, centro clase media).

Estos testimonios indican que, aún cuando la educación afectivosexual inicia un proceso de cambio, es necesario seguir trabajando sobre ello, insistir en la pluralidad de referentes y modelos, y dotarles de argumentos teóricos para que esa pluralidad sea aceptada y se convierta en valor democrático (ciudadanía de máximos).

3.2.3. La utilidad de la educación afectivosexual

La educación afectivosexual es una gran ausente en los planes de estudio formales, quedando a elección del centro o de algún miembro del profesorado comprometido con estos temas. No hay, pues, una directriz establecida desde las políticas educativas que establezca la educación afectivosexual como parte del currículum formal. En este sentido, los trabajos realizados sobre este tema son una forma de evidenciar y reivindicar su importancia, para que sea incluido. Ahí radica otro de los objetivos de este trabajo de tesis doctoral. Más aún, para que no sea una reivindicación hecha ‘sólo’ desde sectores adultos como el profesorado o el personal investigador en educación, hemos querido conocer la opinión de las chicas y chicos al respecto, y que sea su propia voz la que manifieste esta reivindicación.

Si tenemos en cuenta las consideraciones hechas en el apartado anterior, la primera evidencia se refiere a las aportaciones positivas de la educación afectivosexual para la formación integral de la persona, así como promover el cambio individual, grupal y, por ende, social con respecto a la igualdad sexual y de género. De hecho, la utilidad de impartir este tema desde la educación formal se deriva de la cuestión anterior, esto es, de lo que han aprendido sobre cuestiones afectivosexuales y la valoración que hacen de ese aprendizaje.

En el centro de clase obrera, las chicas y, sobre todo, los chicos destacan la utilidad de recibir educación afectivosexual para la prevención de embarazos y ETS sobre la base de un conocimiento firme. Otra aportación importante es obtener conocimientos o consejos que son necesarios y útiles ya sea para las experiencias actuales o de cara al futuro, de manera que se esté mejor preparada/o para actuar en consecuencia. Crear conciencia es igualmente importante, ya sea para respetar otras

opciones sexuales y estilos de vida: *“ya sabes cómo van las cosas, (...) que se pueden casar los gays y las lesbianas, ¿por qué no?”* (chico, 17 años); ya para prevenir y luchar contra la violencia de género: *“en lo del maltrato (...) también, muchas veces, te están diciendo algo y te están maltratando psicológicamente. (...) Pa la vida, pa las cosas, que te sirve”* (chica, 16 años). Una chica afirma que este tipo de educación implica que *“ya eres más persona, te haces más persona”* (chica, 15 años), es decir, que contribuye a la formación integral de la persona y al desarrollo pleno de su ciudadanía.

En el centro de clase media, las chicas consideran favorable la educación afectivosexual porque aporta un conocimiento útil para la vida, basado en saber cómo es la sociedad y en cómo entender mejor a la pareja; sobre todo si *“sus padres no le hablan de nada”* (chica, 15 años). Si el aprendizaje se hace desde que las personas son pequeñas, arraiga más y su potencial de cambio social es mayor:

Súper importante porque en realidad es nuestro día a día, y yo creo que clases como las que has dao yo creo que se deberían dar en todos los cursos porque yo creo que (...) si vas inculcándoselo desde chico es lo que va aprendiendo y yo creo que es súper necesario porque, al fin y al cabo, es donde vivimos y lo que tenemos que aprender si queremos ser mejores (chica, 15 años).

Además, ha permitido razonar las cosas, entender las causas de que el género y la sexualidad estén organizados de la manera en que lo están en nuestra sociedad, y conocer cada sexo lo que piensa el otro: *“a lo mejor, tú eso lo sabías, lo de los gays y eso, ... pero que a lo mejor nunca te habías parado a pensarlo, a razonarlo, a ver tú opinión”* (chica, 15 años). Entre los chicos, se destaca la importancia de que si en el colegio no te han dicho nada, y en casa no se habla, *“no sabes ná”* (chico, 17 años), y es importante porque *“igual que en el colegio te enseñan tanta lengua y tantas matemáticas, tendrían que enseñar más cosas de éstas y más de ver la vida fuera”* (chico, 17 años). Además, contribuye a resolver muchas dudas *“porque hay cosas que se nos han aclarao un montón”* (chico, 15 años). Este mismo chico insiste en que le ha permitido conocer *“un montón de puntos de vista que había en la clase que no sabía ni siquiera que había”*. Esa idea de formación integral de la persona la formula uno de los chicos *“porque además de lo académico...pues, la sexualidad, yo creo que es parte de la persona, es una cosa que es biológica, que naces con ella y tienes que conocerla”*

(chico, 15 años). También aquí un chico se refiere al favorecimiento de mayor igualdad y la prevención.

En Reino Unido se ha puesto sobre la mesa el debate sobre las razones de que se pida autorización a las familias para que sus hijas/os den educación (afectivo)sexual en el colegio, pero no se haga lo mismo para los currículos del resto de materias que se estudian en clase. En España ese debate lo ha abierto la asignatura de educación para la ciudadanía, un debate altamente politizado y que se ha orientado más al terreno de los valores que al del género y la sexualidad per se. Desde nuestro punto de vista, el debate se resuelve si pasa por negar el adoctrinamiento desde el sistema educativo y, en su lugar, se opta por una educación para la madurez y la responsabilidad. Incluso, también para el placer, por qué no.

3.2.4. Cuestiones que han echado de menos

La evaluación del trabajo ha de comprender también la consideración de aquello que ha quedado pendiente. Al plantear lo que las chicas y chicos han echado de menos en el curso de educación afectivosexual que hemos realizado, hemos de recordar lo que ya dijéramos en el capítulo de metodología sobre el planteamiento del curso, que partió del estudio piloto y luego se desarrolló con el mismo formato en Zona Norte y en Distrito Genil por razones de consistencia metodológica, aún cuando se trata de contextos socioestructuralmente diferentes, por lo que tienen sus propias particularidades en relación a la política afectivosexual.

En el colegio de clase obrera, los chicos que señalan algún tema que les hubiera gustado ver apuntan a cuestiones concretas de la edad, lo que pone de manifiesto las dificultades que encuentran en ello, como estrategias para ligar: *“si te enseñan de tó, pos que te enseñen también alguna forma pa ligar, ¿no?”* (chico, 18 años), o la primera relación coital, que despierta muchas dudas, *“hombre, en ver más, yo qué sé, aunque lo que hemos dao, (...) que fuéramos hablao cómo tenía que ser la primera vez, esas cosas así. Porque es lo que está a nuestra edad y es lo que más nos interesa”* (chico, 15 años). Como él mismo reconoce, lo hemos visto, sin embargo, parece que hubieran preferido abordarlo no tanto desde la preparación o la dimensión afectiva, sino más referido a la forma de realizar el coito. Al respecto, también bromean, de manera que lo que echan de menos *“de lo afectivosexual. Ohú, pues practicarlo”* (chico, 16 años). Las

chicas, en general, reconocen que hemos tocado todos los temas, y que todos les han interesado, aunque una de ellas apostaba más por las cuestiones de sexualidad que por las de género: *“más de sexualidad y menos de lo del maltrato y cosas de esas”* (chica, 16 años). Otra chica hace una observación que da cuenta de las expectativas que había generado el curso por el tema sobre el que versaba:

Yo me creía que las clases de educación afectivosexual eran más en torno a la sexualidad, (...) no he echado de menos nada, yo creo que todo lo que se ha tenido que hablar, se ha hablado (chica, 16 años).

En el centro de clase media, en general, coinciden en señalar que se ha visto todo. Algunos chicos y una chica demandan más concreción en las relaciones sexuales entre adolescentes: *“las relaciones sexuales entre los niños así de nuestra edad, (...) preguntarle que qué le parece a las niñas, los niños”* (chico, 16 años). Esta cita es de uno de los chicos con una vida sexual más activa y que, según compañeras y compañeros de clase, mantiene relaciones sexuales con prostitutas y hace tríos. Esta demanda podría proceder de su propio interés por conocer más a fondo unas prácticas poco comunes entre la gente de su edad y que podrían estar despertándole cierta inquietud. También es la demanda de otro de los chicos quien, sin embargo, no tiene ninguna experiencia sexual, pero declara haber sido fetichista durante un tiempo. Su reflexión está llena de sensatez, pero esconde represión, dudas, intrigas y temores. Señala, además, que la dimensión afectiva forma parte de la intimidad de una persona, por lo que no es un tema para tratar en clase:

Los tipos esos de enfermedades mentales sexuales como, por ejemplo la necrofilia, la...to esas cosas, el sadomasoquismo, to esas cosas, es un tema que también se debería tratar porque...eso aunque se considere normal, es un poco raro y no debe ser muy bueno. (...) Lo que yo tenía antes del... porque el fetichismo no es muy normal tampoco. (...) Lo afectivo es que cada uno es como es, tampoco es una cosa que se habla mu profundo (chico, 15 años).

Otro de los chicos, el líder del grupo de chicos que resisten las normas del sistema educativo y las sociales en general, y que es quien siempre interrumpe en clase a la profesora, cuenta cómo el resto de su grupo de clase le presionaba para canalizar él sus demandas sobre cuestiones más explícitas de sexualidad. Este testimonio habría que situarlo en el marco de la presión del grupo de amistad para ejercitar la resistencia en clase, a caballo entre la norma implícita que es reproducida a través del grupo de

iguales, y la propia decisión del líder de romper con esa normatividad del grupo. Ser el líder es un privilegio conquistado, pero también es una obligación, una vez que se accede a ello:

Los niños, la clase: "a ver si hablamos ya de cosa más serias, que esto es una tontería". Más serias, refiriéndose a ver si...a ver si nos trae condones aquí, pa lo que nos hace falta. ¡Coño! yo qué sé...me decía el otro: "¡coño!, dile algo, que traiga algo", y le digo: "cállate ya hombre" (chico, 17 años).

Una de las chicas lamenta no haber tenido más tiempo para profundizar en los debates que emergían en clase al hilo de los temas trabajados en las sesiones del curso, por falta de tiempo.

Todas estas conversaciones, estas reflexiones hechas por ellas y ellos entonces, son sólo una foto fija, una imagen de ese momento, tan fugaz en sus vidas y, sin embargo, tan relevante para la investigación social. Sin embargo, la vida va pasando y, con ella, los cambios. Vivimos en Granada, tanto quien aquí escribe como ese grupo de adolescentes con el que he compartido momentos entrañables, secretos inconfesables, complicidad, risas, bromas, y alguna que otra lágrima. Ahora, pasado el tiempo, nos seguimos encontrando. Se van haciendo personas adultas. Van culminando el primer momento de esa transición en sus vidas. Me cuentan que ya no siguen con aquella pareja de la que me hablaban y por la que tanto sufrieron, su primer amor; o que han cambiado de centro educativo; o que han cambiado de idea sobre la carrera universitaria que quieren hacer. Mientras iba elaborando este trabajo, reflexionando, analizando, buscando relaciones coherentes, les encontraba en algún lugar de la ciudad y siempre pensaba que la vida sigue, que aquella foto fija que hicimos un día en frente de la grabadora, la savia de estas páginas, habrá cambiado tal vez ya. Y pienso que ojalá aquellos días compartidos en clase, y nuestras conversaciones posteriores, hayan sembrado alguna semillita desde la educación para el cambio social.

3.3. El modelo de sexualidad propio: el discurso adolescente sobre sexualidad

Decíamos más arriba que la estructura de las relaciones sexuales comprende dos grandes dimensiones, una referida al modelo de sexualidad dominante, construido en los

regímenes de género que son barrio, familia, escuela y grupo de amistad; y otra constituida por el modelo de sexualidad propio, que comprende, a su vez, el discurso adolescentes sobre sexualidad y las prácticas sexuales adolescentes. En este apartado 3 del capítulo III, hasta aquí, hemos visto cómo se construye el modelo de sexualidad dominante según los regímenes de género que son la familia, el barrio y el grupo de amistad. En este epígrafe del apartado 3 vamos a analizar el modelo de sexualidad propio de las y los adolescentes de nuestra investigación.

Al analizar el discurso sexual adolescente, vamos descubriendo una característica fundamental, probablemente más específica de la adolescencia, y que va conduciendo nuestra investigación. Se trata del estrecho vínculo entre la estructura de las relaciones sexuales y la estructura de las relaciones afectivas en la pareja adolescente, con una importante dimensión diferencial de género. Esta imbricación nos lleva a hablar de la estructura de las relaciones afectivosexuales en la adolescencia, o política del romance adolescente, a lo que dedicaremos un apartado específico más adelante.

3.3.1. Definición adolescente de sexualidad

Conocer la definición de sexualidad que ofrece el grupo de adolescentes nos ofrece una información fundamental para entender la representación mental que hacen de la sexualidad. No olvidemos, sin embargo, que esta definición puede estar influida por nuestro trabajo en el curso de educación afectivosexual en clase, donde partimos de la definición socioafectiva ofrecida por Al-Garaia:

Tenemos un cuerpo con la capacidad de sentir, disfrutar y comunicar. La sexualidad es una dimensión de la persona que tiene mucho que ver con nuestro bienestar y que nos acompañará durante toda nuestra vida, (aunque irá cambiando con los años...). El contacto físico es fundamental en los primeros años de vida para crecer seguros y felices y es a través del mismo como cada cual ha descubierto que tiene un cuerpo y que puede sentir, disfrutar y comunicar con él. (...) La sexualidad es algo (...) que se va desarrollando a medida que nos conocemos mejor, a medida que estamos a gusto con nuestro propio cuerpo (...) para poder compartirlo con otras personas (...) La sexualidad no es el coito únicamente. Ni algo que se centra en los genitales. (...) En una relación sexual no debería haber obligaciones ni “deberes”, sino el resultado del deseo del conocimiento y descubrimiento personal. La sexualidad puede abarcar la ternura, el placer, la satisfacción y la comunicación entre las personas (Al-Garaia, 2002:6).

Esta definición contiene todas las ideas comunes a los programas de educación sexual revisados, valores nucleares en el modelo de educación afectivosexual que defendemos y que se están potenciando desde los programas más progresistas hacia la igualdad sexual y de género.

En el colegio de clase obrera, los chicos ofrecen una imagen de la sexualidad tamizada por algunos de esos valores centrales que habíamos trabajado previamente en clase. La sexualidad no se reduce al coito, aunque se refieren a él con el eufemismo “*lo otro*” (chico, 17 años); comprende una amplia gama de prácticas sexuales incluidas en el petting, que va desde un beso o una caricia, pasando por las masturbación mutua, hasta el coito. En ello, parece haber una gradación correlativa al grado de intimidad y compromiso en la pareja. ‘Lo otro’ es el final de esa gradación. Dos de los chicos hacen hincapié en la diversidad sexual de modelos de pareja. También se insiste en la dimensión afectiva de la sexualidad: para uno de ellos, sin amor es sólo sexo, igual que puede tener con prostitutas; esa dimensión afectiva comprende, para otro de ellos, el autoerotismo. También un chico destaca la dimensión reproductiva.

Los chicos de clase media, en general, vacilan a la hora de definir sexualidad, confundiéndola con sexo, género y orientación sexual. Probablemente, la teoría trabajada en el curso les haya dificultado el uso terminológico, pero también les ha ampliado sus miras:

Pues sexualidad es que el hombre y la mujer pues, la vida que tienen, y las discriminaciones, y la sociedad, y cómo toman a una mujer si hace una cosa y, si luego la hace el hombre también, cómo la toman, lo ven desde los dos puntos de vista y tó eso. La sexualidad de género y tó eso (chico, 17 años).

Pese a ello, son también algunos de estos chicos quienes ofrecen las definiciones más interesantes de sexualidad. Uno de ellos elabora una magnífica aproximación a la dimensión comunicativa y relacional de la sexualidad:

Yo creo que es la manera de... una de las maneras de relacionarnos, (...) una mirada o un beso también forman parte de la sexualidad, que no todo es meterla, que... ¡joé!, hay más cosas, un abrazo, no sé, darse la mano por debajo de la mesa. Son cosas que... son también parte de la sexualidad y yo creo que la sexualidad es una manera de... bueno, pues de comportarnos con las demás personas (chico, 15 años).

Otro de los chicos da una visión holística de la sexualidad como parte integral de la persona, en su función de reproducción biológica y de placer:

Está con la persona desde el momento en que nace, que es biológico, que es de la propia persona, una necesidad, que... eso que forma parte de ella y que es como cualquier otra función de tu cuerpo, como puede ser la respiración, la digestión, to eso, pues la sexualidad es otra necesidad necesaria, ya no sólo para la persona mismo, sino también pos porque, impide que se extinga la especie, que eso es muy importante, también considero que ya no sólo es porque te guste, te divierta, te de placer (chico, 15 años).

También entre las chicas del colegio de clase obrera es posible detectar la influencia del curso. Así, se refieren a la diversidad de prácticas sexuales. Dos de ellas hacen hincapié en la dimensión afectiva de la sexualidad. Hay un predominio de la sexualidad en pareja, aunque no siempre se especifica la orientación sexual de sus miembros. Una de las chicas, de familia gitana y que defiende la virginidad antes del matrimonio, ofrece la definición más reducida de sexualidad: *“tener con tu novio las relaciones sexuales”* (chica, 15 años), sin especificar qué entiende por esas relaciones.

Entre las chicas del colegio de clase media, predomina el énfasis en la dimensión afectiva de la sexualidad. Algunas reconocen la diversidad de prácticas sexuales, no sólo el coito y una de ellas confunde sexualidad con orientación sexual. No se menciona nada sobre la orientación sexual de los miembros de la pareja, pero, implícitamente, se da por sentada la pareja como espacio para la sexualidad.

Al grupo de clase media le cuesta más ofrecer una definición de sexualidad. En ambos grupos se aprecia la influencia de los valores sobre sexualidad trabajados en el curso, aunque definir un concepto tan amplio y difuso, a pesar de su uso cotidiano, resulta difícil. Podría incluso apreciarse cierto esfuerzo por definir sexualidad según lo que hemos visto en el curso, lo que demuestra la importancia de trabajar la educación afectivosexual en el aula para promover un cambio de valores y, por ende, de prácticas hacia la igualdad sexual y de género.

3.3.2. Importancia de la sexualidad en la vida de una persona

Esta cuestión depende de si se tiene o no pareja. En caso afirmativo, parece más importante, si bien, es algo paralelo al proceso de experimentación de la sexualidad. En la adolescencia, la pareja es el espacio en que se va descubriendo la sexualidad,

especialmente para las chicas. Parece haber dos grandes tendencias, según la propia opinión de las y los adolescentes: las personas para quienes la sexualidad es un aspecto central en su vida, aunque no sólo; y aquéllas para quienes ocupa un espacio secundario.

En el colegio de clase obrera, los chicos destacan la importancia de la sexualidad en base a aportaciones como reproducción, placer, relación y comunicación, afectividad y respeto, incluyendo uno de ellos la diversidad sexual. Para un chico con ascendencia gitana, el coito es la máxima expresión de afecto, siendo la masturbación “*un entremés*”, lo que da cuenta de la idea subyacente en el imaginario colectivo sobre el coito como relación sexual completa, minusvalorando el resto de prácticas sexuales, como inferiores, y aludiendo a esa gradación que mencionábamos más arriba. El coito se relaciona, entonces, con el honor definido en términos de virilidad:

Si hay sexualidad es el tope, ¿no? se nota que te quiere ella a ti y tú a ella, ¿no? es el máximo que se le puede dar a una mujer. Hay que estar honrao (chico, 17 años).

Podríamos establecer una relación entre proyecciones de un futuro a largo plazo, que comprenden estudios universitarios, y la proyección de un futuro inmediato, que contempla la incorporación al mercado laboral junto a la formación a medio plazo de una familia, de manera que la sexualidad ocupa un primer plano en esa proyección de futuro:

Es importante. Pero hay cosas más importantes que eso, por ejemplo, lo que estudias. Por ejemplo, para mí, ahora mismo, es más importante eso, y la familia, la salud (chico, 15 años).

Entre los chicos del centro de clase media hay diversidad de opiniones. La sexualidad es importante porque significa virilidad: “*tú ahora mismo le dices a un tío ‘te la tenemos que cortar’ y se mete un tiro*” (chico, 17 años). De nuevo, se utiliza un eufemismo para referirse a los genitales. Se rechaza el celibato entre el clero. Se identifica sexualidad con amor, felicidad e intimidad, y se consolida un modelo heterosexual de pareja, pues “*entre hombres y mujeres es casi lo más importante*” (chico, 16 años). También se enfatiza la necesidad biológica de la sexualidad y su función de reproducción.

Las chicas del colegio de clase obrera parecen dar menos importancia que los chicos a la sexualidad en este momento de su vida. Quienes tienen pareja, la consideran

importante siempre que sea expresión de sentimientos hacia la misma. Aquí resulta determinante, pues, el hecho de tener o no pareja.

Una de las chicas del colegio de clase media sintetiza muy bien la opinión general de las chicas de este grupo. Hay un diferencial de género evidente, para los chicos es importante, para las chicas sólo si se tiene pareja, porque es como descubren su sexualidad. También depende de la edad, en la adolescencia no es tan importante como más adelante:

Pues yo creo que... si estás en pareja, es una parte súper importante pero en plan... una persona de mi edad es qué yo qué sé... de tu edad a lo mejor pero de mi edad y en una niña... si no estás con nadie, no es importante para ti. Pero yo creo que para los niños es muy importante (...). Los niños siempre están... no sé si lo hacen en plan... pero siempre hablando de cosas de esas y nosotras preferimos hablar de otras cosas que... no sé, es distinto (chica, 15 años).

Para estas chicas, la sexualidad es importante sólo si se vive en pareja, como forma de compañía, para no estar sola y sentirse querida. Una de ellas enfatiza la idea, anteriormente comentada, de que esa sexualidad en pareja es importante también como prueba de amor en que el chico ha esperado a que la chica esté preparada, dando por sentado que él está dispuesto antes que ella. Se trata de una de las imágenes del discurso dominante: los chicos son sexualmente más activos, siempre están dispuestos para las prácticas sexuales. La realidad no siempre confirma esta imagen, sin embargo.

3.3.3. Recuerdos sobre el descubrimiento de la sexualidad en su cuerpo

La pubertad es un momento de cambios relacionados con la sexualidad, ya sea fisiológicamente (dimensión corporal), ya social (dimensión afectiva, entre otras) o psicológicamente. Es interesante conocer sus recuerdos al respecto, desde una perspectiva de género.

Podemos dividir los cambios fisiológicos en dos tipos: los relacionados con la anatomía corporal y los relacionados con los genitales. Entre los relacionados con la localización de la sexualidad en la anatomía corporal, los chicos de ambos centros coinciden en señalar la aparición de vello corporal y genital, el acné y el cambio de voz. Un chico de clase media añade el crecimiento corporal. Las chicas de clase obrera destacan el crecimiento del pecho, la aparición de vello corporal, la pérdida de peso.

Una chica de clase media se refiere también al ensanchamiento de las caderas y la llegada de la menstruación.

Entre los cambios fisiológicos relacionados con la localización de la sexualidad en los genitales, los chicos de ambos centros señalan la atracción, el deseo y la excitación sexuales, y la masturbación. Los de clase obrera hablan de crecimiento de los genitales, erecciones y poluciones nocturnas. Uno de los chicos de clase media se refiere a la masturbación como rito grupal de iniciación sexual, como descubrimiento de la sexualidad en términos de autoerotismo en el grupo de amistad:

Descubrir la sexualidad, o sea, lo que es empezar yo a masturbarme y eso, po no me acuerdo; sería a los doce o a los once. Me parece que fui a casa de mi vecino y me dijo: "te voy a enseñar una cosa" y me puso un video porno y me dice: "venga, vamos a hacernos una paja", y yo: "una paja, ¿eso qué es?". No sabía lo que era una paja. "Joé, eso es hacer así, así", porque mi vecino tampoco sabía y digo: "ah". Nos pusimos allí los dos tonticos a hacer así, así y ya po... (...) Y digo "¿esto qué es?". Y entonces ya se fue tó eso y como nos gustó po muchas veces más (chico, 15 años).

Otro chico de clase media recuerda descubrir la sexualidad en su cuerpo a través de una excitación sexual fetichista, pues los pies de las mujeres de su familia, sus tías, eran la causa de su excitación:

Yo sabía que me excitaba con eso, no lo podía evitar, era una cosa que yo dirigía la mirada, y me excitaba y, y ya está (chico, 15 años).

Un tercero ofrece un episodio en que la presión del grupo de amistad actúa como mecanismo de control para reproducir un modelo de masculinidad basado en la virilidad. La sexualidad es un elemento presente de manera constante en la cotidianeidad del grupo de amistad formado por chicos. En torno a su práctica existen reglas implícitas establecidas en el grupo y sancionadas por éste, que actúan como criterios de virilidad, y establecen las jerarquías de poder en el grupo. Se trata de la edad de las primeras relaciones coitales y la experiencia sexual acumulada. Así, el o los líderes del grupo son aquéllos que han tenido su primer coito a edad temprana y que han acumulado mayor experiencia sexual. La manifestación de la sexualidad a que se refiere el chico de la siguiente cita está presente en muchos de ellos, como se ve en citas anteriormente recogidas. Esta dinámica de la construcción de la virilidad en grupo es la misma tanto entre los chicos de clase media como entre los de clase obrera:

Cuando era más chico estaba pensando en el sexo por to y ahora también porque ahora cuando estas con éstos o arguien y dices: "¡coño esa, no se qué no se cuantos!", pero eso creo yo que son tos lo hombres los que lo hagan y... por eso tú hablas mucho ves a una niña y le sacas to los defectos le sacas to las cosas buenas, le sacas to y ya te vas fijando más en eso y yo qué sé, cuando eres más joven, tú tienes ganas de... chingar antes que tos tus amigos y no quedarte el último que eres el pringao pero eso ya después ya te das cuenta de que eso es una tontería pero... por eso los que están en las discotecas... (chico, 17 años, colegio de clase media).

Las chicas de clase obrera también se refieren al descubrimiento de la atracción, la excitación y el deseo. Sin embargo, el diferencial de género está aquí en la forma en que tiene lugar ese descubrimiento, y que aparece como contrapunto al modelo de construcción de la virilidad en los chicos que acabamos de ver. Una chica, que confunde el descubrimiento corporal de la sexualidad con el de la orientación sexual, termina dando cuenta de ello. Atracción y deseo en la pubertad de las chicas corre en paralelo al enamoramiento y la vida sexual en pareja, las prácticas sexuales no tienen una importancia cuantitativa, sino cualitativa. También esta dinámica traspasa las fronteras de clase y es compartida por las chicas de ambos centros, de manera que la construcción de la feminidad (y, como hemos visto arriba, de la masculinidad) en torno al descubrimiento corporal de la sexualidad es más una cuestión de género que de clase social:

Es que, como mi pasado no me gusta mucho en torno a eso, en torno a relaciones con niños, pos como que no he experimentao mi verdadera sexualidad hasta que no he estado con él, entonces, sí he tenido relaciones con muchos niños antes que con él, eso está claro, pero a lo mejor lo que sientes de verdad, la atracción que sientes de verdad no es la que sientes con cualquier niño de mi edad. Uhm. Así, el primer contacto sexual, no sé, no... No hubo nada que me llamase la atención: el primer beso o, yo qué sé, cosas así, porque tú te esperas que no va a ser eso. Pero no notas lo mismo en una persona cercana, de varios meses, que con una persona cualquiera (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Yo creo que se ha manifestado desde el momento en que empecé con él, pero, antes, no sé. Antes, para mí era algo que escuchaba y que no me parecía mal pero que para mí era algo indiferente. Por eso te digo que a las niñas, yo creo que hasta que no estamos con alguien que nos atraiga y eso, no logramos descubrir... ¿sabes? (chica, 15 años, colegio de clase media).

También se mencionan cambios psicosociales. Un chico de clase obrera habla de inquietud y extrañamiento ante esos cambios que estaba viviendo, así como cambios en la manera de pensar. Uno de los chicos de clase media se refiere a la rebeldía. Una chica de clase obrera señala estar más irascible y susceptible.

3.3.4. Temores y dudas

La teoría que hemos trabajado en el curso de educación afectivosexual se ha entendido bien. A priori, nadie reconoce tener temores o dudas sobre sexualidad. Sin embargo, en la práctica, la experiencia sí genera inquietudes, intriga, ciertos episodios que se recuerdan como más difíciles despiertan desasosiego. Hay una identificación, compartida, entre sexualidad y coito; es el coito lo único que genera algún temor. Los chicos de ambos centros niegan tener dudas o temores, eso pondría en cuestión su virilidad, así que aseguran saber todo lo que necesitan. Uno de los chicos de clase obrera considera que el amor en la pareja elimina todos los miedos, reproduciendo el modelo imperante de amor romántico. Otro, en cambio, hace referencia constantemente a su relación con una chica de la clase. Él no me dice quién es, me lo cuentan otro chico y una chica de clase. Esa relación, difícil para su protagonista, le ha dejado huella: “¿por qué no se me quita eso de la cabeza?” (chico, 17 años, colegio de clase obrera), lo que muestra que también a los chicos les afectan sus relaciones de pareja, más aún, han de enfrentarse a la contradicción entre reconocer sus sentimientos y seguir siendo viril. Eso tiene altos costes que es necesario trabajar desde la educación afectivosexual. Este chico afirma que ella llevó la iniciativa en una experiencia coital fallida que ahora, por motivos morales derivados de los valores asimilados en su socialización sexual familiar, le genera sentimiento de culpa, arrepentimiento, cuestionamiento de su honor y de haber atentado contra la honra de la chica, por haber perdido él, y hacerle perder a ella, la virginidad sin amor mutuo en la pareja, y con alcohol de por medio: “ella fue la que tó, la promotora de tó. (...) Yo nunca hubiera abusao de ella, yo con eso soy cuidadoso” (Ibíd.). Un chico de clase media explica que está preparado porque ya tiene experiencia, identifica sexualidad con coito y afirma que la sexualidad es diferente con cada persona, por lo que se aprende con cada persona que se practica, así que es un proceso que dura toda la vida. Esta reflexión nos remite, de nuevo, a la defensa de la agencia y la voz adolescentes, pues la percepción que tienen de sí es la de personas

experimentadas con mucho que decir, aún cuando saben que les queda mucho por aprender:

Yo creo que estoy bastante preparao ya, porque ya he tenío mi primera vez, mi segunda vez, ¿no? entonces... sé algo más y es que, yo qué sé, de eso es que no acabas de saberlo en la vida, ¿no? porque cada persona es un mundo (chico, 15 años, colegio de clase media).

Otro de los chicos reconoce el pavor que siente ante la posibilidad de que su pareja se quede embarazada y explica que es porque no utilizan preservativo desde que se les rompió uno, y asegura que él controla la marcha atrás. Esta práctica está bastante generalizada entre las parejas adolescentes, que no recurren a otro método anticonceptivo y confían en el coitus interruptus, pero están siempre amenazadas por el embarazo no deseado, lo que resta placer al coito y se convierte en un riesgo innecesario. Es fundamental, pues, que nuestro trabajo educativo continúe en esta dirección:

Yo tengo un puñao de miedo a que mi novia se quede embarazá o algo de eso. Yo tengo mucho miedo por eso y to las veces estoy rallao y mi novia pos no es miedosa ni na (...) Eso es uno de los temores que tengo siempre, todos los meses. (...) Ya no lo utilizamos. (...) Yo no me voy dentro y yo creo que lo voy a pasar bien, pero que estoy mu cagao siempre (chico, 17 años, colegio de clase media).

Entre las chicas, aunque predomina también la idea de que no se tienen temores ni dudas, hay más chicas que chicos que reconocen alguna inquietud, siempre derivada de la primera relación coital, del mito sobre el dolor de la primera vez, o de lo que tendrán que hacer en ese momento, si bien, creen que lo resolverán in situ. Una chica de clase obrera reconoce el temor que le generaba pensar en el sangrado menstrual, porque se mareaba con la sangre. Otra de ellas señala que la vida será la mejor escuela para solventar dudas:

Yo creo que lo que me queda por saber la vida me lo irá diciendo, ¿no? No tengo así, ningún temor, ni... Sí, tengo temor a cuando llegue el momento exacto entre mi pareja y yo, ¿no? A cómo podrá ser (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Una tercera, de ascendencia gitana, se ha socializado en valores familiares en torno a la virginidad y la honra, así que asegura que tendrá su primera experiencia coital sólo por amor hacia la persona con la que esté segura:

Cuando yo tenga un novio y cuando sepa que él me quiere, y que yo lo quiero a él, y que sé que voy a acabar con él, ¿no? Es cuando lo haré, pero no, no ni antes, ni después, ni por hacerlo (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Una chica de clase media hace hincapié en las dudas que tiene sobre los métodos anticonceptivos existentes. En este sentido, hay que decir que, debido a que ya lo habíamos visto en el curso piloto, y que era un tema que habían tocado varios años, sobre todo desde los cursillos de Cruz Roja, en el segundo año, curso 200/5/06, con el grupo de clase obrera prefería trabajar otros temas, dejando ése fuera por motivos de tiempo, así que, para repetir exactamente el mismo programa en ambos centros, tuvimos que prescindir de este tema con el grupo de clase media.

3.3.5. La virginidad

La opinión mayoritaria entre las chicas y los chicos de ambos colegios es que la virginidad como valor sexual en la actualidad es “*una tontería*”, si bien, coinciden en señalar la importancia de respetar a las personas que mantienen este valor. El diferencial está en la imbricación entre género y etnia, de manera que las mujeres de etnia gitana son quienes más creen en la virginidad y sobre quienes mayor es la presión del entorno para creer en ella. Así lo plantean tanto las chicas de ascendencia gitana del colegio de clase obrera como los chicos del colegio de clase media que conocen de cerca la etnia gitana. Dos de los chicos de clase obrera hacen hincapié en la importancia del amor entre la pareja. Para un tercero, de ascendencia gitana, la ausencia de virginidad en una mujer es un pecado que hay que confesar a la pareja, para que él decida si sigue adelante o no, porque vale más una mujer virgen:

Eso tiene que hablarlo antes, antes de casarse, es decir, decirle que pequé, que no pequé, pos mira "tú no has sido el primer hombre de mi vida. Yo antes de eso he tenido otras parejas y he tenido relaciones sexuales con ellos". (...) De alguna forma, da puntos, ¿no? (...) Pero que si yo la quiero, y yo me quiero casar con ella y de verdad que lo siento, me da igual (chico, 18 años, colegio clase obrera).

El coito es pecado y la mujer tiene que pagar ese pecado. Este planteamiento entraña un alto grado de sexismo, cosificando a la mujer y reduciéndola a un bien en el mercado de los bienes simbólicos (Bourdieu, 2005), donde el hombre queda exento de

ese juicio de valor y tiene el poder de elegir y decidir sobre la mujer, algo que no está al alcance de ella.

Entre los chicos de clase media, uno enfatiza la importancia de probar con cuantas más mujeres y más pronto, mejor, porque da placer; se trata de uno de los chicos de clase que mantiene relaciones con prostitutas y hace tríos. Para otro, se trata de un valor *“un poco anticuaao, ¿no? porque eso era cuando se creía que ibas a ir al infierno y to eso, porque eras pecador y tal pero hoy en día, ni los cristianos cumplen...con lo suyo”* (chico, 15 años, colegio de clase media). La opinión más sexista es la de un chico del colegio de clase media, pero con un perfil de clase media baja próximo a la clase obrera, y que es otro de los chicos que mantiene relaciones sexuales con prostitutas. Su socialización sexual familiar le ha inculcado una supuesta superioridad masculina, basada en privilegios como ser los hombres quienes pueden mantener relaciones coitales premaritales, mientras que a las mujeres hay que exigirles la virginidad antes del matrimonio. En su planteamiento, parece haber una naturalización de esta cuestión, como inamovible, y que recuerda a la cita anterior del chico de clase obrera y ascendencia gitana:

Porque, yo no, las niñas sí. (...) Es que tiene que ser así. Cuando yo tenga una novia mía definitivamente, pa casarme, tiene que estar virgen, seguro, vamos. (...) Me echaré una novia, que piense igua que piense mi familia. (...) Las niñas, pa eso se tienen que hacer la prueba, cuando se van a casar. (...) Yo pienso que los hombres son los que mandan (chico, 17 años, colegio de clase media).

Entre las chicas, también se rechaza la virginidad, salvo en el caso de aquéllas chicas del colegio de clase obrera con ascendencia gitana, para quienes sí es importante, no tanto la virginidad en sí como perderla con la persona a la que se quiere de verdad y que la quiere de verdad, con quien va a pasar toda su vida, por lo que le entrega su honra, que es, en definitiva, la honra de su padre y, por ende, la de toda la familia: *“yo hasta que no me case tendré que tener mi virginidad, porque yo, mi padre es gitano, y tendré que darle la honra a mi padre”* (chica, 15 años, colegio de clase obrera). Frente a ello, en el colegio de clase media, una de las chicas destaca la importancia de la sexualidad como central en la vida de una pareja: *“yo creo que en una pareja es muy importante eso; es una parte muy importante, yo lo veo muy mal”* (chica, 15 años, colegio de clase media).

3.3.6. Embarazo adolescente

Este fenómeno comprende una dimensión diferencial de clase evidente en el hecho de ser las y los adolescentes de clase obrera los únicos que hacen referencia a ello. Quienes ponen ejemplos, lo localizan entre los 15 y los 17 años. Son muchas las chicas del barrio que con 15 años tienen un embarazo. De hecho, ése fue uno de los motivos que llevó al colegio de clase obrera a aceptar la propuesta del curso de educación afectivosexual que le hicimos, al entender que la educación podía ser una buena forma de luchar contra una práctica generalizada en el barrio y que contribuye fuertemente a reproducir la marginalidad, la pobreza y la violencia de género en muchas familias del barrio. También en el contexto británico se insiste en la educación sexual precisamente porque es el país de la UE con el mayor porcentaje de embarazos adolescentes no deseados.

Podemos diferenciar dos grandes corrientes de opinión. Por un lado, quienes rechazan por completo el embarazo adolescente, siguiendo la valoración que de ello hacen sus familias, pues *“comenten muchos fallos”* (chico, 18 años, colegio de clase obrera), ya que no están preparadas/os aún para educar a un hijo; o porque *“eso te echa la vida a perder”* (chico, 17 años, colegio de clase obrera), luego la carga es para la abuela y ese padre no tiene ni si quiera trabajo aún. Por otro lado, están las familias en las que es más o menos frecuente el embarazo adolescente, deseado o no. Uno de los chicos afirma que en el caso de su tía sí era buscado, como estrategia en que se funden lo afectivo y lo económico:

Ella sabía a lo que iba. No iba a quedarse preñá, pero ella iba a buscar a su marío y que su marío la mantenera. Y el marío iba a lo mismo, a mantener a su mujer, tú me entiendes, ¿no? (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

El grupo de amistad de clase recoge la dinámica de los acontecimientos, de manera que varios miembros de ese grupo dan cuenta de los mismos hechos. Así, se refieren a las adolescentes del entorno que se han quedado embarazadas, cuentan la anécdota de una adolescente que tuvo un problema en el parto, y comparten los mismos referentes al respecto. Uno de los chicos de este grupo plantea que mientras que él siente vergüenza al hablar de sexualidad con su familia, su madre sí habla mucho con su hermana, que tiene pareja estable desde hace tres años, de modo que, ante el temor del embarazo de la hija, la madre la acompaña a la consulta de ginecología. Otra de las

chicas habla del embarazo adolescente de su hermano y su cuñada, que fue la causa de que contrajesen matrimonio y compraran una casa para formar su familia; y habla de una amiga que se quedó embarazada de un “gamberro” y se fue a vivir con él y ahora es sufre infidelidades y violencia de género.

La siguiente dimensión del modelo de sexualidad propio se refiere a las prácticas sexuales propias, que hemos localizado en el seno de la pareja y de las que daremos más adelante al hablar de política del romance adolescente.

4. La estructura de las relaciones afectivas

Connell (2002) denomina estructura de las relaciones emocionales a lo que había denominado cathexis¹⁸⁶ previamente (Connell, 1989). La cathexis se refiere a la estructura de la sexualidad, que parte de la consideración de la sexualidad como socialmente construida, en lo que sigue a Gagnon y Simon, Foucault y Weeks, y cuya *“dimensión corporal no existe antes, o fuera, de las prácticas sociales en que las relaciones entre personas se forman y se llevan a cabo”*¹⁸⁷ (p.111). Por otro lado, hay *“una dimensión emocional, y quizás una dimensión erótica, en todas las relaciones sociales”* (Ibíd.). El objeto son, pues, ‘las relaciones sociales sexuales’, como las denomina el Colectivo Rojo, según el autor. Por tanto, por cathexis Connell entiende la estructura de las relaciones sociales de naturaleza sexual, las cuales contienen una dimensión emocional y otra corporal, así como una serie de principios organizativos en torno a la pareja heterosexual, jerarquizada por razones de naturaleza material relacionadas con el poder. Connell (2002) afirma que *“la estructura de las relaciones emocionales (...) es una dimensión importante del género, interrelacionada con el poder y la división del trabajo”* (p.62-63), y continúa señalando que *“la sexualidad es un territorio principal del apego emocional”* (p.63). Como acabamos de ver, Connell relaciona, así, género, sexualidad, afectividad y cuerpo. El conjunto de relaciones entre todo ello constituye lo que venimos denominando política afectivosexual. De ahí que

¹⁸⁶ Cathexis viene del término griego cathexes, utilizado por Freud para referirse al apego, attachmente en inglés, según aparece en la obra de Connell (escrita en inglés).

¹⁸⁷ La sexualidad es, pues, una práctica para Connell.

hayamos optado por la obra de Connell como referente para organizar nuestra propuesta teórica.

Como apuntábamos al principio de este trabajo, se hace preciso dar respuesta a una pregunta fundamental en el contexto de esta investigación: ¿por qué si es tan importante la afectividad en la vida de una persona hay tan poca producción de investigación y conocimiento al respecto desde el terreno de la sociología y los estudios de género? La afectividad es un fenómeno sociológico en tanto que tiene una naturaleza claramente relacional, mientras que las emociones tienen una naturaleza individual. La afectividad es el conjunto de afectos, positivos y negativos, que connotan las relaciones interpersonales, de género, sexualidad o corporales. La afectividad está presente, pues, en toda relación social. Pese a su omnipresencia y relevancia, poco se ha escrito sobre ella. Es más, el paso del sujeto del que venimos hablando, a la persona como ser social, tal como la define la sociología, sólo tiene sentido en tanto que ser capaz de dar y recibir afectos, esto es, en tanto que *sujeto a afectividad y sujeto de afectividad*. En la revisión bibliográfica, hemos tenido ocasión de conocer la literatura sobre afectividad en relación a género y/o sexualidad, lo que algunas autoras denominan ideología del romance (McRobbie, 1978) o cultura del romance (Holland y Eisenhart, 1990). También hemos conocido las teorías más recientes sobre el normal caos del amor (Beck y Beck-Gernsheim, 2001), el amor confluyente (Giddens, 2004), el amor líquido (Bauman, 2005), el amor en la sociedad del riesgo (Gómez, 2004), o la búsqueda de respuesta a la posibilidad del amor entre mujeres y hombres (Castells y Subirats, 2007). Pero no hay un espacio dedicado concretamente a la afectividad, a la estructura de las relaciones afectivas. De ahí la dificultad para definir los parámetros de investigación de esta cuestión. Por ello, hemos decidido considerar las mismas dimensiones que para el resto de estructuras de la política afectivosexual.

Pero, ¿qué es la afectividad? En tanto que dimensión estructural de las relaciones sociales, la afectividad es una de las cuatro estructuras que integran la política afectivosexual. Así pues, podemos definir la afectividad como la estructura social constituida por el conjunto de relaciones y prácticas de naturaleza afectiva que tienen lugar en una serie de regímenes de género relevantes tanto para la afectividad cuanto para la política afectivosexual, a saber: familia, barrio, escuela, grupo de amistad y pareja.

La afectividad comprende tres niveles: el social, el personal y el de la pareja. En este apartado 4 del capítulo III, vamos a analizar el nivel social y el personal, dejando el nivel de la pareja para analizarlo junto a las prácticas sexuales adolescentes y elaborar así la estructura de las relaciones afectivosexuales localizadas en la pareja adolescente, esto es, la política del romance adolescente.

4.1. Definición de afectividad

A pesar de que la afectividad es una constante en nuestra vida cotidiana, tan importante y presente como la acción misma de respirar, dar una definición de afectividad no resulta nada fácil. Al pedirles que definan lo que entienden por afectividad, su reacción es de extrañamiento, sobre todo entre los chicos de clase obrera. ¿Cómo es posible que algo tan importante para las personas resulte tan difícil de definir? Un chico de clase media dice no haber escuchado esa palabra nunca y dos de clase obrera no saben decir nada sobre ello. En general, los chicos ofrecen una definición de afectividad como afecto o cariño, a algo o alguien, uno de clase obrera señala que puede haber diferentes tipos de cariño: “*afectos hay muchos, hay afecto de amistad, afecto de noviazgo, eso, cariño hacia una persona*” (chico, 16 años, colegio de clase obrera). Un chico de clase media introduce la orientación sexual en ello: “*el cariño que se le tiene a una persona, del mismo sexo o del sexo opuesto*” (chico, 15 años, colegio de clase media). En cuanto a las chicas, curiosamente, todas las de clase obrera identifican afectividad con “afecto” hacia alguna persona, mientras que todas las de clase media la identifican con “cariño” hacia alguien. También una de cada contexto menciona la amistad. Finalmente, algunos chicos y chicas confunden la afectividad con algo que afecta.

4.2. El nivel social de la afectividad

4.2.1. La estructura de las relaciones afectivas en la familia

La estructura de las relaciones afectivas en la familia reproduce el mismo modelo estructural del género (estructura de poder y estructura de trabajo en la familia) y la sexualidad (estructura de las relaciones familiares que define la socialización sexual en la familia), esto es, sigue respondiendo a la lógica dominante históricamente del sistema patriarcal de dominación de género.

La afectividad o, más bien, su ausencia, en la pareja formada por madre y padre deriva en divorcio. Este fenómeno se halla sólo en el distrito de clase media, en dos chicos, además de una chica cuyos padres no llegaron a divorciarse, pero se separaron. La separación y el divorcio entre madre y padre constituye una experiencia importante en términos afectivos, sexuales y de género para hijas e hijos, y da muestras del proceso de individuación, más propio de la clase media, y representativos de los cambios sociales que analizamos.

4.2.1.1. Calidad de las relaciones afectivas en la familia

En general, las y los chicos del estudio ofrecen una imagen en que predominan las relaciones afectivas positivas entre todos los miembros de la familia. Pese a todo, como ya vimos, el conflicto forma parte intrínseca de la cotidianeidad de las relaciones interpersonales. En la estructura de las relaciones afectivas familiares, el conflicto procede de varias fuentes. En primer lugar, del grupo de amistad y la pareja, cuando no cuentan con el beneplácito de la familia por considerarlos una mala influencia. El caso más extremo es el de una chica del colegio de clase obrera, que señala haber sido incluso echada de casa a causa de sus relaciones de pareja y sexuales. Según ella, el cambio de domicilio y de contexto introdujo importantes cambios en las relaciones afectivas entre la familia, para peor, incrementando la conflictividad y la crispación:

Yo me eché nuevas amistades, (...) cambiamos mucho. (...) Ha habido muchos problemas en mi casa. Luego yo, pos con este niño que te digo, (...) a mis paes no les gustaba. (...) Me han echao muchas veces de mi casa. (...) Lo que vas a ver, a lo mejor, se te pega algo (chica, 17 años, colegio de clase obrera).

En segundo lugar, el conflicto puede darse en las relaciones fraternales (intrageneracionales), si bien, en la medida en que se gana en edad, mejora la calidad de estas relaciones, aunque la cotidianeidad del mismo hace que llegue, incluso, a naturalizarse, algo compartido por la práctica totalidad de adolescentes del estudio. Junto a ello, otra fuente de conflicto casi universal es el que se da en las relaciones ma/paterno-filiales (intergeneracionales), en el que podemos encontrar una división sexual en el reparto de responsabilidades. La madre suele cuidar de los estudios, mientras el padre ostenta la autoridad para poner la hora de llegada. Cuando hay conflicto entre la madre y el padre, algo apenas señalado por las chicas y chicos de este estudio, se debe a un exceso de autoritarismo por parte del padre, como figura patriarcal de autoridad que intenta imponer su voluntad constantemente no sólo sobre sus hijas e hijos, sino también sobre su cónyuge: *“mis padres pues, a veces, se llevan bien pero casi tó los días se están peleando por la noche”* (chica, 16 años, colegio de clase obrera). Ese conflicto puede llegar al extremo de la separación, incluso el divorcio. La chica, del colegio de clase media, que describe el episodio de separación entre sus padres, habla de una experiencia fundamental para ella, que la hizo madurar más rápido al hacerse cargo de la casa y sus hermanos durante la ausencia de su padre, mientras su madre se quedaba en cama llorando. Así se entiende que sean ella y la chica que había sido echada de casa las dos chicas más maduras del grupo de adolescentes de la investigación:

Mis padres se iban a divorciar. (...) Mi madre estaba un poquillo así en depresión (...) mi padre no estaba ni ná en mi casa, yo tenía once años (...) antes de eso no he sio como he sio después (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Los chicos que se consideran más rebeldes hablan de relaciones familiares bastante precarias, derivadas de sus “travesuras”. El caso paradigmático aquí es el de un chico que ha llegado, incluso, a ser expulsado del colegio, además de haber robado en grandes almacenes, por ejemplo. Ello le merece la reprobación de sus padres hasta ganarse su desconfianza. En otros casos, en cambio, la calidad de las relaciones ha ido mejorando con la edad.

Frente a los episodios de conflicto, la calidad de las relaciones afectivas familiares alcanza un óptimo cuando las relaciones entre los miembros de la familia se basan en el respeto. El caso más paradigmático es el de un chico de clase media, de

padres divorciados, consciente de los esfuerzos de su madre por sacar a su familia adelante en solitario: *“yo a mi madre le tengo mucho respeto, pues que ya que no está mi padre no sé qué, y ella me mantiene”* (chico, 17 años, colegio de clase media).

Uno de los chicos de clase media describe una situación en que las relaciones afectivas en la familia están caracterizadas por la falta de armonía. Se trata de un chico con graves problemas de sociabilidad y una elevada exigencia por parte de su madre y, sobre todo, de su padre hacia él. Sus dificultades en los estudios son la manifestación, y la válvula de escape, de los problemas de bullying de que es objeto en clase, de los que dan cuenta algunas compañeras (y ningún compañero). Ni tutor ni familia son capaces de llegar a la raíz de los problemas de este chico, incapaces de interpretar los muchos síntomas del mismo:

Yo tengo por ahí, algún problemilla que no... que es difícil, y es lo que me está complicando salir adelante en el colegio. (...) Lo de la sociabilidad es una cosa aparte, secundaria, lo que yo creo que nos preocupa más... lo de los... salir bien en el colegio (chico, 15 años, colegio de clase media).

Como conclusión general, podemos afirmar que la estructura de las relaciones de trabajo, de poder y afectivas están estrechamente relacionadas entre sí en el régimen de género de la familia.

4.2.1.2. Confianza

Cuando se menciona una figura de confianza en la familia, ésta es siempre la madre, incluso para los chicos, salvo uno de clase obrera que vive en una familia extremadamente patriarcal, de manera que existe una fuerte identificación de género con su padre: *“prácticamente todo lo que sé me lo ha enseñado él”* (chico, 18 años, colegio de clase obrera). Esa mayor confianza con la madre, en el caso de las chicas, responde a un proceso de identificación de género: *“porque, al ser mi madre mujer, (...) al pensar que ella también ha sido niña, pues creo que me comprendería”* (chica, 16 años, colegio de clase obrera), mientras que en el de los chicos es porque pasan más tiempo con la madre: *“yo se lo cuento todo a mi madre”* (chico, 15 años, colegio de clase media).

La madre aparece, incluso, como la mejor amiga para algunas de las chicas. Una de ellas, de clase media, se extraña ante la confianza que su madre tiene en ella, pero se

muestra capaz de diferenciar entre el rol de madre y el de amiga: *“mi madre es como una amiga mía (...) me considero a gusto cuando hablo con ella, pero cuando se pone de madre, pues nos peleamos muchísimo”* (chica, 15 años, colegio de clase media).

Conflictividad intergeneracional y pérdida de confianza aparecen, con cierta frecuencia, vinculadas entre sí. A veces, son los progenitores quienes pierden la confianza en sus descendientes, por faltas cometidas por éstos; otras, son los hijos e hijas quienes dejan de contar las cosas a sus padres/madres, casi siempre, por el exceso de control de las madres/padres sobre sus hijas/os, llegando incluso a un proteccionismo excesivo. En esos casos, han aprendido que, si no cuentan nada, evitan las preguntas inquisitivas:

Ella me dice "cuéntame", porque yo se lo cuento tó, (...) "Pero, vamos a ver, si te lo cuento, no me pongas nerviosa, porque ya no te cuento las cosas". Y empieza, no es que empiece a molestarme, sino que ya se intriga y empieza a preguntarme otra vez, y al ratillo otra vez (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

El conflicto fraternal no deja de estar acompañado de la confianza entre hermanos/as de edad similar para contarse sus cosas frente a las/os adultos: *“con mi hermana, la que vive en mi casa, aunque muchas veces me peleo, pero sí tengo confianza pa decirle tó”* (chico, 15 años, colegio de clase obrera), una complicidad intrageneracional que es causa y consecuencia de la empatía. De hecho, la confianza es un espacio de intimidad en el que la empatía funciona mejor cuanto mayor es la semejanza de edad. En aquellas familias donde la figura de autoridad, generalmente el padre, es autoritaria, la confianza se diluye en el temor a las represalias:

Tengo más confianza con mis primas y tó eso. Como somos más o menos tós de la misma edad, pues mira, qué más da, a ti también te lo puedo contar; pero ya los padres no sabes cómo pueden reaccionar (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Cuando las y los adolescentes hablan de confianza en la familia, a menudo, hacen alusión a la sexualidad. De hecho, la sexualidad emerge como tema sintomático de confianza, o ausencia de ella.

Algunos acontecimientos dramáticos, como la ruptura de una relación de pareja, precipitan la confianza y estrechan los lazos pa/materno-filiales: *“yo siempre me he llevado muy bien con ellos, en plan cariño, siempre, muy bien. Pero, no sé, desde que paso lo que te conté de él, pues como que la confianza ha crecío mucho”* (chica, 15

años, colegio de clase media). Igualmente, cuando los miembros de la familia empatizan entre sí con los problemas del resto, la confianza alcanza un grado elevado: *“contar, lo puedes contar tó, si no quieres contarlo, (...) se preocupan, entonces pues, te lo sacan, al final te lo sacan porque, si tú estás mal, ellos también están mal”* (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

4.2.1.3. Muestras de afecto

El cuerpo tiene una dimensión afectiva fundamental. El cuerpo es dador y receptor de afecto porque es la base material de expresión del afecto, positivo o negativo, en una relación social. Se trata, en ese caso, de las muestras corporales de afecto, las más explícitas. Pero, en nuestras conversaciones, chicas y chicos aciertan a señalar, también, formas más sutiles de expresión del afecto dentro de la familia, pues tienen la capacidad de interpretar gestos que les hacen sentir lo mismo que un beso o un abrazo. Muestras como dar la cara por el nieto, comprarle ropa o pagarle el viaje de estudios, o una sonrisa porque el hijo hace feliz a la madre con algún detalle, o estar pendiente de pequeños detalles cotidianos como fechas especiales. Es necesario señalar que son las personas, sobre todo los chicos, de clase obrera quienes más destacan esta forma de expresión de la afectividad. No hay acuerdo a la hora de señalar si es la madre o el padre la persona más cariñosa de entre los progenitores, como tampoco está claro entre los miembros de la familia, pero sí merece comentario el hecho de que, frente a la idea predominante en el imaginario colectivo sobre la atribución de la afectividad a la feminidad, son significativos los casos en que se señala a la madre como más arisca y al padre como más cariñoso, lo que, o bien pone en cuestión la esencialización de la maternidad y el instinto maternal vinculados al afecto materno; o bien, marca una tendencia de cambio que tiene que ver con la incorporación de los padres al trabajo de cuidado de los hijos/as. Si bien, es cierto que algunos chicos reconocen que les resultan más fáciles las muestras de cariño hacia la madre, siendo casi nulas con el padre, sobre todo si se trata de dar besos:

Mi madre, el mostrar lo afectivo y to eso, no tengo ningún problema, es mu cariñosa (...) mi padre... pues... es un poco difícil, le cuesta... Le digo: "papá, dame un beso de buenas noches", me lo da, pero le cuesta, siempre se lo tengo que dar yo (chico, 15 años, colegio de clase media).

Por otro lado, a veces, las relaciones afectivas fraternales no son muy buenas y se evitan las muestras de cariño, llegando incluso a identificarse con la orientación sexual. Resulta interesante, pues, ver cómo la vida cotidiana está llena de comentarios aislados, sutiles, pero con una fuerte carga sexual y de género: *“porque no. Porque entre hermanos... Bueno, a mí no me importa; a mí me da igual directamente, pero a mi hermano... mariconeos los justos”* (chico, 17 años, colegio de clase media).

4.2.1.4. Cuidado

También esta dimensión está vinculada a otra, que ya analizáramos en su momento. Nos referimos a las relaciones de trabajo relacionadas con la estructura del género y, más concretamente, de los trabajos de cuidado. Aunque se suelen referir a madre y padre como cuidadores de la familia, la madre sigue siendo la responsable principal de los trabajos de cuidado, mientras que el padre es quien lleva el dinero a casa: *“mi madre cuida más, está pendiente de que no nos falte ná en mi casa. Y ya está. Pero el que más da dineros, así, es mi padre”* (chica, 15 años, colegio de clase obrera). Sólo dos chicas de clase media, cuyas madres ostentan empleos que las mantienen fuera de casa más tiempo que a sus padres, señalan al padre como principal figura de cuidado. También es así en otra de las chicas de clase media, cuya madre está prejubilada por enfermedad, de manera que es el padre quien ha de ocuparse principalmente de la casa. Este fenómeno comprende una clara dimensión de clase social, imbricada en la dimensión de género. Es en las familias donde la mujer se ha incorporado de lleno al mercado laboral y ostenta un puesto de trabajo de responsabilidad, con obligaciones que la ocupan la mayor parte del día (una es abogada, la otra es profesora de universidad), donde los varones, padres y maridos, empiezan a ejercer labores de cuidado que hasta ahora eran casi exclusivamente realizadas por las mujeres.

Otro diferencial de género está en el hecho de que las hijas suelen ser objeto de mayor protección de madres y padres que los hijos. Pero las hijas no siempre se van a conformar con ello. De hecho, a menudo buscan también sus propias estrategias de resistencia para encontrar espacios en los que escapar de ese cuidado ma/paterno, que termina convirtiéndose en proteccionismo y control. Por ejemplo, para burlar el control sobre las salidas y la hora de llegada:

¡Coño, que yo le voy a contar las cosas para que mi madre diga: "no haces nada"! Pues no le cuento na. (...) Por si acaso le da el volunto de que no, pues a veces me callo y... (chica, 15 años, colegio de clase media).

También un chico da cuenta de ello, y explica que se debe al pavor que ha provocado en su familia el accidente de un primo atropellado por un coche y que murió en el acto. Y es que, ante situaciones dramáticas, el cuidado puede convertirse en un proteccionismo excesivo, casi enfermizo:

Están tol día dándonos cariño, si no nos dejan. (...) "Niño, llévate una chaqueta, que hace frío". (...) Está cada dos por tres bajando a la calle a ver qué hago. (...) "Si te vas a este sitio, que me lo digas. Si te vas al otro, que me lo digas". Y a lo mejor pa ir al campo furbo, que está enfrente, que es cruzar la carretera y ya está: "espérate, espérate, que voy contigo, a ver si te pillan un coche, no sé qué". (...) Le pasó a mi tía con su niño cuando tenía 4 años, se soltó de la mano y le pilló un coche, (...) lo mataron en el acto. Entonces, por eso mi madre no se fía ya (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Especial comentario merecen las abuelas (y abuelos) cuidadoras en la estructura de las relaciones afectivas en la familia. En las familias con tres generaciones, las abuelas son siempre las encargadas del cuidado de nietas y nietos, debido al empleo de la hija. Esta situación se da solamente en el barrio de clase obrera, donde los embarazos y los matrimonios ocurren a edad más temprana que en los de clase media:

Él se casó, ¿no? Y mi madre me tuvo a mí, claro, entonces yo y mi sobrino nos llevamos dos años (...) Y casi siempre la que está más en mi casa es la de mi hermana, porque como mi hermana trabaja, se queda en mi casa la niña (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

También ocurre en una familia de clase media en que madre y padre se ausentan periódicamente por motivos laborales y es la abuela quien cuida de ella y su hermano. Otro de los chicos de clase media cuenta cómo, durante los cuatro años que pasó su padre en otra ciudad por motivos laborales, los abuelos maternos se fueron a vivir a su casa para cubrir esa ausencia. El caso más extremo es el del chico de clase obrera cuyos abuelos maternos se han responsabilizado de su cuidado, y el de su hermana, tras la muerte de la madre y la ausencia del padre. De hecho, la abuela y el abuelo maternos han sido los principales cuidadores prácticamente desde que nacieron, debidos a los continuos conflictos maritales de sus progenitores.

4.2.1.5. Actividades de ocio en familia

El principal diferencial de género es que, mientras que dos chicos del colegio de clase obrera y la mayoría de los chicos del de clase media afirman que cada vez hacen menos cosas con su familia, entre las chicas esa tendencia es prácticamente nula. También se pone de manifiesto el diferencial de género en el caso de uno de los chicos de clase obrera, que pertenece a una familia marcadamente patriarcal, cuando relata actividades familiares de ocio según una estructura igualmente patriarcal, pues sólo los miembros varones las practican mientras la madre se queda en casa haciendo los trabajos domésticos:

De vez en cuando, nos vamos yo, él y mi padre. (...) Nos vamos y mi madre no viene con nosotros (...) porque tiene que hacer las cosas de la casa (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

Este tipo de estructura familiar marcadamente patriarcal es frecuente entre las familias de clase obrera, pero lo va siendo cada vez menos entre las de clase media, en la medida en que las mujeres acceden al mercado laboral, ocupando puestos de cualificación y responsabilidad.

Prácticamente todos los chicos de clase obrera dicen ir al campo o al pantano con su familia, en domingo, muchas veces, incluso, a cazar. También se mencionan los juegos de mesa y, en bastante menor medida, ir a tomar algo. Los chicos de clase media señalan no hacer ya nada con su familia, todo lo más, algún día, ver la televisión o ir a tomar algo. Parece que los vínculos familiares, y las actividades conjuntas derivadas de ellos, se mantienen más vivos e inmediatos entre las personas de clase obrera, mientras que han ganado en autonomía e independencia entre los miembros de clase media. Un fenómeno que podría equipararse al ya clásico analizado por la sociología en sus orígenes sobre el paso de un tipo de vínculos inmediatos, en la sociedad tradicional, a otro de vínculos más distantes, propio de las sociedades modernas. Claro que, en este caso, habríamos de aceptar, también, la hipótesis de que las sociedades tradicionales son equiparables a los contextos de clase obrera, mientras que las sociedades modernas hacen lo propio con la clase media. Algo que también la sociología ha trabajado y mostrado ampliamente.

También las chicas de clase obrera hacen cada vez menos planes con sus familias. Entre las actividades que se mencionan destaca ir a tomar algo. Entre las

chicas de clase media, se citan actividades como salir a comer, cenar o tomar algo en familia. Podríamos interpretar la ruptura adolescente con las dinámicas de ocio en familia como una estrategia simbólica de individuación, o sea, el momento de transición que es la adolescencia está acompañado de una serie de prácticas a modo de rite de passage. En esta transición los regímenes de género más influyentes serán el grupo de amistad y la pareja, como espacios de libertad y autonomía, frente al espacio de control que es la familia. Así, los tiempos de ocio se dedican más a la vida en pareja o con las y los amigos, que a hacer cosas con la familia. Como señalan Dubet y Martuccelli (1997), en la época escolar adolescente, la lógica predominante es la de la subjetivación.

4.2.2. La estructura de las relaciones afectivas en el barrio

Esta cuestión nos remite a dos dinámicas de corte generacional con una importante presencia de la clase social. Por un lado, las dinámicas internas al grupo de amistad adolescente, formado generalmente por personas del barrio, especialmente en el de clase obrera, Zona Norte. Por otro, las dinámicas vecinales entre personas adultas. Cada contexto social tiene sus propios códigos sociales a la hora de llenar de contenido y de sentido esas relaciones vecinales.

En Zona Norte, el distrito de clase obrera, entre los grupos de chicos, se perciben claramente las dinámicas intra e intergrupales. Dentro del grupo, los chicos practican una solidaridad basada en la protección y el cuidado mutuos. Entre grupos, predominan los conflictos; la vida cotidiana se desenvuelve en torno a las peleas de bandas. De esas dinámicas emerge una masculinidad basada en la solidaridad y la virilidad. Entre los grupos de adultos, la imagen es la de un entorno que se vuelve hostil en ocasiones, sobre todo, cuando median las prácticas delictivas; aunque suele estar marcado por la indiferencia vecinal, donde las relaciones comunitarias son, generalmente, cordiales, pero cada familia “va a lo suyo”. En cambio, las relaciones afectivas en el barrio, cuando se dan entre parientes, son muy buenas. Sus palabras dan cuenta de un entorno inhóspito, caracterizado por la violencia y la delincuencia, donde la solidaridad grupal es la base de las relaciones afectivas entre los chicos, como estrategias para hacer frente a esas dificultades cotidianas, y en torno a lo que se construye una masculinidad basada en la violencia, la agresividad y el uso de la fuerza:

Tó la gente tiene que ser mu amiga pa ayudá a arguien. Nadie da la cara por nadie en el barrio, entre familias sí, pero... (...) Fuera sí peleamos y eso, pero aquí en el barrio no, porque aquí en el barrio sabes que te pegan un navahazo, o sabes que te esperan (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Normalmente, son los familiares los que ayudan. (...) Eso entre la gente que es trabajadora, porque entre la gente que se dedica a lo que se dedica... les sobra el dinero a puñaos. (...) Depende de quién seas, de dónde seas y de qué familia seas (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

La estructura de las relaciones afectivas en el barrio parece tejerse en una red más intensa en el barrio de clase obrera, donde las relaciones son más directas y cercanas, como apuntábamos más arriba, que en el de clase media, en que la mayoría de los chicos ofrece una imagen individualista, centrada en el proceso de individuación propio de la clase media, y basada en relaciones cordiales pero con predominio de la “*indiferencia*” (chico, 15 años, colegio de clase media). Sólo uno de los chicos habla de relaciones conflictivas entre los miembros de su comunidad de vecinos.

Las chicas de clase obrera ofrecen una imagen un tanto diferente a la de sus vecinos varones. Una de ellas, que vive en un cuartel de la Guardia Civil dentro del distrito, da cuenta de una dinámica interna al cuartel, como una comunidad asilada del resto del barrio, y donde las relaciones son positivas. En la visión que las chicas ofrecen del barrio, predomina la indiferencia generalizada y las relaciones son mejores cuando se dan en espacios más íntimos y cercanos. Otra dinámica específica de clase, que se da sólo en el barrio, es la que refleja una de las chicas, entre la población paya y la gitana, con los estudios como criterio diferenciador; está relacionada con la tendencia en el barrio a hacer juicios de valor sobre las y los vecinos, su ropa, su actitud, las parejas que tiene... el cotilleo, que chicas y chicos rechazan frontalmente porque atenta contra su intimidad. Esas dinámicas de identificación y desidentificación de valores y prácticas reflejan, en definitiva, estrategias de identificación/desidentificación dentro de la propia clase obrera, estrategias en que la clase social interacciona con el grupo étnico, describiendo procesos de diferenciación intraclase. Las y los chicos de clase obrera de este estudio son, en definitiva, personas que pertenecen a familias económicamente modestas pero socialmente incluídas. Los análisis que hacen de su entorno son un reclamo de ello y una forma de defender su integridad moral, una política emocional de clase que analizan Bourdieu (cf. Skeggs, 1997) o Skeggs (1997):

Iba con otra de mi clase a su casa, un grupillo de gitanillas, "¡cucha, que son estudiantas, déjalas que ésas son", yo qué sé, como que "son estudiantas, son más esto, son más lo otro". Empiezan a decirte cosas, empiezan a meterse contigo, yo no sé si es pa buscar pelea o pa lo que es, pero que no me gusta a mí (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Las chicas de clase media ofrecen una imagen cordial y entrañable de las relaciones afectivas vecinales. Incluso, podríamos establecer una correlación entre el grado de cordialidad de las relaciones vecinales y el nivel económico y cultural del barrio. De este modo, las y los chicos de Zona Norte que viven en barrios más acomodados dentro del distrito dan cuenta de mejores relaciones vecinales que quienes viven en los barrios más precarios. Entre las y los miembros de clase media, la imagen más idílica es la que ofrece la chica que vive en la mejor zona residencial, donde predomina el blanco de las paredes, lo agradable de pasear y la paridad en los comercios; una imagen idílica del Distrito Genil que contrasta, claramente, con la ofrecida por las y los chicos de Zona Norte.

4.2.3. La estructura de las relaciones afectivas en la escuela

Aunque sólo sea brevemente, es importante considerar la estructura de las relaciones afectivas en el espacio educativo del colegio, pues se trata de un contexto social en que las y los adolescentes pasan muchas horas al día. De hecho, la escuela es, entre otras muchas cosas, una estructura de relaciones afectivas cuyas dinámicas describen buena parte de su cotidianeidad. De ahí su importancia en el proceso de socialización/subjetivación afectiva de las personas que forman parte de esa realidad.

Una dimensión especialmente relevante en el caso de los dos centros con los que se ha trabajado en esta investigación es que comparte una serie de condiciones que les hace homogéneos a la hora de comparar la dimensión de clase, razón por la que han sido elegidos, y que condiciona ciertas dinámicas afectivas. Nos referimos a la titularidad privada de los centros, bajo la dirección de dos órdenes religiosas de credo católico, pero con financiación pública, de manera que se trata de dos centros concertados. Chicas y chicos se refieren, como una constante, a dos hechos. Por un lado, la preocupación, la implicación y la confianza del profesorado hacia el estudiantado. Por otra parte, la disciplina y el control, excesivo para algunas de las y los chicos del estudio.

Al entrar en el espacio social de las relaciones afectivas en el colegio, lo que más se menciona al respecto son las relaciones entre el estudiantado: *“me entran ganas de llorar cada vez que me acuerdo de mi clase, ahora el año que me voy, que la voy a echar de menos”* (chico, 17 años, colegio de clase obrera). También, las relaciones entre profesorado y estudiantado, lo cual merece ser destacado especialmente en aquellos casos en los que hay un rechazo abierto al colegio y un deseo expreso de dejar los estudios, algo más frecuente en el colegio de clase obrera, pero que puede apreciarse también entre algunos chicos de clase media, concretamente, la práctica totalidad de los (en masculino) que están en diversificación, como le llaman en el centro de clase media. Todo ello influye en la forma en que las y los chicos asisten a su educación. La dimensión afectiva, cualitativamente hablado, ocupa un papel central en todo ello, especialmente en lo que se refiere a esas personas con más dificultades para sacar los estudios adelante y al trabajo afectivo del profesorado de diversidad/diversificación para mantener alta la autoestima de este grupo de estudiantes y estimularles para que obtengan el graduado escolar. La dimensión afectiva del trabajo educativo ocupa un espacio central en las dinámicas educativas cotidianas, pues es una parte fundamental del éxito escolar. Tal vez las materias no se asimilen, y no se llegue a alcanzar el nivel mínimo en las competencias ministeriales, pero lo que siempre quedará grabado en el proceso de construcción de la subjetividad, en los procesos de socialización y subjetivación de cada sujeto, cada estudiante, son esas relaciones afectivas que describen la cotidianeidad del centro. Las siguientes palabras de uno de los chicos de diversidad son especialmente clarificadoras al respecto:

Me esforzaba una vez, y no lo conseguía; pos, cada vez más, cada vez, poco a poco, vas abandonando, ¿no? porque ves que otros no hacen ná y con un poquillo que hacen, lo sacan. Y tú, que estás ahí, matándote, a ver si lo sacas, y no consigues ná, y se hunde tó. De alguna forma, no lo ves justo, ¿no? cada uno tiene sus cualidades y ya está, ¿no? y dices "esto ya", o también dices, no sé, que de alguna forma te va mermando la moral por dentro, ¿sabes? Es como un desgaste interno, sí, como un desgaste (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

También el género está presente en la estructura de las relaciones afectivas en la escuela. Una de las chicas da cuenta de ello, al describir los episodios en que la construcción de la masculinidad se basa en una percepción darvinista de las relaciones sociales en la escuela, donde la lucha del más fuerte es la única que garantiza la supervivencia. También en este sentido hay un largo camino de trabajo educativo que

hacer. La cita de esta chica ejemplifica el modelo de estructura de la acción que venimos proponiendo en nuestra investigación. Los chicos a que se refiere están sujetos al discurso de la masculinidad dominante en su entorno, interiorizado mediante su socialización de género, la cual resulta exitosa y reproduce esa masculinidad dominante porque el sujeto de esas prácticas no entra en conflicto subjetivo, en tanto que no halla elementos discursivos que cuestionen los interiorizados y que puedan activar la subjetivación, definida como activación subjetiva de una resistencia basada en la reflexividad de las prácticas y con el potencial de romper con ese discurso dominante introduciendo espacios de cambio social. Las prácticas reproductoras de la masculinidad dominante tienen el objetivo último de mantener el status quo en la jerarquía de poder, pero ese poder activa formas de resistencia en los sujetos que no comparten el mismo discurso, como es el caso de la chica de la cita, que cuestiona, ridiculiza incluso, esas prácticas:

Por ejemplo, en el recreo, si hay algún conflicto o lo que sea, (...) por una tontería no te puedes estar peleando con alguien y menos por, como dicen ellos, "por intentar sobrevivir", (...) dicen que se pelean porque, si no se pelean, no van a ser chulos y la gente no les va a respetar. (...) Yo pienso que, para hacerte respetar, no necesitas pelearte (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Una cuestión especialmente flagrante en cuanto a las relaciones afectivas en el colegio y que, curiosamente, sólo mencionan las chicas, se refiere al bullying dentro de clase. Una de las chicas del colegio de clase obrera habla de ella y de otra chica, marroquí, ambas sometidas a bullying por parte de un grupo de chicas de clase que había abandonado los estudios para cuando llegamos a la fase de las entrevistas, y que había influido en el abandono del sistema educativo por parte de la chica marroquí. También una chica del colegio de clase media se refiere, en diferentes momentos de la entrevista, a un chico de clase que es objeto continuo de burla por parte de sus compañeros, en concreto, de aquéllos cuyo perfil más se aproxima a 'los colegas' de Willis (1988). Lo importante de estos acontecimientos, en relación a la estructura de la afectividad, es su impacto a nivel personal, sobre la autoestima y la asertividad de la persona sometida a bullying. El caso de este chico es especialmente preocupante. Parece que sus problemas para sacar adelante los estudios son el espacio de catarsis de sus verdaderos problemas en el colegio, del trato despectivo, peyorativo y denigrante que recibe por parte de esos chicos más rebeldes, los de la resistencia, los que están en

diversificación. Pero ni el tutor, ni su familia, son capaces de ver lo que está pasando, o han preferido mirar a otro lado, porque es más fácil responsabilizarle a él de sus malos resultados, y psicologizar esa situación. El chico no necesita tratamiento psicológico. Necesita que mejoren las relaciones socioafectivas que mantiene con sus iguales. Necesita tener amigos y amigas que le quieran. Necesita salir y entrar. Necesita un clima familiar afectivo y cálido, en lugar de impositivo y restrictivo, como lo tiene. Se nos está olvidando trabajar las relaciones afectivas en el aula con el lamentable resultado de consentir la infelicidad de muchas personas cuyos resultados negativos en los estudios son sintomáticos de esa realidad, de una opción diferente a la de los líderes de la clase, o la de la mayoría. Nos urge trabajar, también, en esta dirección:

Tú lo ves y no es como los demás niños, tú te has dao cuenta ¿no? (...) Es un niño simpático, pero los paes lo tienen amargao. (...) Esos niños iban y, a lo mejor, yo qué sé, de salir por la puerta y estar tol mundo "¿qué pasa, no sé qué?" y salir los niños y tirarles, a lo mejor, una bola de papel o darle con un rotulador, que una bola de papel no te va a hacer daño, pero a mí, si yo fuera él y me estuvieran tirando tos los días bolas de papel, pues tío, no estaría bien (chica, 15 años, colegio de clase media).

El bullying, tan de moda actualmente, y que tantos réditos está dando a los Departamentos de Psicología, encuentra aquí su naturaleza estructural. Sin menoscabo de la dimensión psicológica comprendida en este fenómeno, es solamente actuando sobre ese nivel estructural como podemos plantearnos el trabajo educativo para cambiar esta situación.

4.3. El nivel personal de la afectividad

Al principio de este apartado afirmábamos que la afectividad tiene una naturaleza relacional, por lo que se trata de un fenómeno sociológico. Sin embargo, eso no quita para que su experiencia tenga lugar a nivel personal. Ahora bien, en la vinculación entre esa experiencia personal y la educación de la afectividad, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿estamos educándonos en nuestra dimensión afectiva en tanto que seres sociales? Esto es, ¿estamos educando a las personas para que sean/seamos capaces de expresarnos en nuestra dimensión afectiva? Expresar afectos, emociones y sentimientos ha sido, primero, vinculado a la feminidad y, segundo, pero estrechamente relacionado con ello, considerado como una señal de debilidad. Eso significa que

socializamos a los chicos para no mostrar sus sentimientos y afectos e inducimos a las chicas a adoptar un modelo masculino al respecto en la medida en que prima la superación, la fortaleza, el éxito como sinónimos del control y la supresión de las emociones y los afectos. Hasta aquí, lo que nos dice la literatura feminista. Una segunda pregunta viene a colación, ¿dónde queda la afectividad de los hombres, en tanto que personas? ¿Dónde queda su capacidad de amar y ser amados? ¿Cómo se les educa en la afectividad? ¿Cuál es el proceso de socialización subyacente? ¿Hay espacios de subjetivación? ¿Cómo se manifiestan, si es que los hay, los diferenciales de género? ¿Hay también diferenciales de clase en todo ello?

4.3.1. Mostrar los sentimientos

A la hora de abrirse a la gente y hablar de su intimidad, es el espacio social de mayor implicación en la cotidianeidad de una persona el espacio donde se encuentra la confianza necesaria para ello. De hecho, en este bloque, las dinámicas se desarrollan a caballo entre dos espacios sociales fundamentales, la familia y el grupo de amistad, si bien, la pareja ocupa otro espacio fundamental, mayor en función del grado de estabilidad de la pareja y, obviamente, relegado sólo a los casos en los que se tiene pareja estable. Cuando el grupo de amistad es el espacio social de mayor identificación afectiva en la adolescencia, observamos un diferencial de género que tiene que ver con la identificación de género que hemos ido viendo en otros momentos anteriormente: las chicas prefieren a sus amigas para contarles sus cosas, los chicos hacen lo propio con sus amigos. En estas dinámicas, los factores precipitantes de la apertura de los sentimientos y afectos propios a las personas del entorno son la defensa de la privacidad, el orgullo y el no querer descargar los problemas en esas personas, más frecuentes y citados por los chicos que por las chicas, quienes muestran una tendencia mayor que los chicos a contar sus cosas, sobre todo, a su mejor amiga, tal como ocurre en el estudio de McRobbie (1978). Sin embargo, también entre los chicos se opta por una sola persona, el mejor amigo, a diferencia de lo que halla Willis (1988) en su estudio. Saber que se puede contar con alguien en momentos de vacío emocional constituye un elemento central para la seguridad afectiva, sobre todo en un momento de transición personal y social como es la adolescencia. Y eso es válido tanto para las chicas como para los chicos.

A la hora de mostrar los sentimientos y contar cómo se siente la persona, son más importantes las dinámicas de género que las de clase social. Para los chicos, en general, es el grupo de amistad el espacio de mayor identificación afectiva y emocional; la familia se diluye y, si se nombra a alguien, es a la madre (dos de los chicos); también aparece alguna figura femenina, bien la novia, bien alguna prima o amiga. Las mujeres son, en todo caso, las preferidas por los chicos para mostrar sus sentimientos. Pero no se elige a cualquier persona para ello, sino a quienes han dado muestras de confianza; en este caso, funciona una ley fundamental de reciprocidad. Las personas que prefieren no exteriorizar sus sentimientos, lo hacen por orgullo; para no implicar a terceros; o porque, con el silencio, se pretende invisibilizar el problema. El chico más sensible, del colegio de clase media, reconoce escribir en su libro de poemas cuando se siente mal y luego dejar el libro a sus amigos y a su madre para que lo lean. Es su forma de expresar cómo se siente. De liberar las emociones provocadas por sus experiencias afectivas.

Algunas de las chicas reconocen que, a pesar de querer reservar sus sentimientos, su estado de ánimo es demasiado visible como para esconderlo, por lo que terminan contando cómo se sienten. También un chico, de clase obrera, da cuenta de ello. Como en los chicos, la empatía y la reciprocidad son los dos criterios fundamentales a la hora de elegir las personas con las que hablar de la intimidad, pero no hay un predominio claro de la familia o del grupo de amistad, en el caso de las chicas, lo que prima es la seguridad de que se trata de una persona con la que se puede contar. Dos de las chicas prefieren guardar sus sentimientos para ellas. Algunas chicas señalan, también, que, para contar sus problemas, eligen a una persona de un espacio social diferente al espacio al que pertenece la persona con la que han tenido o tienen el problema; así, si es con una amiga, lo hablan en casa, por ejemplo.

4.3.2. Confiar las cosas íntimas

Entre los chicos, independientemente de su pertenencia de clase, la confianza no existe a priori, se prueba en la práctica. Lo primero es haber constatado que se puede confiar en esa persona: *“si veo que sabe guardarlas, y no las ha contao, le contaré otra vez cosas, si veo que sigue guardando y no pasa ná, pos se gana mi respeto y mi confianza”* (chico, 17 años, colegio de clase obrera). Cuando esa prueba da resultados negativos, la confianza se pierde. De ahí el interés por preguntar también por esta

experiencia, cuestión que recogemos a continuación, al entender que se trata de un acontecimiento influyente en la estructura personal de las relaciones afectivas. El grupo de amistad suele ser el espacio que cuenta con mayor confianza a la hora de sacar a la luz las cosas más íntimas. Quienes menos profundizan en esta cuestión, se limitan a mencionar a los amigos de toda la vida, los más íntimos y cercanos. Pero quienes profundizan más ofrecen elementos para entender esa dinámica: con el grupo de amistad funciona una lógica diferente a la de la familia, se trata de la empatía, el hecho de haber compartido la misma experiencia, o bien, compartir experiencias similares y, por ende, tener la capacidad de sentir el placer o el dolor de la otra persona mediante el recuerdo de la experiencia propia en la puesta en común de sentimientos y afectos, hasta llegar incluso a una identificación plena con los problemas de la otra persona, como si fueran propios. Sin embargo, a veces, se duda sobre si es mejor o peor haber confiado lo más íntimo a muchas personas:

Cortó con su novia el mismo día que corté yo y, en un momento tonto, nos pusimos los dos ahí a hablar y sacar cosas de los problemas que teníamos y, quieras que no, pues ahora está todo... (...) yo tengo cosas de tonto ahora mismo porque no sé si será un error, pero yo he preferido contarlo a mucha gente, y claro... (...) Eso ya es que no es ni confianza, eso es que lo contamos como si fuese na y, a lo mejor, es un problema gordo (chico, 15 años, colegio de clase media).

También la pareja es mencionada por algunos de los chicos y de las chicas que tienen pareja estable, aunque exceptuando como tema de conversación las cuestiones relacionadas con ella indirectamente:

A mi novia también le puedo contar cualquier cosa, pero a lo mejor un tema de... que me ha pasao un tema con una tía, que se me ha puesto o argo así, po yo no se lo voy a contar a mi novia, po yo se lo cuento a mi amigo (chico, 17 años, colegio de clase media).

Las chicas optan siempre, sobre todo, por la persona más cercana, ya sea la amiga más íntima o el grupo de amigas. La empatía funciona aquí de la misma manera que lo hace entre los chicos. El tiempo resulta fundamental, pues la confianza se da en función de la duración de la amistad: cuanto más duradera es, más consolidada está y, por ende, mayor es la confianza. Por otro lado, la seguridad afectiva con la que cuenta una persona es determinante para su seguridad emocional, sobre todo en momentos difíciles como la ruptura de una relación de pareja:

Te das cuenta, en esos momentos, de quién está a tu lado y quién no ¿sabes? (...) porque estaba mal pero me di cuenta de que no, de que en realidad le importo a gente; que no todo se mueve alrededor de esa persona, que si yo he podido vivir quince años sin una persona... pues voy a poder seguir viviendo (chica, 15 años, colegio de clase media).

En esta cuestión se diluye la clase social y emerge el género como dinámica definitoria de los procesos, pero no porque haya un diferencial de género en los procesos, sino porque el género funciona como elemento de identificación en la configuración de los mismos: los chicos prefieren a chicos; y las chicas, a chicas, porque las experiencias comunes o compartidas son mayores con alguien del mismo sexo que con alguien del otro sexo. En escasas excepciones, en que el grupo de amistad es apenas relevante en la vida de una persona, son la familia o el profesorado, o sea, personas adultas, las personas elegidas por la/el adolescente para abrirse de par en par.

4.3.3. Sentirse defraudada/o

La experiencia de que alguien o algo haya defraudado es un proceso que presenta el mismo esquema siempre: una expectativa que se ve truncada, y que despierta un sentimiento de frustración, el cual puede derivar en desconcierto, rencor, pelea, rabia y, a veces, la finalización de esa relación. La frustración es difícil de entender y, más aún, de superar, por eso, hemos de dotarnos de herramientas que nos permitan analizar la situación, racionalizarla, comprenderla y tomar una decisión madura y responsable, congruente con el conflicto que la ha generado. De lo contrario, se acrecienta el desconcierto y el malestar y el rencor se convierte en el elemento que define la dinámica de esa relación afectiva negativa:

No le guardo rencor a nadie. (...) Siempre están las típicas riñas de amigos pero que eso se olvida. (...) Si tú estás bien con ese amigo y ese amigo te hace una putada, pues hombre, si él te pide perdón y está arrepentido, po a tomar por saco, te olvidas de eso y ya está (chico, 15 años, colegio de clase media).

Lo que se frustra es la expectativa no cumplida que genera una persona o una situación. Para superarla, se observan dos opciones: el diálogo, que suele llevar a la reconciliación, aunque no siempre; y el rencor, que suele concluir con la finalización de la relación. En esta investigación, venimos trabajando con los regímenes de género que

hemos considerado como más relevantes para la política/educación afectivosexual. Al preguntarles si hay algo o alguien que les haya defraudado, aún cuando no deja de ser cierto que la temática de la entrevista habrá orientado de alguna forma la respuesta, también es cierto que se trata de una pregunta completamente abierta, en el contexto de las preguntas sobre sentimientos, afectos, mostrarlos, confiar, etc. Merece la pena, entonces, destacar que las respuestas dadas contextualizan la fuente de esa frustración en las relaciones afectivas que tienen lugar dentro de los tres espacios sociales más relevantes para este estudio: familia, pareja y grupo de amistad. Entre quienes señalan a la familia, los chicos se refieren al padre, porque ha fallado en su desempeño como tal, o por una fuerte identificación con él, de manera que son elevadas las expectativas puestas en él. Las chicas que señalan a la familia, se refieren a la madre porque mantienen una relación de amistad con ella que les había generado altas expectativas sobre su actitud abierta y de respeto hacia las relaciones de pareja de sus hijas. Emerge, así, la política afectivosexual como espacio central de poder en la estructura de las relaciones familiares. A caballo entre la familia y el grupo de amistad, varias personas señalan un primo o una prima, los chicos se refieren a un primo y las chicas a una prima, entre quienes, siendo miembros de la familia, lo que funciona es una relación afectiva de amistad; en este caso, se diluye la frontera entre los vínculos sociales y los de parentesco y la frustración presenta el mismo contenido que cuando se refiere al grupo de amistad.

Otras personas mencionan la pareja. Un chico se siente defraudado por la ambigüedad, el egocentrismo y la falta de madurez de su pareja. A las chicas les defrauda su pareja siempre por cuestiones que tienen que ver con la construcción social de la virilidad. Una de ellas, de clase obrera, se refiere al cambio de actitud de un chico con quien salió y que pasó de tratarla muy bien a ser engreído y desconcertante cuando se convierte en el líder de su grupo de amistad: la ambigüedad se convierte, entonces, en la estrategia que define su trato hacia ella, una forma de violencia simbólica que va mermando la autoestima y la felicidad de la chica. La otra chica de clase obrera menciona la forma en que se termina la relación, precisamente con uno de los chicos de la clase, porque ella pensaba que él estaba enamorado, por lo que tenía expectativas mayores en su relación. En este sentido, fue el grupo de amistad el que dio un giro a la finalización de esa relación, al influir en el chico para que le pusiera fin porque ella se portaba mal con él. También una chica de clase media se refiere a la finalización

inesperada de su relación de pareja, algo que ocupa amplio espacio en nuestra conversación y que ha marcado, profundamente, su primera experiencia de pareja, su primer amor. Finalmente, otra chica de clase media habla de la infidelidad de su expareja.

Cuando es la pareja el motivo principal de frustración, encontramos un diferencial de género, pues raramente los chicos señalan esta situación, mientras que es más frecuente en las chicas. El chico que se refiere a ello se siente defraudado por una pareja caprichosa e infantil, pero lo suficientemente espabilada ya como para jugar emocionalmente con él, que no parece demasiado hábil a la hora de interpretar las estrategias y los vaivenes de ella, tal vez porque el amor puede más que el desconcierto o el dolor. En el caso de las chicas, en todas ellas, el esquema es similar, salvo en la chica de la pareja del grupo-clase de Zona Norte. Las chicas que se sienten defraudadas por su pareja, se refieren a un chico ambiguo, impreciso y, por encima de todo, egoísta, alguien que antepone sus deseos a su relación de pareja, y cuyas prácticas en el seno de la relación son difíciles de interpretar y de entender.

Pero es el grupo de amistad el espacio de frustración más referido. Podemos diferenciar tres tipos de razones que provocan la frustración. Primero, porque se ha confiado algo íntimo a alguien y esa persona lo ha contado a terceras personas. Segundo, porque la persona en quien se confiaba ha hecho algo inesperado y reprochable. En estos dos casos, con frecuencia, el resultado es la pérdida de confianza en esa persona y, en los casos más extremos, la finalización de la relación. Tercero, especialmente relevante en esta investigación, la dinámica de las relaciones afectivosexuales en el seno del grupo de amistad, que incluye, a menudo, relaciones afectivosexuales entre los miembros de ese grupo, siendo lo más frecuente el caso en que alguien ha tenido una relación con dos personas del grupo, lo que genera la enemistad de esas dos personas. Esta tercera razón, aún siendo parte de la estructura de las relaciones afectivas, introduce otra dimensión de la política afectivosexual como es la sexualidad.

La siguiente dimensión incluida en la estructura de las relaciones afectivas se refiere al nivel de la afectividad en la pareja, que recogemos más adelante en este capítulo al hablar de la política del romance.

5. La estructura de las relaciones corporales

En este punto, cabe preguntarse ¿por qué hablar del cuerpo cuando estamos investigando la macroestructura de la política afectivosexual? La primera razón procede de la revisión de los programas de educación (afectivo)sexual, donde aparece, siempre, el cuerpo como una de las áreas de trabajo fundamentales.

En segundo lugar, y derivado de lo anterior, el cuerpo es la base material de las otras tres estructuras que integran la política afectivosexual: género, sobre la base de las prácticas corporales de identificación de género, a lo que dedicaremos un espacio más amplio a continuación; sexualidad, en las relaciones sexuales que son relaciones corporales; y afectividad, pues las muestras de afecto que actúan en las relaciones afectivas tienen un espacio relacional corporal. El cuerpo produce y recibe modelos de género, relaciones sexuales y relaciones afectivas; no podía faltar, pues, en el análisis de la estructura de la política afectivosexual.

En tercer lugar, dando un pasito más, el cuerpo es nudo de interacción entre esa base material que acabamos de ver y el nivel de los discursos sobre el cuerpo. En este sentido, cabe recordar lo dicho en el capítulo de la revisión teórica sobre el cuerpo como construcción social, cultural e histórica (Wolf, 1991; Bañuelos, 1994; Regnier-Bohler, 1994; Carré, 1996; Turner, 1994, 1996; Mellor y Shilling, 1997; Simón, 1997; Varela, 1997; Dean-Jones, 2000; Esteban, 2001; Breton, 2002; Ortiz, 2002; Bourdieu, 2005; Venegas, 2006), así como sobre los planteamientos desde el feminismo foucaultniano a cerca de la docilización o disciplinarización del cuerpo como espacio de construcción de la subjetividad, principalmente la femenina (Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Lagarde, 1990), o las teorías queer sobre la performatividad del género como práctica corporal derivada de un discurso (Butler, 2001; Adkins, 2002b).

En cuarto lugar, y como se entrevé ya en los argumentos anteriores, el cuerpo es, también, relación social y práctica social (Connell, 1987, 2002). De hecho, la teoría social reciente, especialmente desde la década de los '80, ha puesto el énfasis en la importancia del cuerpo como espacio sociológico (Turner, 1994, 1996; Mellor y Shilling, 1997) y antropológico (Breton, 2002) de relación y práctica socialmente construidas, como ya viéramos también en el capítulo dedicado a la revisión bibliográfica. Pero, además, la teoría de la práctica ha puesto el énfasis en el cuerpo como espacio de subjetivación, resistencia y agencia (Connell, 1987, 2002; Skeggs, 1997; Esteban, 2000; Black, 2002; Storr, 2002).

Así pues, en esta propuesta sobre la política afectivosexual, nos interesa analizar la estructura de relaciones corporales donde el cuerpo comprende una dimensión material en sí mismo (Grosz, 1987, 1995), al tiempo que está contextualizado por la estructura material en la que está inserto, con una doble dimensión: la sociedad general a la que pertenece el cuerpo sujeto, y el contexto social más reducido de la clase social y que, en este caso, se transmite o canaliza, principalmente, a través del grupo de amistad, aunque también a través de la familia o el barrio. Es decir, la construcción social del habitus corporal (Bourdieu; cf. Moreno, 2004), en tanto que habitus de clase, tiene lugar en el seno del grupo de amistad adolescente, donde las prácticas corporales adquieren una importancia fundamental como espacio de interacción y construcción de la subjetividad. El contexto social general lo marca nuestra sociedad actual, la del capitalismo tardío, la globalización, la deslocalización y el cambio social acelerado, donde todo es mercantilizado, incluyendo el cuerpo (Adkins, 2002b), donde se priman la estética y el cuidado corporal, en torno a los valores de juventud, delgadez y belleza como valores en auge, que se identifican, sobre todo desde los mensajes mediáticos, con éxito personal y felicidad (Bordo, 1988, 1995; Wolf, 1991; Bañuelos, 1994; Featherston, cf. Turner, 1996). El cuerpo que consume (Baudrillard, cf. Mellor y Shilling, 1997) y desea (Turner, 1996).

Siguiendo el modelo teórico-analítico propuesto, las tres dimensiones que integran la estructura de las relaciones corporales se relacionan de la siguiente manera. El nivel estructural de los discursos comprende, en este caso, los modelos corporales dominantes, los cánones que establecen los valores en torno al cuerpo, y que nos interesan por dos razones: 1) para conocer su impacto en las prácticas estético-corporales, principalmente en lo que tienen de identificación de género; y 2) para conocer su impacto en los trastornos alimentarios, como influencia de los discursos referidos al cuerpo sobre las prácticas corporales. La cuestión sobre los cambios corporales, central en los programas de educación afectivosexual, es fundamental porque nos permite poner en relación el hecho fisiológico de la pubertad con los modelos corporales y las prácticas derivadas de esos modelos, pero siempre desde un punto de vista fenomenológico.

De este modo, las y los adolescentes *están sujetos a* discursos que toman la forma de cánones de belleza que describen modelos corporales concretos. Simultáneamente, *son sujetos de* prácticas corporales. Por una parte, el hecho

fisiológico de la pubertad conlleva una serie de cambios corporales que no siempre se adecuan a las imposiciones discursivas contenidas en esos modelos corporales normativos. Por otra parte, hay toda una dimensión comunicativa y afectiva en aquellas prácticas corporales en que se fusionan estética, género y clase social. El cuerpo, en su dimensión estética, es un espacio fundamental de comunicación que nos remite a las relaciones simbólicas de las que habla Connell (2002), que analizamos dentro de la estructura de las relaciones de género, y que tiene que ver con las prácticas de configuración de la subjetividad femenina que plantea Bartky (1988).

5.1. Delgadez y belleza en nuestra sociedad actual: los trastornos de la alimentación.

Existe una relación estrecha y directa entre la dieta, como una de las prácticas estético-corporales, y los trastornos alimentarios (TA), que ocupan un espacio constante en los programas de educación (afectivo)sexual, básicamente anorexia y bulimia. En el curso de educación afectivosexual que hemos dado en clase, hemos trabajado sobre los modelos de belleza, los hemos visto históricamente, para conocer sus permanencias y cambios, y hemos realizado una actividad para conocer los modelos ideales de chicas y chicos. Pero en nuestras conversaciones, la pregunta versaba sobre sus opiniones en torno a delgadez y belleza hoy, como los dos valores corporales centrales de nuestra sociedad (Bartky, 1988; Wolf, 1991; Bañuelos, 1994; Featherston, cf. Turner, 1996), y en torno a los que gira el trabajo en valores de los programas de educación (afectivo)sexual (Cuéllar, 2000; Gálvez, 2001). Pese a las propuestas de la literatura feminista desde Nancy Chorodow en adelante, empeñadas en hacer una interpretación psicoanalítica de los TA, basada en el tipo de relaciones afectivas entre la persona, mujer en la práctica totalidad de los casos, y su familia, sobre todo la madre, nos inclinamos a pensar, con autoras foucaultnianas entre quienes cabe destacar a Bartky (1988) y Bordo (1988, 1995), que los TA, principalmente la anorexia, son la manifestación corporal de la cristalización de la cultura: el discurso de nuestra sociedad, los valores imperantes convertidos en norma, y las contradicciones entre ellos, hechos cuerpo, in-corporados.

Esos valores son juventud, que ya tienen la personas de nuestra investigación porque son adolescentes, delgadez y belleza. Así, quienes hablan de TA en nuestro

trabajo, dan cuenta de cómo el discurso centrado en esos tres valores moldea la constitución de su propia subjetividad. De hecho, nadie se libra de su influencia, pero para algunas personas tienen un carácter normativo mayor, siendo generalmente mujeres, aunque nuestra investigación apunta a la emergencia de un fenómeno: que también sobre los hombres empieza a ser efectivo, poco a poco, ese espacio corporal normativo que se manifiesta en prácticas alimentarias desestabilizadoras de la salud. También los hombres van *estando sujetos al* discurso corporal normativo que ha definido, históricamente, la constitución de la subjetividad femenina (Bartky, 1988; Bordo, 1988, 1995; Wolf, 1991). Así lo constatan todas las personas del estudio, con la excepción de un chico del colegio de clase obrera, al afirmar que los trastornos alimentarios afectan más a las chicas, porque la presión estético-corporal es también mayor sobre ellas:

Una niña coge un kilo... un niño, ¿qué más da? Yo creo que hay más de eso en las niñas.
(...) Se cuidaban mucho las niñas, pero ahora ya los hombres son lo mismo, que también...
(chico, 16 años, colegio de clase obrera).

Sólo un chico reconoce haber tenido algunos problemas alimentarios durante la primera pubertad, precisamente uno de los chicos que sigue una dieta de gimnasio y acude al mismo, un chico próximo al modelo de masculinidad que se ha dado en llamar metrosexual, de manera que son los chicos más vulnerables a los valores corporales normativos quienes se muestran más susceptibles de protagonizar prácticas corporales relacionadas con los trastornos alimentarios:

Una vez estuve a punto de que me diera algo raro, porque yo me levantaba y me mareaba. Sería porque no tomaba azúcar ni ná. Me iba a tomar un batido y miraba las calorías. Y estuve que me levantaba y me mareaba, (...) dejé de comer porque es que estaba mu gordo, con 14 años (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Denunciábamos más arriba la tendencia psicologizante de autoras como Chorodow a la hora de interpretar teóricamente los trastornos de la alimentación. Sin embargo, aún cuando tienen una manifestación psicológica, su naturaleza es social relacional. Social, como hemos visto, porque proceden de un discurso corporal normativo que se construye socialmente. Relacional, como hemos encontrado en nuestra investigación, porque suele ser la presión de grupo la desencadenante de los mismos. Así se ve, también, en la literatura sobre TA, que destaca su mayor incidencia

en contextos grupales como clubes deportivos o residencias de estudiantes. Es, por tanto, en el grupo de amistad donde hay que trabajar esta cuestión. En las conversaciones mantenidas en nuestra investigación, son numerosos los ejemplos que dan cuenta de ello:

Hace poco tiempo, una niña, porque le decía gorda, pos ya se vino tó los días después del recreo y se metía los deos pa vomitar (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Venía aquí, se alegraba, me lo contaba, comía tranquilamente, pero apenas que llegaba a su ciudad, pues con las amigas, la relación que tenía, pues no, porque era mu falsa. Ná más llegaba allí y le ponían una cara, al principio, luego terminaban dándole la espalda al final, y... y lo pasaba mu mal y otra vez venía peor todavía (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Para los recreos y eso me llevo una barrita, entonces mis amigos saben que no me gusta mi cuerpo entonces siempre están con el cachondeo de que me voy a volver bulímica, que si no sé qué y entonces siempre me dicen, como vomitando: "mira, mira", pero yo no hago eso. Lo he intentao muchas veces, pero todavía no lo he hecho porque me da mucha cosa (chica, 15 años, colegio de clase media).

El grupo de amistad es el espacio fundamental de construcción y reproducción de las dinámicas en torno a las prácticas estético-corporales y los procesos de atractivo y deseo sexual. Es aquí donde se manifiesta, con más fuerza, el proceso social de constitución del valor simbólico de las mujeres como bienes con valor de cambio en el mercado de los bienes simbólicos para incrementar el capital social de los varones (Holland y Eishenhart, 1990; Bourdieu, 2005):

Yo tengo amigos que a lo mejor dicen "esa niña me cae to bien", que es to simpática y a lo mejor quería decir: "que yo creo que me gusta esa niña". Y, a lo mejor, tu ves a la niña y es un poquillo gordilla o no es guapa o yo qué sé, o está mu delga, mu delgá, que a los niños tampoco les gustan mu delgas. (...) Y dicen: "pero, compae, si no fuera así". Y yo le digo: "si no fuera así, ¿de qué? ". "Porque no me gusta, que no la veo fea, fea, pero que, es que esa niña no le gusta a tos", como ellos piensan. "Vamos a ver, si te gusta a ti, pues te gusta a ti, ¿no?". Ellos la ven un poquillo más gordilla que las otras y saben que sus amigos le van a decir: "eres tonto, no sé qué" y ya pasan y entonces yo eso es que no lo veo nada bien (chica, 15 años, colegio de clase media).

Sin embargo, cuando le preguntamos a los chicos, su respuesta es siempre la misma, buen cuerpo, pero no excesivamente delgadas, y con curvas, para que haya

donde agarrar. En este sentido, hemos variado poco de los cánones de belleza ancestrales que representan a la mujer ensalzando los atributos relacionados con la reproducción biológica: pecho, caderas, nalgas. Aquí, cuerpo y modelo de feminidad establecen una relación de definición mutua:

A mí las mujeres mu delgas no me gustan (...) por mu guapas que sean, no me gusta. A mí me gusta pues... su pesillo normal y sus, sus curvillas y ya está, pa que tengas ahí donde agarrar (chico, 17 años, colegio de clase media).

¿De dónde vienen, entonces, esos cánones que se imponen estéticamente sobre las mujeres? La respuesta la encontramos fuera, en uno de los espacios sociales más poderosos actualmente en la construcción social de la realidad, pero que no hemos considerado en este trabajo de tesis doctoral: los medios de comunicación de masas. Las figuras mediáticas se convierten en referentes fundamentales que establecen los valores del discurso normativo dominante. Tantos millones empleados en publicidad sobre cosmética y a los chicos les gustan más las chicas con la cara natural:

El problema es que yo no sé pa qué se pintan. (...) A mí me gusta una niña, pos una niña sin que se pinte, o sin que no se pinte, me va a gustar de todas formas (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

El caso más preocupante es el de una de las chicas, de clase media alta. Está obsesionada con su cuerpo porque dice que es de vieja, que ella siempre es la más gorda de todos sus grupos de amistad. Esa obsesión le lleva a inhibir prácticas que desea, como la despedida del curso, que ese año es en la playa y a la que no está segura de querer ir para no mostrar su cuerpo en ropa de baño. Este problema le genera conflictos con la madre, que no sabe qué hacer con ella, ni cómo la puede ayudar. Según ella, come demasiado, y ésa es la causa de que esté gorda. Pero no está gorda, el origen de su desasosiego corporal tiene lugar en el momento de los cambios corporales de la pubertad. Desde entonces, su cuerpo empieza a retener líquidos, se le ensanchan las nalgas y las caderas y su cuerpo de niña se va convirtiendo en cuerpo de mujer, un cuerpo que contradice los valores del discurso corporal dominante. El conflicto entre discursos y realidad activa la reflexividad de la práctica y una consecuente subjetivación desde la que rechaza ese cuerpo que considera no pertenecerle, porque no lo reconoce como propio. El año anterior había ahorrado para hacerse una liposucción. Su grupo de

amistad es constante referencia para ella: lo que le dicen sus amigos (varones); la constitución, más delgada, de sus amigas:

No me siento a gusto con mi cuerpo y, entonces, al no sentirme a gusto, entonces, pues no puedo hacer muchas cosas de las que me gustarían: ir a la piscina, ir a la playa con mis amigos, salir a la pizarra. (...) En todas mis pandillas, en mi pueblo, siempre he sido la gorda del grupo. (...) No son súper delgadas, son como yo, pero toda la grasa no la tienen... tienen el culo perfecto, así, los muslos normales. (...) El año pasado estaba ahorrando para una liposucción, pero mi madre me dijo que ni se me ocurriera. Pero yo estaba ahorrando y estaba tan feliz (chica, 15 años, colegio de clase media).

Todo el mundo está de acuerdo en señalar que, aún cuando en nuestra sociedad hay cierto rechazo a la gordura y, en concreto, a las personas gordas, no deja de ser cierto que dejar de comer por estética es una “tontería” que arriesga, de manera innecesaria, nuestra salud física, mental y social:

Hay mucha gente gorda y que... las gordas le gustan a los gordos na más. (...) Es malo por tres veces, (...) en la cabeza, (...) en la sociedad y pa ti en el organismo (chico, 17 años, colegio de clase media).

Esta afirmación nos invita a hacer una reflexión fundamental para la propuesta que hacemos desde nuestra investigación: vivimos en una sociedad llena de mensajes contradictorios, de manera que tiene más sentido plantear el proceso de constitución de la subjetividad en términos de subjetivación que de socialización, pues lo que ocurre no es la identificación plena y exenta de conflictos entre un discurso existente y el sujeto, sino la confrontación con los diferentes discursos, que contienen mensajes contradictorios, independientemente de que las prácticas resultantes sean de adhesión o de ruptura. De hecho, lo más probable es que unas veces sean de adhesión y otras de ruptura. De ahí nuestra insistencia por considerar, simultáneamente, los procesos de socialización y subjetivación.

Si indagamos en el imaginario colectivo del grupo de adolescentes del estudio, encontramos una serie de causas que ellas y ellos mismos alegan para explicar, y entender, los trastornos alimentarios. El primero de ellos nos vuelve a remitir al mercado de los bienes simbólicos, donde las mujeres han sido objeto de intercambio y los hombres pudieran estar empezando a serlo también, desde el momento en que las mujeres no son ya parte de una dote, sino sujetos autónomos e independientes, con cualificación y empleo:

Hago pesas, hago espaldas, hago pecho, hago abdominales, hago piernas, hago culo, culo que en un hombre también es importante (...) pa gustar a las niñas (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

A pesar de todo, las mujeres, aunque también cada vez más los hombres, construyen su subjetividad en ese mercado del intercambio de bienes simbólicos en que, como vimos con anterioridad, las prácticas estético-corporales de identificación de género son una estrategia de poder para quienes se convierten en bienes simbólicos, objetos de intercambio de esa mirada masculina, la mirada normativa del otro. El ser femenino sigue siendo un ser percibido (Bourdieu, 2005):

Muchas veces, me arreglo los pelos, visto mejor, a veces me pinto, yo qué sé, porque le doy importancia pero cuando quiero que alguien me vea (chica, 17 años, colegio de clase obrera).

Una segunda causa es el predominio de la estética en nuestra sociedad actual, no sólo en cuanto a procesos y fenómenos sociales, también en la teoría social, como hemos visto en la revisión teórica, no en vano se afirma el giro de lo social a lo cultural (Touraine, 2005), precisamente como derivación teórica de una constatación empírica, la centralidad actual de un cuerpo que consume, desea, goza, y que ha de ser bello, joven, delgado, flexible, fluido, inestable (Turner, 1996; Featherston, Bell, cf. Turner, 1996; Holland et al., 1990; Butler, 1993; Bordo, 1995; Cream, 1995; Baudrillard, cf. Mellor y Shilling, 1997; Adkins, 2002b):

Ahora mismo predomina, sobre todo, la estética, ¿no? y, sobre todo, en cuanto una persona va a buscar trabajo, en cuanto va a hacer cualquier cosa, sólo busca la estética (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Relacionada con lo anterior, encontramos la tercera razón, que se refiere a los medios de comunicación de masas y la influencia negativa que ejercen las imágenes mediáticas, normativas, sobre la gente joven, principalmente, las chicas, a las que imponen un discurso normativo que relaciona delgadez con belleza, atractivo personal y sexual, éxito en la vida y felicidad:

Llega hasta un punto que puede ser muy grave, porque lo que están anunciando los medios de comunicación, que si la Corporación Dermoestética o este programa de Cambio Radical. Ese tipo de cosas mal influyen a los que ven esas cosas porque ya les dan a los telespectadores jóvenes, a las chicas, pues, que si eres delgada, tendrás muchos amores, que

serás más atractiva, y las niñas se obsesionan, acaban enfermado, se vuelven anoréxicas o bulímicas y to por culpa de la tele. Yo creo que es algo delicaao que se debería de vigilar (chico, 15 años, colegio de clase media).

Frente a ello, uno de los chicos destaca las medidas gubernamentales para aplicarlas a las pasarelas:

Me parece bien lo que han hecho en algunos pases de modelos con lo de las medidas, porque es que ya veías las modelos que es que se les salían los huesos y parece que ibas a tocar y se iba a desmontar. (...) Estaban llegando ya a un punto que es que eran millones de niñas las que se están poniendo anoréxicas. (...) Que haya campañas, anuncios, cosas. Lo mismo que está haciendo con el tráfico, que lo hagan con eso, porque eso es que impacta a las niñas y eso es que te mueres, te acabas muriendo (chico, 15 años, colegio de clase media).

Las chicas se rebelan. Son conscientes de esos impositivos corporales y de la influencia que ejercen sobre sus conciencias, luchan, desde la contradicción interna, entre el *estar sujetas a* esos discursos y *ser sujetos de* sus propias prácticas corporales, desde la resistencia, entre la confrontación y la ruptura con esos modelos. Ellas apuestan por el cambio social y quieren *ser sujetos de* ese cambio:

Yo no intento ser como ellas pero, me gustaría, ¿entiendes?, porque ves a gente así súper delgada y yo qué sé, y dices: "qué buen cuerpo, no sé qué" (...) pero sabes que no existe. Es como, nos ponen algo como si fuera un sueño (...) Yo lo veo súper mal... pero yo creo que eso es algo que debe de cambiar...y mucho (chica, 15 años, colegio de clase media).

5.2. Vivencia de los cambios corporales en la pubertad

Tan importante como el trabajo de deconstrucción de los cánones de belleza en los programas de educación afectivosexual lo es el trabajo educativo sobre los cambios corporales en la pubertad. En este caso, el género marca un diferencial fundamental, por las implicaciones corporales de esos cambios para un sexo y para el otro. Volvamos, ahora, a la cita en que la chica explica su problema con la alimentación y su figura corporal. En ella encontramos la clave de la relación entre trastornos alimentarios y cambios corporales. Lo importante es la vivencia de los mismos. Esta chica plantea el cambio experimentado por su cuerpo y las dificultades que encuentra para aceptar su nueva figura corporal. Se trata, en definitiva, del cambio de niña a mujer. Vemos,

claramente, en este proceso, que el cuerpo es base material de procesos, no sólo fisiológicos, sino también socioculturales, como plantearemos más adelante:

Desde sexto, que a mí me vino la regla primero, entonces, yo era una niña, tenía doce años pero de repente... ¡boom! (...) Es que lo mío fue exagerado, se me puso el culo de mi madre. Estaba en sexto. Me quedé... tiesa, y desde entonces tengo un trauma (chica, 15 años, colegio de clase media).

Al preguntarle a los chicos por la vivencia de los cambios corporales en la pubertad, sus reflexiones se connotan positivamente porque giran en torno a la construcción social de la virilidad a través del rite de passage que supone la transición de la infancia a la edad fisiológicamente adulta, especialmente en chicos que presentan un modelo tradicional de masculinidad basado en la exaltación de la fuerza física y la corpulencia, una masculinidad que parece no alejarse del tipo construido en torno al trabajo manual (Willis, 1988, 2003), a pesar de todos esos cambios que hemos señalado más arriba (Tuner, 1996; Featherston, Bell, cf. Turner, 1996; Holland et al., 1990; Butler, 1993; Bordo, 1995; Cream, 1995; Baudrillard, cf. Mellor y Shilling, 1997; Adkins, 2002b):

De lo que más, más me acuerdo es cuando, porque yo, por ejemplo, donde yo vivo hay una plaza donde se jugaba al furbo y yo era mu delgao, ¿no? Era chico, pos no tenía fuerza, en fin, era mu delgao. Y entonces pos las niñas me decían "tísico, huesos" o algo de eso, ¿no? Y juagaba, ¿no? y yo pasaba, pero me acuerdo que estaba, porque había otro amigo mío que estaba el tío que no veas, era un poquillo más grande que yo, ¿no? tenía más años. Entonces, resulta que el mismo año que me decían eso, ese mismo año, me puse más grande, más corpulento, más fuerte, y me acuerdo la cara de sorpresa de la niña cuando me vio, se quedó con la boca abierta, no me dijo ná, pero se quedó con la boca abierta, y cuando vi aquello, que estaba jugando al furbo y vi aquello. Digo "¡ostia!", me sentí, sí, la verdad que me sentí bien porque cara de sorpresa, entonces ya la gente dejó de meterse conmigo, yo recuerdo aquello (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

Para otros chicos, el cambio no resulta tan grato. Como en el caso de las chicas, siempre lo pasa peor quien vive esa transición a una edad más temprana que el resto del grupo de amistad, es decir, quien sigue un ritmo que se desmarca de la media del grupo:

Pues yo ese momento mal, porque, cuando te sale bigotillo, y más que yo desarrollé antes que mis amigos, claro, ves a tus amigos que tienen las piernas lisas y tú unas piernas ahí llenas de pelos, o que no tienen pelos en los sobacos y tú sí, pues te sientes... Pero ya, cuando pasan los tres años, ya lo ves al revés, lo ves normal. Es que, cuando pasen dos o tres años, el que no tiene es el que es raro (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Hay, incluso, algún chico que enfatiza el despertar del deseo sexual:

Alterao. (...) Tienes ganas de hacer cosas nuevas; no las puedes hacer, (...) como relaciones sexuales (chico, 17 años, colegio de clase media).

Como en los chicos, también en las chicas, la tónica dominante es la normalidad del proceso. Pese a todo, también como para los chicos, las chicas viven de manera especial el rite de pasagge en sí mismo que, en este caso, tiene mayores consecuencias fisiológicas, pues se manifiesta no sólo en aspectos corporales concretos, sino en la llegada de la menstruación. En este caso, algunas chicas prefieren que se retrase cuanto más mejor, otras, la mayoría, se sienten ansiosas por su llegada, sobre todo en el contexto de clase obrera, porque la menstruación significa que ya son mujeres, que ya pueden parir. En todo caso, la menstruación como fenómeno social se construye en el seno del grupo de amistad, así como su identificación con género (feminidad) y sexualidad (reproducción):

En mi clase, claro, a mí, había tres o cuatro niñas de mi clase que le había bajao ya la regla y a mí no me había bajao, y yo quería que me bajara. Estaba loca porque me bajara, porque ellas la tenían y yo no la tenía. Yo cuando me bajó, se enteró tó mi clase. (...) Me dio mucha alegría (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Yo me acuerdo que casi tó la gente había desarrollao ya, y a lo mejor quedábamos dos o tres, es que, me acuerdo que ya tó las niñas habían desarrollao más, y siempre, yo me acuerdo siempre que decían "y vosotras, que todavía estáis, que no, que no habéis desarrollao, que no sé qué, que no sé cuánto". Tenías ganas, ¿no?, porque decías "a ver si ya", pa que ya no te digan tanto y tó eso, pero en ese momento, pues yo qué sé, decías que te sentías más... porque decías ya han desarrollao toas y tú no, y decías, y luego ya, cuando eso, decías "jo, no tenía que haberme venío tan pronto, tenía que haberme tardao más" (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

Las chicas se refieren a un fenómeno especialmente relevante para el trabajo educativo afectivosexual. El crecimiento del pecho en la pubertad, debido a la erotización sociohistórica del mismo, va acompañado de reacciones por parte de los varones del grupo de amistad que no hacen sino enfatizar, y reproducir, la masculinidad hegemónica (Connell, 1987), al tiempo que cosifican a la mujer, reduciéndola a sus atributos reproductivos, lo que puede generar desasosiego con el propio cuerpo. Este

hecho incide directamente en la subjetividad femenina, inhibiendo prácticas vinculadas a todo ello, como se ve especialmente en las clases de educación física.

5.3. Prácticas corporales de identificación de género

Hemos partido de los modelos corporales para ver su incidencia en las prácticas relacionadas con los trastornos alimentarios y el espacio que ocupan los cambios corporales en la pubertad en ello. Ahora nos interesa conocer la incidencia de esos modelos en las prácticas corporales de identificación de género. Como hemos visto, los modelos tipifican discursos que establecen valores ideales normativos. Esos modelos emergen en un contexto social en que las estructuras materiales, las del capitalismo tardío actual, interaccionan con las discursivas, que contienen los valores, normas, creencias, ideas, etc. que caracterizan a una sociedad. Pero los modelos, por sí solos, no tienen razón de ser. Su sentido social es que marcan pautas concretas de acción e interacción. Lo que nos interesa es conocer cómo actúan los discursos sobre las prácticas en torno al cuerpo. Para ello, vamos a analizar a continuación las prácticas corporales de identificación de género.

En este sentido, la materialidad del cuerpo resulta fundamental en tanto que define a los individuos como seres sexuados. Este hecho constituye el punto de partida de todos los programas de educación afectivosexual. Es el sexo biológico el responsable de la sexuación del individuo. Ésa es la dimensión fisiológica del proceso, y base de la dimensión sociocultural, a la que nos referimos con el concepto de género, para aludir a los procesos sociales y culturales que tienen que ver con las mujeres, los hombres y las relaciones entre ellos. Así se ha consolidado desde que Rubin (1975) introdujese el concepto de sistema sexo/género, con seguidoras y detractoras, pero sobre todo, con un importante impacto sobre la teoría social y cultural de género. Esto supone que la materialidad del cuerpo, el sexo, define los aspectos simbólicos del mismo, el género. Una tendencia opuesta es la que introduce Butler (1999 [1990], 1993) al afirmar la performatividad del género como forma de referirse a la materialización del discurso sobre el género en el cuerpo, en el sexo.

Lo que para nuestra investigación nos interesa aquí es atender al cuerpo hecho práctica, las prácticas corporales. Decíamos más arriba que las cuatro estructuras de la política afectivosexual están imbricadas. Cuando hablamos de prácticas corporales en

relación al género, lo hacemos, a tenor de la definición de género en este trabajo, como prácticas corporales relacionadas con el trabajo, el poder y/o lo simbólico, es decir, los modelos de género. De ahí que hablemos de prácticas corporales de identificación de género. Con ello, nos referimos a las prácticas realizadas por el sujeto que manifiestan la identidad/identificación de género. La materialidad del cuerpo, a través de los usos corporales, le confiere un enorme poder simbólico, pues lo convierte en instrumento de comunicación. Entre las diferentes cosas que puede comunicar el cuerpo, el género constituye, tal vez, la más importante, porque es transversal a todos los procesos y fenómenos en los que están presentes las prácticas corporales. Así, en las prácticas corporales de trabajo, de poder, pero también en las sexuales y en las afectivas, están presentes las marcas del género. En todo ello, interviene otra dimensión fundamental, que es la que ofrece estrategias de comunicación al cuerpo: la estética. Por otro lado, como hemos ido desgranando con anterioridad en este apartado, la dimensión simbólica del cuerpo nos lleva a hablar de cánones corporales que orientan las prácticas corporales que moldean la materialidad del cuerpo. La estética ha sido, histórica y antropológicamente, la expresión corporal (e intelectual) de la belleza; así lo muestra Umberto Eco en su magnífico libro *Historia de la belleza* (2004 [2002]). En consecuencia, podemos hablar de prácticas estético-corporales de identificación de género¹⁸⁸.

Pero, ¿cómo funcionan las prácticas estético-corporales como exteriorización simbólica (comunicación) de un modelo de género in-corporado, esto es, hecho materia corporal en el sujeto? En este sentido, podemos referirnos al concepto de performatividad del género de Butler, quien define el género en términos de iteración, derivada de un discurso (hetero)normativo sobre los modelos de masculinidad y feminidad que terminan construyendo el sexo. Una práctica reiterada. Pero no una práctica cualquiera. El género es una práctica *corporal* repetida. Por su parte, Bourdieu se refiere a la forma en que el habitus de clase se inscribe en el cuerpo en forma de habitus corporal, es decir, la manera en que la posición del sujeto en la estructura social deriva en disposiciones de la práctica hechas cuerpo. Con esto, Bourdieu, como las autoras bourdianas de las que damos cuenta en el capítulo de revisión teórica (Skeggs,

¹⁸⁸ Las prácticas corporales de identificación de género fueron analizadas en el apartado dedicado al género como estructura integrante de la política afectivosexual, en concreto al hablar de la estructura de las relaciones simbólicas en torno al género.

1997; Black, 2002; Storr, 2002), introducen la dimensión de clase social en la investigación feminista sobre el cuerpo. Al poner en relación los trabajos de Butler y Bourdieu, se ponen en relación, también, las interpretaciones discursiva y materialista del cuerpo, respectivamente. El cuerpo como nudo de discurso y materia; más aún, el cuerpo como nudo de estructura (simbólica y material) y acción. Esa acción, la práctica corporal, es, en la política afectivosexual, un uso corporal ya personal, ya en una relación, expresión de clase, género, sexualidad y afectividad.

Por tanto, las prácticas estético-corporales de identificación de género son una manifestación del sujeto agente de su pertenencia de clase y de género. Para definir las, hemos tomado en consideración la ropa, la dieta y el deporte, como tres de las cuestiones de mayor relevancia en el mundo de la estética actualmente, como hemos visto en la literatura revisada. El interés de esta parte de la investigación se centra en la relación entre cuerpo y género. A tales efectos, el cuerpo es la base material, *sujeto a* los discursos corporales existentes, así como *sujeto de* prácticas de sumisión a esos discursos o de resistencia a los mismos, como vamos a analizar a continuación.

El primer hallazgo nos lleva a afirmar la simultaneidad de los espacios sociales de reproducción y cambio derivados de estas prácticas corporales, tal como se observa en el grupo de chicos protagonistas de una tendencia de vanguardia con respecto a las prácticas corporales y que, pese a todo, evidencia la persistencia de la masculinidad hegemónica (Connell, 1987), la masculinidad como virilidad (Bourdieu, 2005), o el arquetipo masculino (Subirats, 2007). Nos referimos, en concreto, a ese grupo de chicos que siguen una estética que se ha dado en llamar metrosexual, extremadamente preocupados por su cuerpo, su estética, su dieta, sus prácticas deportivas, tanto o más que se ha atribuido históricamente a las mujeres, llegando incluso a padecer vigorexia. Esa preocupación por las prácticas estético-corporales les iguala a la tendencia mayoritaria entre las mujeres. La anorexia en las mujeres se corresponde con la vigorexia en los hombres.

Bajo esta tendencia de cambio corporal entre los hombres subyace un tipo ideal de masculinidad que reproduce el modelo históricamente consolidado: el de un hombre corporalmente musculado y fuerte, personalmente asertivo y seguro. Es el cuerpo del hombre valiente y fibroso que se dedicara a la caza y la pesca, o al trabajo manual, sólo que, ahora, el músculo lo hace en gimnasios de diseño, a menudo reforzado por una dieta hiperproteica para generar más músculo, resultando un modelo de virilidad

tradicional pero con la novedad de que ahora está estéticamente cuidado. Hay que añadir, también, que este tipo de varón metrosexual se inicia históricamente entre los hombres homosexuales y se va extendiendo entre los heterosexuales, coincidiendo con un momento en que predominan los discursos corporales que apelan al cuidado corporal tanto en hombres como en mujeres. Una pregunta nos viene entonces, ¿por qué también ahora los hombres? De fondo, podemos vislumbrar necesidades/imposiciones del mercado, de esa estructura material, globalizada, que es la del capitalismo tardío. En nuestra investigación, este tipo de chicos lo encontramos, principalmente, en el contexto de clase obrera, si bien, perteneciente a las familias más próximas a la clase media:

Pal gimnasio. Si no es que... no sirve de ná. No es malo, no tiene ná, pero son proteínas que te ayudan a engordar y de tó, porque es que hacer una dieta eso es, puf. (... Para) tener el cuerpo bien (chico, 16 años, colegio de clase obrera).

Hasta aquí, hemos vinculado cuerpo, género y estética. En el imaginario colectivo parece funcionar, también, otro tipo de vinculación más: la orientación sexual. Así, las prácticas estético-corporales de identificación de género lo son también de identificación sexual: *“depende de dónde sea el pendiente. Tú ves un pendiente en la nariz y es sospechoso de que eres gay”* (chico, 17 años, colegio de clase obrera). De este modo, la sexualidad se incorpora como dimensión relacionada con cuerpo y género, si bien, la relación entre sexualidad, cuerpo y género es mucho más amplia. Es de señalar que este tipo de comentarios los hacen chicos pertenecientes al modelo metrosexual, lo que no deja de ser, cuando menos, ‘curioso’: son chicos que valoran positivamente las prácticas estéticas pero que se desmarcan de las confusiones que ello pudiera suponer para su sexualidad. Ellos no son homosexuales. La importancia que dan a la estética, algo que socialmente se identifica con las mujeres, nada tiene que ver con su orientación sexual. La paradoja, la contradicción, emerge de nuevo en la constitución del sujeto, derivada de discursos encontrados en tendencias sociales conflictivas.

Entre los chicos de clase obrera, podemos establecer un relación de clase y género en torno a sus prácticas estético-corporales de identificación de género. Encontramos un continuum desde el modelo de masculinidad tradicional, más patriarcal y que se da en quienes más abajo están en la estructura de clases:

Me gusta salir con la camisa normal puesta, y a lo mejor con un par de botones, si hace calor, pos me desabrocho unos botones, (...) el pelo normalmente patrás (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

Hasta el modelo metrosexual, que marca espacios de ruptura con respecto a ese modelo tradicional, con el que estéticamente poco tiene en común, y que se da entre quienes más arriba se sitúan en la estructura de clases, como veíamos en la cita del chico del gimnasio.

Entre medias, podemos situar a los chicos que están a caballo entre un modelo más tradicional y otro más renovado: “*como viste cualquier niño de nuestra edad, (...) tampoco metrosexual*” (chico, 15 años, colegio de clase media).

Ahora bien, entre uno y otro modelos, es posible establecer todas las diferencias de forma que consideremos oportunas porque, ciertamente, las prácticas como tales son bien distintas. Sin embargo, la transversalidad de los valores de la masculinidad dominante está por encima de esas diferencias, superándolas, tal como muestran Castells y Subirats (2007) en su trabajo reciente. La galantería del conquistador se impone en ambos modelos como forma de seducción, más válida cuanto más efecto surte entre las mujeres. La virilidad es, una vez más, el criterio de definición de ambos modelos, aunque revestido de excesos estéticos en el modelo metrosexual. Si el modelo tradicional patriarcal lo es de reproducción, el modelo metrosexual, situado en el extremo opuesto, simultanea la ruptura estética con la reproducción de valores tradicionales de masculinidad. Por tanto, las tendencias de cambio están sólo en sus prácticas estético-corporales de identificación de género, pero no estructuralmente en el modelo de masculinidad que representan.

Un tercer modelo es el de quienes siguen una estética diferente, de reivindicación y resistencia, con sus propios códigos culturales y sus propios espacios de expresión. Se trata de chicos que pertenecen a movimientos culturales juveniles que se identifican con un tipo concreto de música en torno a la que se crea toda una cultura propia, con su forma de pensar, de vestir, de actuar. En esta investigación, en concreto, encontramos varios chicos, tanto de clase obrera como de clase media, que se identifican con la cultura hip hop, y uno de clase media que se identifica con la cultura heavy metal. Curiosamente, son más los chicos de clase media que de clase obrera los que se identifican con la cultura hip hop, a pesar de ser un movimiento emergido en EEUU entre las clases sociales posicionadas en lo más bajo de la estructura social. Ello se debe, seguramente, a un hecho que marca un diferencial fundamental de clase: el poder adquisitivo de la clase media para consumir la ropa y los productos de las marcas

comerciales de moda dentro de ese movimiento o cultura juvenil que es el hip hop. Entre la clase obrera, no hay opción a ese espacio de consumo, el estilo es el mismo, pero las marcas que lo visten varían, y ello contiene una diferenciación simbólica fundamental que pasa por el consumo estético. Entre la clase media, vemos cómo los procesos de movilidad social ascendente hacen posible la entrada a nuevos espacios de consumo:

Pos deportivo. Como voy hoy pero mejor, más surferillo, más enrollao (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Cuando era chico, cuando vivía sólo con mi madre po no había dineros pa comprarme ropa así de marca ni na de eso. Po qué pasa, que tenía que usar la ropa de mis primos mayores, de mis tíos, no sé qué. Siempre he tenío ropa grande po me gusta la ropa grande, desde siempre (chico, 17 años, colegio de clase media).

Casi to la ropa que tengo es de marca, (...) me gustan las surferillas como...sé que son mu cara ¿no? A mí la ropa de deporte, es que me gusta to (chico, 17 años, colegio de clase media).

Cabe hacer, entonces, aunque sólo sea de manera muy sucinta, un comentario al respecto. La actual sociedad de mercado, sociedad de la abundancia, sociedad del consumo ilimitado, ha convertido los espacios de resistencia, de reivindicación y contracultura, en espacios de consumo donde la expresión de la identidad propia atraviesa la esfera de la mercantilización de la protesta. El mercado es más rápido, más ágil. Observa y actúa en consecuencia, ofreciendo bienes y servicios para los fenómenos sociales emergentes. La contracultura pierde así la espontaneidad y el distanciamiento del orden establecido, reducida a mero consumo. Los modelos estéticos alternativos son, siempre, modelos de reivindicación. Sin embargo, el consumo de masas ha alcanzado un grado tal que ha desprovisto a las prácticas estético-corporales de la capacidad crítica, de ruptura incluso, con que surgen originalmente:

Eso lo hace to el mundo. Es un rollo neutro. Los lleva to el mundo los pendientes (chico, 17 años, colegio de clase media).

El hecho de que el hip hop sea, en su origen, de clase obrera, pero haya hecho más mella entre los chicos y, de ellos, entre los de clase media, así lo manifiesta. En una ciudad como Granada ha surgido toda una red de comercios en torno al hip hop, que se

confunde con el estilo 'surfero' que llevan muchos y muchas adolescentes que poco entienden de rap, ni de surf, ni de reivindicación y protesta, o que escuchan rap, sin atender a las críticas sociales de sus letras, pero que tienen el poder adquisitivo suficiente como para consumir sus productos, vestir sus marcas y realizar unas prácticas estético-corporales de identificación más con un consumo de clase que con una manifestación de género. Una lectura más es necesaria: la cultura hip hop, como la heavy, o el resto de culturas musicales, ha roto las fronteras estéticas de género, en ciertas prendas. Pantalones, zapatillas, chaquetas, elementos decorativos,.. son indistintamente consumidos por chicas y chicos, aunque, eso sí, se mantienen algunas prendas exclusivas de esa manifestación de género: ropa interior, camisetas ajustadas y más pequeñas para las chicas, grandes para los chicos, ropa de baño,... Un interesante espacio sociológico que arraiga con fuerza entre la población adolescente, y no tanto, y que nos abre una línea futura de investigación: comercios, conciertos, deportes, redes sociales, movimientos sociales, valores, y toda una serie de prácticas vinculadas a ello, entre las cuales las corporales son especialmente significativas. ¿Cómo se construye el género en estos espacios fronterizos? ¿Qué dinámicas describe la clase social? ¿Cuáles son los valores y prácticas que dan forma a la estructura de la sexualidad? ¿Qué tipo de relaciones afectivas emergen en torno a todo ello? ¿Dónde están los espacios de poder? ¿Cuáles son las estructuras simbólicas subyacentes? ¿Qué circuitos económicos se generan alrededor? Todo un interesante trabajo que no descartamos abordar en un futuro no muy lejano, por el interés social que entendemos que comprende.

Pero volviendo al objeto de la investigación que nos ocupa, las prácticas estético-corporales de estos chicos, más numerosos en Distrito Genil, constituyen un espacio simbólico fundamental de expresión, de devaneos con el modelo de masculinidad dominante, al que se adhieren y del que se distancian con la misma fuerza. Un grito de protesta ante un mundo que no convence. Así lo expresan el rap y el graffiti. Así lo expresan, también, sus ropas anchas, de ruptura con el protocolo y la etiqueta. Primero, el gusto por un estilo musical; a continuación, la adhesión a unas prácticas estético-corporales. Todo un espacio de producción cultural en que es el grupo de amistad el encargado de construir y transmitir sus códigos culturales propios:

Como también visto de una manera diferente a lo que es la sociedad (...) Por el tipo de música que escuchamos, ya nos vestimos de otra manera. Lo que son el grupo de colegas y to eso, porque no vas a llegar tú ahí, to pijo y tos los demás con los pantalones anchos. (...)

Como la sociedad es tan cerra, po no puedes entrar en ningún lao, si no llevas zapatos. (...)
Lo que hace es que haya conflictos (...) (chico, 17 años, colegio de clase media).

Como se habrá observado ya, y a los efectos que nos interesan en esta investigación, las chicas parecen ausentes de este movimiento cultural juvenil que adolece, pues, de un claro diferencial de género. La cultura hip hop es, básicamente, una cultura de hombres, machista, incluso. Las mujeres están entrando, sobre todo, por el estilo de vestir. Así se ve entre las chicas del estudio. Ninguna en Zona Norte, curiosamente, y algunas en Distrito Genil, pero más por su forma de vestir que por su participación directa en este movimiento, como protagonistas de primera fila. También la música da cuenta de ello, dominada casi absolutamente por hombres, mientras que son muy pocas las mujeres que hacen rap. El gusto musical marca, pues, un estilo personal y, en definitiva, un modelo de masculinidad y de feminidad. Otro chico de los de clase media se desmarca de esta música y opta por otra bien distinta: el heavy metal y el punk. Así lo muestran sus prácticas estético-corporales:

Tampoco rota porque, a lo mejor, los vaqueros rotos no me gustan ni na de eso, pero así, no me gusta que esté tampoco mu, mu, nuevo. Así, con colores oscurillos, tampoco to negro pero... (...) Heavy metal y punk (chico, 15 años, colegio de clase media).

Analizar las prácticas estético-corporales de identificación de género es analizar los modelos de género y el trasfondo cultural de los mismos. Sin embargo, como decíamos antes, pese a las diferencias aparentes y subyacentes entre modelos, hay atributos de masculinidad más fuertemente arraigados en la sociedad, y transversales a todos los modelos, pues comparten todos ellos el principio de virilidad con el que se marca la subjetividad de los hombres desde el momento mismo de la concepción.

Entre las chicas, las prácticas estético-corporales de identificación de género se orientan fuertemente al atractivo según los cánones de belleza dominantes. Las chicas sostienen un modelo corporal de feminidad que se asienta en lo que entienden por elegancia, como el uso de falda o zapatos de tacón. No hemos de llevarnos a error. Chicas y chicos hacen un uso estético-corporal orientado al atractivo sexual por igual. Pero sí es cierto que entre los chicos de esta investigación han arraigado más los movimientos culturales juveniles en torno a un estilo de música concreto que en las chicas, y eso marca una diferencia en la forma que revisten sus prácticas, si bien, en ambos casos hay un deseo por gustarse y gustar.

Por tanto, al hablar de prácticas-estético corporales, la ropa no es una cuestión baladí en absoluto. Muy al contrario, la ropa se ha convertido, en nuestros días, en el mundo de la moda, un mercado que alcanza niveles elevados de prestigio y poder económico y social, si es que no lo ha sido históricamente, pero con el añadido de la sociedad de consumo que hemos mencionado más arriba. A un nivel más cotidiano, en cuanto a lo que nos interesa relativo a la política afectivosexual, chicas y chicos coinciden en señalar la diferencia entre las prácticas cotidianas, como ir al colegio, y momentos especiales, como salir de marcha. Por tanto, como venimos defendiendo a lo largo de estas páginas, las prácticas tienen una naturaleza social relacional, de manera que es el contexto social el que imprime un significado a las mismas, en función del discurso apremiante en cada momento. La ruptura con la cotidianeidad se traduce en prácticas estético-corporales que comunican la peculiaridad del momento y del contexto al que hacen referencia, poniendo de manifiesto su valor simbólico como instrumento de comunicación. Es a este tipo de prácticas, entre otras, a las que se refiere Connell (2002) cuando habla de la estructura de las relaciones simbólicas:

Al colegio venimos más con las pintas que... es verdad, que vengo con unas pintas tos los días que no son normales pero luego, nos vamos por ahí y to eso y no vamos así, vamos más... pues sí es verdad que tos los días: que si los complementos, que si los tacones, súper arreglá (chica, 15 años, colegio de clase media).

Pero, ¿dónde subyace la explicación de esa diferencia y cómo se relaciona esta cuestión con la política afectivosexual? La respuesta nos remite a la conceptualización de las relaciones entre los sexos que ha planteado el estructuralismo desde Lévi-Strauss hasta Bourdieu: el intercambio de mujeres (Lévi-Strauss, 1949, cf. Rubin, 1975), el tráfico de mujeres (Rubin, 1975), el sexual auction block (Holland y Eisenhart, 1990), o el mercado del intercambio de los bienes simbólicos (Bourdieu, 2005), donde chicas y chicos se relacionan a través de la atracción y el deseo sexuales con las miras puestas en la formación de pareja, ya eventual, ya formal y permanente. De este modo, las prácticas estético-corporales son generadoras de una dinámica social fundamental, en que enlazan directamente con la estructura de las relaciones sexuales: el cuerpo es sujeto y objeto de deseo, y las prácticas corporales hacen de la estética un instrumento estratégico en los juegos de atracción y deseo en el mercado de los bienes simbólicos, donde mujeres y hombres ponen en práctica sus estrategias:

Como viste cualquier niño de mi edad, a la moda, no voy así tampoco metrosexual, pero me gusta arreglarme, echarme gomina, lavarme los dientes, yo qué sé, tó esas cosas, vestir bien, y más a nuestra edad (...) porque es la edad de que estás tol día ligando. (...) La buena impresión cuenta. No lo dice tó pero... (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Otra diferencia que se suele señalar es que la ropa es una marca diferencial de género, porque está pensada de manera diferente para los chicos y para las chicas. Este hecho reafirma la performatividad del género como construcción de la diferencia sexual. Sin embargo, también se reivindica el hecho de que hay prendas que son susceptibles de ser utilizadas por mujeres y por hombres indistintamente, en casos como la cultura hip hop, tal como señalaba más arriba:

Pues en la ropa, yo no voy a ir vestía de niño (chica, 15 años, colegio de clase media).

La ropa, yo me pongo lo que yo quiera, si me pongo unos pantalones de hombre tú no me vas a decir: "que eso es de hombre, quítatelo", si a mí me gusta, yo me lo pongo, pues ya está, ¿no? (chica, 18 años, colegio de clase media).

Entre las chicas, la estética es una estrategia más o menos importante en función de cada caso, pero presente en todos los casos. De nuevo, hay una diferencia de clase en relación al poder adquisitivo y el consumo de marcas, similar a la que vimos con los chicos. Pero no deja de ser importante este proceso de ruptura, de traspaso de fronteras de género que se hace posible mediante la ropa. Cuando Coco Chanel diseñó el traje masculino para la mujer moderna de los años '20, lo hizo convirtiendo la ropa en un espacio de reivindicación feminista (Evans y Thornton, 1991), de un mujer que, sin dejar de ser femenina, era independiente, autónoma, inteligente, a la par que elegante y atractiva. Y todo ello, jugando con el modelo estético de la masculinidad. Mucho de eso hay, también, en las prácticas estético-corporales de las mujeres que juegan con elementos de la masculinidad para definir su propia feminidad, seguramente, en un esfuerzo por manifestar, mediante su cuerpo y su estética, la misma independencia, autonomía y capacidad de la que gozan sus compañeros varones, sin renunciar a su identificación como mujer, lo que nos adentra en el terreno de la orientación sexual socialmente atribuida en función de las prácticas estético-corporales. Un ejemplo claro es la butche-femme, la mujer lesbiana con apariencia masculina debido a sus prácticas estético-corporales, lo que en español se suele llamar 'camionera'. De hecho, Evans y Thornton (1991) aseguran que *"La concepción cultural de la feminidad puede ser tanto*

reproducida como cambiada mediante el vestido” (p.49). En este sentido, se destaca la naturaleza simbólica de una práctica corporal material como es el hecho de vestirse, al poner en evidencia las relaciones entre el cuerpo y la moda, como lenguaje cargado de simbolismo que permite a las mujeres elaborar estrategias de resistencia corporal apelando al patriarcado.

Aunque la tendencia dominante es que las chicas le den más importancia que los chicos a la ropa, la estética, la combinación de colores, la ornamentación corporal, etc., no deja de ser cierto el hecho de que también para los chicos es una cuestión importante. Ir de tiendas hoy es una práctica de sociabilidad y placer, más que la forma de satisfacer una necesidad, la de abrigo. La estética se ha atribuido históricamente a las mujeres. Sin embargo, una vez más, es necesario hacer mención al mercado, a la creación de nuevas necesidades también para los hombres, mediante un campo totalmente abierto a su consumo estético, pero también de creatividad, de identificación, de elección, de placer...:

Estoy de noche en la cama y digo: "¿qué me voy a poner mañana con la tontería?" y pienso: "po el chándal, po esto, po lo otro", no sé, no digo: "me voy a poner esto" y luego... "¿qué pensarán de mí?", no, eso, no, eso en la vida. Yo me pongo lo que a mí me gusta, ¿sabes?, pero siempre intento ir... conjuntao y to eso. Intento vestir bien (chico, 17 años, colegio de clase media).

Las chicas de Zona Norte parecen estar más preocupadas por su estética que las de Distrito Genil. Se muestran más coquetas. Incluso, en el grupo-clase de Distrito Genil, la chica que ocupa la posición más baja en la estructura de clases del grupo se muestra más coqueta que el resto. Por otro lado, cabe señalar que cada una tiene su propia forma de ser coqueta, de ser femenina y de jugar con su cuerpo y su estética para resultar atractiva en el mercado de los bienes simbólicos, como ocurre también entre las chicas de Zona Norte. A tenor de la literatura escrita sobre las prácticas corporales de las chicas de clase obrera (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990; Skeggs, 1997; Black, 2002; Storr, 2002), ello podría deberse a que su mayor capital simbólico es su capital corporal, el recurso máspreciado para incrementar su valor en ese mercado, mientras que las chicas de clase media están más preocupadas por sus estudios, por su proyección de futuro, porque ése es su mayor capital, el cultural. En este espacio, aparecen interrelacionadas las dinámicas de clase y género. La evidencia de que disponemos en nuestra investigación nos lleva a pensar que existen valores socialmente

comunes a todas las personas que comparten los mismo referentes macroestructurales, porque tienen más fuerza que los condicionantes de clase. También las chicas de clase media del estudio están preocupadas por su estética, pero menos. Lo que sí es compartido por todas y todos es que las prácticas estético-corporales, además de ser prácticas de identificación de género, ofrecen un espacio de creatividad y satisfacción personal, porque son una espacio de proyección de la identidad, una estrategia de asertividad y una reafirmación del sujeto como individualidad, al tiempo que como miembro que *pertenece* a un grupo. Lo que pone de manifiesto el proceso de individuación presente en las prácticas estético-corporales de identificación de género, que ha de compatibilizarse con el deseo de pertenencia grupal.

La segunda cuestión a que nos vamos a referir es la práctica de deporte. En este caso, observamos que el género sigue actuando como diferencial fundamental, mientras que la clase social prácticamente se diluye. No sólo por las prácticas que observan, sino por las que realizan, los chicos son más activos en la práctica de deporte, lo practican con más asiduidad y optan por deportes de mayor fuerza o resistencia. Mientras, las chicas practican deportes más suaves y lo hacen con menor asiduidad o, directamente, no practican nada. Algunos comentarios merecen ser hechos en cuanto a las prácticas estético-corporales de identificación de género en el caso concreto de la práctica de deporte.

En primer lugar, como hemos señalado más arriba, destaca la importancia, cada vez mayor, concedida por los hombres a su cuidado corporal. Es aquí donde se va más claro cómo funciona el modelo de análisis que venimos planteando a lo largo de las páginas de este capítulo. El cuerpo, históricamente el femenino, sobre todo, y ahora el masculino, cada vez más, también, *está sujeto a* un discurso normativo sobre los cánones ideales de belleza, esto es, de atractivo, procedentes, principalmente, de los medios de comunicación de masas. Un modelo de masculinidad que tiene su base material en un cuerpo musculado, no por el trabajo físico o manual, sino por el gimnasio, como decíamos antes. Los valores se trasladan de la masculinidad tradicional a un modelo corporal basado en el cuidado y la estética, como el de feminidad, con el distintivo, claro, de la musculación como símbolo de virilidad. Si las chicas practican deporte porque les gusta, pero también para estar delgadas y musculadas, ahora este impositivo se ha hecho hueco también entre los hombres. La virilidad permanece, pero

se disfraza bajo un nuevo tipo, no ya el del ‘macho ibérico’ lleno de vello y con barriga, sino el del hombre depilado con la piel suave gracias al uso de cremas y en quien las canas ya no son tan sexys, como tampoco lo son las arrugas, porque han dejado de ser signo de sabiduría y experiencia para serlo de vejez, un valor históricamente normativo en el modelo de feminidad. Al mercado le interesa vender esta imagen, para vender sus productos, y los medios de comunicación de masas son su mejor aliado para difundirla.

Pero, además, el cuerpo *es sujeto de* prácticas, estético-corporales, no tan fáciles de categorizar en este caso. Ser sujeto agente de este tipo de prácticas es, simultáneamente, protagonizar espacios de sumisión y de resistencia. De resistencia a un modelo tradicional de masculinidad que ha dejado de ser tan atractivo para las mujeres, y tal vez, también, para los hombres. Es, incluso, romper con las normas de la masculinidad tradicional o, al menos, en lo que al cuerpo se refiere. Sin embargo, es sujeto de prácticas de sumisión a un nuevo modelo, disfrazado, pero altamente consumista y tan sexista como el anterior, porque el nuevo Don Juan se viste con ropa de diseño, utiliza los salones de belleza y se echa cremas, pero continúa reproduciendo el sexismo en las relaciones afectivosexuales pues, en la mayoría de los casos, sigue viendo a las mujeres como *objeto* sexual, como bien simbólico que le confiere capital simbólico, y, además, ha iniciado una nueva etapa de construcción de su ser como *objeto* de consumo estético, sin dejar por ello de ser *sujeto* de ese consumo, como también lo son las mujeres. Reproducción y cambio de modelos tienen lugar, pues, de manera simultánea. La socialización en los valores tradicionales de masculinidad ha surtido relativo efecto. Un nuevo discurso normativo se impone, construyendo una nueva subjetividad. La confrontación de valores, de discursos, activa una subjetivación que deriva en esas prácticas de sumisión y resistencia, donde la tradición y la novedad se expresan a la par:

Spinning, hago pesas, hago espaldas, hago pecho, hago abdominales, hago piernas, hago culo, culo que en un hombre también es importante (...) Pa gustar a las niñas, pa gustarme a mí mismo. Que antes estaba gordo. Yo te enseño una foto y no me reconoces (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Por supuesto, esta tendencia de cambio es sólo una “amenaza”, pero no ha conseguido desbancar los modelos tradicionales de masculinidad, ni el más rudo ni el más clásico. Si el deporte tiene mucho que decir en la masculinidad metrosexual, también lo sigue diciendo en la construcción de la masculinidad basada en la rudeza.

Uno de los chicos explica magníficamente la construcción de su subjetividad, masculina, mediante la experiencia que conlleva la práctica del rugby, un deporte, por supuesto, de hombres. No se nos escape que este caso es más probable y frecuente entre chicos de familias situadas en las posiciones más bajas de la estructura social, en las que el padre, pater familias, es su referente inmediato de masculinidad, un hombre que suele desempeñar trabajos manuales sin cualificación¹⁸⁹, sino basados en la fuerza y/o la resistencia corporales:

La dieta, a mí no me preocupa. Y deporte, pues me gusta hacer deporte, no es por el hecho de estar fuerte, a mí me gusta, por ejemplo, cuando jugaba al rugby y conseguía a lo mejor, no sé, a lo mejor alguien veía a un tío, no sé, a un cacho tío, un tío dos metros de alto el tío, pesaba 100 kilos y no estaba gordo, es que era un tío fuerte. Y llegaba yo, lo cogía de los brazos, de las piernas, lo levantaba en peso, que pa levantar 100 kilos de peso, pos me sentí un súper hombre, digo "ah...", la sensación que me daba de que yo había derribado a aquel hombre, muchacho o lo que sea, pues de alguna forma, por un momento, me sentía invencible, es decir, que nada en este mundo podía conmigo. Y me gustaba, de alguna forma, el juntarme cuerpo a cuerpo la forma, la técnica, la forma de pensar cómo voy a derribar a este tío, hasta aquí, la estrategia, eso no sé, que me sentía bien, vamos (chico, 18 años, colegio de clase obrera).

Finalmente, la estructura de las relaciones corporales en las prácticas de identificación de género en cuanto al deporte conllevan una cuestión fundamental en la que se demuestra el sexismo que sigue reproduciéndose a pesar de los cambios. En diversas ocasiones a lo largo de las conversaciones con las chicas y chicos del estudio, tanto de clase obrera como de clase, aparecen fútbol y masculinidad ligados en un binomio que es, casi, indisoluble. Así, cuando las chicas intentan penetrar en ese espacio, los chicos bloquean el acceso. Fútbol es virilidad. Las chicas no son bienvenidas. Entonces, aún cuando juegan bien, incluso, mejor que muchos chicos, se las ridiculiza, para que sean ellas mismas quienes “se dejen fuera”. Así funciona el discurso de la masculinidad en este caso, como inhibición de una feminidad de ruptura y cambio. Ese mismo sexismo hace su aparición cuando los chicos generan un sentimiento de malestar en las chicas, provocando de nuevo la inhibición en sus

¹⁸⁹ El chico de esta cita asegura, en otro momento de nuestra conversación, que su padre le ha enseñado todo lo que sabe. Se trata de un chico que pertenece a una familia donde la madre trabaja “sólo” en su hogar, mientras que el padre tiene un trabajo manual sin ninguna cualificación y él ha repetido curso en tres ocasiones.

prácticas deportivas. De este modo lo describe una de las chicas que se siente avergonzada en el momento de los cambios corporales de la pubertad, cuando le crece el pecho hasta ser quien más pecho tiene entre las chicas del grupo-clase de Zona Norte, algo que ya apuntamos al analizar la relevancia y el impacto de los cambios corporales en la pubertad sobre las relaciones de género en relación a la política afectivosexual:

En el colegio, antes me costaba más, ya no, ya no me da, pero antes me costaba más porque, claro, yo, como era la más desarrollá, entonces, claro, yo necesito sujetadores pa gimnasia, entonces, claro, al correr, tó los niños eran mirando, se reían de mí, o me decían "no sé qué". Aunque, después, me decían mis amigas "no seas tonta, pues más suerte tienes", que no sé qué. Pero siempre, en gimnasia, de faltas he tenía... pa hacer gimnasia, otras me decía "venga, que no pasa ná" y me decía "que te digan lo que quieran", que no sé qué. Ahora ya no, ahora ya me he dao cuenta, pero antes no me daba cuenta y yo tenía un trauma por eso, vamos. Ahora es cuando me estoy poniendo escotes pa salir y tó, porque antes... (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Como hemos tenido ocasión de comprobar, los datos procedentes de las conversaciones en las entrevistas nos proporcionan amplia información como para analizar los procesos de construcción de las masculinidades en torno al deporte, mientras que las chicas parecen quedar en un segundo plano, ya que en nuestras conversaciones ofrecen menos datos, dedican menos espacio, que ellos al respecto.

Entrando en otra cuestión, hablar de deporte, en los términos de las prácticas estético-corporales de identificación de género, implica, según veíamos en la cita anterior, hablar de dieta. La importancia del vínculo dieta-deporte queda clara en el caso de los chicos más próximos al modelo metrosexual, pero pasa desapercibida para el resto. Entre las chicas, en cambio, si el deporte era un gran ausente, la dieta aparece más entre sus preocupaciones, no tanto ahora, pues las chicas del estudio son todas de constitución media a delgada y no plantean demasiada conflictividad en relación a su cuerpo, con la excepción de una de clase media, como señalábamos antes. Sin embargo, son conscientes de los cambios corporales que pueden experimentar de cara al futuro, cuando su metabolismo cambie, esto es, cuando pasen de chicas adolescentes a mujeres adultas, o después de parir. Uno de los chicos da cuenta de ello al analizar esta cuestión en el caso de sus progéneres:

Yo voy a comer lo que quiera, no como las mujeres. Ahora está mi madre con un régimen de... comprándose agua Fontbella de esas, comprándose de to, que no come na y digo:

"mamá, si a ti no te hace falta eso", "que no, que estoy más gorda, no sé qué", po ya está, es que las mujeres... Y mi padre, a lo mejor, es que lo hace pero no se nota; a lo mejor, dice que no come, pero tú no te das cuenta de que está haciendo régimen, porque no te das cuenta y mi madre; "¡ay!, que estoy más gorda, que estoy más delgá, que me voy al gimnasio, que no sé qué" (chico, 17 años, colegio de clase media).

Hasta aquí, el análisis sobre la política afectivosexual como propuesta teórica general. En lo que sigue, y a modo de síntesis de este trabajo de investigación, analizaremos la política afectivosexual en el espacio social más concreto que es la pareja. Hablaremos, pues, de la política del romance adolescente.

6. La política afectivosexual en la adolescencia: el romance adolescente

La investigación sociológica de la educación afectivosexual en la adolescencia tuvo su punto de partida en la educación afectivosexual con adolescentes de 4º de la ESO. Pero para que esa investigación sociológica pudiera tener lugar, fue necesario formular un marco teórico-epistemológico apropiado, que ha cristalizado en torno a la propuesta socioestructural de la política afectivosexual tal como hemos ido desgranando anteriormente. El siguiente paso es llevar la política afectivosexual a la adolescencia, a la pareja adolescente, como ejercicio de síntesis que toma forma en la política del romance adolescente, entramado estructural donde confluyen las cuatro dimensiones de la política afectivosexual: un modelo de masculinidad y feminidad, en que se concretan prácticas sexuales, afectivas y corporales. Así:

- Género: modelos de masculinidad y feminidad
- Sexualidad: prácticas sexuales en la pareja
- Afectividad: prácticas afectivas en la pareja
- Cuerpo: prácticas estético-corporales orientadas al atractivo en el mercado de los bienes simbólicos

6.1. Contextualización

Donde convergen la estructura de las relaciones sexuales propias (prácticas sexuales en la pareja¹⁹⁰) y la estructura de las relaciones afectivas en la pareja, podemos localizar el espacio ocupado por la política del romance adolescente. Sigue siendo, pues, política, tal como la hemos definido con anterioridad, esto es, entendida en términos de relaciones sociales que implican poder o autoridad. Y sigue formando parte del entramado estructural afectivosexual. Pero tiene la peculiaridad de concretarse en el modelo que se corresponde con el período de edad adolescente.

En el capítulo de revisión bibliográfica, vimos cómo la sociología del amor (Beck y Beck-Gernsheim, 2001; Giddens, 2004; Gómez, 2004; Bauman, 2005; Bourdieu, 2005; Castells y Subirats, 2007), que se inicia en la década de 1990 y viene desarrollándose desde entonces, ha analizado importantes cambios macroestructurales y su incidencia en el nivel microsociológico de la vida cotidiana:

- Cambios derivados de la incorporación de las mujeres a educación formal, mercado laboral, y movilidad profesional.
- Cambios en la sexualidad, gracias a una liberación sexual concretada en el uso de métodos anticonceptivos y nuevos valores sexuales que hacen posible la separación entre amor, sexualidad, reproducción y placer.
- Cambios en los modelos de familia, con el aumento de los divorcios, las familias recompuestas, los hogares monopa/marentales, las parejas de hecho, el matrimonio entre personas homosexuales y el cambio de nombre en el DNI de personas transexuales.
- Cambios en los modelo de amor, donde la clave está, ahora, en compatibilizar libertad, igualdad, autonomía e independencia con amor y sentido de pertenencia.

Todo ello, apuntan estas teorías del amor, ha derivado en la fugacidad de las relaciones de pareja. Como señala Bauman (2005), es el miedo a la soledad lo que provoca una necesidad compulsiva de relación, pero en la forma de una paradoja: ni

¹⁹⁰ Cabe hacer una observación en este punto. Al hablar de las prácticas sexuales propias, la pareja ha sido el espacio de localización de las mismas, quedando fuera de nuestras conversaciones las prácticas autoeróticas.

contigo, ni sin ti. Cuando disminuye la calidad, aumenta la cantidad, debido a una falta fundamental de compromiso en una sociedad caracterizada por la lógica de la inmediatez, donde se difumina el largo plazo. La posibilidad de elegir supone ahora la obligación de tener que hacerlo.

Ahora bien, el modelo de amor emergente parece estar arraigando más entre los chicos que entre las chicas, más identificadas con el modelo de amor romántico. La sexualidad ocupa un espacio central en estos cambios, especialmente en la adolescencia. Cuando la cantidad sustituye a la cualidad, la sexualidad se convierte en una búsqueda compulsiva de placer inmediato, y de identificación, de los chicos, con un modelo de virilidad en extinción; de las chicas, con una idea tal vez errónea de liberación (sexual y personal). En las parejas heterosexuales, al menos, el momento actual se caracteriza por una búsqueda incesante de pareja, donde los dos miembros de la misma representan nuevos modelos de masculinidad y feminidad o, al menos, modelos en transición, frente a las generaciones anteriores, y, sin embargo, buscan un modelo de pareja como el de las generaciones anteriores, con el consecuente vacío entre las expectativas de los dos miembros de la pareja y el modelo de pareja resultante. Estamos, pues, en un momento de transición, de redefinición y búsqueda de nuevos modelos, donde ya podemos hablar de modelos emergentes como el “living apart together”¹⁹¹.

El proceso de individuación, al que nos hemos referido en otro momento con anterioridad, se agudiza cuando del amor se trata: es la dificultad de amar al prójimo la muestra más evidente de esa individuación. Para Bauman (2005), el fallo de las relaciones radica en un fallo en la comunicación. Es aquí donde se sitúa la centralidad del trabajo en educación afectivosexual: comunicación y diálogo como bases para el entendimiento humano, sobre unos pilares fundamentales de democracia e igualdad en torno a género, sexualidad, afectividad y cuerpo, pero sin perder, por ello, las cotas de autonomía personal logradas por el feminismo, principalmente.

Miramos a nuestro alrededor, en el parque, en el recreo o a la salida del colegio, y vemos parejas adolescentes por doquier. Los medios de comunicación de masas se han hecho eco del romance adolescente, ya sea para hablar de las prácticas sexuales

¹⁹¹ Ver el artículo sobre este modelo emergente de pareja y/o familia, de Carmen Morán (08.09.2008), “La distancia no es el olvido”, en El País, versión digital en http://www.elpais.com/articulo/sociedad/distancia/olvido/elpepisoc/20080908elpepisoc_1/Tes?print=1 (consulta 08.09.2008).

adolescentes, ya para representarlas en series, anuncios, películas, programas, etc. Pasemos, pues, a conocer con más detalle la política afectivosexual en la adolescencia o política del romance adolescente.

6.2. La política del romance adolescente

Al hablar de política del romance adolescente, nos referimos a un modelo de atracción-elección, en el que hay una importante dimensión de género, sexual, afectiva y corporal. En concreto, género y cuerpo definen los modelos de masculinidad y feminidad, presentes en la atracción y el deseo sexuales. Además, la afectividad es un componente fundamental, sobre todo entre las chicas que, en la adolescencia, no desvinculan la sexualidad de la afectividad. La atracción-elección deriva, o no, en pareja, ya eventual, ya estable. Es en el espacio de la pareja donde podemos situar las prácticas afectivas y sexuales que definen las dinámicas de la política afectivosexual en la adolescencia. La sociología tiene las herramientas más adecuadas para investigar y explicar las dinámicas y procesos sociales que tienen lugar en torno al romance adolescente, su naturaleza estructural, las pautas de acción e interacción, los valores y normas que las mueven.

La adolescencia es un momento de transición, marcado por cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. Es, además, el momento de las primeras relaciones afectivosexuales. El cuerpo expresa los cambios fisiológicos, así como el despertar de la sexualidad. El cuerpo es sexuado. Atracción y deseo sexual comienzan a manifestarse en el cuerpo adolescente. Las prácticas estético-corporales de identificación de género ocupan un espacio central en ello, junto a la identidad y la orientación sexuales, atravesadas por una forma de afectividad que, en algunos casos, se refiere al enamoramiento, el primer amor, la primera pareja y, en otros casos, ha de entenderse como comunicación y relación. Al hablar de relación, hablamos de espacios de interacción, mediados por el poder, con una base estructural, donde se desarrollan prácticas generizadas, sexuales, afectivas y corporales. Todo ello nos remite a la política afectivosexual como espacio social donde tienen lugar procesos fundamentales de socialización/subjetivación vinculados tanto a la organización material del contexto, cuanto a los discursos existentes en él.

Junto a la perspectiva de género, hemos considerado, también, la perspectiva de la clase social, de relevancia en las dinámicas de la política del romance adolescente. De la mano de los estudios culturales y, en concreto, de las teorías de la producción cultural, hemos aprendido a interpretar las prácticas adolescentes como manifestaciones culturales de resistencia a las imposiciones estructurales del orden social establecido, sobre todo entre personas de clase obrera. En este sentido, cabe definir la política del romance adolescente como un conjunto de prácticas, una forma de producción cultural, derivada del discurso dominante sobre género, sexualidad, afectividad y cuerpo, que tiene lugar en la organización estructural del régimen de género que es la pareja adolescente. Nuestro espacio de referencia más importante es el sistema educativo. Willis (1988 [1977]), McRobbie (1978) o Holland y Eisenhart (1990) han interpretado el romance en términos de producción cultural, como espacio de resistencia a las demandas, estructurales, normativas, del sistema educativo. Aunque Willis y McRobbie realizan su estudio con chicos y chicas de clase obrera, respectivamente, Holland y Eisenhart desarrollan su investigación en dos campus diferentes, uno de población principalmente blanca y de clase media, y otro de población mayoritariamente negra y de clase media baja, próxima a la clase obrera. En nuestro trabajo, hemos querido dar un paso más. Hemos querido sistematizar las dimensiones del romance, sin perder de vista el contexto material de estas chicas y chicos, así como los discursos presentes en él, para entender sus prácticas.

6.2.1. El modelo de atracción-elección

Como ya viéramos en su momento, en la revisión bibliográfica, Gómez (2004) dedica un espacio de su trabajo a analizar el modelo de atracción-elección. En nuestra investigación, hemos definido la atracción-elección como la cristalización de un proceso compuesto por cuatro fases en las que encontramos un orden que marca un diferencial de género. Así, entre los chicos, la secuenciación es: 1) atracción física, centrada en el cuerpo, los habitus corporales, las prácticas corporales, el modelo corporal y, muy importante, el lenguaje corporal; esto es, una atracción y deseo sexuales centrados en un modelo corporal que suele responder al canon ideal de género/belleza dominante. 2) Atracción personal, en la que entran las relaciones afectivas interpersonales basadas en la personalidad y el trato mutuo. 3) A continuación, las relaciones afectivas

interpersonales alcanzan un grado íntimo de afectividad; es la fase del enamoramiento.

4) Finalmente, tiene lugar la elección de esa persona como pareja, de manera que la pareja se consolida como tal: *“lo primero que te atrae es el físico, ¿no? luego también cómo sea, porque, a lo mejor, está mu buena, pero si es una antipática y de tó, nada”* (chico, 16 años, colegio de clase obrera). En el caso de las chicas, se invierte el orden de las dos primeras fases del proceso. Para los chicos, lo más importante es la atracción física, después la personal; para las chicas es justo al revés. Un chico atrae porque va gustando, poco a poco, como persona, esto es, por su forma de ser y, muy importante, por el trato hacia ella. La atracción corporal es una consecuencia de la atracción personal y, a menudo, las chicas reconocen que sus parejas poco tienen que ver con el modelo ideal de chico que les atrae:

Mi expareja es totalmente distinto ([a mi modelo ideal] ...) No es un niño que diga: "qué guapo". No sé, pero empezó a gustarme por cómo era, por cómo me llevaba con él (...) Como yo lo quería, tampoco me importaba demasiao. (...) Dices: "ahora lo veo hasta guapo" (chica, 15 años, colegio de clase media).

El romance adolescente construye un espacio cultural propio. Sus dinámicas son una constante en la cotidianeidad adolescente, dentro de la escuela y fuera de ella. Además, existe una relación estrecha, en términos de clase social y género, entre proyección educativa-laboral y romance, como ya mostraran en su momento Willis (1988 [1977]), McRobbie (1978) o Holland y Eisenhart (1990). La clave está en la proyección temporal del futuro y el lugar que el romance ocupa en ello: *“Pero hay cosas más importantes que eso, por ejemplo, lo que estudias”* (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Cuanto mejor es la posición en la estructura de clases, mayor es la proyección de su vida a largo plazo, comprendiendo incluso estudios universitarios, y dejando la formación de una familia para más adelante. Eso ocurre tanto en las personas del centro de clase obrera más próximas a la clase media, cuanto en las personas de clase media con un perfil más claramente de clase media o media alta. Por otro lado, las personas del centro de clase obrera y las del centro de clase media con un perfil próximo al de la clase obrera, tienen una proyección más inmediata de su vida, contemplan dejar los estudios en ese curso (4º ESO), optar por un itinerario más orientado a lo profesional que a lo académico, y formar antes una familia; hay, incluso, personas que no obtienen el graduado y son derivadas a algún Programa de Garantía Social (centro de clase

obrero). No es una regla fija y hermética, pero sí una tendencia claramente dominante en términos de clase social. Es importante señalar, igualmente, que hay un núcleo importante de adolescentes alejados/as mentalmente del sistema educativo, y que están presentes tanto en la clase obrera cuanto en la clase media. Algunas chicas y chicos dan cuenta de las dinámicas culturales cotidianas de los grupos de amistad alejados del sistema educativo. Parece que los análisis de Willis (1988 [1977]), McRobbie (1978) o Holland y Eisenhart (1990) no han pasado de moda, y que el cambio social no ha podido derrocar esas dinámicas sociales, después de todo. La formación de parejas, sobre todo eventuales, las motos, las tardes enteras ocupando algún espacio urbano como un parque, los guiños a prácticas ilegales como el consumo de hachís y marihuana, incluso, la burla a la representación urbana más visible de la ley y el orden como es la policía, todo ello forma parte de la cotidianeidad de algunos grupos de adolescentes con más fuerza que las propuestas y demandas del sistema educativo. Se trata de formas de producción cultural que dan sentido a la cotidianeidad, más allá de los espacios reglados y formales de la familia y la escuela. El resultado, como ya sabemos, es el fracaso escolar, el abandono escolar antes o inmediatamente después de obtener el graduado escolar, la formación de parejas a edad muy temprana, cuando aún no han adquirido la madurez suficiente como para tomar decisiones responsables, los embarazos adolescentes, no siempre deseados. La salida del sistema educativo, o los malos resultados en el mismo, tienen mucho que ver con las dinámicas cotidianas de la política del romance adolescente, cuando ocupan más tiempo que el dedicado a la educación. Pero el romance adolescente tiene un valor cultural central en ese espacio. Cuando los estudios no van bien, por elección propia, o por dificultades con los mismos, el romance ofrece oportunidades de asertividad y autoestima, de éxito, estatus social y prestigio en el grupo de amistad, frente al estudio, más desvalorizado en nuestra sociedad actual que en las dos o tres generaciones anteriores:

Ella se quiere casar con un gamberro de estos, entonces, claro, yo le digo, "claro, ¿dónde vas tú con un gamberro? Yo no te veo a ti con un gamberro, yo te veo a ti con un niño formalico, trabajando, que te quiera y que tú lo quieras. Y no con un gamberro de estos que te va a tener harta de cuernos y harta de palizas" (...) Claro, pues le dejan mal siempre, ¿por qué? (...) ¿por qué tenga fama y tenga moto, y tenga más dinero, yo qué sé, ya eres más? ¿Tú qué sabes si cuando te cases con él te va a tener harta de palizas, harta de cuernos, y vendiendo tó? No sabes lo que será, ¿no? Yo ya me he dao cuenta (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

La feminidad centrada en el romance es un espacio de huida al que escapar de una cotidianeidad escolar que no convence en los contextos de clase obrera. Sin embargo, ese espacio esconde una trampa: la reproducción de la feminidad de subordinación, malos tratos, desapego afectivo entre la pareja. La pareja es una proyección de los sueños imposibles. Cuando la cotidianeidad pesa más que los sueños, se termina el sueño y lo que queda es una realidad más cruda. En el grupo de amistad, el atractivo es un criterio de prestigio social, junto a la tenencia de moto, dinero o pareja. Feminidad y masculinidad se hacen evidentes en dinámicas diferenciales: él es el tipo duro que conquista a las chicas (bienes simbólicos) por sus bienes materiales; ella pone sus prácticas estético-corporales al servicio del atractivo, que establece las dinámicas centrales en el campo de la atracción-elección. Desechados los estudios¹⁹², las posibilidades de independencia económica, y la consecuente autonomía derivada de ello, se terminan para la chica. Sólo le queda depender de él: el matrimonio. Pero la violencia y el embarazo precoz terminan dibujando la realidad de esos sueños en torno al prestigio adolescente centrado en la sexualidad y los bienes materiales de prestigio social, como las motos.

Sin embargo, frente a esta tendencia, hay otra más orientada a los estudios, la postergación de las gratificaciones a largo plazo, el retraso de la formación de la pareja y la familia. En este caso, el valor de lo académico es mayor. Para la clase obrera, porque ofrece posibilidades de movilidad social ascendente, lo que significa una trayectoria de cambio. Para la clase media, todo lo contrario, se trata de una estrategia de reproducción social:

Es que no busco un tío cuadro que tenga mucho dinero. (...) Siempre me han gustao niños que han sacao mejores notas que yo, pero no sé si es porque, es que no sé si tú conoces a niños que, a lo mejor, están con las motos, que a lo mejor...y eso, eso a mí no me... (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Los chicos completan la imagen de ese trocito de cotidianeidad que ofrecen las chicas. Un chico del centro de clase media, con un perfil más próximo al de clase obrera, describe un episodio que, si lo llevamos a un grado mayor de abstracción, no deja sino de repetir la misma estrategia de los hombres de clase media para atraer a las

¹⁹² La chica a la que se refiere esta otra de la cita abandonó el colegio sin obtener el graduado y fue derivada a un PGS impartido por INSERJOVEN.

mujeres, el recurso a los bienes materiales como elemento de atracción de los bienes simbólicos. Claro que, entre la clase obrera, la estrategia de atracción se basa en una lógica aún más absurda, debido a las limitaciones materiales que tiene:

Que le han dicho a la niña sin venir a cuento, pa llamar la atención: "es que tengo moto", "es que no sé qué", (...) ¿Es que tú aunque tengas moto, eres más guapo o eres más feo? (...) Tonterías de que te quedas flipao. (...). Yo no puedo con ese niño que le diga, allí a la puerta del colegio y llegue un día y me diga: "déjame la moto que le dé una vuelta a la niña", y cogerla un momentillo y te la llevas tú pa que te dé una vuelta a ningún sitio, ¿pa qué quieres la moto? (...) Hay mucha gente por ahí, que vacilan de cosas que no tienen (chico, 17 años, colegio de clase media).

En ese mercado de los bienes simbólicos, donde la estrategia de atracción de las chicas gira en torno a sus prácticas estético-corporales, y las de los chicos en torno a sus bienes simbólicos, las chicas de clase obrera sienten, además, la presión de esa mirada normativa de un otro que, en la atracción, es masculino¹⁹³ pero, socialmente, representa el espacio de control social que ejerce la normatividad de género. De ahí la sensación que tienen las chicas constantemente de ser vigiladas, del sentido de fallo, del qué dirán, de no estar haciéndolo bien nunca. Un tema clásico entre los estudios feministas y de género, recogido por Bartky (1988) al hablar de modelos corporales, por Skeggs (1997) al analizar los procesos de las mujeres de clase obrera para llegar a ser respetables, o por Bourdieu (2005) cuando analiza el ser femenino como ser percibido. En nuestra investigación, encontramos que la práctica totalidad de las chicas de clase obrera pone en evidencia esta imposición en algún momento de nuestra conversación, cosa que no ocurre entre las chicas de clase media. Entendemos que hay también un proceso de individuación mayor entre la clase media, que puede explicar la mayor presión grupal entre las chicas de clase obrera para no desviarse de la norma. El cuerpo juega un papel central no sólo en el atractivo sexual, también en la respetabilidad social:

Yo creo que también me influye mucho el qué dirán de la gente, ¿no? No me influye muchísimo pero yo creo que también te puede influir porque, a lo mejor, si tú te arreglas, y tú te ves guapa o lo que sea y luego sales a la calle, "ay, pues mira, que te has puesto el rosa con el azul, y esto con lo otro no pega". Tienes que tener un poco de decir "pues mira, pues habré hecho eso", pero también tienes que decir por dentro "pues si a mí me gusta, ¿por qué

¹⁹³ En el espacio de esta investigación no ha habido ninguna persona que declarase un orientación homosexual, de manera que las parejas de las que hablo son de orientación heterosexual en todos los casos.

no lo voy a llevar puesto? ¿No?". Y, si te arreglas, yo qué sé. Si me arreglo, pienso más en la persona con la que voy a estar, para que me vea mejor, más guapa (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

No hay ningún chico que dé cuenta de este mismo proceso; quienes se refieren a ello lo hacen en otros términos, más por elección personal que como imposición social. Así, las chicas de la clase obrera han de dar salida a la contradicción entre sus deseos de huida de ese espacio material y simbólico que constriñe sus prácticas, y las dificultades, igualmente materiales y simbólicas, para ello.

En general, las chicas han asimilado como propio el discurso del romance. Sólo una de ellas pone en cuestión la formación de una familia nuclear. Se trata de la chica que pertenece a la familia que ocupa la posición más alta en la estructura de clases, con el nivel educativo más alto y la orientación más liberal. Ella quiere tener una hija por inseminación artificial y, en su proyección de la maternidad, prescinde totalmente de la pareja masculina, si bien, esta cuestión ocupa un espacio central en nuestra conversación. No prescinde del hombre/pareja, pero sí defiende su independencia en cuanto a su maternidad:

La hija que yo quiero tener ya tiene nombre y ya forma parte de mi familia. Siempre mis padres la nombran y es como si existiera de verdad. (...) Es que yo, de chica, pues decía que no me quería casar y que yo quería tener a mi niña de los congelados (...) Paso de casarme, así es que yo tengo mis novios y eso pero yo quiero vivir con mis niños y que no tenga que depender de un padre y por eso la quiera congelada (chica, 15 años, colegio de clase media).

Entre los chicos, la proyección es también común a largo plazo. Todos quieren formar una familia como la suya. Sin embargo, en el corto plazo, hay dos tendencias claras. Por un lado, quienes prefieren la pareja estable en este momento. De hecho, son bastantes los chicos que la tienen o la han tenido durante un período largo de tiempo. Por otro lado, quienes entienden que la adolescencia es un momento para disfrutar, conocer a muchas chicas, tener muchas experiencias y, a través de ello, conocerse a sí mismos. Por eso, ahora, durante el período de la adolescencia, atrae más una chica físicamente que por su forma de ser, que es más importante a la hora de estabilizar una pareja. Ahora, son atracción y deseo en torno a la belleza. A largo plazo, es la construcción de un proyecto de vida en pareja:

Sexo sin compromiso, te ves una vez, pun, lo haces y te olvidas. Po sí, ahora mismo sí. (...) Por lo menos con veinticinco o por ahí, ya empezaré a decir: "bueno, vamos a ponernos serios, ya el tonteo, ya se acabó". (...) Ahora, hay más niñas, es la época de conocer a más niñas y de ir conociéndote tú a ti mismo a través de ellas (chico, 15 años, colegio de clase media).

Pero ellos lo tienen claro, *“ahora mismo, buscas una niña guapa (...) Pero muchas veces sólo quieres a esas mujeres pal tema del sexo”* (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

También la homosexualidad hace aparición en las experiencias sexuales de las y los chicos. Todas/os se han preguntado alguna vez si serán homosexuales. Y todos/as se han contestado que no. Sin embargo, quienes tienen una mentalidad menos homófoba se han permitido el lujo de jugar con ello, de tentar a la suerte. También aquí el grupo de amistad es el espacio para esos escauceos. Así, algún chico pero, sobre todo, algunas chicas han tenido algún contacto sexual con sus mejores amigas, por probar, para estar seguras. A pesar de todo, conocen el discurso dominante, y esconden esas experiencias por temor a las represalias. En esta cita, la madre representa el discurso normativo. Por eso no se lo ha dicho:

No lo sabe mi madre. Yo me he enrollao con una amiga mía, pero no porque me gustara, sino porque pillamos una borrachera impresionante, porque era la primera vez que yo bebía. Entonces, pues yo qué sé, y le digo "¿a qué no te atreves?", pero somos mu amigas íntimas. Pero vamos, nos enrollamos, ya está, pero vamos, yo qué sé. Le digo "¿a ti te ha gustao?". Dice "no", digo "a mí tampoco", digo "pues ya está", vamos que fue una tontería de niños, haciendo el tonto (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

En todo caso, estos espacios vitales son también la forma de ir construyendo el modelo sexual propio. La homofobia está fuertemente arraigada entre los chicos, mucho más que entre las chicas, que aceptan y respetan la opción sexual de cada persona de forma menos problemática. Ese rechazo mayor entre los chicos se explica apelando a la presión también mayor de la “virilidad como nobleza” (Bourdieu, 2005) que recae sobre ellos. La clase social media también en el fenómeno de la homofobia, siendo mayor entre los chicos de clase obrera, socializados en un discurso sobre la masculinidad emergido de un contexto material en torno al trabajo manual, donde la masculinidad es virilidad y no caben divergencias; las divergencias no son modelos alternativos de masculinidad, sino carencia o ausencia de ella.

Así se entiende, también, que el modelo de masculinidad dominante entre los chicos de ambos contextos sociales gire en torno a un modelo patriarcal de dominación de género, donde el chico establece los parámetros de la normalidad y la chica los asume, en buena parte de los casos, si bien, también los resiste, en otros. Los referentes simbólicos de los chicos en la política del romance siguen girando en torno a una masculinidad que se pone en evidencia cuando la chica rompe con sus imposiciones. Los celos, las peleas, son espacios cotidianos donde el chico tiene que mostrar su poder para mantener el respeto, el reconocimiento de su virilidad en el espacio del grupo de amistad, donde se establecen las jerarquías de prestigio y poder. Se trata de una de las cuestiones que mayor trabajo educativo requieren desde la educación afectivosexual. También aquí el cuerpo, las prácticas estético-corporales de identificación de género, son el detonante de los modelos de masculinidad y feminidad en el campo de la política afectivosexual entre adolescentes. Ahí está el germen de lo que ocurra después, al llegar a la edad adulta:

Discusiones porque no te pongas esa farda (...) Por ejemplo, si yo estoy contigo, ¿no? pos no me gusta que, yo qué sé, que te pongas una farda, pero que tampoco vayas enseñando ahí tó. Que prefiero un pantalón, que no lo prohíbo pero que en pantalón se va más a gusto (...) Por ejemplo, vas a la discoteca, si vas con tu novio y llevas falda, o una de dos, o estás tol día bailando con ella, o te estás arriesgando a tener una pelea, porque a lo mejor tu novia no va en busca de ná, pero si a lo mejor hay alguno que está más bebío y se sobrepasa con ella, ya... Pos por eso (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Llevar una falda corta no implica, directa e irremisiblemente, que la chica vaya provocando, llamando la atención del resto de los chicos. Pero esta cita da cuenta de la persistencia de esos valores y creencias patriarcales en torno a la política afectivosexual y los diferenciales de género que contiene. Las chicas, a veces, se repliegan, para evitar conflictos en la pareja, o por temor a que él ponga fin a la relación, con lo que contribuyen a mantener su subordinación en la pareja:

Hay cosas que no le gusta que lleve que, a lo mejor, yo antes decía "ah, bueno, pues sí", pero que ahora las piensas y dices: "bueno, pues ya te pones"... Por eso, porque te dice... por eso me gusta que me diga, porque no me gusta eso de que, a lo mejor, te vayas poniendo minifaldas y cosas de esas porque: "es como si fueses provocando". Yo pienso que no, que no es así, que si tú te pones una minifalda es porque te gusta y no por nada. Bueno, si él piensa eso, pues nada, pues no me la pongo...total, me da igual vestirme de una manera o de otra (chica, 18 años, colegio de clase media).

Otra chicas, en cambio, antepone sus deseos, decisiones y preferencias a las imposiciones de su pareja, afirmando su autonomía, como sujetos agentes de prácticas de resistencia, de ruptura y cambio: “*mi novio me dice: «eso no me gusta, no te lo pongas», y yo le digo: «si no te gusta, pues no lo mires»*” (chica, 15 años, colegio de clase media).

La masculinidad definida sobre los celos, el control, la dominación, las imposiciones, etc. propios de un sistema patriarcal de dominación de género emerge en otras cuestiones, según un doble estándar por el que una chica tienen un espacio mucho más reducido de libertad y concesiones que el ocupado por los chicos, que son, además, quienes establecen los márgenes de ese espacio:

Estábamos en la discoteca en el viaje de estudios y se subió a la barra. Eso a mí no me hizo gracia. (...) No ha podido ser (...) porque se ha abrazado a otros niños. Yo sé que son sus amigos y que es normal, pero no me gusta. (...) Si yo le doy un abrazo a una niña ellas son como mis hermanas. (...) Y yo noto que no me quiere, porque si me quisiera de verdad, ya vería lo que hace (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

De ahí la idea históricamente consolidada de que “*las niñas son mu malas (...)* van a lo que van”, según afirma el chico de la cita anterior.

El grupo de amistad, cuya importancia hemos ido viendo como una constante a lo largo del capítulo anterior, aparece también en el romance como espacio de construcción de las dinámicas afectivosexuales en la pareja. Para las chicas, el grupo de amistad es el espacio de apoyo emocional y afectivo, pero también de aprendizaje de la sexualidad y de construcción de las dinámicas cotidianas a través de las largas horas de conversación sobre estos temas. Para los chicos, es un espacio de reconocimiento social, de prestigio en el grupo, de manera que, sobre todo entre quienes más desarrollan su identidad personal en la vinculación con la solidaridad de grupo, algo más frecuente entre los chicos de clase obrera, si una chica no obtiene la aprobación del grupo, el chico puede, incluso, decidir no estar con ella. En esta cita cobra todo su poder explicativo la tesis estructuralista sobre el intercambio/tráfico de mujeres-bienes simbólicos (Lévi-Strauss, 1949; cf. Rubin, 1975; Rubin, 1975; Holland y Eisenhart, 1990; Bourdieu, 2005), a la hora de interpretar los procesos de estratificación dentro del grupo de amistad en torno a la chica como bien simbólico:

Hay amigos que me han afectado mucho. Pero igual que ellos a mí yo a ello. (...) Estaba así bailando y dice mi amigo: “ésta está buena, que no sé qué” y yo: “ah sí, será pa ti”, porque si se lía con una que es un cardo y está to borracho, le iba a caer una durante to el

año impresionante; hasta que se me olvide: "que tas comio un barril, que tas comí una mas fea que to, que no se qué que no sé cuanto, que tas comió una manta una sierra, así". Así po... po se iba tranquilo. (...) Entre los amigos sí decimos que si es fea: "la vín, qué fea es ésa, no sé qué" y tú vas y te la comes pos "compae, tú eres tonto" (chico, 17 años, colegio de clase media).

Una tesis estructuralista que está siendo desafiada por posturas feministas entre las chicas que, como vemos, orientan sus prácticas hacia una ruptura con ese modelo históricamente consolidado.

Otros chicos, en cambio, desde una aproximación tan patriarcal como la anterior, pero con un planteamiento justamente opuesto, prefieren una chica invisible, que pase totalmente desapercibida entre el grupo de iguales porque, así, se aseguran que no es objeto de deseo de nadie más que de ellos. En esta cita, el chico desmonta los presupuestos del mercado de los bienes simbólicos de Bourdieu (2005), lo que, a priori, sería admirable, de no ser por la lógica subyacente en términos de posesión, control y celos:

A mí nunca me gustan las niñas esas que son mu perfectas, que van ahí en plan, como si fueran las reinas, a mí me gustan rellenicas, que sean normales, (...) no sea una de esas que no son ahí "buah, yo soy muy guapa, no sé qué". (...) Una de esas que van por ahí y se fijan tós en ella, que sea una persona que no llame la atención, que sea pa ti sólo, (...) que no vayas ahí con la gente y se metan tó los niñatos "guapa, no sé qué", que vayas con ella, que no presumas de niña, que sea como a ti te guste, no como te digan los demás (...) Aunque la niña sea mu guapa y el niño sea mu guapo, pa que digan los niños "ná más que usarla y ya está" (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Las prácticas estético-corporales en las chicas como valor simbólico no lo son en el caso de los chicos, con lo que existe un doble rasero de medida en este sentido, algo contra lo que algunas chicas se revelan:

Yo no me fijo en el físico ni ná de eso. (...) La mayoría de los chicos que yo conozco no son así, porque se fijan mucho en el físico (chica, 16 años, colegio de clase media).

Otro espacio frecuente en la masculinidad emergente en las entrevistas nos remite a otro clásico: la negación de los sentimientos como señal de fortaleza espiritual, de virilidad. Los chicos raramente rompen con este valor de masculinidad arraigado fuertemente en el discurso dominante, de manera que sus prácticas se repliegan a ello, reproduciendo ese modelo de masculinidad. Para los chicos es difícil hablar de ello, así

que ese trocito de la política afectivosexual adolescente se hace presente en palabras de una chica:

La (pareja) que yo tengo ahora, que le cuesta... Al principio, sí te lo dice. Te lo dice: "no quiero que me dejes querer". (...) Me decía que no me quería querer ni que yo le quisiese a él (...) Que te demuestre lo que se ha guardado porque no quería decírtelo aunque en verdad lo ha sentido pero ha intentado demostrar otra cosa y que ahora ya podía... un poco tonto (chica, 18 años, colegio de clase media).

Pero los hombres también lloran, como señala el dicho popular. O, más bien, a pesar del discurso dominante en torno a la masculinidad, la lógica de la paradoja y la contradicción se termina imponiendo, como suele suceder. De ahí la propuesta teórica que estamos planteando en esta tesis doctoral. La contradicción entre discursos emergentes de la organización estructural de diversos regímenes de género a los que pertenece un mismo sujeto activa la reflexividad de la práctica, de manera que el individuo sujeto a esos discursos, y que es, al mismo tiempo, el sujeto de sus prácticas, el sujeto agente, ha de sopesar esas contradicciones, hacerles frente, para resolver el conflicto interno previamente a la ejecución de la práctica. Cuando los datos aportados en una entrevista son lo suficientemente ricos, se evidencia claramente el proceso. Así lo vemos en el caso de un chico de clase obrera. El discurso familiar dominante habla de una masculinidad construida en torno a los valores del honor, la dignidad, la honra y la virginidad. Sin embargo, la política afectivosexual en el espacio del grupo de amistad enfatiza valores opuestos, pues el prestigio social en el grupo se construye a partir de la experiencia sexual, mayor prestigio cuanto mayor es la experiencia. Pero para la familia, la sexualidad sólo cabe en el espacio legítimo que es el contexto marital, donde la sexualidad es expresión de amor. Sin embargo, su cuerpo manifiesta deseo, así como sus sentimientos, algo reforzado tanto por los estímulos informativos que le envía su pareja, cuanto por el grupo de amistad, al que pertenecen ambos. La reflexividad de la práctica, en este caso, manifiesta un cúmulo de estereotipos, mitos y falsas creencias, marcado por el uso de eufemismos relativos a la sexualidad, en lugar de llamar a las cosas por su nombre. El proceso de socialización/subjetivación que describen estas palabras define una subjetividad marcada por el sentimiento de culpa, de arrepentimiento, y el hecho de sentirse sucio, pues los valores de referencia le llevan a evaluar sus prácticas en esos términos. Sus prácticas han sido de ruptura con respecto al discurso familiar, marcan un cambio con respecto a las prácticas de generaciones

anteriores, pero la tradición sigue pesando. Reproducción y cambio ocurren simultáneamente:

Me arrepiento (...) No te voy a contar, porque me da vergüenza (...) Ella es más adelantá que yo (...) Me puso la mano en las partes prohibidas de las niñas (...) Yo digo "si me ha dejao que le toque esto, me dejará que le toque otras cosas". (...) Yo creo que la primera vez de ella no ha sío, ¿eh? Porque no le salía sangre ni ná de eso (...) Luego me sentí sucio. (...) Es como si yo sintiera que no lo tenía que haber hecho, porque no la quiero. No... no, yo sé que mi vida no la voy a compartir con ella (...) No fue como las parejas, que se ponen... (...) No era lo que yo creía. (...) Yo nunca hubiera abusao de ella, yo con eso soy muy cuidadoso (...) Es sucio y no hice apenas ná. (...) Yo placer no sentí, yo sentí que, que eyaculé, ya está. Pero ella tampoco tuvo que sentir ná, ¿no? porque se echa un agua, ¿no? (...) Pero es que, cuando estoy con ella, me siento bien y me gusta, ¿qué es lo que me pasa? (...) No la quiero, a lo mejor, la dignidad se la he quitaio yo y yo no le correspondo, ¿tú me entiendes? Por eso me siento sucio (chico, 17 años, colegio de clase obrera).

Un planteamiento similar podemos encontrar en la experiencia de una chica de clase obrera, por las mismas razones: un discurso familiar, con fuerte presencia de valores procedentes de la cultura gitana, donde la virginidad ocupa un espacio nuclear, y la sexualidad se vincula al amor y la pareja para toda la vida, que choca con el discurso del grupo de amistad en torno a la pareja. La chica rompe con las imposiciones familiares, apuesta por la formación de esa pareja, reforzada por el grupo de amistad. Ello provoca un fuerte enfrentamiento familiar, que deriva en que la chica es expulsada de casa. Finalmente, ella se arrepiente de haber perdido la virginidad con una pareja en la que no había verdadero amor mutuo y termina pasando de la resistencia a la sumisión, replegándose a las imposiciones familiares, bajo la protección del hermano que, aún siendo menor que ella, es una figura masculina de autoridad, por lo que representa la autoridad patriarcal de la familia:

Yo me eché nuevas amistades, cambié de personalidad. (...) Ha habío muchos problemas en mi casa, (...) me han echao muchas veces de mi casa. (...) Cuando empecé con este niño, pues mala (experiencia), porque me hubiera gustao no haberlo hecho, no haber cometío ese error (chica, 17 años, colegio de clase obrera).

Este discurso, más apegado a un modelo tradicional patriarcal de sexualidad, es más frecuente entre la clase obrera y, dentro de ella, entre familias con vinculación a la cultura gitana. Entre la clase media la actitud es más abierta y crítica. Ha habido una ruptura con ese discurso tradicional que tiene mucho que ver con ese proceso de

individuación al que me he referido en algunas ocasiones. Uno de los chicos de clase media hace evidente esta cuestión, detectando mitos y falsas creencias que persisten en el imaginario colectivo aún hoy. Se trata de una de las personas de la investigación con mejores resultados educativos y una mayor capacidad analítica, reflexiva y crítica:

"No, un beso no, que me puedo quedar embarazada". Que te quedas...uff, y he oído cosas... que si se sentaba en la misma silla, eso se lo dicen los padres ¿verdad?, que si te sientas en la misma silla que otro, conmigo, que te puedas quedar embarazada. Y "no te lo creas". O que si te haces una pajilla, que te quedas ciego, y yo "eso no pasa. Mira todos cómo ven. Que los ciegos no es que estén enganchados, que es que tienen un problema de vista, joo". Entonces, oyes cada cosa. (...) Que mi novio me ha hecho sexo oral y no sé si me puedo quedar embarazada y dices: "qué me estás contando". La gente que tiene todavía una mentalidad mu... (chico, 15 años, colegio de clase media).

6.2.2. Las prácticas sexuales en la política del romance adolescente

En términos generales, encontramos una relación entre el grado de madurez y la experiencia sexual de una persona adolescente.

También en las prácticas sexuales en la pareja el grupo de amistad construye un espacio de relevancia para la experiencia sexual individual. Una de sus tareas es asegurar el bienestar afectivosexual de los miembros del grupo, así que actúa en consecuencia cuando se hace necesario. Sobre una misma experiencia de pareja dentro de uno de los grupos de amistad, el protagonista de la misma, que se siente defraudado y dolido con la chica, reconoce que *"menos mal que tengo amigos que me han abierto los ojos"* (chico, 17 años, colegio de clase obrera). Otro de los chicos del grupo señala que: *"ha creado conflicto en que, amigas de ella, porque ella lo trató mal a él, (...) han discutido con ella"* (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Además, dentro del grupo es frecuente encontrar lo que podemos denominar "parejas recompuestas", utilizando el concepto de Giddens (2004) de "familias recompuestas", para referirse a aquellas reconfiguraciones familiares posteriores a los divorcios. Así, estos dos chicos han salido con la misma chica, a la que se refieren en las citas anteriores y que gustaba, también, a otro de los amigos del grupo. Este hecho genera importantes conflictos en el seno del grupo de los que todos sus miembros toman partido. En el fondo, subyace una norma implícita de posesión, de honor y fidelidad. Cuando una persona ha tenido una relación con otra, alguien que mantenga una amistad

con esa persona no puede iniciar una relación con su expareja. Esta premisa está fuertemente arraigada en el imaginario de nuestra sociedad:

Como estamos en el mismo grupo. (...) Ella era mi novia, la que está en la clase, luego, cortó conmigo, y salió con él. Nos peleamos yo y él. Y ahora él no está con ella y yo ahora me hablo con él. Yo ahora me hablo con ella y me hablo con él, pero él, sin embargo, no se habla con ella. (...) Hablamos tós bien menos ellos dos. (...) Yo, por ejemplo, tengo un amigo que es mu amigo mío, que somos como hermanos, desde que estamos en preescolar estamos juntos, y si él ha salío con una novia y la deja, yo a las dos semanas no voy a estar con ella. Y si salgo, sería discreto, no como él que venía, a veces, venían ellos y se daban besos delante mía. Yo eso lo veo mal (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

El pudor y el pundonor son valores interiorizados por las chicas, sobre todo las de clase obrera, por esa norma implícita que decía anteriormente de que sienten constantemente la exigencia de tener que hacerlo bien. Una chica que se precie ha de saber mantenerse en su sitio e, igualmente, hacer que también el chico se mantenga en el suyo. Pero la pareja es un espacio legítimo para superar esos límites y llevar a cabo las prácticas sexuales:

Yo veía que, me tocaba el culo, bueno, pues ya está. Digo, bueno, es mi novio, ¿por qué no? hombre, no le dejaba tocar mis partes de aquí, porque yo se lo decía, yo le decía que me respetara y tó (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Las prácticas sexuales entre los chicos adolescentes suelen reducirse a la pareja, espacio donde las chicas entienden que esas prácticas son legítimas:

Con mis años, como tú no te echas novia, es mu difícil que chingues porque, con mis años tú te echas una novia y tú te tiras tus ocho meses con ella y ya po cae. Y si estás de un rollo de una noche o estás de rollo, po esas no siempre caen. Entonces las relaciones de ellos, porque la mayoría están solteros, po son más cutres, más de...como no están saliendo con la niña y no tienen tanta confianza po son más, más cortaos, no sé, es normal. Porque son niñas a lo mejor de diecisiete años o por ahí, po no. Si tienes veintitrés años, po que mi primo me lo ha dicho y to, tu vas a la discoteca tú ya no te lías, tú te la llevas, te la tiras y ya está, así es más o menos, pero porque ya eres más grande, pero ahora, con estos años es más difícil hacer eso (chico, 17 años, colegio de clase media).

Estas palabras contienen, además, un extraordinario valor para entender el imaginario de los chicos adolescentes sobre la sexualidad. La sexualidad es, para ellos, placer, pero es, también, un deseo fundamental, situado en el centro de sus vidas en los espacios de ocio. La chica es un objeto sexual al que el chico “se tira” si tiene suerte y

ella “cae”. Con la edad, se facilitan los prolegómenos. A mayor edad, más fácil será convencer a la chica para que tenga relaciones sexuales con él. La chica se concibe como totalmente pasiva, no parecer tener deseo sexual y aparece completamente cosificada. El chico se queja de lo difícil que resulta convencerlas:

A lo mejor, pa tirarme a una que era un cañón, me tenía que tirar la vida. (...) Me costaba a lo mejor estar una fiesta entera pa que cayera, po que le den porculo, yo tenía mi grupo de amigos y ya pasaba de ella y yo creo que cuanto más pases de ellas mejor (chico, 17 años, colegio de clase media).

Una ausencia de educación afectivosexual, o una forma incorrecta de la misma, deriva en prácticas sexuales basadas en el desconocimiento y que pueden generar conflictividad en la persona o, incluso, algún problema mayor. Esta cita es sólo un ejemplo con consecuencias poco relevantes, sin embargo, otras situaciones pueden conllevar implicaciones mayores, como embarazos, ETS, etc.:

A la hora de los novio y tó eso no quiero uno cualquiera, venga, tú, que has venío primero. Pero, a lo mejor, cuando, cuando estás, yo qué sé, en una discoteca y se te acerca un chico, un día, tenía que haberlo hecho yo bien y no lo hice, porque claro, a mí este chico me atraía y digo, pues ya está, y no lo hice bien, porque me hizo un chupón aquí y yo eso no lo sabía lo que era (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Es entonces cuando entra en escena la familia, como representante social de la autoridad. La chica afirma que su madre habla abiertamente con ella de sexualidad, pero lo que hace la madre es recriminar, regañar, reprimir. La madre representa el discurso social del control y la represión. La hija lo entiende como diálogo igualitario. Pero lo cierto es que la madre desaprovecha una ocasión estupenda para educar en la sexualidad:

Mi madre cuando me lo vio me iba a matar. Y mi madre: "¿quién te ha hecho eso? ¿Quién te ha hecho eso?". Y yo: "yo qué sé". Yo no sabía ni quién me lo había hecho, porque o no estaba atenta o yo qué sé. Ahora como sí lo sé, pues tengo más cuidao (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

La experiencia sexual no es sólo una práctica real. Tiene un importante poder simbólico en términos de jerarquización dentro del grupo. La experiencia sexual es sinónimo de prestigio. Cuanto mayor es la experiencia, más alto el puesto que se ocupa en la jerarquía de prestigio del grupo de amistad. Hay, pues, una regla positivamente sancionada de manera implícita, según la cual es importante tener relaciones sexuales.

A las chicas las hace menos deseables sexualmente, les resta valor simbólico. Sobre los chicos, es una presión en términos de virilidad:

Tiene, va a cumplir 17 años, pero que me lo dijo, dice "yo todavía no me he enrollao con ningún niño". Digo "bueno, eso no pasa ná", digo "ya está", digo "ya llegará" (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

Cuanto más ligués, es mejor, más macho eres, tú me entiendes, ¿no? O... te lo tienes hasta que inventar pa que no quees en ridículo (chico, 16 años, colegio de clase obrera).

Sin embargo, el pundonor y la honra están también en juego en el caso de las chicas, de manera que las chicas han de resolver el conflicto entre ser sexualmente activas y deseables, para gozar de prestigio en el grupo de amistad, pero sin llegar a perderlo por perder el honor debido a un exceso de actividad sexual:

Es una niña más suelta. (...) Sí es niñas de estas que pues se enrolla con un niño cuando lo ve. Yo qué sé, ella querrá hacerlo así, yo qué sé. A veces, ha tenío novios formales y eso. Pero vamos, yo que, porque, porque ella se enrolle con un niño así no le voy a decir yo "ya no soy tu amiga", porque yo qué sé, ¿no?, tampoco es... (chica, 15 años, colegio de clase obrera).

"¿Qué le veis?". "¿Que qué le veo? Que es una puta", dice: "que nos la follamos entre tres y la niña que se deja, pues qué le vamos a ver. Eso te lo digo a tí, se lo digo a la otra, se lo digo a la otra, se lo digo a... y puede ser que me des una hostia". Y digo: "pues sí". "Se lo dices a ella y va directa pa mi casa, pero corriendo" (chica, 15 años, colegio de clase media).

Los chicos, pero también las chicas, mantienen esa dicotomía entre las mujeres buenas, que no tienen apetito ni prácticas sexuales, y las malas, que son promiscuas.

A esta forma de presión sobre las chicas, se suma, también, la ejercida directamente por los chicos para mantener relaciones sexuales, o para imponer su voluntad sobre ellas:

El niño tenía ya 19 años y decía "a mí eso es lo que menos me importa, yo quiero estar contigo no por lo otro, sino que yo quiero estar contigo por lo que eres tú". (...) Las niñas de mi clase, yo sé que muchas veces les han dicho "si no haces esto, pos lo dejamos". A mí eso, por ejemplo, no me lo han dicho nunca. Yo qué sé, yo creo que por esa parte, que no me han, que no me han forzado ni ná (chica, 16 años, colegio de clase obrera).

También pervive la vieja idea sobre la mayor disponibilidad de los chicos para la práctica sexual, mientras que las chicas tienen menos deseos o son más pasivas. De ahí que sea el chico de la pareja el que tiene que esperar más y la chica quien se vea sometida a esas presiones. Es cierto que también hay chicos que respetan el ritmo de su pareja y no la someten a presiones al respecto:

Me dejó por eso, me dijo: "es que como no lo hemos hecho". (...) Y yo le dije "pero, vamos a ver, si sabes que a mí me da igual". (...) "Yo en eso no te meto prisa porque lo entiendo, ¿no?, es que no es lo mismo yo que tú" (chico, 17 años, colegio de clase media).

6.2.3. Las prácticas afectivas en la política del romance adolescente: el enamoramiento

Las prácticas afectivas nos remiten a las experiencias sexuales de las y los adolescentes de esta investigación, ya sea en el espacio de interacción de pareja eventuales, ya en el de parejas estables. Al respecto, cabe destacar la diferenciación que hacen entre "un rollo" y una pareja. El rollo es un modelo de pareja, próximo al tipo de pareja eventual, conservando toda la autonomía y libertad individual, al tiempo que se tiene una relación afectivosexual con alguien, en la que es más fuerte el vínculo sexual que el afectivo. En el caso de la pareja estable ocurre más bien al contrario, o existe un equilibrio en el binomio afectivo-sexual. El rollo no requiere de explicaciones, ni siquiera de fidelidad, en la mayoría de los casos, mientras que la pareja es mucho más vinculante:

En uno así también coges más confianza al estar con ella, pos te gusta, estás... No que en la otra es un rollo, pos dices "es un rollo, pos ya está", tampoco te importa mucho (chico, 16 años, colegio de clase obrera).

Ese mismo doble estándar que hemos ido viendo en las cuestiones de género a lo largo del análisis se hace visible, también, en la pareja. Uno de los chicos se queja de la reacción de su pareja cuando él no puede atenderla, sin embargo, reconoce que él reaccionaría también con suspicacia y desconfianza:

Estás hablando por teléfono, estás en algún sitio o algo, no puedes hablar, le cortas y se cabrea. (...) Yo pensaría algo malo, pero ya está (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

También los celos son objeto de ese doble estándar de valoración. Parece que los celos del chico son más legítimos o están más justificados, según su entender:

Discusiones porque no te pongas esa farda, no vayas con tus amigos a este lao, te peleas porque no puedes ir con tus amigos porque se mosquea. Que, de pronto, leen el móvil. Que, a lo mejor, tengas un móvil de una niña y te lo borre (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Cuando en una pareja los dos miembros no comparten los valores y principios nucleares en torno a la política afectivosexual, la conflictividad es la tónica dominante en esa relación. Así se pone de manifiesto en la pareja de clase del colegio de clase obrera, en que él tiene una mentalidad más patriarcal, tradicional y conservadora, por el tipo de socialización familiar que ha vivido, mientras que ella pertenece a una familia con unos valores más liberales, abiertos y democráticos. Sus valores y prácticas sexuales chocan, de manera que el conflicto entre ambos es una constante.

La literatura sobre el amor desde la sociología plantea las relaciones de pareja como un espacio en torno al amor donde la mayor complejidad reside en compatibilizar la libertad e independencia individuales con el amor entendido como entrega a la otra persona y sentido de pertenencia. En el caso de algunas experiencias recogidas en esta investigación, la trampa es aún mayor. El amor puede convertirse en un arma de doble filo, pues su manifestación es la prueba irrefutable de la existencia de esos sentimientos pero, al mismo tiempo, puede convertirse en un elemento de control que genera dependencia entre los miembros de la pareja, lo cual, contemplado desde la perspectiva de género, puede dar cuenta de formas patriarcales de dominación/subordinación. La paradoja del amor, que encierra una trampa. En el episodio al que se refiere esta cita, al hilo de los celos que despiertan en el chico algunas prácticas de su pareja, el amor es la prueba de respeto y sinceridad. Si hay amor a la pareja, una persona no se comporta de manera que puede provocar celos en su pareja. Eso significa la equiparación del amor con la pureza. Nada hay más puro que el amor, cuando es sincero. El amor, como valor, genera prácticas basadas en el respeto a la pareja:

Ella sabe que me da coraje. Que no es lo mismo una niña que un niño. Yo a un amigo se lo cuento tó y él piensa lo mismo de ella. Y yo noto que no me quiere, porque si me quisiera de verdad, ya vería lo que hace (chico, 16 años, colegio de clase obrera).

Entonces, cabe hacerse una pregunta, retórica, tal vez, ¿es dependencia el amor, o es liberación personal?

Son bastantes las personas que tienen pareja, o la han tenido, por un espacio largo de tiempo. Claro que, en algunos casos, la forma de la pareja es de un tipo propio de la infancia, mientras que otras son parejas adolescentes, donde la sexualidad no sólo tiene mayor presencia y visibilidad, sino que ocupa un espacio central en las dinámicas de esa pareja: *“dicen que es el cincuenta por ciento de la relación y yo no sé si es verdad o es mentira, pero si no funciona eso...”* (chico, 17 años, colegio de clase media).

Los chicos de clase obrera ofrecen una imagen del enamoramiento que rompe con la visión dominante sobre la virilidad como negación de los sentimientos y que nos permite afirmar una de las intuiciones con que iniciaba este trabajo: que mujeres y hombres, despojados del traje socialmente construido del género, somos iguales en nuestra humanidad, como personas. Así, al recordar la experiencia de enamorarse, uno de ellos recuerda que *“estaba yo alélao”* (chico, 18 años, colegio de clase obrera). Otro da cuenta del proceso de cambio afectivo-emocional que supone, y su influencia en las relaciones sociales de la persona enamorada, así como en sus prácticas estético-corporales y en la edad mental:

Me enamoré de una niña, ¿no? yo qué sé, estuve saliendo con ella y cambié mucho. Antes estaba con mis amigos y ya no estaba. Antes me vestía de chándal y tó eso, ahora no, ahora quería ir siempre mu bien arreglao, quería estar siempre con ella. (...) Cambiamos mucho cuando queremos a alguien. Estás con tus amigos y te comportas como un niño chico; a lo mejor tienes novia, y te comportas como un tío de 40 años. Es la verdad, mi madre me lo decía. Cuando estuve saliendo yo con una niña, pasaba por la puerta y me decían "niño, estás apollardao. Estás despistao, estás distraío" (chico, 17 años).

El enamoramiento es un estado de metamorfosis en la cotidianeidad de una persona. Cuando alguien se enamora, los ritmos de sus prácticas, en general, se modifican un poco, para adaptarlos a los de la persona amada. Pero otro de los chicos establece una distinción, tal vez poco empírica, pero de gran lucidez:

Yo no me he enamorado, porque si yo hubiera estao enamora, me seguiría gustando esa persona, a lo mejor, no es que te enamores, sino que te gusta esa persona dos meses, cortas, y al mes ya te gusta otra. Si estuviera enamora no me pasaría eso (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Él continúa argumentando su tesis, relacionada con la idea de que, a esta edad, se prefieren los “rollos” o las relaciones eventuales más que una pareja estable, porque es la edad de vivir, de conocer, de ser independiente y libre, de disfrutar; para compromisos ya habrá tiempo. Además, en la adolescencia, ¿cómo proyectar una vida en pareja a largo plazo con lo lejos que queda?:

Te atrae físicamente (...) Y si te enamoras, yo qué sé, en mu pocos casos. (...) Pregúntale a cualquier niña, le gusta hoy un niño, y dentro de un mes le gusta otro. Y a un niño le gusta hoy una y mañana otra, eso es así (chico, 15 años, colegio de clase obrera).

Los chicos se quejan, conscientes de esa idea presente en el discurso dominante de que las mujeres son siempre quienes más sufren en el amor, mientras que los hombres parece que no tuvieran sentimientos. Después de esperar un lapso de tiempo a que su pareja decidiese si quería seguir con él o no:

Yo se lo dije, que lo había pasao mu mal, ¿no? lo que pasa es que se lo dices a una niña y como que parece que las que tienen únicamente sentimiento son ellas (chico, 17 años, colegio de clase media).

Una de las tesis centrales que podemos concluir en esta investigación se encuentra a medio camino entre lo afectivo y lo sexual, como prueba de la importancia de vincular ambas dimensiones, demasiado unidas en la experiencia cotidiana como para desvincularlas. Nos referimos, en concreto, a la centralidad de la práctica coital en las dinámicas cotidianas del romance adolescente en parejas estables, ya sea en el contexto de clase obrera, o en el de clase media. Cuando ellas y ellos han hablado de sus experiencias de pareja, en todos los casos la práctica sexual se ha equiparado al coito, sin reparar en algo que hemos trabajado en clase y que parecen haber asimilado, aunque sólo al nivel del discurso: la sexualidad está en todo el cuerpo y es mucho más que la práctica del coito, pues implica muchas otras prácticas. Sin embargo, el coito es lo que más preocupa, porque es la práctica sexual que se ha cubierto socialmente de más valor simbólico y más tabúes, y porque es la que entraña mayores riesgos personales y para la salud. Además, ven el coito como el culmen de la sexualidad en la pareja, y se equipara al amor. De ahí la centralidad de la sexualidad, reducida al coito por estas chicas y chicos, en las relaciones afectivas de la pareja adolescente. Y de ahí nuestra propuesta de hablar de política afectivosexual, pues ambas están incluidas por igual en la política del romance adolescente. El chico siempre está dispuesto, la espera; para la chica, es

una prueba de amor, del suyo al chico y del que el chico le tiene. Sin embargo, sólo la plena seguridad afectiva mutua es garantía para la práctica sexual coital. Por eso, la duda es el enemigo constante en la práctica coital. El chico de la cita siguiente deja ver un perfil dependiente de su pareja, así como de las relaciones de pareja, en general, algo históricamente atribuido a las mujeres. De ahí que se queje de que los sentimientos parecen tenerlos sólo las mujeres:

Hubo otro día que intenté con mi novia, bueno, no lo intenté, pasó así... y no tenía preservativo ni ná. (...) La otra vez, lo intentamos y no entró, (...) estamos tumbaos y me dice, dice: "es que te tengo que decir una cosa", me vuelvo y yo: "tú verás lo que me va a decir" y dice: "quiero que sea contigo, ¿me quieres?", me quedo así y al principio no lo pillé y de pronto no lo pillo y dice: "que sí, que quiero que sea contigo" y de seguidas me vino un flash así y dije: "ostias, no sé qué", muchas veces había soñado con eso ¿no? pero nunca creía que me iba a pa... que me lo iba a decir ese día, ¿no? Y yo cogía y me dice: "que quiero que sea contigo" y me quedo así...y yo: "¿tú estás segura?" y me dice: "sí" y digo: "¿estás segura?", "que sí, que sí". Y lo intentamos y no pasó na y luego justamente el día que no lo intentamos no sé qué, que la tenía casi dentro, sabes, tenía la puntilla aún así y na, le dije que no. Bueno, no le dije que no, la retiré, ¿sabes?, ¿me entiendes? (...) Tú empiezas haciendo cosillas, ¿no?, así, como de niños, no sé qué, pero luego, ya a lo que pasas es algo más serio, no es... cualquier tontería y ya es algo más, es como un paso más (chico, 17 años, colegio de clase media).

Desde una perspectiva de género, es interesante comparar las interpretaciones que chica y chico hacen de su relación, que es la misma, pero vista desde el prisma de las marcas de género. Así, en la relación eventual de la pareja del colegio de clase media, para el chico:

Creo que ni me gustaba. Fue también un poco, no pa olvidarme de mi ex, porque yo ya lo tenía asumío pero, fue también un poco pa salir, pa decir: "bueno, ya soy libre", (...) no me gusta y a parte porque no me daba na tampoco, yo la veía mu parailla y yo po no soy paraillo (...) digo: "con quien quieras, que yo ya sabes que yo es rollo" y se lo dejé bien claro, entre comillas rollo y punto y se acabó (...) y me dice "es que el otro me dice cosas bonitas", ¡coño! yo también te puedo decir cosas bonitas y entonces le solté una cosa, en las clases parecía que es que me había enamoraó de ella y digo: "a ver, que no, que es rollo, que yo te dije eso" (chico, 15 años, colegio de clase media).

Para la chica, por su parte:

Dije: "va a ser un rollo y ya está", pero fueron más días. (...) Un día le faltó recitarme un poema, te lo prometo, fue una cosa impresionante y, claro, al día siguiente, que yo no me lo

explico si no es que es un mentiroso. (...) Luego, el día que pasamos juntos, te lo prometo, el más intenso y el más bonito (chica, 15 años, colegio de clase media).

Cada parte entiende la relación desde una aproximación diferente. Pero no es una interpretación personal. Se trata del reflejo de los modelos de género en relación al amor. Para el chico, cuantas más relaciones, mejor, con el objetivo de practicar la sexualidad con ella. Para la chica, es la ideología del romance que ha definido, históricamente, el modelo de feminidad. Él se muestra enamorado como estrategia de conquista, pero es una conquista inmediata y que se proyecta sólo al corto plazo. Para ella, esas palabras, su actitud y su comportamiento parecen la antesala de algo que, después, descubre que era sólo una farsa, para tener relaciones sexuales con ella. Por eso, no sólo se siente engañada, defraudada y desconcertada, sino presionada para hacer algo que no quiere. Sin embargo, los referentes discursivos que tiene a su alrededor le han enseñado a entender esa actitud, justificarla y aceptarla. Algo que, sin embargo, no debiera ser así y que es necesario trabajar desde la educación afectivosexual:

El quería así, algo más, y yo no... La parte sexual. (...) Si hubiera estado más tiempo saliendo o algo... Pero yo, así al tun-tun, mi primera vez y con un rollo que llevo; él no me quiere ni yo a él. (...) Yo dije: "si quieres algo más que te busques a otra". (...) "Bueno, yo espero". (...) Y al día siguiente me dijo: "mira, no...". Yo me quedé tó pillá. (...) Me molesta pero como las niñas somos más cerradas para eso y ellos más... pues yo lo entiendo, fastidia pero lo entiendo (chica, 15 años, colegio de clase media).

La política del romance adolescente se complica, a menudo, debido a las dificultades que encuentran las y los chicos para favorecer la comunicación fluida en la pareja, basada en el diálogo abierto, exento de miedos, tabúes, estereotipos, cesiones ante presiones, con la capacidad de tomar decisiones reflexivas y críticas y actuar en consecuencia. De nuevo, el mayor obstáculo al amor como felicidad es la dificultad de encontrar un espacio intermedio entre libertad e independencia y entrega.

El amor adolescente es joven, inexperto, inmaduro a veces, pero tan válido como el adulto, porque forma parte intrínseca de las experiencias vitales en la adolescencia, por lo que, por su centralidad, tiene mucho que decir en los procesos de socialización/subjetivación y, por ende, la construcción de la subjetividad resultante de ello. Las experiencias y prácticas en torno al enamoramiento y el amor son tan importantes en la vida de las personas que son el bloque que mayor espacio ocupa en nuestras conversaciones. Durante las mismas, en la fase final del trabajo de campo,

tanto en el centro de clase obrera, cuanto en el de clase media, los espacios ocupados por las experiencias de pareja nos invitaban a la reflexión siempre. Las experiencias sexuales adolescentes no resultan especialmente traumáticas o relevantes. Hay quien tiene más experiencia y quien apenas tiene, pero es una edad lo suficientemente temprana como para no preocuparles especialmente. Sin embargo, el enamoramiento es más relevante en sus experiencias. Chicas y chicos de ambos contextos sociales tienen alguna experiencia que recordar. Es cierto que algunas personas optan por silenciar ciertos episodios de su vida, información que termina llegando por otra vía, dado que hemos trabajado con grupos en que se conocen todos los miembros.

En este punto del análisis, para cerrar el capítulo dedicado al mismo, quien escribe estas páginas entiende la necesidad de hacer algunas reflexiones de interés. Cuando nos sentábamos a hablar, los primeros momentos eran cruciales, no sólo para ir cogiendo un ritmo ágil de conversación basado en la complicidad, la confianza y la empatía, sino para adentrarnos en el tema y olvidar la presencia de la grabadora. De ahí que decidiera iniciar las conversaciones por sus experiencias de intensidad afectiva. Reconozco ahora mis temores. Temía no alcanzar un grado de proximidad suficiente, dado lo delicado e íntimo del tema. Temía el rechazo a hablar de ello, el no obtener información relevante, el que optaran por el silencio, libres como eran de hablar, inventar o callar. Sin embargo, fue una grata sorpresa descubrir que este trabajo era casi una necesidad. Eran las personas que peor lo estaban pasando en ese momento quienes mayor necesidad tenían de hablar, y quienes más alivio encontraban en ello. Mi primera reacción fue de asombro, ¿cómo era posible que me contaran todas aquellas historias de su intimidad? Necesitaba localizar mi relación con ellas y ellos en el espacio social que ocupaba en el centro, a caballo entre investigadora, maestra y amiga. Finalmente, comprendí que el resultado último de las conversaciones era la consecuencia del planteamiento personal y metodológico del curso sobre educación afectivosexual que habíamos tenido previamente. Una persona que, generacionalmente, ofrece referentes simbólicos de identificación, abierta, respetuosa con sus ideas, que les trataba en un plano de igualdad y reconocía sus voces, que hablaba desde el respeto sobre temas de gran interés a esa edad, sin tapujos, pero sin vulgaridad; todo ello rompía con la rutina de las clases, del centro, con la disciplina, la pasividad y la apatía, despertando interés y curiosidad.

A ello se unía la necesidad de hablar, de contar, tal vez por enésima vez, esa experiencia dolorosa, difícil de olvidar. Y hacerlo con una persona adulta, pero ajena a sus relaciones sociales inmediatas, de las que se suelen obtener juicios de valor. Hablar por el placer social que conlleva hacerlo, como desahogo. Recordar, revivir, repensar. Esperando, a cambio, un reconocimiento simbólico. Sólo eso. Ése es el valor de cambio de la investigación social que opta por esta metodología. Después de las diez sesiones de clase, habíamos cogido la familiaridad suficiente, y tenían datos de mí, como para saber si podían, o no, confiar en mí para hablar de sus experiencias más personales e íntimas. El resto del trabajo era escuchar, hacerles sentirse protagonistas de sus historias, de sus vidas, enfatizar la importancia de su felicidad y hacerles ver que queda mucha vida por delante. Es el alivio de hablar y el arte de escuchar. Nada más y nada menos que eso. De ahí el éxito de los y las terapeutas del amor en una sociedad individualizada como la nuestra, que ha roto con los vínculos sociales basados en el compromiso y el altruismo, y donde el amor es tan compulsivo y necesario, como difícil de llevar. Lo que generalmente han hecho las redes socioafectivas en la sociedad tradicional lo están ocupando hoy la psicología y la psicoterapia. El continuum educación-política-educación afectivosexual perfila, pues, un amplio espacio sociológico de investigación, reflexión y acción que es necesario considerar, como haremos a continuación, para terminar este trabajo de tesis doctoral.

Parte III:

CONCLUSIONES

Y

PROPUESTAS

Capítulo IV.
APROXIMACIONES FINALES.
DE LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN A LA
ACCIÓN EDUCATIVA PARA EL CAMBIO SOCIAL
HACIA LA IGUALDAD REAL

1. Síntesis

En este punto, cuando toca cerrar este trabajo de tesis doctoral, cabe hacerse algunas preguntas finales. ¿De qué hablamos cuando hablamos de política afectivosexual? ¿A qué conclusiones podemos llegar después de todo este trabajo de revisión teórica, de planteamientos metodológicos, de tratamiento de datos, que no son otra cosa que los trocitos de vida cotidiana que las chicas y chicos con quienes hemos compartido ratos de clase y conversación nos han ofrecido y que, con sus voces, están dando, seguramente, voz a otras muchas personas de su edad, con las que comparten referentes culturales, posiciones sociales y experiencias vitales? ¿Qué sentido tiene todo el esfuerzo realizado en estos seis años de trabajo? ¿Qué podemos ofrecer de todo esto a la sociología, a la educación y a las políticas educativas dirigidas a adolescentes? ¿Puede realmente la sociología de la educación contribuir a promover el cambio social? ¿Son las políticas educativas un instrumento apropiado para ello? De entrada, la respuesta a estas dos últimas preguntas es sí, pues ha sido la firme creencia en ello lo que ha movido todo este trabajo de investigación acción educativa en el terreno de la política afectivosexual.

En este capítulo final, y para concluir nuestro trabajo, recogemos una síntesis de todo lo anterior, la cual nos introduce en las conclusiones de nuestra investigación. A continuación, pasaremos a hacer una propuesta de acción socioeducativa orientada a actuar sobre las políticas educativas para intervenir sobre la desigualdad estructural sexual y de género, como una de las estrategias más importantes y eficaces para promover la igualdad y, con ello, trabajar en la erradicación de la violencia sexual y de

género en nuestra sociedad. Ésta es, pues, una de nuestras tesis de partida y de llegada en nuestro trabajo de tesis doctoral.

De hecho, este trabajo nació con los siguientes objetivos fundamentales, a saber:

1. Partir de la educación afectivosexual, como objeto definido por las ciencias de la educación, para:
2. Definir/construir la política afectivosexual como objeto de estudio sociológico, dotándolo de una fundamentación teórica, epistemológica y metodológica, haciendo posible:
3. Investigar la política afectivosexual en el espacio sociológico ocupado por la adolescencia, esto es, la política del romance adolescente, entendiendo por tal la estructura de las relaciones afectivosexuales en la adolescencia, a fin de sentar las bases sociológicas desde las que:
4. Plantear una propuesta de trabajo desde la educación afectivosexual con el marco de la coeducación de fondo y la finalidad de promover una educación generadora de prácticas afectivosexuales orientadas a la consecución de una política afectivosexual basada en la igualdad sexual y de género.

Para dar cobertura a estos objetivos, el proceso de trabajo de la investigación ha seguido la siguiente trayectoria:

1. Punto de partida: constatación de la centralidad de la educación afectivosexual en las políticas educativas orientadas a la igualdad sexual y de género como tema nuclear de la educación para la ciudadanía en el marco de la coeducación.
2. Comprobación del vacío existente a nivel teórico, epistemológico y metodológico dentro del contexto español sobre educación afectivosexual como objeto de estudio sociológico.
3. Revisión de materiales sobre educación afectivosexual y consecuente conclusión sobre las áreas que la integran, a saber: género, sexualidad, afectividad y cuerpo.
4. Propuesta de giro terminológico y epistemológico para pasar de los materiales didácticos, pedagógicos y psicopedagógicos sobre educación afectivosexual a la investigación sociológica de la política afectivosexual,

constituida por cuatro estructuras de relaciones sociales, como son género, sexualidad, afectividad y cuerpo.

5. Revisión de la literatura en teoría social y cultural organizada en torno a esas cuatro estructuras de relaciones sociales -género, sexualidad, afectividad y cuerpo-, para formular un modelo teórico-epistemológico para la política afectivosexual.
6. Sistematización del trabajo empírico para la investigación sociológica de la educación/política afectivosexual, siguiendo la metodología de la investigación acción educativa.
7. Descripción, interpretación y reflexión de los datos producidos en las conversaciones (entrevistas) personales, como parte del trabajo empírico, sobre política afectivosexual.
8. Concreción de la formulación teórica de la política afectivosexual en su elemento nuclear en esta investigación: la política del romance (estructura de las relaciones afectivosexuales) en la adolescencia.
9. Conclusión: de la teoría básica a la aplicada siguiendo la metodología de la investigación acción educativa, o cómo andar un camino de ida y vuelta, de la educación a la política para volver a la educación afectivosexual. Una propuesta socioeducativa para incidir en las políticas educativas sobre el currículum formal en educación afectivosexual, como trabajo educativo para el cambio social.

Al definir la política afectivosexual como objeto de estudio sociológico, han sido imprescindibles dos niveles de formulación. En primer lugar, la *formulación socioestructural de la política afectivosexual*, según la cual está compuesta por:

- Género, localizando en la familia y el barrio sus dimensiones constitutivas, a saber:
 - Relaciones de trabajo
 - Relaciones de poder
 - Relaciones simbólicas (modelos de género)

Las pautas de las relaciones de género cristalizan, en el largo plazo, como modelo estructural de género dominante, en sus dimensiones material y simbólica, orientando la socialización de género.

- Sexualidad
 - Modelo de sexualidad dominante, según:
 - Barrio
 - Familia
 - Grupo de amistad
 - Escuela

Este modelo actúa como el modelo de género dominante, constituyendo el espacio, material y simbólico, de socialización sexual del sujeto, y orientando sus prácticas.

- Modelo de sexualidad propio: según las prácticas sexuales propias, localizadas en el espacio social que es la pareja, y que constituyen una dimensión central en la política del romance adolescente.
- Afectividad
 - Nivel social de la afectividad, constituido por:
 - Barrio
 - Familia
 - Escuela
 - Grupo de amistad
 - Nivel personal de la afectividad
 - El nivel de la afectividad en el espacio social que es la pareja
- Cuerpo
 - El modelo corporal dominante
 - Los cambios corporales en la pubertad
 - Las prácticas estético-corporales de identificación de género
- La política del romance adolescente, que comprende varias dimensiones:
 - El modelo de atracción-elección: donde confluyen claramente género, sexualidad, afectividad y cuerpo en el romance entre adolescentes
 - Las prácticas sexuales entre adolescentes
 - Las prácticas afectivas entre adolescentes

En segundo lugar, la *formulación epistemológica de la política afectivosexual*, en un intento por articular, a modo de síntesis, una *teoría postestructuralista de la práctica*, para dar cuenta de la estructura de la acción, integrando los niveles micro (acción) y macrosociológico (estructura) de análisis, así como las dimensiones material (organización material de la estructura social) y simbólica (nivel discursivo) y los procesos sociológicos de reproducción y cambio. Y aquí radica la diferencia fundamental entre la propuesta que hacemos desde esta tesis doctoral sobre política afectivosexual y aquello que sí ha sido investigado por las ciencias sociales anteriormente: la ideología romántica (McRobbie, 1978), o la cultura o ideología del romance (Holland y Eisenhart, 1990). En ambos casos, como ya viéramos en el capítulo I, las autoras hacen una interpretación materialista de las producciones culturales en torno al romance de las chicas de sus respectivos estudios. Desde nuestra propuesta, hablar de política nos remite, como ya explicamos con anterioridad, a relaciones sociales que implican poder o autoridad, algo que, a su vez, nos remite a la naturaleza socioestructural de la que se ocupa la sociología, en un enfoque que pretende ser más holístico que la interpretación materialista de la producción cultural que encontramos en los trabajos de McRobbie (1978) y Holland y Eisenhart (1990) desde la teoría de la producción cultural o de la resistencia, y que también es referente en nuestro trabajo. La formulación epistemológica de la teoría postestructuralista de la práctica plantea el fenómeno de la política afectivosexual según el siguiente proceso social:

- Dentro de la organización material de una estructura social concreta, que podemos considerar a dos niveles,
 - El macrosociológico de la sociedad en su conjunto
 - El mesosociológico del entorno social más próximo, que contiene la dimensión de clase social, esto es, los diversos regímenes de género que son el barrio y, dentro de él, la familia, la escuela, el grupo de amistad y la pareja
- Podemos localizar un discurso, es decir, una estructura simbólica formada por los valores, ideas, normas, creencias, estereotipos, mitos, etc., que se produce, igualmente, a esos dos niveles:
 - El discurso social dominante

- El discurso del entorno social más próximo, esto es, de cada uno de esos regímenes de género, que contiene la dimensión de clase social
- En este entramado estructural, material y simbólico, el individuo se convierte en sujeto según dos procesos sociales que ocurren simultáneamente:
 - Por *estar sujeto a* esos discursos
 - Por *ser sujeto de* prácticas, que tienen lugar en el entorno material de cada régimen de género o del orden de género de la sociedad en su conjunto, y que se derivan de esos discursos. De este modo, las prácticas ponen en relación los dos niveles estructurales, el material, que las contextualiza, y el simbólico, que las orienta dentro de ese contexto material

Veamos cada uno de esos dos procesos, por los que se vinculan los diferentes niveles y dimensiones que constituyen la estructura de la acción en la política afectivosexual desde la teoría postestructuralista de la acción:

- En la política afectivosexual, el individuo está *sujeto a discursos* dominantes en torno a género, sexualidad, afectividad y cuerpo, esto es, la estructura de lo simbólico o conjunto de valores, creencias, ideas, normas, estereotipos, mitos, falsas creencias, etc. sobre esas cuatro dimensiones integrantes de la política afectivosexual
- Ahora bien, en tanto que *sujeto de prácticas* dentro de la política afectivosexual, el sujeto agente encauza sus prácticas en dos direcciones diferentes:
 - Mediante el proceso de *socialización*, tal como lo plantea la teoría sociológica clásica, el individuo sujeto a los discursos de la política afectivosexual es un sujeto de prácticas de sumisión a esos discursos, pues la socialización es el proceso pasivo por el que el individuo interioriza el orden socioestructural y lo hace subjetivamente suyo, se somete, de alguna forma, a él, de manera que las prácticas resultantes de esa sumisión al discurso

dominante son prácticas de *reproducción* del orden social establecido

- Sin embargo, a menudo, el sujeto de prácticas ha de hacer frente a discursos contradictorios, procedentes de diferentes regímenes de género, como son la familia, el grupo de amistad, o la pareja, por ejemplo; o diferentes incluso dentro de un mismo régimen de género. Es esa contradicción entre discursos la que activa la *reflexividad* de la práctica, poniendo en marcha un proceso de *subjetivación* simultáneo a la socialización de género, sexual, afectiva y corporal. Las prácticas de resistencia son las formas de acción resultantes de la resolución, al menos puntual, de esas contradicciones por parte del sujeto agente, si bien, no se trata de un proceso exento de controversias personales y estructurales, esto es, como también señala la teoría sociológica clásica, la práctica está constreñida por la estructura. A pesar de todo, el sujeto agente consigue dar salida, de alguna forma, a esas contradicciones subjetivas y desarrollar su acción. La resolución tiene lugar entre la confrontación con el discurso dominante y la ruptura con el mismo. Mientras que la confrontación puede derivar en sumisión, igualmente, son las prácticas de ruptura con el discurso dominante las que introducen espacios estructurales de cambio con respecto al orden social establecido
- Cuando las prácticas introducen cambios en la organización material de un régimen de género, o su sumatoria lo hace sobre el orden de género de una sociedad dada, se van introduciendo cambios también en la estructura de lo simbólico, esto es, en el discurso dominante que orienta las prácticas

De este modo, podemos ofrecer una interpretación materialista de la acción, pero con tintes postestructuralistas, el integrar, con especial interés, la dimensión del discurso. La socialización es un concepto clásico y bien asentado, que nace con los padres de la sociología, centrados en una macrosociología focalizada en las estructuras sociales y los procesos relativos a las mismas. Así, la socialización es un proceso de naturaleza macrosociológica que ocurre al nivel microsociológico

o, si se quiere, un proceso que sirve para poner en relación la estructura y la acción, pero de forma pasiva y conservadora, exenta de conflictos o sin atender al sujeto agente, porque en la formulación más original de la socialización, el individuo asimila el orden estructural, lo hace suyo, para actuar en consecuencia, ajustándose a ese orden con el fin de mantenerlo a través de sus prácticas. Así lo ponen de manifiesto Berger y Luckmann (1999 [1966]) cuando hablan de internalización. Nuestra propuesta, aquí, es una relectura de esos tres procesos simultáneos de externalización, objetivación, e internalización, pero con los añadidos teóricos de las cuatro décadas posteriores al momento de ser escrita la obra.

Tanto el funcionalismo estructural, conservador, como las teorías de la reproducción social y cultural, críticas, han hecho uso de este concepto/proceso que, tras el desarrollo de las teorías de la producción cultural o resistencia, de las teorías de la práctica (especialmente en el campo de la teoría feminista), y las teorías postestructuralistas, resulta hermético, parcial e insuficiente para dar cuenta de los procesos microsociológicos que ponen en relación la acción y la estructura más focalizados en el sujeto agente y, en gran medida, orientados al análisis del cambio social, y no sólo de la reproducción. De ahí nuestra propuesta de poner en relación socialización y subjetivación a partir de la doble definición del individuo como *sujeto a* al tiempo que *sujeto de*. Más aún, de vincular esos procesos microsociológicos a los procesos macrosociológicos de reproducción y cambio, respectivamente.

En todos estos procesos, los conceptos de agencia y voz (Venegas, 2007b) son fundamentales. Las y los adolescentes son agentes de su propia política afectivosexual. Hablan del pasado como quien tiene ya una larga experiencia en la vida. Su mundo de referencia es el mundo que viven en primera persona, el de la adolescencia. Han de protagonizar sus propios procesos de aprendizaje, lo que no nos exime de un trabajo socioeducativo que ofrezca valores de igualdad, democracia y ciudadanía en esos procesos. Para ello, es fundamental plantear seriamente la política afectivosexual adolescente, considerando las relaciones afectivosexuales en la adolescencia con la seriedad que se merecen, en lugar de subestimarlas o invisibilizarlas. De los procesos de socialización y subjetivación afectivosexuales que se vivan hoy, en la adolescencia,

florecerán las relaciones afectivosexuales de mañana, en la edad adulta, donde la sociología pone de manifiesto la persistencia de la desigualdad de género, la mercantilización de la sexualidad, principalmente la femenina, el incremento de los divorcios, la falta de entendimiento entre las parejas en su esfuerzo por conjugar amor/pertenencia y libertad/autonomía, la búsqueda de pareja mediante los nuevos espacios que ofrecen las TICs... No es una cuestión baladí. Sus repercusiones son sociales. Atender a la política afectivosexual en sus orígenes, la política del romance adolescente, nos ofrece un espacio fundamental para promover cambios hacia la igualdad sexual y de género en la edad adulta, desde una educación afectivosexual basada en la coeducación definida sobre la igualdad sexual y de género.

2. Conclusiones

Las preguntas de investigación con las que partíamos en nuestro estudio pueden reducirse a una, que ha sido el hilo conductor del mismo: ¿cómo tienen lugar los procesos de socialización y subjetivación en las chicas y chicos de los dos colegios, el de clase obrera y el de clase media, de nuestra investigación, que nos permiten describir los dos procesos sociales de reproducción y cambio, respectivamente, en torno a la política afectivosexual, definida como entramado estructural en que confluyen las cuatro estructuras sociales que son género, sexualidad, afectividad y cuerpo? En el apartado anterior hemos ido desglosando la fundamentación teórica y epistemológica que hemos hecho para investigar esta cuestión. En este apartado queremos recoger los principales hallazgos de la investigación a modo de conclusión.

Nuestro trabajo se diferencia de los realizados hasta ahora (McRobbie, 1978; Holland y Eisenhart, 1990) en su unidad de análisis. Mientras que esos trabajos se han centrado en las chicas, nuestro trabajo versa sobre las relaciones de género. A lo largo de todo el capítulo III, del análisis, hemos estado hablando constantemente de la construcción social de la masculinidad y la feminidad, un proceso que comprende socialización, subjetivación, reproducción y cambio, en los regímenes de género que son familia, barrio, escuela, grupo de amistad y pareja, unos modelos de género en los que es imprescindible considerar las dinámicas interrelacionadas de sexualidad, afectividad y cuerpo. Ésta es la tesis central de nuestra investigación, el punto de partida

y de llegada de la misma. Así lo vemos al concretar los procesos en la política afectivosexual del romance adolescente.

2.1. Género

La datos analizados han puesto de manifiesto la presencia, simultánea, de procesos sociales de reproducción y cambio en la estructura de las relaciones de trabajo en la familia según una lógica correlativa a la estructura de clases. Aunque el patriarcado sigue arraigado en la organización de las familias, encontramos tendencias de cambio derivadas de la incorporación de los hombres/cónyuges/padres a los trabajos domésticos, excepto en el caso de los trabajos de cuidado, que siguen siendo realizados principalmente y casi exclusivamente por las mujeres/cónyuges/madres. La clásica dicotomía hombres/trabajo de producción/esfera de lo público vs. mujeres/trabajo de reproducción/esfera de lo privado ha dejado de ser el modelo único, aunque continúa apareciendo como el modelo dominante. Por tanto, cabe esperar un proceso de cambio estructural a largo plazo hacia una mayor igualdad de género en los modelos de familia, sin olvidar los diferentes ritmos en función de la clase social de pertenencia.

El pater familias sigue apareciendo como la principal figura de autoridad, si bien, tanto madres como hijas/os, en tanto que sujetos también de poder, ejerce diversas formas de resistencia a ese poder patriarcal. Cuanto mayor es el grado de sexismo en la familia, más autoritarias son las relaciones ma/paterno-filiales; las relaciones democráticas en la familia facilitan un mayor grado de igualdad de género. La apuesta por la igualdad pasa por el afianzamiento de la ciudadanía y la democracia también en la familia.

En la estructura de las relaciones de género, basada en trabajo, poder y la representación simbólica del género, encontramos procesos de ruptura y cambio, protagonizados principalmente por las chicas, a pesar de la inercia de los modelos tradicionales de género a reproducirse. Los cambios son más visibles a nivel discursivo, pero tenemos que seguir trabajando para que se trasladen del discurso a la práctica.

2.2. Sexualidad

El silenciamiento de la sexualidad suele ser la tónica dominante en las familias. Este vacío dialógico hace que hablar de sexualidad sea demandado y muy bien acogido en la escuela. Las y los adolescentes sienten curiosidad, tienen dudas, experimentan cambios y necesitan la opinión de una persona adulta dispuesta a escucharles, más aún si es alguien que no hace juicios de valor, sino que, en su lugar, ofrece criterios para una toma de decisiones informada. Sienten que tienen muchas cosas que decir, a pesar de la actitud silenciadora de sus familias, y están ávidas/os de reconocimiento y de consideración de su agencia. Ésta es una de las razones que hizo posible la apertura y franqueza con que transcurrieron nuestras conversaciones (entrevistas en profundidad) y la relevante información aportada en ellas. Madres y padres parecen sentir aún ciertos reparos y mantienen tabúes en torno a una educación afectivosexual informada hacia sus hijas e hijos. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de trabajar también con las familias una educación afectivosexual integral, que tenga en cuenta a todos los agentes sociales implicados. La tendencia de cambio la marcan las familias más liberales, de clase media, con un discurso donde la sexualidad se trata de manera integral y abierta, pero enfatizando la importancia de tomar precauciones. Existe una conciencia del cambio social en torno a la sexualidad, sobre todo entre la generación adolescente, más proclive a asimilar esos cambios. Hay un diferencial de género fundamental en la aceptación de las prácticas sexuales adolescentes por parte de sus familias, derivado del temor al embarazo de la chica, como si fuera sólo responsabilidad de ella. También en los trabajos de cuidado relativos a la sexualidad en la familia es la madre quien asume la responsabilidad. La socialización sexual en la familia se basa en evitación y prevención, más que en su disfrute o en considerarla como una parte integral de la persona. Frente a ello, la subjetivación adolescente, en la pareja y el grupo de amistad, define la sexualidad en términos de placer, desarrollo personal, amor, liberación y madurez.

En el barrio de clase obrera la sexualidad es más explícita y ocupa un espacio social mayor y más visible que en el barrio de clase media. La sexualidad continúa siendo un capital simbólico de importancia central para la clase obrera, sobre todo para las mujeres de esta clase social.

Se mantiene el doble estándar para medir las prácticas sexuales de las chicas y las de los chicos. Las chicas sexualmente activas son consideradas unas 'putas', mientras que los chicos son unos 'machotes'.

La sexualidad es un tema fundamental en el grupo de amistad, tanto a nivel discursivo como en la práctica. El grupo de amistad ofrece vínculos afectivos fuertes, por lo que es un espacio central de identificación y de aprendizaje de la sexualidad. Existe un criterio diferenciador fundamental entre sus miembros: tener o no pareja. En las parejas eventuales, la sexualidad queda privada de su dimensión afectiva como espacio interpersonal de comunicación y de relación. La educación afectivosexual ha de reforzar la agencia de las chicas en su toma de decisiones para romper con las situaciones de subordinación y vivir su sexualidad en primera persona. El significado sexual de tener pareja deja ver un diferencial de género: para los chicos es tener una práctica sexual asegurada; para las chicas es la máxima expresión del amor romántico en la pareja. Este diferencial se deriva de una socialización sexual generizada, que reproduce los valores tradicionales que han definido la sexualidad masculina y la femenina, a pesar de los cambios. La desigualdad estructural se mantiene.

La educación afectivosexual integrada en el currículum escolar, tal como ha sido llevada a cabo en nuestro trabajo, ha contribuido al cambio de valores, actitudes, prejuicios y estereotipos en cuanto a la igualdad sexual y de género. Para ello, la investigación acción educativa se ha mostrado como la más adecuada, pues permite que las chicas y chicos se sientan protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y puedan compartir sus experiencias, debatir, reflexionar en grupo, intercambiar y contrastar opiniones, madurar, aprender y disfrutar al mismo tiempo; conocer las estructuras mentales que sostienen los modelos de masculinidad y feminidad. Las chicas se sorprenden ante la inercia de las estructuras patriarcales y sexistas a reproducirse, a pesar de los cambios sociales y los nuevos referentes para una masculinidad más igualitaria, por lo que reconocen que quedan muchas cosas por cambiar, sobre todo, en las estructuras mentales de los chicos. Se valora la seriedad, apertura y libertad con la que hemos hablado de sexualidad en clase. Esta forma de trabajo hace posible la reflexividad de la práctica y la subjetivación como procesos previos al desarrollo de prácticas de ruptura con las formas tradicionales y, por ende, de introducción de espacios de cambio social. Pero estos procesos de cambio que se inician en clase requieren seguir trabajando sobre ello para que puedan afianzarse de hecho. Consideramos, igualmente, la necesidad de que, al tiempo que defendemos la inclusión de la educación afectivosexual en el currículum escolar, apostemos por personal docente preparado para impartir estos contenidos, tal como se está haciendo ya en

materia de coeducación en la comunidad autónoma andaluza, tras la llegada a los centros escolares del I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres en Educación (2005)¹⁹⁴.

En las prácticas sexuales adolescentes se observa una gradación que va del petting al coito, que se sigue definiendo como práctica sexual completa. Esa gradación se va viviendo en la medida en que hay más compromiso y estabilidad en la pareja. La afectividad constituye una parte fundamental de la sexualidad adolescente y la pareja estable suele ser el lugar para la práctica legítima de la sexualidad, si bien, hay un diferencial de género en este sentido, pues ésta es una afirmación más válida y frecuente en el caso de las chicas. La sexualidad se entiende como reproducción, afectividad, comunicación y relación, y placer, pero es necesario seguir insistiendo en que todo el cuerpo está sexuado, por lo que hemos de superar la visión genitalizada de la sexualidad y entender que la sexualidad comprende un amplio abanico de prácticas sexuales que no pueden reducirse al coito, así como superar la restricción de la sexualidad a la pareja heterosexual, y aprender a hablar de la sexualidad de manera natural, como lo hacemos del resto de facetas del ser humano. Cabe señalar aquí que, desde nuestro planteamiento teórico, rechazamos el término penetración por entenderlo heteronormativo y sexista en el sentido de que refuerza un modelo de sexualidad en que hay una parte activa, el hombre que penetra, y una parte pasiva, la mujer que es penetrada. De ahí nuestra opción por el término coito, que nos parece más neutral. Se observa claramente la interrelación fundamental e imprescindible entre sexualidad, género, cuerpo y afectividad. Existe una aceptación tácita de que los chicos siempre están más dispuestos para las prácticas sexuales que las chicas. La sexualidad marca ritos de paso también en relación al grupo de amistad. Entre los chicos, suelen ser las primeras masturbaciones, que se hacen en grupo. Entre las chicas, la llegada de la menstruación y las dinámicas grupales que genera. Aunque aseguran no tener temores ni dudas, la realidad es que practican el coito sin protección en parejas estables y que, quienes no lo han practicado aún, sienten cierta inquietud ante la incertidumbre de algo desconocido y rodeado de tabúes y mitos. Por eso es importante hablarlo con naturalidad. La virginidad ha dejado de ser un valor ideal compartido por chicas y chicos y sólo las personas socializadas

¹⁹⁴ El Plan puede consultarse en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/IPlanIgualdad> (última consulta 14.12.2008).

dentro de la cultura gitana siguen manteniendo este valor, porque representa, en definitiva, la honra al pater familias y, con ello, a toda la familia.

2.3. Afectividad

La estructura de las relaciones afectivas en la familia reproduce el mismo modelo estructural del género y la sexualidad, propio de un sistema patriarcal de organización de género. Las relaciones afectivas en la familia suelen ser buenas, sobre todo si se basan en el respeto. Aunque se observa una especie de naturalización de la conflictividad cotidiana en las relaciones familiares, las relaciones fraternales están caracterizadas por la empatía y la complicidad. De hecho, empatía y respeto son la clave de unas buenas relaciones familiares. En algunos casos, se señala a la madre como más arisca y al padre como más cariñoso, lo que cuestiona la esencialización de la maternidad o es significativo de un cambio derivado de la incorporación de los padres al trabajo de cuidado de los hijos/as. Los procesos de cambio social relacionados con la política afectivosexual tienen mucho que ver con los cambios derivados de la incorporación de las mujeres al sistema educativo formal en todos sus niveles, primero, y al mercado laboral, después, tal como ha puesto de manifiesto la sociología del amor. Parece que los vínculos familiares, y las actividades conjuntas derivadas de ellos, se mantienen más vivos e inmediatos entre las personas de clase obrera, mientras que han ganado en autonomía e independencia entre los miembros de clase media. Podríamos interpretar la ruptura adolescente con las dinámicas de ocio en familia como una estrategia simbólica de individuación, o sea, el momento de transición que es la adolescencia está acompañado de una serie de prácticas a modo de rite de passage. En esta transición son más significativos grupo de amistad y pareja que familia y escuela. Las relaciones afectivas en el barrio de clase obrera son más estrechas y configuran una red social más importante que en el contexto de clase media, más individualista, si bien, en el barrio obrero esto es cierto no para la totalidad de las relaciones vecinales, sino para las que existen en pequeños espacios vecinales o, sobre todo, familiares.

La afectividad es fundamental, también, para hacer posible el éxito escolar, como principio central de los procesos de socialización y subjetivación que tienen lugar en la escuela. El tan de moda bullying es reflejo del fracaso de la afectividad como metodología de trabajo en el aula. El grupo de amistad suele crear el espacio más

relevante para expresar los sentimientos, estados de ánimo y confianza. La lógica central es la de la empatía, derivada del hecho de compartir experiencias y referentes generacionales comunes.

2.4. Cuerpo

También la construcción social del habitus corporal de clase tiene lugar en el grupo de amistad, describiendo procesos fundamentales de socialización y subjetivación según los discursos normativos corporales, basados en tres valores que son juventud, delgadez y belleza, históricamente impuestos sobre las mujeres y que se van imponiendo también sobre los hombres, fruto de la penetración de la lógica del mercado también en los modelos corporales de masculinidad. Asimismo, el grupo de amistad es central en el trabajo educativo para prevenir los trastornos alimentarios. El cuerpo es un ejemplo perfecto de la principal tesis de nuestro trabajo: nuestra sociedad está saturada de mensajes contradictorios, así que es más lógico enfatizar la subjetivación que la socialización, puesto que, más que una identificación absoluta y sin conflictos entre el discurso normativo dominante y el sujeto, lo que observamos es la confrontación entre discursos discordantes. Así, las prácticas son unas veces de adhesión y otras de ruptura. Las prácticas corporales son un ejemplo claro de ello, por ejemplo, en el mercado de los bienes simbólicos, donde las prácticas estético-corporales de identificación de género son una estrategia de poder para los objetos de intercambio de la mirada masculina, la mirada normativa del otro. Las chicas, cosificadas en ese mercado, se rebelan. Luchan entre el *estar sujetas a* esos discursos y *ser sujetos de* sus propias prácticas corporales, desde la resistencia, entre la confrontación y la ruptura con esos modelos. Por otro lado, el desasosiego corporal que supone la pubertad y sus cambios fisiológicos han de ser trabajados especialmente en clase, para favorecer la aceptación de esos cambios, que marcan los rites de passages que simbolizan el paso de la infancia a la juventud. Entre los modelos de masculinidad, el que se ha dado en llamar modelo metrosexual reproduce la virilidad tradicional pero añade como novedad el cuidado estético, donde vemos la paradoja de un modelo originalmente homosexual, pero que se extiende a los varones heterosexuales, penetrado por la lógica del mercado. Entre los chicos de clase obrera podemos describir un continuum desde la masculinidad más tradicional, entre quienes más abajo están en la estructura de clases, a la metrosexual, de quienes están

más arriba. Si el modelo tradicional patriarcal lo es de reproducción, el modelo metrosexual, situado en el extremo opuesto, simultanea la ruptura estética con la reproducción de valores tradicionales de masculinidad definida como virilidad. El análisis de las prácticas estético-corporales de identificación de género nos permite analizar los modelos sociales de género y el trasfondo cultural de los mismos. Las chicas de clase obrera parecen más preocupadas por sus prácticas estéticas que las chicas de clase media, tal vez porque su cuerpo sea su mayor capital cultural para entrar en el juego del mercado de los bienes simbólicos, mientras las de clase media apuestan más por sus estudios como fortalecimiento de su capital cultural. Cuando las chicas intentan penetrar en los espacios corporales dominados por los chicos, como la práctica deportiva del fútbol, los chicos desarrollan estrategias de cierre social para bloquear el acceso de las chicas a los mismos. Las dietas parecen preocupar más a las chicas y, entre los chicos, a quienes presentan el modelo metrosexual.

2.5. La política del romance adolescente

Finalmente, en cuanto a la política del romance adolescente, hay que señalar que estamos en medio de una transición desde el modelo de pareja tradicional, de las generaciones anteriores, hacia una redefinición de los modelos de pareja, derivada de la redefinición de los modelos de masculinidad y feminidad. En esta transición observamos, ya, la emergencia de nuevos modelos de pareja como el ‘living apart togheter’ o las parejas abiertas. En la política del romance adolescente, clase y género aparecen interrelacionados, describiendo dinámicas de socialización y subjetivación, reproducción y cambio en cuanto a los modelos de género, sexualidad, afectividad y cuerpo, donde el peso normativo del orden social existente es mayor sobre las chicas. En la relaciones de pareja adolescente, la práctica del coito ocupa un lugar central describe muchas de las dinámicas afectivosexuales que tienen lugar en la pareja.

Entre los chicos, el modelo de atracción-elección sigue la secuenciación atracción física -atracción personal – enamoramiento – elección de esa persona como pareja y consolidación de la misma. Entre las chicas, las dos primeras secuencias del proceso se invierten. Eso da cuenta de la importancia de los modelos corporales en el intercambio de los bienes simbólicos, siendo mayor la cosificación del cuerpo de las chicas. El romance adolescente constituye un espacio cultural con su propia lógica

donde se interrelacionan clase social y género en los procesos de socialización y subjetivación y con una proyección también respecto del sistema educativo y el acceso al mercado laboral, describiendo itinerarios educativos largos entre la clase media y más cortos entre la clase obrera. Se trata de procesos de reproducción socioestructural, de manera que la clase social es objeto de reproducción con más intensidad que el género. Celos, peleas e idea de posesión siguen siendo lugares comunes en la política del romance según una lógica patriarcal de dominación masculina – subordinación femenina, lo que genera espacios de resistencia por parte de las chicas. Los chicos empiezan a reclamar, también, su derecho a manifestar sus sentimientos y afectos. La virginidad es un valor en desuso salvo entre las personas socializadas en la cultura gitana.

El grupo de amistad es el principal espacio de construcción de las dinámicas de la política del romance. El grado de experiencia sexual determina los procesos de liderazgo dentro del grupo de amistad. La pareja suele ser el espacio legítima de las prácticas sexuales en la adolescencia, principalmente para las chicas. Entre los chicos es mayor la tendencia a la cosificación de la sexualidad, de la propia pero, sobre todo, de la de las chicas, especialmente en el caso de las parejas eventuales. La subjetivación sexual entre las chicas ha de dar salida a los conflictos entre el discurso familiar de la postergación de la sexualidad a la pareja estable, más adelante, y el discurso del grupo de amistad que apela a la importancia de tener relaciones sexuales, pero sin sobrepasar los límites que ponen en entredicho la reputación. A los chicos se les presupone dispuestos a la práctica de la sexualidad, siempre y, por supuesto, mucho más que a las chicas.

El modelo de pareja adolescente va de la pareja eventual, o rollo, a la pareja estable. La mayoría de los chicos intentan imponer sus criterios en la pareja, esto es, sobre las chicas, lo que genera diferentes formas de respuesta en ellas, desde la sumisión hasta la resistencia. El amor puede convertirse, así, en un modo de dominación. Sin embargo, chicas y chicos coinciden en señalar que el enamoramiento supone un cambio de estado en la persona; chicos y chicas buscan formar una pareja y enamorarse; chicos y chicas disfrutan y sufren por ello. Pero la ideología del amor romántico sigue pensando más sobre ellas. Para ellos es más importante la cantidad, para ellas lo es la calidad. Aún nos queda un camino largo que recorrer hacia la igualdad en la política afectivosexual, pero vamos en la dirección correcta o, al menos,

así podemos hacerlo con la ayuda de una educación afectivosexual integral, basada en la coeducación para la igualdad sexual y de género.

3. Propuestas: de la educación a la política para volver a la educación o cómo convertir ciencia socioeducativa básica en ciencia socioeducativa aplicada

Como vamos viendo, la política afectivosexual ocupa un espacio central en las dinámicas cotidianas de las y los adolescentes y sus grupos de amistad, de manera que la socialización/subjetivación del individuo *sujeto a* discursos, al tiempo que *sujeto de* prácticas refleja ampliamente la presencia de esta dimensión social. Las experiencias personales y grupales relacionadas con la política afectivosexual tienen mucho que decir en la construcción de la subjetividad de una persona. Así se pone de manifiesto en el hecho de que muchas de las experiencias de intensidad afectiva, con las que empezamos nuestras conversaciones, se refieran a acontecimientos vitales relacionados con la política afectivosexual. De ahí que dedicarle una tesis doctoral no sea una cuestión baladí, sino que responde a la centralidad de estas cuestiones en nuestra sociedad y en nuestras vidas. Los cambios socioestructurales analizados por la sociología del amor, junto al análisis más microsociológico de las prácticas cotidianas de la política afectivosexual adolescente, ofrecen un panorama lo suficientemente rico y relevante como para plantear propuestas en la dirección de ese espacio fundamental en nuestras vidas que es el afectivosexual.

El enamoramiento es una experiencia tan rica y gratificante como dolorosa y difícil. Lo que no debe ser nunca es empobrecedora. Cuando al enamoramiento lo acompaña el sufrimiento algo está fallando en esa experiencia vital. No podemos actuar sobre las vivencias individuales, pues son una cuestión personal. Pero, por su naturaleza social, podemos actuar, mediante una educación basada en principios y valores de igualdad, democracia, libertad, autonomía, independencia y felicidad, dotando a las y los adolescentes de las herramientas analíticas, reflexivas y críticas necesarias para entender su realidad personal y social, su propio proceso vital, sus experiencias y el lugar que ocupan en ello, para deconstruir los mensajes mediáticos estereotípicos que no sólo no abren espacios de cambio social, sino que reproducen la desigualdad estructural existente e, incluso, contribuyen a reforzarla.

En este último apartado, queremos hacer una propuesta de programa sobre educación afectivosexual, a modo de síntesis tanto de nuestro trabajo de revisión de materiales y programas de educación afectivosexual, cuanto de nuestros análisis sobre la política afectivosexual. Nuestra tesis de partida tomo el referente del sistema sexo/género (Rubin, 1975) como hilo conductor del esquema del programa. El punto de partida lo marca el polo biológico, para hablar de las diferencias anatómicas entre mujeres y hombres derivada de la sexuación del cuerpo y su incidencia en los cambios fisiológicos de la pubertad. En la medida en que avanzamos en el programa, se hace necesario ir dando el salto de lo biológico a lo sociocultural, para explicar y entender los procesos sociales por los cuales los argumentos biológicos se han tomado como justificación de la desigualdad de género que, cuando se institucionalizan, se convierten en formas de discriminación de género de entre las cuales la más dramática y desdichada es la violencia de género en sus múltiples formas de expresión. Con este esquema de fondo, proponemos un programa sistemático, que puede sintetizarse en caso de que la disponibilidad de tiempo para ser llevado a cabo en el aula así lo requiera. Insistimos en formular la implementación del programa en el aula siguiendo dos consideraciones metodológicas. En primer lugar, la investigación acción educativa como metodología de trabajo. En segundo lugar, y relacionado con ello, el constructivismo como modelo de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, basados en la comunicación y el diálogo abiertos, respetuosos, donde todas las personas que participen se sientan protagonistas en primera persona y todas las opiniones sean igualmente respetadas, aún cuando sean rebatidas, pues lo serán con argumentos lógicos. La igualdad ha de ser el principio fundamental que guíe todo el proceso, y la coeducación el telón de fondo.

3.1. Propuesta de programa sobre educación afectivosexual

Sobre la base de esos principios que acabamos de señalar, sugerimos un programa que recoja los siguientes temas, que pueden ser formulados siguiendo los contenidos recogidos en la primera sección del capítulo I, de revisión bibliográfica. El programa ha de organizarse en torno a los cuatro grandes bloques temáticos que constituyen la educación afectivosexual, para desglosar cada uno de esos bloques en las

cuestiones que forman el lugar común a todos los programas de educación afectivosexual.

Resumiendo, y de manera sistemática, podemos destacar los siguientes como principios de la educación afectivosexual:

1. Enfoque constructivista y de género para promover el cambio social hacia la igualdad real.
2. Espíritu pedagógico.
3. Visión integral de la persona.
4. Autoconocimiento de nuestro cuerpo y nuestra sexualidad como estrategia de empoderamiento.
5. Sexualidad como dimensión fundamental del ser humano, entendida como reproducción pero, igualmente, como comunicación, relación, afectividad y placer.
6. Vida saludable también en cuanto a la sexualidad.
7. Personas como sujetos agentes de su vida afectiva y sexual.
8. Participación y ciudadanía efectiva también en la dimensión afectivosexual.
9. Giro epistemológico que supone el paso de la educación a la política afectivosexual: del individualismo metodológico al énfasis en la dimensión relacional y socioestructural de lo afectivosexual.

Sobre estos principios, proponemos un programa con los siguientes contenidos:

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS PARA EL PROFESORADO QUE IMPARTE EDUCACIÓN AFECTIVOSEXUAL

- 1.1. Conceptualización
- 1.2. Caracterización
- 1.3. Educación sexual y discriminación de género
- 1.4. Estereotipos y mitos
- 1.5. Agentes sociales implicados en la educación sexual
- 1.6. Hacia una visión interdisciplinar
- 1.7. El objetivo último de la educación afectivosexual: promover el cambio social

2. GÉNERO

- 2.1. El género como construcción social, histórica y cultural
- 2.2. La violencia de género
 - a) Definición de violencia de género

- b) Tipos de violencia de género
- c) La naturaleza estructural de la violencia de género
- d) Consecuencias de la violencia de género
- e) Derechos de las mujeres
- f) Mitos y falsas creencias en torno a la violencia de género
- g) Prevención y apuesta por el cambio social desde la coeducación

3. SEXUALIDAD

- 3.1. Definición de sexualidad
- 3.2. Prácticas sexuales
- 3.3. La sexualidad como vivencia y experiencia personal
- 3.4. Edades de la sexualidad
- 3.5. Funciones de la sexualidad
- 3.6. Dimensión corporal de la sexualidad
- 3.7. Mitos sobre sexualidad
- 3.8. Masturbación
- 3.9. Homosexualidad
- 3.10. Métodos anticonceptivos
- 3.11. Embarazo no deseado en adolescentes
- 3.12. Interrupción voluntaria del embarazo
- 3.13. Enfermedades de Transmisión Sexual
- 3.14. Salud reproductiva y sexual
- 3.15. Respuesta sexual humana
- 3.16. Virginidad
- 3.17. Problemas sexuales

4. AFECTIVIDAD

- 4.1. Definición de afectividad
- 4.2. Tipos de relaciones afectivas
- 4.3. La importancia de la afectividad en la vida de una persona. Trabajar la afectividad desde la educación
- 4.4. Las relaciones afectivosexuales y los cambios sociales en las últimas décadas
- 4.5. El primer amor, el enamoramiento
- 4.6. La autoestima

5. CUERPO

- 5.1. Cambios corporales en la pubertad
- 5.2. Modelos corporales
- 5.3. Imagen corporal
- 5.4. Trastornos corporales y de la alimentación

Parte IV:

ANEXOS

Imagen 1:

Representación de los chicos por parte de las chicas del colegio de clase obrera
(curso 2005/06)



Imagen 2:
representación de los chicos por parte de las chicas del colegio de clase media
(curso 2006/07)

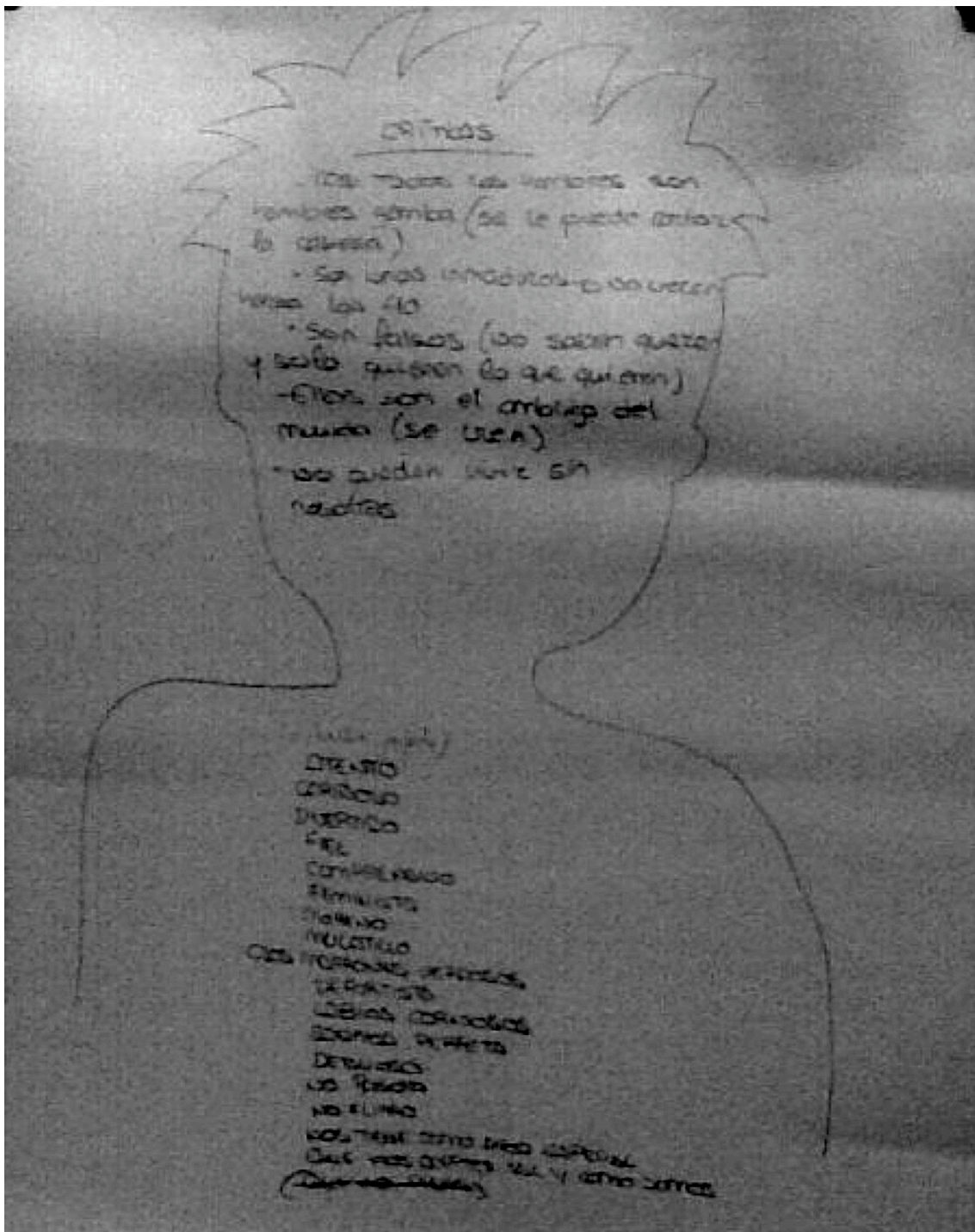
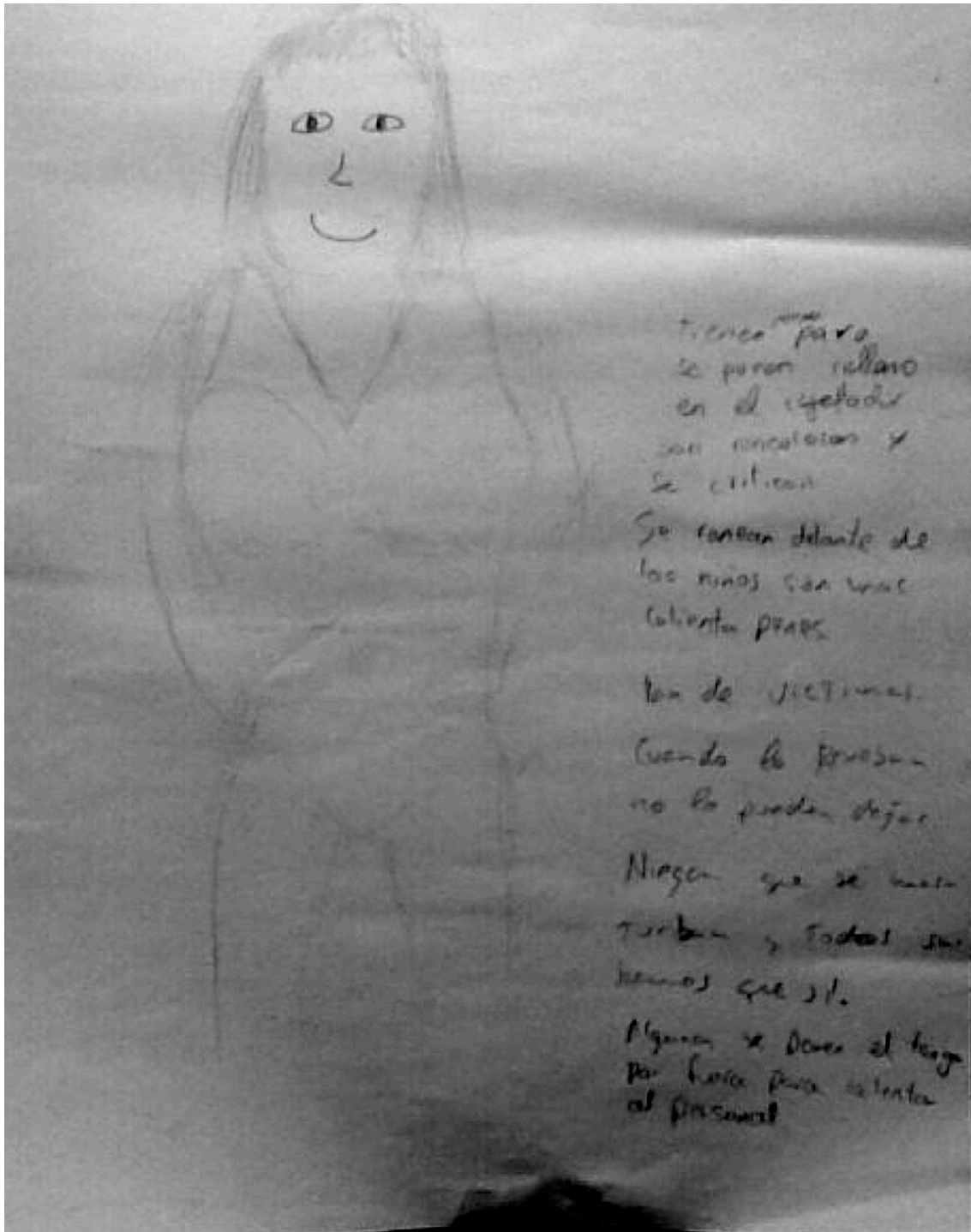


Imagen 3:
Representación de las chicas por parte de los chicos de clase obrera
(curso 2005/06)



Imagen 4:
Representación de las chicas por parte de los chicos de clase media
(curso 2006/07)



Parte V:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Uno de los problemas con los que se han encontrado los estudios feministas y de género a la hora de revisar los trabajos publicados por mujeres ha sido la ausencia de especificación de esta información debido al empleo reducido del nombre personal de autor/a mediante su inicial. Para evitar este tipo de problemas, hemos considerado más oportuno utilizar el nombre completo de las y los autores de las obras de referencia citadas en este trabajo de tesis doctoral.

Las obras que se citan se recogen en la edición revisada. Cuando hay más ediciones y ha sido posible conocer la edición original se indica entre corchetes.

Los documentos consultados por Internet, excepto en el caso de que aparezcan paginados en su formato digital, son referidos sólo por su dirección web, pero no por la página en la que aparece la información aludida.

Adkins, Lisa. "Revisions: gender and sexuality in late modernity". Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 2002a.

———. "Mobile Desire: Aesthetics, Sexuality and the 'Lesbian' at Work", en *Sexualities*, vol.3 (2), London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE, 2002b, pp.201-218.

———. "Sexuality and Economy: Historicisation and Deconstruction", en *Australian Feminist Studies*, vol.17, No.37, Taylor and Francis, 2002c, pp.31-41.

———. "Reflexivity. Freedom or Habit of Gender?", en *Theory, Culture and Society*, vol.20 (6): 21-42. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE, 2003.

Aguirre, Rosario. "Trabajo no remunerado y uso del tiempo. Fundamentos conceptuales y avances empíricos. La encuesta de Montevideo 2003". Montevideo, 2003. En <http://www.fes-web.org/revista/archivos/res03/10.pdf> (consultado el 8 de marzo de 2006).

Allen, Isobel. "Education Sex and Personal Relationships". Londres: Policy Studies Institute, 1987.

Allen, Louisa. "Sexual Subjects. Young people, sexuality and education". Nueva York: Palgrave McMillan, 2005.

- Altable Vicario, Charo. “Coeducación sentimental”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 261, septiembre 1997, pp.64-68.
- Bañuelos, Carmen. “Los patrones estéticos en los albores del siglo XXI. Hacia una revisión de los estudios en torno a este tema”, en Bañuelos Madera, Carmen (coord.) *Monográfico sobre Perspectivas en Teoría del Cuerpo. REIS-Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nº 68, Octubre-Diciembre, 1994, pp.119-140.
- Bartky, Sandra Lee. “Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power”, en Irene Diamond y Lee Quinby (eds.). *Feminism and Foucault. Reflections on Resistance*. Boston: Northeastern University Press, 1988; pp.61-86.
- Barrabín, Jordi de Manuel. “Educación afectivosexual en secundaria. Propuesta de enfoque y ejemplos de actividades”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm.91, Mayo 2000, pp.59-61.
- Barragán Medero, Fernando. “Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria”. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer, 1999.
- Barrett, Michèle. “Words and Things: Materialism and Method in Contemporary Feminist Analysis”, en M. Barrett y A. Phillips (eds.). *Destabilizing Theory: Contemporary Feminist Debates*. Cambridge: Polity, 1992, pp.201-219.
- Bauman, Zygmunt. “Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos”. Madrid: Fondo de Cultura económica, 2005 [2003].
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elizabeth. “El normal caos del amor”. Barcelona: Paidós, 2001 [segunda edición. Original 1990. Primera edición castellano 1998].
- Berg, Bruce L. “Qualitative Research Methods for the Social Sciences”. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn y Bacon, 2001 [4ª edición, 1989, 1995, 1998].
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. “Socialización primaria”, en Fernández Enguita, Mariano (ed.), *Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, 1999. ISBN 84-344-0514-8, pp. 664-670 [fragmento extraído de la obra de estos dos autores *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972, pp.164-174].
- Black, Paula. “‘Ordinary people come here’: locating the beauty salon in women’s lives”, en *Feminist Review*, No. 71, 2002, 2-17.

- Blanco, M^a Eugenia. “‘Mi, tu, nuestra sexualidad’. Una experiencia Interdisciplinar de educación afectivo-sexual en secundaria”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm.91, MAY IX, 2000, pp.46-52.
- Bland, Lucy. “Introduction to Part I, Gender and Sexual Difference”, en Lucy Bland y Laura Doan (eds.). *Sexology Uncensored*. Cambridge & Oxford: Polity Press, 1998, pp. 11-14.
- Borderías, Cristina. “Un nuevo enfoque metodológico para el estudio de la discriminación sexual en el mercado de trabajo”, en *El trabajo de las mujeres*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1987, pp.21-32.
- Bordo, Susan. “Anorexia Nervosa: Psychopathology as the Crystallization of Culture”, en Irene Diamond y Lee Quinby (eds.) *Feminism and Foucault. Reflections on Resistance*. Boston: Northeastern University Press, 1988, pp.87-117.
- . “Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body”. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1995.
- Bourdieu y Passeron, “Los estudiantes y la cultura”, Barcelona: Labor, 1967.
- . “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Barcelona: Laia, 1977.
- Bourdieu, Pierre. “El sentido práctico”. Madrid: Taurus, 1991.
- . “La dominación masculina”. Barcelona: Anagrama, 2005 [4^a ed. Español. Original en francés 1998].
- . “Comprender”, en Pierre Bourdieu (ed.). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999.
- Breton, David Le. “Antropología del cuerpo y modernidad”. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- Browne, F.W. Stella. “‘The Right to Abortion’ (1935)”, en Lucy Bland y Laura Doan. *Sexology Uncensored*. Cambridge and Oxford: Polity Press, 1998, pp.155-158.
- Brullet, Cristina y Subirats, Marina. “La coeducación”. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría del Estado para la Educación, 1991.
- Burman, Erica. “Emotions and reflexivity in feminised education action research”, en *Educational Action Research*, 14:3, 2006, pp. 315-332.
- Butler, Judith P. “Gender Trouble”. Nueva York y Londres: Routledge, 1999 [1990].
- . “Bodies that matter. On the discursive limits of sex”. Nueva York y Londres, Routledge, 1993.

- . “Mecanismos psíquicos del poder : teorías sobre la sujeción”. Madrid: Cátedra, 2001a [1997].
- . “La cuestión de la transformación social”, en Elisabeth Beck-Gernsheim, Judith Butler y Lúdia Puigvert. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure: 2001b, pp.7-30.
- Carr, Wilfred. “Calidad de la enseñanza e investigación-acción”. Sevilla: Díada, 1997.
- Carrasco, Cristina y Mayordomo, Maribel. “Tiempos, trabajos y organización social: reflexiones en torno al mercado laboral femenino”, en Cristina Carrasco (ed.). *Mujeres y economía. Nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Icaria, 1999, pp.125-171.
- Carrasco, Cristina. “Hacia una nueva metodología para el estudio del tiempo y del trabajo”. En *Taller Internacional de Cuentas Nacionales de Salud y Género*, 18 y 19 de Octubre 2001, Santiago de Chile. OPS/OMS – FONASA, en <http://www.paho.org/Spanish/HDP/hdw/chile-cric.PDF> (consultado el 8 de marzo de 2006).
- Carrasco, Cristina (coord.). *Tiempos, trabajos y flexibilidad: una cuestión de género*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2003.
- Carré, Antònia. “El cuerpo de las mujeres: medicina y literatura en la Baja Edad Media”, en *Arenal*, 3:1; enero-junio 1996, 75-90.
- Castells, Manuel y Subirats, Marina. “Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?”. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Cerviño, M^a Jesús; Hernández, Graciela; Latorre, Laura; Mateos, Almudena; Sasiain, Itxaso; Serrato, Gloria Isabel; Verdés, Patricia; Yago, Carmen. “El amor y la sexualidad en la educación”. *Serie de Cuadernos de Educación No Sexista*, nº 21. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007.
- Connell, Robert William. “Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics”. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- . “Gender”. Cambridge, Oxford, Malden: Polito Press, 2002.
- Consejería de Educación. *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla: Gobierno Andaluz, 2005, en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/IPlanIgualdad/1134465379211_planigualdad.pdf?vismenu=0,0,1,1,1,1,1 (consultado el 15 de febrero de 2006).

- . *Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla: Gobierno Andaluz, 2006.
- Consejería de Salud. “Plan Andaluz de Salud. Mejor para ti. Igualdad para todos. Apuntes de sexualidad”. Sevilla: Junta de Andalucía, 2003.
- Cream, Julia. “Re-Solving Riddles. The Sexed Body”, en David Bell y Gill Valentine (eds.). *Mapping Desire. Geographies of sexualities*. Londres y Nueva York: Routledge, 1995, pp.31-40.
- Cuéllar Portero, Pilar. “Guía de Mediadores de Salud. Sexualidad”. Sevilla: Consejo de la Juventud de Andalucía, 2000.
- Daguerre, Anne y Nativel, Corinne. “When Children Become Parents. Welfare Responses to Teenage Pregnancy”. Bristol: Policy Press, 2006.
- D’Atri, Andrea. “Feminismo y Marxismo: Más de 30 años de controversias”, 2004, en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=7972> (consulta 3 noviembre 2007).
- De Miguel Vallejo, M^a Jesús. “Pensar los afectos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 261, septiembre 1997, pp.60-63.
- Dean-Jones, Lesley. “El cuerpo de las mujeres en la ciencia griega clásica”, en *Arenal*, 7:2, julio-diciembre, 2000, 267-300.
- Del Valle, Teresa. “El momento actual en la antropología de la mujer: modelos y paradigmas. El sexo se hereda, se cambia y el género se construye”, en Maquieira, Gómez-Ferrer y Ortega (eds.). *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental. Vol.II*. Madrid: Ediciones de la UAM, 1989, pp.35-50.
- Del Valle, Teresa (coord.) “Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género”. Madrid: Narcea, 2002.
- Diamond, Irene y Quinby, Lee (eds.) “Feminism and Foucault. Reflections on Resistance”. Boston: Northeastern University Press, 1988.
- Díaz, Raúl. “¿Cómo y para qué educamos la sexualidad?”, en http://www.harimaguada.org/joomla//index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=36 (consultado el 18 de octubre de 2005).
- Doan, Laura. ““Acts of Female Indecency’: Sexology’s Intervention in Legislating Lesbianism”, en Lucy Bland y Laura Doan (eds.). *Sexology in Culture. Labelling Bodies and Desires*. Cambridge and Oxford: Polity Press, 1998, pp.199-213.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”. Buenos aires: Losada, 1998.

- Durán, M^a Ángeles. “Notas para una relectura crítica de textos básicos de economía española”, en *El trabajo de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1987, pp.11-20.
- . “Tiempo de vida y tiempo de trabajo: el valor del tiempo en la vida cotidiana”, en *El periódico feminista en red*, 29-30 junio 2005, en http://www.mujaresenred.net/print.php3?id_article=260 (consultado el 8 de marzo 2006).
- Durkheim, Émile. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, 1995 [original en francés 1922].
- Echeverría Munárriz, Carmen y Venegas Medina, Mar. “Coeducación, igualdad y reparto igualitario de los trabajos”, en Eva M^a Olmedo Moreno y Ana Jeréz Hernández (coords.). *El prácticum en el EEES: experiencias innovadoras*. Granada: Grupo Editorial Univeristario, 2008, pp.49-60.
- Eco, Humberto. “Historia de la belleza”. Barcelona: Lumen, 2004 [original en italiano 2002].
- Elliot, John. “El cambio educativo desde la investigación-acción”. Madrid: Morata, 1993.
- . “La investigación-acción en educación”. Madrid: Morata, 1994.
- Esteban, M^a Luz. “El género como categoría analítica. Revisiones y aplicaciones a la salud”, en Consuelo Miqueo y cols. *Perspectivas de género en salud. Fundamentos científicos y socio-profesionales de diferencias sexuales no previstas*. Madrid: Minerva Ediciones, 2001, pp.25-51
- . “Promoción social y exhibición del cuerpo”, en Del Valle, Teresa (ed.). *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona: Ariel, 2000, pp.205-242.
- Evans, Caroline y Thornton, Minna. “Fashion, Representation, Femininity”, en *Feminist Review*, No. 38, Summer 1991, 48-66.
- Faccioli de Camargo, Ana M^a y Claudia Ribeiro. “La educación sexual en lo cotidiano de la escuela”, en *Educación*, Núm.31, 2003, pp.67-85.
- Fajardo, M^a del Mar. “La educación sexual, esa gran olvidada”, en *SEXPOL, Revista de Información Sexual*, Núm.57, Marzo-Abril, 2004, pp.4-6.
- Faro, Conxita; Martínez de Castilla, Àngels y Oliva, Albert. “Colección Cuadernos Informativos: La Sexualidad 1. 35 preguntas sobre la sexualidad para chicos y

- chicas de 14 a 17 años”. Barcelona: Junta de Andalucía, Consejería de Asuntos Sociales, Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Salud, 1992.
- Fernández Palomares, Francisco; Venegas Medina, Mar y Olmedo Reinoso, Antonio. “Fracaso escolar y exclusión social en la ciudad de Granada”, en Enrique Raya Lozano (coord.). *Exclusión / Inclusión social en la ciudad de Granada. Estudios y propuestas del Observatorio sobre Exclusión Social y Políticas de Inclusión (2003-2004): Síntesis*. Granada: Maristán, 2004, pp.169-244.
- Fernández Palomares, Francisco; Venegas Medina, Mar y Robles Vilchez, Carmen, “Comunidad local y cambio educativo”, en Joaquín Giró Miranda, (coord.). *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de sociología de la educación. Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006*. Logroño: Universidad de la Rioja, 2007.
- Font, Pere y Eva Catalán. “Presente y futuro de la educación afectivosexual”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm.91, MAY IX, 2000, pp.41-44.
- Forel, August. “The Sexual Question (1906)”, en Lucy Bland y Laura Doan (eds). *Sexology Uncensored*. Cambridge and Oxford: Polity Press, 1998, pp. 28-30.
- Forrest, Simon. “Straight talking. Challenges in teaching and learning about sexuality and homophobia in schools”, en Mike Cole (ed.). *Education, equality and human rights. Issues of gender, ‘race’, sexuality, disability and social class*. Londres y Nueva York: Routledge, 2006 (2ª edición), pp.111-133.
- Foucault, Michel. “Historia de la sexualidad vol.I La voluntad de saber”. Madrid: Siglo XXI, 1989 [1976].
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. “En la escuela : sociología de la experiencia escolar”. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Fraser, Nancy y Nicholson, Linda J. “Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism”, en Linda Nicholson (ed.). *Feminism/Postmodernism*. Nueva York y Londres: Routledge, 1990, pp.19-38.
- Freixas, Anna; García, Emma; Jiménez, Juan R.; Sánchez, Juana L. y Santos, Miguel Ángel. *La coeducación, un compromiso social: documento marco para Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.
- Fry, Katrina; Tiffin, Coralie y Measor, Lynda. “Gender and sex education: a study of adolescent responses”, en *Gender and Education*, Octubre 1996, vol. 8, no. 3, pp. 275-288.

- Gagnon, John H. y Simon, William. "Sexual Conduct: The Social sources of human sexuality". Chicago: Aldine, 1973.
- Gálvez Blanco, M^a Isabel. "Trastornos de la alimentación", *Cuadernos de Salud*, vol. 9. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2001.
- García Peral, Feli; Sánchez Fernández, Sixto y Alguacil Cubero, Purificación. "Hablando de sexualidad te diremos...". Osuna: Concejalía de la Mujer, Concejalía de la Juventud, Concejalía de Educación; Servicio Andaluz de Salud, Distrito Sanitario de Osuna (sin fecha de edición).
- Geddes, Patrick and Thompson, J. Arthur. "The Evolution of Sex (1889)", en Lucy Bland y Laura Doan (eds.). *Sexology Uncensored*. Cambridge and Oxford: Polity Press, 1998, pp. 11-14.
- Giddens, Anthony. "Sociología". Madrid: Alianza, 1996 [2^a edición en español. Libro original en inglés, 1989].
- . "La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas". Madrid: Cátedra, 2004 [4^a edición en español. Libro original en inglés, 1992].
- Gómez Bueno, Carmuca "Mujeres y trabajo. Principales ejes de análisis", en *Papers*, 63/64, 2001, pp.123-140.
- Gómez, Jesús. "El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa". Barcelona: El Roure, 2004.
- Gómez-Zapiain, Javier. "El programa de prevención del vih/sida y de educación afectivosexual en el País Vasco", en <http://aplicaciones.mec.es/cide/espanol/innovacion/salud/sida/CDjornadas/mesasredondas/prevencionCCAA/programacion/javier.pdf> (consultado el 23 de octubre de 2007).
- Gorrotxategui Larrea, Maite y de Haro Oriola, Isabel M^a. "Materiales Didácticos para la Prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para Educación Secundaria". Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1999.
- Grosz, Elizabeth. "Notes towards a corporeal feminism", en *Australian Feminist Studies*, No. 5, Summer 1987, pp.1-17.
- . "Space, Time, and Perversion: Essays on the Politics of Bodies". Nueva York y Londres: Routledge, 1995.

- Hadfield, Mark y Haw, Kaye. "Voice', young people and action research", en *Educational Action Research*, 9:3, 485-502, 2001.
- Hall, Leslie. "Introduction to Part V, Reproductive Control", en Lucy Bland y Laura Doan (eds.). *Sexology Uncensored*. Cambridge y Oxford: Polity Press, 1998, pp.137-139.
- Harimaguada. "El derecho a la homosexualidad. Una asignatura pendiente en la educación afectivosexual", en *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 91, MAY IX, 2000a, pp.52-55.
- . "Taller de formación para padres y madres: 'agentes promotores de salud' ", en *Aula de Innovación Educativa*, Núm. 91, MAY IX, 2000b, pp.55-59.
- Hawkes, Gail. "A sociology of sex and sexuality". Buckingham and Philadelphia, Open University Press, 1996.
- Health Education Authority. "'Today's Young Adults 16-19 years old look at diet, alcohol, smoking, drugs and sexual behaviour'". Londres: HEA, 1992.
- Heiskanen, Tuula. "Gender Issues in Action Research: Implications for Adult Education", en *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, N° 5, september-october 2006, pp.519-533.
- Holland, Dorothy C. y Eisenhart, Margaret A. "Educated in Romance. Women, Achievement, and Collage Culture". Chicago y Londres: The University of Chicago Press, 1990.
- Holland, Janet; Ramazanoglu, Caroline; Scott, Sue; Sharpe, Sue; y Thomson, Rachel. 'Don't die of ignorance' I nearly died of embarrassment. Condoms in Context. Wrap paper 2, Londres: Tufnell Press, 1990.
- Holland, Janet; Ramazanoglu, Caroline; Sharpe, Sue; and Thomson, Rachel. "Power and Desire: The Embodiment of Female Sexuality", en *Feminist Review*, No. 46, Spring 1994, 21-38.
- Hornbacher, Marya. "Días perdidos". Barcelona: Mondadori, 1999.
- Instituto Andaluz de la Mujer. "Coeducación". Sevilla Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de la Presidencia, Consejería de Educación y Ciencia, 2002.
- . "Coeducación". Sevilla Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Consejería de Educación, 2004.

- . “Coeducación. Coeducar: una alternativa a la violencia sexista”. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, 2005.
- Instituto de la Mujer. “El trabajo de las mujeres” (vídeo). Madrid, 1987.
- . “La incorporación de la mujer al trabajo retribuido” (vídeo). Madrid : Instituto de la Mujer, 1988.
- . “Mujer y trabajo” (vídeo). Madrid : Instituto de la Mujer, 1990.
- . “Mujer y empleo” (vídeo). Madrid : Instituto de la Mujer, 1997.
- Kemmis, Stephen. “Action Research as a Practice-Changing Practice”, en Martín Rodríguez Rojo y Luis Torrego Egido (coord.). *Investigación-acción participativa. Reflexiones y experiencias*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia y Collaborative Action-Research Network, 2007, en <http://hera.fed.uva.es/congreso/comunicaciones.htm> (consultado el 22 de junio de 2008).
- Kuhn, Annette. “The power of the image. Essays on representation and sexuality”. Londres, Boston, Melbourne y Henley: Routledge y Kegan Paul, 1985.
- Jagose, Annamarie. “Queer Theory: an Introduction”. Washington Square y Nueva York: New York University Press, 1996.
- Jewitt, Carey. “Exploring healthy sexuality: a guide to sex education in a youth setting”. Londres: Family Planning Association, 1994.
- Jones, Sue. “Depth Interviewing”, en Robert Walter (ed.). *Applied Qualitative Research*. Hants y Vermont: Gower, 1985, pp.45-55.
- Lagarde, Marcela. “La sexualidad”, en *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1997, pp.177-211; en http://www.creatividadfeminista.org/articulos/sex_2003_lagarde.htm#piepag (consultado el 27 de enero de 2008).
- Lenderyou, Gill y Ray, Caroline. *Let's hear it for the boys! Supporting sex and relationships education for boys and young men*. Londres: Sex Education Forum, 1997.
- López Sánchez, Félix y Claudia María Caballero B. “Modelos de educación sexual”, en http://www.harimaguada.org/joomla//index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=36 (consultado el 18 de octubre de 2005).

- López Sánchez, Félix y Equipo Coordinador del Programa Harimaguada. “Estrategias en el aula”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 261, septiembre 1997a, pp.49-53.
- . “Relación entre iguales”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 261, septiembre 1997b, pp.44-48.
- Ludovici, A.M. “‘The Case Against Legalized Abortion’ (1935)”, en Lucy Bland y Laura Doan (eds.). *Sexology Uncensored*. Cambridge y Oxford: Polity Press, 1998, pp.158-161.
- Martín Criado, Enrique; Gómez Bueno, Carmuca; Fernández Palomares, Francisco y Rodríguez Monge, Ángel. “Familias de clase obrera y escuela”. Bilbao: Iralka, 2000.
- Martin, Jane. “Gender and education: change and continuity”, en Mike Cole (ed.). *Education, equality and human rights. Issues of gender, ‘race’, sexuality, disability and social class*. Londres y Nueva York: Routledge, 2006 (2ª edición), pp.22-42.
- Mason, Jennifer. “Qualitative Researching”. Londres, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE, 1996.
- Maquieira, Virginia. “Género, diferencia y desigualdad”, en Cristina Beltrán y Virginia Maquieira (eds.). *Feminismos*. Madrid: Alianza Editorial, 2001, pp.127-190.
- McLaughlin, Colleen. “The feeling of finding out: the role of emotions in research”, en *Educational Action Research*, 11:1, 65-78, 2003.
- McRobbie, Angela. “Working Class Girls and the Culture of Femininity”, en *Women’s Studies Group: Women take issue*, London: Hutchinson, 1978, pp.96-108.
- . “Postmodernism and Popular Culture”. Londres y Nueva York: Routledge, 1994.
- . “Bridging the Gap: Feminism, Fashion and Consumption”, en *Feminist Review*, No. 55, Spring 1997, 73-89.
- . “Fashion Culture: Creative Work, Female Individualization”, en *Feminist Review*, No. 71, 2002, 52-62.
- Measor, Lynda; Tiffin, Caroline y Miller, Katrina. *Young People’s Views on Sex Education. Education, Attitudes and Behaviour*. Londres y Nueva York: RoutledgeFalmer, 2000.
- Measor, Lynda. “Young peoples views of sex education: gender, information and knowledge”. *Sex Education*, 2004, vol. 4, no. 2, pp. 153-166.

- . “Condom use: a culture of resistance”. *Sex Education*, November 2006, vol. 6, no. 4, pp. 393-402.
- Megías Valenzuela, Eusebio y Méndez Gago, Susana (coords.). *Juventud y sexualidad*. Monográfico en Revista de estudios de Juventud. Madrid: Instituto de la Juventud, nº 63, diciembre 2003.
- Mellor, Philip A. y Shilling, Chris. “Re-Forming the Body: Religion, Community and Modernity”. California: Sage, Pubns, Thousand Oaks, 1997.
- Moreno Pestaña, José Luis. “Cuerpo, género y clase en Pierre Bourdieu”, en Luis Enrique Alonso, Enrique Martín Criado y José Luis Moreno Pestaña (eds.). *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Editorial Fundamentos, Colección Ciencia, 2004, pp.143-183.
- Moore, Henrietta L. “Antropología y feminismo”. Madrid: Cátedra, Feminismos, 1999.
- Moore, Susan Post y Rosenthal, Doreen. “Sexuality in adolescence”. Londres: Routledge, 1993.
- Murillo Gamboa, Margarita. “De la mecanización a la humanización de la sexualidad El verdadero placer... El componente erótico, afectivo y espiritual (según el Modelo de Intervención Global en sexología de M.P.Ross Ph.D.)”, en *Programa de Atención Integral de la Adolescencia: Adolescencia y Salud*, Vol.2, nº 2, 2000, en <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ays/2n2/v2n2.html> (consultado el día 21 de abril de 2006).
- Narotzky, Susan. “Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales”. Madrid: CSIC, Monografías 14, 1995.
- Nicholson, Linda J. “Introduction”, en Nicholson, Linda J. (ed.). *Feminism/Postmodernism*. Nueva York y Londres: Routledge, 1990, pp.1-16.
- O'Brien, Carol-Anne. “Territorio disputado: sexualidades y trabajo social”, en Adrienne S. Chabon, Allan Irving y Laura Epstein (eds.). *Foucault y el trabajo social*. Granada: Mariñán, 2001, pp.219-246.
- Ortner, Sherry B. “La teoría antropológica desde los años sesenta”, en *Cuadernos de Antropología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993.
- Ortiz Gómez, Teresa. “El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer”, en Elvira Ramos (ed.). *La salud de las mujeres: hacia la igualdad de género en salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, 2002, pp. 29-42.

- Programa de educación afectivo-sexual “Harimaguada”, en http://www.harimaguada.org/joomla//index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=36 (consultado el 23 de octubre de 2007).
- Puigvert, Lúdia. “Igualdad de diferencias”, en Beck-Gernsheim, Elisabeth; Butler, Judith y Puigvert, Lúdia. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure, 2001, pp. 93-107.
- Regnier-Bohler, Danielle. “La ‘realidad’ de las mujeres: espacio y cuerpo, gestos y palabras. Problemas de Interpretación de las fuentes medievales”, en *Arenal*, 1:1, enero-junio 1994, 7-23.
- Reiss, Michael. “What are the aims of school sex education?”, en *Cambridge Journal of Education*, 1993, vol. 23, no. 2, pp.125-136.
- . “The history of school sex education”, en *Muslim Education Quarterly*, Winter 1998, vol. 15, no. 2, pp. 4-13.
- . “Managing Endings in a Longitudinal Study: Respect for Persons”, en *Research in Science Education*, 2005, 35: 123-135.
- Ritzer, George. *Teoría sociológica clásica*. Madrid: Mac Graw-Hill, 1996.
- Rodríguez, Consuelo. “Experiencia sobre educación en las relaciones afectivas, integrada en la programación general ‘Enseñar a ser persona’”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm.91, MAY IX, 2000, pp.45-56
- Rodríguez, Eva. “Interrupción voluntaria del embarazo”, *Cuadernos de Salud*, vol. 7. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1996.
- Rodríguez, Eva; Ochoa, Antonio. “Anticoncepción”, *Cuadernos de Salud*, vol. 2. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.
- Rousselle, Aline. “Los grandes modelos femeninos a comienzos del Cristianismo (siglos I-V)”, en *Arenal*, 4:1; enero-junio 1997, 5-22.
- Rubin, Gayle. “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex”, en Rayna R. Reiter (ed.). *Toward and Anthropology of Women*. Nueva York y Londres: Monthly Review Press, 1975, pp.157-210.
- Russell, Dora. “Hypathia or Women and Knowledge (1925)”, en Lucy Bland y Laura Doan (ed.). *Sexology Uncensored*. Cambridge y Oxford: Polity Press, 1998, pp.123-125.
- Sánchez, M^a Carmen. “Pocahontas, un juego socioafectivo”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 261, septiembre 1997, pp.54-59.

- Sexuality Information and Education Council of the United States, SIECUS, en <http://www.siecus.org/> (consultado el 17 de junio de 2007).
- Sex Education Forum, National Children Bureau, en http://www.ncb.org.uk/Page.asp?originx_784wa_21042403840053g59p_200610203221g (consultado el 23 de junio de 2007).
- Silva Darío, Irene (coord.). “Adolescencia y comportamiento de género”. Monográfico en *Revista de estudios de Juventud*. Madrid: Instituto de la Juventud, nº 73, julio 2006.
- Simón Palmer, M^a Carmen. “Cuerpo pensado, cuerpo vivido. Normas y transgresiones en la España del siglo XIX”, en *Arenal*, 4:1; enero-junio 1997; 39-57.
- Skeggs, Beverly, “Formations of Class and Gender. Becoming respectable”. Londres: SAGE Publications, 1997.
- Stears, James T. (ed.). “Sexuality and the curriculum. The politics and practices of sexuality education”. Nueva York y Londres: Teachers College, Columbia University, 1992.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1987 [original en inglés de 1981].
- Storr, Merl. “Classy Lingerie”, en *Feminist Review*, No. 71, 2002, 18-36.
- Subirats Martori, Marina. “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, septiembre-diciembre, 1994, pp.49-78, en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm> (consultada el 3 de febrero de 2006).
- Subirats, Marina y Cristina Brullet. “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en Ana González Rodríguez; Carlos Lomas García (eds.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002, pp. 133-167.
- Szirom, Tricia. “Teaching Gender? Sex Education and Sexual Stereotypes”. Sydney, Wellington, Londres y Boston: Allen & Unwin, 1988.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. “La entrevista en profundidad”, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1986, pp.100-132.
- Tomé, Amparo. “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa”, en Ana González y Carlos Lomas (eds.). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002, pp. 169-181.

- Touraine, Alain. “Un nuevo paradigma para comprender en mundo de hoy”. Paidós: Barcelona: 2005.
- Turner, Bryan S. “The body and society”. Londres, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1996. (1ª edición 1984; segunda edición 1997, 1999).
- . “Avances recientes en la teoría del cuerpo”, en Carmen Bañuelos, (coord.) *Monográfico sobre Perspectivas en Teoría del Cuerpo. REIS-Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nº 68, Octubre-Diciembre, 1994, pp.11-39.
- Trudell, Bonnie Nelson. “Doing Sex Education. Gender Politics and Schooling”. Nueva York y Londres: Routledge, 1993.
- Urruzola, M^a José. “¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales”. Bilbao: Maite Canal Editora, 1991.
- . “Guía de recursos: La educación afectivosexual”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm.91, MAY 2000a, pp.62-63.
- . “Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales. Una experiencia en educación secundaria”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm.91, MAY IX, 2000b, pp.38-40.
- Valverde, Marissi. “La educación afectivosexual en la escuela. ¿Qué está pasando en primaria?”, en *Aula de Innovación Educativa*, Núm.91, May IX, 2000, pp.33-37.
- Valles, Miguel. “Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad”, en *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.
- Varela, Julia. “El nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos”. Madrid: La Piqueta, 1997.
- Venegas, Paqui (coord.); Escudero, María; Pulido, Mara. “Un mundo por compartir. Guía didáctica de educación para el desarrollo desde una perspectiva de género”. Granada: ASPA, 2003.
- Venegas Medina, Mar y Echeverría, Carmen. “Social and Sexual-Affective Education at Secondary School. Implementing Gender Mainstreaming within Education for Peace and against Violence”, en *International Journal of Learning*, Volume 12, Number 7, 2005/06, pp.85-92. En <http://www.Learning-Journal.com>
- . “La educación afectivosexual en educación secundaria. La transversal de género en una educación para la paz y contra la violencia en las relaciones de

- género”, en Marta García Lastra, Adelina Calvo Salvador, José Manuel Osorio Sierra y Susana Rojas Pernía (coords.). *Convergencia con Europa y cambio en la Universidad. XI Conferencia de Sociología de la Educación*, Santander, 22, 23 y 24 de Septiembre de 2006. Valencia: Germania, 2006.
- . “Coeducación desde la práctica: estudiantes de magisterio aprendiendo de estudiantes de secundaria”, en Eva M^a Olmedo Moreno y Ana Jeréz Hernández (coords.). *El prácticum: innovaciones y experiencias para su mejora*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2007, pp.145-154.
- Venegas Medina, Mar. “Cuerpo, Estética y Poder. ¿La conjunción del simbolismo al servicio de la sumisión?”, en Mercedes Arriaga y cols. *Sin Carne: Representaciones y Simulacros del Cuerpo Femenino. Tecnología, Comunicación y Poder*. Sevilla: Arcibel Escritores, 2004a, pp.227-244.
- . “Cuerpo, Estética y Poder. Una mirada crítica desde la antropología feminista”, en Centro de Estudios Antropológicos, AIBR, Asociación de Estudiantes de la UAM, *Actas del XI Congreso Internacional de Estudiantes de Antropología*. Madrid: AIBR, 2004b.
- . “La mirada normativa del ‘otro’. Representaciones del cuerpo femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia”, en Ana M^a Muñoz, Carmen Gregorio y Adelina Sánchez (eds.). *Cuerpo de mujer: miradas, representaciones e identidades*. Granada: Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones, 2006, pp.205-225.
- . “La coeducación desde la participación para la ciudadanía: las I Jornadas sobre coeducación, igualdad y buenos tratos en el colegio San José de Cartuja (Granada)”, en Joaquín Giró Miranda (coord.). *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de sociología de la educación*. Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006. Logroño: Universidad de la Rioja, 2007a.
- . “Agencia y voz: Investigación acción en el contexto del proceso educativo”, en Martín Rodríguez Rojo y Luis Torrego Egidio (coord.). *Investigación-acción participativa. Reflexiones y experiencias*. Segovia: E.U. Magisterio de Segovia y Collaborative Action-Research Network, 2007b, en <http://hera.fed.uva.es/congreso/>

- . “Sexual-Affective Education At Secondary School: A Coeducational Approach”, comunicación en *Place/Based Sex/Sexualities and Relationship Education Conference*, 2007c, en http://k1.ioe.ac.uk/schools/mst/000mstwebdev/sexedu/presentations/Mar_Venegas_Medina.pdf
- . “I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía”, en *Revista de Educación*, número 345, enero-abril 2008a, pp. 483-497, en http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_21.pdf
- . “Sexual-Affective Education in Working-Class Youth: Class, Gender, and Sexuality Across the Process of Socialization/Subjectivation”, en *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Volume 2, Number 5, 2008b, pp.233-242, en <http://www.SocialSciences-Journal.com>
- . “La política afectivosexual: un espacio para el reconocimiento de la diversidad sexual y de género”, en Centro de Estudios Andaluces. *España en el discurso de la posmodernidad: contribución de los estudios de género a las cuestiones de género y diversidad sexual*. Sevilla: Factoría de Ideas, Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía, 2008c, en <http://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=factoriaideas&cat=1&id=58&ida=0&idm>
- Villadangos, Fernando; Martín, Carmen; García, David; Martínez, M^a Angustias; Rivas, Rosamar y Carmona, David. AL-GARAIA, TROPOS. “Información Sexual. Tú preguntas y nosot@s respondemos”. Granada: Ayuntamiento de Granada, Educación, y ASPROGRAFIC, 2002.
- Villegas, Pedro; Rodríguez, Eva. “ETS. Enfermedades de Transmisión Sexual”, *Cuadernos de Salud*, vol. 5. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1995.
- Villegas, Pedro; Rodríguez, Eva; Ochoa, Antonio. “Sexualidad”, *Cuadernos de Salud*, vol. 1. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.
- VVAA, “Manifiesto de profesionales por la educación sexual”, en *SEXPOL. Revista de Información Sexológica*, Núm.57, Marzo-Abril 2004, pp.16-17.
- Weeks, Jeffrey. “Sexuality”. London and New York: Routledge, 2003 (2^a edición; 1^a edición 1986).
- Willis, Paul. “Aprendiendo a trabajar”. Madrid: Akal, 1988 [1977].

- . “Producción cultural y teorías de la reproducción”, en Fernández Enguita, Mariano (ed.). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ariel, 1999, pp.640-659.
- . “Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School”, en *Harvard Educational Review*, Vol.73 No.3 Fall 2003.
- Wolf, Naomi. “El mito de la belleza”. Barcelona: Emecé Ediciones, 1991.

Páginas web consultadas:

- Action Research in Teacher Education (ARTE) Project, en <http://www.educ.cam.ac.uk/arte/index.html>
- Campaña para la prevención de embarazos no deseados, Ministerio de Sanidad y Consumo, Gobierno de España <http://www.yopongocondon.com/index.html>
- Diccionario web <http://www.wordreference.com/definition/politics>
- Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), <http://www.juntadeandalucia.es/iam/entrada.htm>,
<http://www.juntadeandalucia.es/iam/actualidad/>
- Morán, Carmen (08.09.2008) “La distancia no es el olvido”, en http://www.elpais.com/articulo/sociedad/distancia/olvido/elpepisoc/20080908elpepisoc_1/Tes?print=1 (consulta 08.09.2008)
- Place-Based Sex/Sexualities and Relationship Education One-day Conference, en el Institute of Education, University of London, 23rd May 2007, en <http://sexedu.mst-online.org/content.aspx?id=1> (última consulta 2.10.2008)
- Programa Harimaguada www.harimaguada.org
- SEF (Sex Education Forum, integrado en National Children Bureau), en http://www.ncb.org.uk/Page.asp?originx_784wa_21042403840053g59p_200610203221g
- SIECUS (Sexuality Information and Education Council of the United States) <http://www.siecus.org/>
- I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2005) en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/IPlanIgualdad> (última consulta 14.12.2008)

*Algún día,
coeducación y educación afectivosexual
harán posible una política afectivosexual basada en la igualdad,
mientras tanto,
seguiremos haciendo de la sociología y de la educación
nuestras herramientas de trabajo.
Seguiremos soñando...*

***Mar Venegas Medina
(Granada, diciembre de 2008)***