Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Antropología

Aprendiendo a ser mujer: Perspectivas de mujeres exalumnas de un colegio femenino católico del Callao, Lima

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Antropología

AUTOR

Cinthia Ariana ARANDA YUI

ASESOR

Dra. Luisa Elvira BELAUNDE OLSCHEWSKI

Lima, Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Aranda, C. (2024). *Aprendiendo a ser mujer: Perspectivas de mujeres exalumnas de un colegio femenino católico del Callao, Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Profesional de Antropología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Cinthia Ariana Aranda Yui
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	73076877
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Luisa Elvira Belaunde Olschewski
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	06511623
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-5498-5907
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Stéphanie Carine Borios
Tipo de documento	Carné de extranjería
Número de documento de identidad	000424148
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Angélica Valentina Motta Ochoa
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06810168
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Natalí Durand Guevara
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	42766544
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.4.3.1. Antropología costeña, andina y amazónica E.4.7.6. Género: ámbito laboral, cultural y educativo
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Callao Distrito: Callao Latitud: -12.0522626 Longitud: -77.1391133
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Agosto 2021 – Octubre 2021
URL de disciplinas OCDE	Antropología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.04.03

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICEDECANATO ACADÉMICO

ACTA DE SUSTENTACIÓN PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN ANTROPOLOGIA

En Lima, a las ocho horas del día viernes 25 de octubre del dos mil veinticuatro, reunidos, los miembros de la Facultad de Ciencias Sociales, bajo la presidencia de la Dra. Stéphanie Carine Borios y con la asistencia de los miembros del Jurado y del Decano de la Facultad, se dio inicio a la sustentación de la Tesis presentada por la Bachiller ***Cinthia Ariana Aranda Yui,*** *para optar el* ***TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA*** *titulada:*

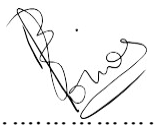
"APRENDIENDO A SER MUJER: PERSPECTIVAS DE MUJERES EXALUMNAS DE UN COLEGIO FEMENINO CATÓLICO DEL CALLAO, LIMA".

A continuación, se formularon las preguntas y observaciones por parte de los miembros del Jurado. Luego de absueltas, el Jurado procedió a calificar la exposición de la tesis obteniendo la nota:

Veinte (20)

……..

El Jurado, de conformidad al reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad, acordó otorgar a la Bachiller ***Cinthia Ariana Aranda Yui****, el TITULO PROFESIONAL DE* ***LICENCIADA*** *EN ANTROPOLOGÍA y para dar constancia se extendió la presente Acta y firmaron:*



……
Dra. Stéphanie Carine Borios
Presidente



……
Dra. Angélica Motta Ochoa
Miembro





……
Dra. Natali Durand Guevara
Miembro

……
Dra. Luisa Elvira Belaunde Olschewski
Asesora

UNMSM
Firmado digitalmente por ALJOVIN DE LOSADA Cristobal Roque FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 30.10.2024 18:35:11 -05:00

……
Dr. Cristóbal Roque Aljovín De Losada
Decano

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Luisa Elvira Belaunde Olschewski en mi condición de asesor acreditado con la Resolución Directoral N° 17-D-EPANT-2023 de la tesis, cuyo título, **Aprendiendo a ser mujer: Perspectivas de mujeres exalumnas de un colegio femenino católico del Callao, Lima**, presentado por la bachiller Cinthia Ariana Aranda Yui para optar el título profesional de licenciada en antropología, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de 9 % de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado/ título/ especialidad correspondiente.

Lima 11 de octubre 2024

Firma del Asesor _____

DNI: 06511623

Luisa Elvira Belaunde Olschewski



.....
V°B° Director de E.P. de Antropología

AGRADECIMIENTOS

Pasé un tiempo reflexionando sobre cómo empezar esta sección, ya que la entrega de esta tesis marca el final de mi etapa universitaria de pregrado. Agradecer a quienes me apoyaron en este proceso se queda corto, pues siempre estuve rodeada de personas que alentaron mi desarrollo personal y profesional, brindándome su apoyo y ánimo. De manera especial, un inmenso agradecimiento a Andrea, Fabio y Grecia.

Debo comenzar agradeciendo a mis compañeras de promoción: Carol, Ana, Massiel, Valeria y Mayra. Aunque algunas de ustedes me dieron permiso para utilizar sus nombres reales, consideré que lo mejor era mencionarlas con seudónimos. Gracias por compartir conmigo sus perspectivas y vivencias sobre lo que significa ser mujer, y por abrirse conmigo para contarme sus experiencias durante nuestra etapa escolar, aunque esto haya implicado, en algunos momentos, revivir recuerdos dolorosos, pero también momentos en los que la vida era mucho más sencilla. Cada uno de sus relatos ha sido fundamental para la construcción de este trabajo. Sin ustedes, esto no hubiera sido posible.

Asimismo, quiero brindar un agradecimiento especial a la Dra. Luisa Elvira Belaunde, quien, con sus comentarios constructivos y asertivos, acompañó la redacción de esta tesis desde sus inicios. También agradezco al profesor Dr. Mirko Solari y a la profesora Dra. Angélica Motta, quienes formaron parte del grupo de docentes que vieron nacer esta investigación en los talleres de tesis, allá por el año 2021, brindando valiosos comentarios en los primeros escritos y conversaciones que ayudaron en el análisis de la información.

Mis padres, Julio y Cinthia, gracias porque, a su manera, han acompañado este proceso y, en general, todos mis pasos desde que era pequeña. Gran parte de lo que soy ahora como adulta se los debo a ustedes. A Esteban y Alberto, mis hermanos, qué sería de mi vida sin ustedes.

A Aleida Goyburu, porque creo firmemente que las personas se conocen por alguna razón, y tú has sido una linda casualidad en mi vida. Aunque estudiamos en el mismo colegio, lo hicimos en diferentes épocas. Gracias por alentarme a conseguir mi título profesional, por ser una gran amiga, por compartir conmigo tus conocimientos en el mundo de las relaciones comunitarias y, sobre todo, por confiar en mí.

No quiero dejar pasar esta oportunidad para agradecer a una persona que siempre tendré en el corazón, pues fue fundamental para transitar este proceso con cariño y amor. Gracias, Ricardo, por haber sido uno de los principales impulsores de este trabajo. Te agradezco por estar conmigo incansablemente, por nuestras charlas y reflexiones sobre el tema, y por alentarme durante gran parte de este camino. Este logro también es tuyo. Gracias infinitas, compañero de canciones.

Un reconocimiento al rock argentino puede parecer inusual, pero no puedo dejar de agradecer a Gustavo Cerati, Fito Páez, Charly García y el Flaco Spinetta, ellos han sido la banda sonora que, en la redacción de tesis desde el inicio, en el proceso y final me ha acompañado. Gracias por sus letras, por la inspiración y la compañía que me brindaron durante las madrugadas de escritura, y en aquellos momentos en los que sentía que jamás podría terminarlo. Sin su música, este viaje habría sido mucho más difícil.

Finalmente, quiero agradecer a todas las mujeres que me han cuidado, enseñado y protegido a lo largo de mi vida. Ustedes son una parte fundamental. Su amor, sabiduría y apoyo han dejado una huella imborrable en quien soy hoy. Gracias por todo lo que han hecho por mí.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS 2

ÍNDICE GENERAL 4

INDÍCE DE TABLAS 8

RESUMEN 9

INTRODUCCIÓN 10

1. Problema de investigación 11

1.1 Descripción del problema 11

1.2 Justificación 14

1.3 Preguntas de investigación 16

1.4 Objetivos 16

1.5 Hipótesis 17

2. Estado de la cuestión 18

3. Marco Teórico 30

3.1 Género 31

3.2 Discurso 33

3.3 Construcción de la(s) feminidad(es) 35

3.4 Sexualidad y cuerpo 38

4. Marco Metodológico 45

4.1 Perfil de las participantes 46

4.2 Forma de contacto 47

4.3 Entrevistas en profundidad 48

4.4 Grupos focales 50

4.5 Análisis de los datos 51

4.6 Limitaciones de la investigación 54

5. Capítulo 1: “(Hacerlo) como una señorita”: Discursos sobre el *ser mujer* durante los últimos cinco años de la etapa escolar 55

5.5 La familia 56
5.5.1 Tienes que ser una señorita 57
5.5.2 Los códigos de vestimenta 61
5.5.3 (Tienes que) darte a respetar 63
5.5.4 ¿Hablar o no hablar de sexualidad? 64
5.5.5 Ser gay para ellos era un insulto 68
5.2 El colegio 70
5.2.1 Un día normal era rezar, rezar y rezar 72
5.2.2 Sumisas pero revolucionarias: El colegio y sus modelos 74
5.2.3 Sin hablar lisuras, educada, super delicada, ser muy amable, ser santa: Disciplinamiento del cuerpo y el comportamiento 75
5.2.4 En un curso que se llamaba Persona Familia y Relaciones Humanas (PFRH) 87
5.2.5 (Me dijeron) que yo era el error, que lo que yo sentía era un error 91
5.2.6 ¡Sí a la vida, no al aborto! ¡Mi madre dijo sí, por eso estoy aquí!: La Marcha por la Vida y el aborto 96
5.3 Grupo de pares 102
5.3.1 No había la necesidad de fingir, podías ser libre 102
5.3.2 (…) no podías estar o hablar con varios porque te decían Candy 104
5.3.3 Eres bonita, pero lo serias mucho más si fueras flaca 107
6. Capítulo 2: “Sin temor a ser juzgada”: Nuevos discursos sobre la construcción de feminidades durante los cinco años posteriores al colegio 110
6.1 Luego del colegio 111
6.1.1 Carol 111
6.1.2 Ana 112
6.1.3 Massiel 112
6.1.4 Valeria 113
6.1.5 Alicia 113
6.1.6 Mayra 113

6.2 Nuevos espacios: 114
6.2.1 Los estudios superiores y el nuevo grupo de amigos 114
6.2.1.1 Trataba de no quedarme con él: Experiencias de hostigamiento sexual 120
6.2.1.2 Había mucha jerarquía y siempre sacaban alusiones al cuerpo de la mujer: Espacios masculinizados y cosificación 124
6.2.2 Mujeres y espacios de encuentro 129
6.2.2.1 Lo que me gustaba es que informan de manera entretenida: Redes sociales 130
6.2.2.2 El teatro y nosotras 134
6.3 Agencialidad y resistencia 139
6.3.1 Ellos son católicos y no estaban de acuerdo con el aborto 140
6.3.2 Marcadores externos: la ropa 141
6.3.3 ¿Cuál es mi necesidad de ser delgada?: El peso y los trastornos en la conducta alimentaria 143
6.3.4 Silencio como mecanismo de resistencia 147
6.3.5 Amistades 148
7. Capítulo 3: Experiencias heterogéneas: Hombres, sexualidad y placer 150
7.1 Primeros acercamientos: Relaciones con varones durante la etapa escolar 151
7.1.1 Tenía amigas bastante experimentadas: Conversaciones sobre chicos, romance y sexo 151
7.1.2 Salientes o "Amigos con Derecho", enamorado/a(s) no: Primeras relaciones ¿románticas? 156
7.2 Chicas que no tuvieron salientes ni pareja durante la etapa escolar 162
7.3 Vivencias individuales y compartidas desde el romance y el sexo 164
7.3.1 Mi primera experiencia con un chico fue aterradora 165
7.3.2 ¿Amor, deseo o coacción?: La primera relación sexual 170
7.3.3 Entre beso y beso, uno a veces se pasa: Vivencia de la sexualidad con la pareja 175
7.3.3.1 Yo decido que métodos (anticonceptivos) usar 179
7.3.3.2 Sustos 182

7.3.4 Diversión, disfrute, sentirse bien: Configuraciones del placer en la sexualidad 184

7.3.4.1 No puedes tener un encuentro sexual con alguien y no disfrutarlo es pecado: Confianza, consentimiento y placer 185

7.3.4.2 ¿Te ayuda a conocerte a ti misma?: Exploración del placer desde sus propios cuerpos 189

CONCLUSIONES 193

BIBLIOGRAFÍA 197

INDÍCE DE TABLAS

Tabla 1 Información de las mujeres entrevistadas 47

RESUMEN

Esta investigación tiene por propósito examinar los discursos sobre cómo se construyen las feminidades urbanas en el Perú, desarrollando un análisis desde la perspectiva de un grupo de mujeres de la promoción 2016 de un colegio católico femenino de un barrio residencial de la provincia Constitucional del Callao. Mediante sus narrativas, entrevistas profundas individuales y grupales, se realiza un análisis diacrónico de sus experiencias durante un periodo en el colegio secundario, con énfasis en los tres últimos años y los tres primeros años posteriores a su egreso de dicho colegio. La tesis muestra que, durante el colegio, los principales espacios de interacción social de las muchachas son la familia, la escuela y el equipo de par, los cuales pueden entrar en tensión, generando discursos y expectativas diferentes entre las estudiantes. Después del colegio, aparecen nuevos espacios, como el lugar de trabajo, la universidad, nuevas amistades y otros que adquieren una importancia progresiva, como las redes sociales, que abren nuevos horizontes sobre lo que es ser mujer. De esta manera, la tesis pretende comprender los diversos elementos que están en juego en la transición entre el colegio y la vida que viene después, resaltando las capacidades de percepción propia, resistencia y agencia de las mujeres al pasar del tiempo.

Palabras claves: Feminidades, discursos, mujeres, sexualidad, agencia y resistencia.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por finalidad conocer los discursos construidos en torno a las feminidades o, como se denomina en este trabajo, el ser mujer, en mujeres jóvenes que estudiaron en una institución educativa femenina católica. Para ello, se partió de sus propias narrativas y vivencias, tanto durante su etapa escolar como en el periodo posterior, considerando los diferentes espacios y agentes de socialización que intervinieron en sus vidas durante estas etapas. Además, se tomaron en cuenta los mecanismos de resistencia y agencialidad que desarrollaron. Es importante mencionar que la escuela funciona como un eje articulador espacio-temporal, destacándose por ser la experiencia común entre las mujeres seleccionadas. No obstante, este trabajo no se centró únicamente en este espacio para comprender la construcción de las feminidades de las participantes.

La construcción de la(s) feminidad(es) es un tema que ha sido estudiado durante algún tiempo, lo que ha permitido realizar una historización del modelo de mujer en relación con las épocas en que viven. Las mujeres de clase mediana urbana en Lima, se ha transitado por diversos modelos que reflejan la transformación del ideal de mujer y feminidad. Fuller (2005) aborda la transición de las mujeres del ámbito doméstico al espacio público entre los siglos XIX y XX. Este cambio permitió problematizar temas vinculados a la sexualidad femenina, aunque no con un énfasis en el placer o el erotismo.

¿Qué modelos de mujer se presentan en el siglo XXI y qué discursos intervienen en la configuración de estos modelos? Estas son preguntas que surgen en la escena actual y tienen como punto de partida lo estudiado por Fuller. Se sabe que existen espacios de socialización donde las niñas y adolescentes adquieren los primeros aprendizajes sobre su identidad como mujeres y su feminidad. Estos aprendizajes están basados en modelos de mujeres cercanas a ellas o en arquetipos que, históricamente, han servido como referencia.

La escuela, familia y los grupos con características similares constituyen elementos fundamentales para el diseño del ser mujer durante las primeras etapas en las niñas y adolescentes. A través de discursos y narrativas, se moldea la idea de la mujer que estas jóvenes deberían ser o aspiran a ser. Sin embargo, en ocasiones, estas expectativas chocan con los deseos y aspiraciones individuales de las mujeres sobre cómo quieren vivir su feminidad. En respuesta, surgen acciones

de resistencia y agencia que buscan reafirmar su autonomía y dejar en claro que son ellas mismas quienes deciden cómo vivir su identidad femenina.

Esta agencia se fortalece con el tiempo, especialmente después de la etapa escolar, cuando se accede a nuevos espacios con narrativas y discursos diferentes, como centros de estudios superiores, redes sociales y nuevos grupos de amigos. Estos nuevos entornos, aunque contrastan con las ideas presentadas durante la primera etapa de la vida, contribuyen a seguir aprendiendo a ser mujer y a acercarse cada vez más a la persona que desean ser, alejándose progresivamente de las imposiciones del "deber ser", que aún puede estar presente en ciertos contextos.

Este trabajo se basa en las narrativas de las jóvenes, por lo que la forma en que se expresan y las frases que utilizan son cruciales para comprender el proceso de su formación e identidad como mujer.

1. Problema de investigación

1.1 Descripción del problema

Las mujeres son construidas a través de diversos espacios, discursos y narrativas que las moldean y las llevan a ser quienes son: diversas. Por ello, desde el inicio, no se hablará de *feminidad*, sino de *feminidades*, en plural, reconociendo las múltiples formas de vivir el ser mujer en una sociedad específica, a pesar de los "modelos" en los que se pretende clasificar a las mujeres. Los discursos y espacios que intervienen en el aprendizaje de ser mujer son elementos que deben ser problematizados. Para ello, es necesario partir de la relación entre la Iglesia y el Estado, para luego abordar la injerencia de la primera en la educación, particularmente en los sesgos que genera respecto a la educación sexual integral (ESI).

Los silencios, estigmas y desinformación sobre el estereotipo y el rol de género, la sexualidad y el cuerpo femenino son reproducidos por instituciones estatales que, históricamente, han mantenido una relación estrecha con la Iglesia Católica, fieles a su carácter patriarcal. Esta relación interfiere en los actuales procesos legislativos peruanos relacionados con la creación y concertación de leyes sobre temas de género y sexualidad. Uno de los ámbitos en donde esta vinculación entre Iglesia y Estado ha calado más profundamente es la educación. El documento con rango de Decreto Ley firmado entre la República del Perú y la Santa Sede menciona: "La

Iglesia tiene plena libertad para establecer centros educacionales de todo nivel, de conformidad con la legislación nacional, en el ámbito de la educación particular." (Acuerdo entre la Santa Sede y la República del Perú, 19 de julio de 1980, artículo 19). Este acuerdo otorga a las órdenes y congregaciones religiosas la libertad total para educar a niños, niñas y adolescentes bajo parámetros eclesiásticos, que resultan contradictorios con el espíritu laico que, desde el Estado, sería coherente impulsar, especialmente en el campo educativo.

Según la Iglesia Católica (1997), el Catecismo, junto con las órdenes y congregaciones que la conforman, posee diversos "carismas[1]", los cuales son adoptados por las instituciones educativas dirigidas por estos grupos. Aún existen instituciones que educan a un público específico, ya sea exclusivamente varones o mujeres, aunque este tipo de educación ha ido perdiendo vigencia al pasar del tiempo, dando paso a un mayor número de instituciones mixtas. En esta tesis, nos enfocamos en la educación exclusivamente femenina, que adopta como modelo de mujer a la Virgen María o de alguna otra santa o beata católica. La construcción de la feminidad en estos contextos se basa en las características que se asignan a estas figuras. Este ideal de mujer, que las alumnas deben imitar, tiene la intención de homogeneizar su identidad, lo que entra en tensión con otros modelos emergentes dentro de los grupos que interactúan. Al mismo tiempo, este paradigma católico sesga las enseñanzas afines con la sexualidad y el cuerpo. En los últimos siete años, la educación que tiene en cuenta el género y el crecimiento de la Educación Sexual Integral (ESI) de la nación se han estigmatizado y limitado en los centros de estudio por la actividad social y grupos políticos vinculados a la Iglesia, como el grupo "Con mis hijos no te metas". Este conglomerado, presente en varios países de Latinoamérica, al que denominaron "ideología de género", apareció en Perú en diciembre de 2016 para oponerse al enfoque de género, en el nuevo Currículo de Educación Básica Regular (Meneses, 2019). No obstante, es importante señalar que no todas las instituciones educativas se adhieren a lo enunciado por este colectivo.

La familia, también, constituye un ambiente donde se crea el estereotipo de género y contenido referente a la sexualidad. El aprendizaje del ser mujer proviene de figuras cercanas, es decir, de otras mujeres que fueron educadas en diferentes contextos y que, en concordancia, con

[1] Se hace referencia al 'espíritu' que guía el accionar de las congregaciones y órdenes religiosas. En el caso de las jóvenes de este estudio, la congregación tenía como misión institucional desde su fundación trabajar con niños/as y jóvenes.

la información que les fue brindada se constituyeron como tales. Un punto fundamental es que la educación católica recibida en el centro de estudios se sostiene al interior de las familias, quienes refuerzan lo enunciado allí, pues se trataba de familias que profesaban la religión católica[2]. Ante ello, es posible mencionar que ambas instituciones funcionan como complementarias cuando de educar los comportamientos, cuerpos y sexualidad se trata.

A nivel familiar y en los centros educativos, enseñar sobre educación sexual, especialmente en relación con la sexualidad femenina y placer, se limita y se obstaculiza. Esta restricción contrasta con la realidad mediática, donde los medios de comunicación masivos, impulsados por intereses comerciales, utilizan el cuerpo femenino para vender productos. Como resultado, se produce una sobreexposición mediática de la sexualidad y anatomía de la mujer, lo que lleva a la hipersexualización y a la normalización de estos comportamientos. Esta situación impone un estereotipo de cuerpo y belleza asociado con la cultura del fitness y la delgadez, que se presenta como sinónimo de salud. Este estereotipo no solo estigmatiza a quienes no se ajustan a él, sino que, en casos extremos, puede dar lugar a conductas dañinas como los trastornos alimenticios (Buse, 2019).

Según el informe del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020), actualmente el empleo de técnicas para planificar en damas de 15 a 49 años en zonas urbanas ha mostrado variaciones en los últimos cinco años. En 2020, el porcentaje de usuarias alcanzó el 77,2%, en comparación con el 74,8% en 2015. Aunque se observa un incremento en el uso de estos métodos, este aumento no es suficiente para abordar la necesidad de educación sexual integral. El informe revela que un 5,3% de las adolescentes en edad escolar ya son madres, mientras que un 1,7% están embarazadas de su primer hijo. Esto indica que el poco conocimiento no es el único elemento que contribuye a los embarazos en este grupo etario.

El sesgo en la educación sexual integral durante la etapa escolar se manifiesta no solo en ese periodo, sino también en etapas posteriores. Problemas como la persecución y seguimiento sexual en la institución y el trabajo permanecen vigentes, a pesar de la existencia de medidas de

[2] Se habla de la religiosidad de las familias al menos en la teoría, pues, para ingresar a la I.E. en la que estudiaron las jóvenes, la directiva solicitaba como requisito a los padres el acta del matrimonio religioso, lo que implicaba que los padres contaran con cada sacramento de iniciación cristiana (confirmación, eucaristía y bautismo). Lo que no significaba que la familia sea practicante al 100%.

mitigación. Sin embargo, estas medidas a menudo terminan por revictimizar a las mujeres. En los inicios de la pandemia, las cifras de hostigamiento sexual laboral han ido en aumento, a pesar de que se podría suponer que en un contexto de confinamiento estas situaciones disminuirían. [3]

En contraste con lo mencionado anteriormente, y con el objetivo de ejemplificar cómo las mujeres se movilizan frente a los problemas y situaciones que las afectan, en la actualidad, el movimiento feminista y los equipos de damas en Latinoamérica han permitido una discusión cada vez más abierta sobre la violencia hacia la mujer, la autonomía sobre su cuerpo y la sexualidad. Ejemplos de ello son la marcha "Ni una menos," convocada en diferentes países de América Latina, incluyendo Perú, en respuesta al incremento de feminicidio y violencia a la mujer, también la lucha por el aborto seguro, gratuito y legal, la educación sexual integral, y los derechos al goce y placer sexual de la mujer.

Estas luchas han ganado simpatizantes entre los sectores medios de los países latinoamericanos, quienes acceden a estos discursos principalmente mediante la red social. En el caso de Perú, aunque los movimientos feministas y los grupos de mujeres no han alcanzado la misma relevancia o atención que en otra parte de Latinoamérica, como en Argentina y México, siguen estando presentes. Estos grupos han cobrado mayor visibilidad en las redes sociales debido a los obstáculos que enfrentan en el aspecto público, principalmente referido a la política partidaria.

1.2 Justificación

Los estudios sobre las feminidades y las percepciones que las mujeres urbanas y rurales desarrollan sobre sus cuerpos y sexualidades son diversos. Sin embargo, para los objetivos de este trabajo, que se centra exclusivamente en mujeres limeñas de sectores medios y medios-bajos, es relevante mencionar investigaciones previas realizadas desde la ciencia social, como la sociología y la antropología (Fuller, 2001, 2005; Quijada, 2010; Reyna, 2018), así como desde otras disciplinas como la psicología (Romero & Villafuerte, 2016). Los estudios sobre la construcción

[3] Según el diario El Peruano (27 de febrero de 2021): La Superintendencia Nacional de Supervisión Laboral (Sunafil) ha informado que se han registrado un total de 939 denuncias formales por acoso y hostigamiento laboral en los centros de trabajo desde el inicio del estado de excepción.
Un gran total de 780 quejas se presentaron entre marzo y diciembre del año pasado. El mes de septiembre registró 102 de denuncias. En total, se han presentado 159 denuncias a lo largo de un año, comenzando en enero y continuando hasta febrero. Para más información véase: https://elperuano.pe/noticia/116114-sunafil-registra-939-denuncias-sobre-acoso-y-hostigamiento-laboral-durante-la-pandemia

de las feminidades en colegios católicos exclusivos para mujeres y la forma en que las enseñanzas impartidas en estos espacios impactan a las alumnas son aún incipientes. Esto es notable, considerando que en Perú y en otros países de Latinoamérica este tipo de instituciones educativas sigue existiendo (Re Almeida, 2009; León, 2013; Piñeiro, 2016; Iniesta, 2021; Vergara & Aranda, 2022). Otro aspecto que se considera es la sexualidad femenina de las perspectivas del placer y la autonomía sobre el cuerpo, un tema que, a pesar de haber ganado visibilidad en los últimos años gracias a grupos de mujeres y movimientos feministas, continúa siendo objeto de estigma y tabú en ciertos sectores de la sociedad.

Paralelamente al creciente protagonismo de los movimientos de mujeres y sus demandas en la esfera pública, es urgente y necesario denunciar las intromisiones de grupos conservadores que, desde la política y la sociedad civil, dificultan el avance de leyes y reformas en beneficio de las poblaciones minoritarias. Aunque actualmente se ha logrado desarrollos en los derechos de las mujeres, no se puede decir lo mismo en relación con las disidencias sexuales. Estas tensiones son particularmente evidentes en la educación. En los siete últimos años, movimientos como "Con mis hijos no te metas", con el apoyo de la clase política conservadora, han impulsado una campaña de desinformación sobre los enfoques como el género y la educación sexual integral (ESI) de las instituciones. Por el contrario, los movimientos feministas, que enfrentan la censura de dicho colectivo, insisten en promover acciones legales y políticas para asegurar una separación real entre Iglesia y Estado, con un mayor énfasis en la educación. Su objetivo es transformar las actitudes de las y los estudiantes hacia la sexualidad.

Es crucial destacar que una de las principales motivaciones detrás de esta investigación es mi experiencia personal, ya que viví durante once años en una escuela católica exclusivamente femenina. Aunque mi experiencia no será incluida de manera directa en las entrevistas, considero importante explorar, a través de las narrativas de algunas compañeras de promoción, cómo ellas asimilaron los discursos impartidos en el colegio. A pesar de haber compartido un espacio colectivo, cada una vivió esa etapa de manera distinta. Por lo tanto, es fundamental comprender cómo los discursos provenientes de los diferentes espacios de socialización, tanto durante este periodo como el siguiente, influyeron en su proceso de construcción como mujeres. Este proceso de construcción se sitúa en la tensión entre el deseo de ser quienes quieren ser y las expectativas

que la sociedad impone sobre ellas. En este análisis, resulta oportuno e importante reconocer las capacidades de agencia y resistencia que ellas desplegaron frente a los distintos escenarios.

1.3 Preguntas de investigación

General

- ¿Cuáles son los discursos en torno al *ser mujer* y la sexualidad en mujeres jóvenes limeñas de sectores medios-bajos exalumnas de un colegio femenino católico, tanto durante la etapa escolar como luego de ella?

Específicas

- ¿Cuáles fueron los discursos que recibieron las jóvenes sobre el *ser mujer* y la sexualidad por parte del colegio, sus familias y grupo de pares?

- ¿A qué espacios ingresaron y qué nuevos discursos encontraron sobre el *ser mujer* y la sexualidad al terminar el colegio?

- ¿De qué manera evidenciaron su agencialidad y resistencia frente a lo enunciado en diversos espacios durante ambos periodos?

1.4 Objetivos

General

- Conocer y analizar los discursos entorno al *ser mujer* y la sexualidad en un grupo de mujeres jóvenes limeñas de sectores medios-bajos de entre 21 y 22 años durante y después de su paso por el colegio femenino católica

Específicos

- Analizar los discursos que tuvieron las jóvenes sobre el *ser mujer* y la sexualidad por parte del colegio, sus familias y grupo de pares

- Identificar los espacios a los cuales ingresaron y los nuevos discursos sobre el *ser mujer* y la sexualidad al terminar el colegio

- Descubrir los mecanismos de agencialidad y resistencia empleados por estas jóvenes para hacer frente a lo enunciado en diversos espacios durante y después del colegio

1.5 Hipótesis

El trabajo de investigación parte del siguiente supuesto:

Las mujeres de este estudio han atravesado dos periodos distintos. El primero está vinculado al espacio y tiempo escolar, durante el cual recibieron discursos orientados a la construcción de sus feminidades, con énfasis en el comportamiento deseado, el cuerpo y la sexualidad. Estos discursos provinieron de diversos agentes, como el colegio, familia y conjunto de pares. Considerando que los discursos emitidos por la familia y la escuela tenían una influencia tradicional y marianista, en la que el comportamiento estaba relacionado con figuras como la Virgen María, las santas de la institución educativa, y figuras de autoridad como la madre u otras mujeres cercanas en sus vidas. En lo que respecta al cuerpo y la sexualidad, estos eran vistos con recelo, lo que generaba una falta de información y diálogo. No obstante, dentro del grupo de pares, existían opiniones diversas sobre estos temas: algunas compartían la visión más tradicional, mientras que otras la cuestionaban. Como resultado, surgieron tensiones y discursos alternativos sobre estos temas.

En un segundo momento, al culminar la etapa escolar, estas jóvenes ingresaron a nuevos espacios como la academia, el instituto o la universidad, donde establecieron nuevos círculos de amigos, ahora mixtos. Además, accedieron a espacios, tanto físicos como virtuales, relacionados con temas como el feminismo y la sexualidad femenina. A través de estos, recibieron información nueva y libre de sesgos religiosos sobre aspectos como la sexualidad, el placer sexual femenino y la autonomía sobre el cuerpo, lo cual las llevó a cuestionarse y desaprender las enseñanzas adquiridas en la escuela y en sus familias. En consecuencia, experimentaron una mayor libertad para vivir su identidad femenina de la manera que deseaban, sin preocuparse tanto por el "qué dirán."

Es importante destacar que, durante este tránsito entre ambos periodos, estas jóvenes han desarrollado y empleado mecanismos de agencialidad y resistencia frente a discursos y acciones que resultaron contradictorios, en relación con las expectativas que los espacios sociales imponen sobre ellas y lo que ellas mismas desean y esperan como mujeres.

2. Estado de la cuestión

Los estudios sobre las mujeres, y en particular aquellos centrados en la construcción de la(s) feminidad(es) con énfasis en el cuerpo y la sexualidad, se han realizado desde diversas disciplinas, que van desde la ciencia social hasta la ciencia de la salud, en especial respecto a las dos últimas categorías mencionadas. Estas investigaciones han tenido como sujetos de estudio a mujeres que difieren entre sí en aspectos como clase social, etnicidad, género, entre otros, lo que enriquece y diversifica el análisis. Por otro lado, los estudios que abordan la educación femenina desde la perspectiva del catolicismo en mujeres urbanas, nacidas y socializadas en diferentes estratos socioeconómicos, son aún incipientes y, en su mayoría, tienen un enfoque histórico. Los trabajos que componen esta sección han sido realizados en países como España, Ecuador, México, Chile y Perú, y están relacionados con los siguientes temas: 1) La enseñanza femenina en el Perú republicano hasta la llegada de la enseñanza mixta, 2) La educación femenina católica, y 3) El diseño de la identidad femenina, el cuerpo y la sexualidad en mujeres jóvenes.

En esta primera sección, se presentan trabajos seleccionados que abordan el ingreso de las damas a la instrucción en el Perú, así como su transición hacia la educación diferenciada o mixta en el país. Para ofrecer un contexto general, se han considerado textos de Gordillo (2015), Guardia (2020), Contreras (2021) y Bernedo (2024).

Contreras (2021), realizó investigaciones sobre los textos escolares utilizados en el Perú posterior a la independencia, específicamente entre 1821 y 1850. La educación fue clasificada en tres niveles mediante el Reglamento General de Instrucción Pública (1855), estos eran de conocimiento popular, media y especial, siendo solo la primera de carácter universal. Según el autor: “(…) los establecimientos donde se impartía la instrucción pública se denominaron, a su vez, *escuelas* para la enseñanza primaria, *colegios* para la secundaria y *universidades* para la educación especial." (p. 123) (cursivas pertenecientes al texto original).

En la naciente república, la educación estaba principalmente en manos de la Iglesia y de las familias. Los niños eran educados por sus padres, o, si contaban con los recursos, podían contratar preceptores privados. Por otro lado, los párrocos y las órdenes religiosas apoyaban la educación de los niños con pocos recursos a través de las denominadas escuelas de caridad. En 1822, San Martín ordenó que los conventos abrieran escuelas gratuitas; sin embargo, la independencia provocó que muchos religiosos abandonaran el país, lo que resultó en una escasez

de personal para atender la creciente demanda de estudiantes. Además, la inestabilidad económica dificultó la oferta de estos servicios gratuitos.

La intervención de la Iglesia en la educación implicaba la incorporación de la religión en las materias enseñadas. Este enfoque provocó que surgieran proyectos para la implementación de una educación pública laica, promovidos por quienes consideraban que dicha inclusión era inadecuada.

En 1825 se creó la Dirección General de Estudios y se ordenó la apertura de establecimientos para la educación pública en varias ciudades del país. Sin embargo, esta diversificación no se logró completamente, ya que solo se inauguraron dos colegios: el Colegio de Artes y Ciencias en Cuzco en 1826 y el Colegio Guadalupe en Lima en 1841.

En 1836 se promulgó el primer Código Educativo y, al año siguiente, se creó el Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Asuntos Eclesiásticos. Es importante señalar que el Ministerio de Educación no se estableció hasta 1935.

Para 1845, la religión era una materia impartida en todas las escuelas, tanto en los niveles inicial como en el medio. Además, se ofrecían cursos de lectura, escritura y nociones de aritmética para varones. Mientras que, a las mujeres se les brindaba lecciones de costura y gramática castellana, bajo el supuesto de que no continuarían la instrucción secundaria. Cabe destacar que estas asignaturas habían sido establecidas en el Reglamento de Escuelas de 1836.

Por otra parte, en el estudio “Educación Femenina: Historia, Poder y Sociedad en el Perú” de Guardia (2020), se presenta una visión sobre el desarrollo de la educación femenina desde el periodo posterior a la independencia hasta finales del siglo XIX. Guardia menciona que la constitución del Estado Nacional generó una preocupación por la educación de los nuevos ciudadanos. Esta preocupación se evidenció con la creación de escuelas, entre las cuales se estableció específicamente una para mujeres: la Escuela Normal de Mujeres.

La autora comenta que las mujeres recibían instrucción educativa hasta el tercer grado de primaria, impartiéndoseles cursos como caligrafía, catecismo y labores. Esto se debía a que la enseñanza estaba centrada a reforzar sus roles de esposa y madre. A finales de 1830, se hicieron intentos por incorporar cursos de gramática, dibujo, música y bordado. En 1835 se creó el Primer Reglamento de Educandas, y al año siguiente se fundó la Escuela Normal Femenina. En esta

institución, se intentó incluir un curso de matemáticas; sin embargo, este intento no se concretó. Así, religión e instrucción doméstica continuaron siendo las bases de la educación femenina.

Durante el primer gobierno de Ramón Castilla, que se extendió de 1845 a 1851, se redactaron los estatutos originales que constituían las escuelas de primaria y secundaria. Con respecto a la educación de las mujeres, se establecieron clases en las áreas de inglés, francés, geografía e historia. En su segundo gobierno, que duró de 1858 a 1862, Castilla abogó por la instrucción privada y pública y, además de la enseñanza popular, bajo la protección del Estado, asegurando así que la educación se ofreciera sin costo alguno. Un elemento importante que contribuyó al aumento del número de estudiantes femeninas en algunas provincias del país fue la implementación de estas reglas. Los registros históricos de 1856 revelan que había 652 escuelas para niños con una capacidad de 28.558 alumnos y 73 escuelas para niñas con una capacidad de 3.400, respectivamente. Varias instituciones religiosas, como las hermanas franciscanas de la Congregación del Sagrado Corazón y los Sagrados Corazones de Jesús, para miembros mujeres de la clase alta, se establecieron en 1855 para brindarles educación.

A finales del siglo XIX, la educación emergió como tema para las mujeres, con destacadas figuras como Teresa González de Fanning, quien fundó el Liceo Fanning, un colegio para mujeres donde se impartían materias como religión, historia del Perú, economía doméstica, geografía y gramática. También es relevante la labor de Elvira García y García, quien denunció los problemas que enfrentaba la mujer para trabajar en oficios considerados para varones, como el periodismo y la literatura. Se argumentaba que estas actividades apartaban a la mujer de sus hijos y de las labores de la casa.

En la educación superior, sobresale la figura de María Trinidad Enríquez, quien, en 1874, fue la primera mujer en entrar a una universidad. Después de dos años, fundó la primera escuela para niñas en el cual se impartió el curso de matemáticas. A pesar de sus esfuerzos, no logró obtener el título de bachiller, un logro que llegó a alcanzar Margarita Práxedes Núñez en 1890. En el régimen de José Pardo, establecieron obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza pública. Ese mismo año, la Ley 801 permitió a las mujeres acceder a estudios superiores.

Bernedo (2024), como parte de una serie de exposiciones conmemorativas por el bicentenario del Perú, realizó investigaciones sobre la educación femenina durante la República. En su estudio, destacó a figuras como García y García y González de Fanning.

Asimismo, durante la primera etapa de la República, se fundaron diversas escuelas para niñas y señoritas, destacando el Colegio de Educandas de Cuzco y el de Ayacucho, además de otras instituciones educativas dirigidas por órdenes religiosas. En ese contexto, como señalan varios autores, la Iglesia Católica asumía la responsabilidad de la instrucción primaria de las mujeres, con el objetivo de prepararlas para ser buenas esposas y madres.

En 1866, se hizo obligatoria la enseñanza para todos los niños. Sin embargo, referente a las niñas, los cursos que se les ofrecían se centraban en modales, cocina, bordado y otras actividades similares. En contraste, la figura de Teresa González de Fanning destaca por su enfoque innovador. En 1881, fundó el Liceo Fanning, una institución que ofrecía materias como religión, historia del Perú, economía doméstica, gramática y matemáticas. Su propuesta fue revolucionaria, ya que abogaba por una educación laica y consideraba fundamental que las mujeres aprendieran un oficio.

Elvira García y García, siguiendo la línea trazada por Fanning, instituyó el Liceo Peruano en 1888 y el primer jardín de infancia en 1902. Fue pionera en la introducción de ejercicios físicos como parte de la educación para las mujeres, aunque en esa época estas prácticas eran consideradas impropias para ellas. Como consecuencia, algunos padres decidieron retirar a sus hijas del Liceo.

Bernedo precisó que los liceos fueron espacios de instrucción privada y los primeros en brindar enseñanza a las mujeres. Esta situación se mantuvo hasta 1927, cuando, bajo la resolución 1291, se fundó el primer colegio nacional de mujeres.

Finalmente, en cuanto al acceso a los estudios superiores, la autora menciona que, en 1908, mediante la promulgación del Decreto 1908, se permitió a las mujeres ingresar a la universidad. Sin embargo, para entonces, ya había mujeres que ejercían oficios vinculados a la intelectualidad y la academia. El ingreso a la universidad de María Trinidad Enríquez fue un acontecimiento nacional, lo que la destacó como una “mujer excepcional.”

Tanto las investigaciones de Guardia (2020) como las de Bernedo (2024) evidencian un panorama más claro de lo que fue la educación femenina a inicios de la república, aunque esta estuvo mayormente vinculada a la educación que recibía la élite femenina. Estas investigaciones esclarecen las propuestas educativas de educadoras como García y García y González de Fanning,

quienes abrieron un espacio para dictar materias que no estaban relacionadas con perpetuar el rol de madres y esposas, como inicialmente se había concebido la educación para las mujeres.

Gordillo (2015), en su artículo realizó una investigación sobre la historia de la coeducación como contraparte de la enseñanza diferenciada, que se entiende como la agrupación de varones y mujeres en una misma aula para recibir la misma educación. El autor menciona que la implementación de la coeducación respondió a argumentos económicos, ya que resultaba más rentable abrir escuelas mixtas que crear espacios separados para mujeres.

El autor señala que algunos investigadores identifican a Estados Unidos como el primer lugar donde se abrió una escuela mixta en 1837, aunque la popularidad de este tipo de institución no aumentó hasta entrado el siglo XX. En el caso específico de Perú, se presume que esta modalidad educativa se implementó formalmente en 1891, cuando el misionero metodista inglés Thomas B. Wood fundó el Callao High School, hoy conocido como el Colegio América del Callao. Sin embargo, Gordillo comenta que no fue hasta cien años más tarde, en 1972, en el gobierno de Juan Velasco Alvarado, que la coeducación se implementó oficialmente en el país a través de la Ley General de Educación.

Con el retorno a la democracia durante los años ochenta, se intentó desarticular la reforma educativa del gobierno anterior, lo que implicaba eliminar la coeducación en la escuela pública del nivel secundario. Sin embargo, en 1983, se produjo una huelga en defensa de este tipo de educación. A fines de ese año, el Ministerio de Educación creó la regulación para la enseñanza básica regular. En este documento, la coeducación se estableció como un modelo de agrupación para el nivel primario, mientras que, para el nivel secundario, solo podrían implementarla aquellas instituciones que contaran con la infraestructura adecuada.

La investigación realizada en 1989 por Blanca Fernández, Carmen Chira y Violeta Sara-Lafosse, examinó la preferencia del padre de familia, alumnos y docentes en cuanto al tipo de educación, en el contexto del intento por desmantelar la reforma educativa implementada por el régimen de Velasco Alvarado. Las investigadoras utilizaron datos de 1983, obtenidos en abril de 1985, para abordar la "problemática" de la educación mixta en el sector estatal.

Antes de presentar las opiniones de cada grupo, las autoras realizaron una recapitulación sobre la implementación de la coeducación en el ámbito estatal en Perú. Señalan que, hasta 1972,

la coeducación se había aplicado principalmente en escuelas rurales unidocentes y en algunas instituciones urbanas. Sin embargo, con las Reformas Educativas y la Ley General de Educación en 1972, se fomentó la coeducación en el país, aplicándose en instituciones estatales y algunas particulares desde el primer grado de educación básica. Es importante mencionar que las escuelas parroquiales particulares ya eran mixtas. Por el contrario, las escuelas dirigidas por congregaciones religiosas continuaron mayormente con un modelo de educación diferenciada. En cuanto a las instituciones laicas, las escuelas bilingües de origen extranjero ya aplicaban el modelo de educación mixta, mientras que otras se sumaron, y algunas optaron por mantener la educación diferenciada.

A principios de 1983, se anunció la supresión de la coeducación en el nivel secundario de los colegios estatales. Esta medida provocó un fuerte rechazo por parte de docentes, psicólogos, sociólogos y parlamentarios. Sin embargo, contó con el apoyo de algunos directivos de centros educativos y de quienes defendían el retorno a la educación diferenciada, argumentando un supuesto rechazo del padre de familia hacia la enseñanza mixta.

Finalmente, a mediados de ese mismo año, el Ministerio de Educación difundió nuevos reglamentos para los niveles educación. Decidió mantener el sistema coeducativo en el nivel primaria y en secundaria, solo si se contaba con la infraestructura adecuada. En este sentido, el Estado adoptó una posición permisiva en relación con la educación primaria y restrictiva en cuanto a secundaria.

La coeducación se consideraba problemática, ya que se percibía como un modelo que evidenciaba una mayor incidencia de embarazo adolescente y cambios en el rol de género. Entre los temores asociados estaban la masculinización de las mujeres y la feminización de los varones.

Posteriormente, las autoras presentan resultados sobre las preferencias de los tres grupos estudiados: padres de familia, alumnos y docentes, respecto al tipo de educación. Un 48% de los padres prefería la educación diferenciada, frente al 44% que optaba por la educación mixta. Los argumentos apoyando la enseñanza diferenciada estaban relacionados con los problemas que podrían surgir entre los sexos, como el enamoramiento y el embarazo adolescente. Sin embargo, los resultados mostraron que los índices más altos de embarazo adolescente se daban entre las mujeres que recibían educación diferenciada. Además, se observó que los padres más jóvenes tendían a preferir la educación mixta en comparación con los padres mayores.

Por el lado de los estudiantes y docentes, la preferencia por la educación mixta era mucho más marcada. Un 71% de los estudiantes la elegía, argumentando que contribuía al desarrollo y proporcionaba una educación más completa, además de generar mejores vínculos para las mujeres. En cuanto a los docentes, el 74% prefería la educación mixta, destacando dos ventajas: un mayor conocimiento entre varones y mujeres, lo que facilitaba una mejor convivencia, y un sentimiento de igualdad entre ambos sexos.

En las conclusiones del trabajo se considera que la preferencia por la educación mixta y su fundamentación por parte de los estudiantes y docentes adquiere mayor relevancia, ya que ellos están inmersos en dicho entorno. En contraste, las opiniones de los padres se basaban en narrativas externas.

Por otro lado, los trabajos revisados (Re Almeida, 2009; Piñeiro, 2016; Iniesta, 2021; Vergara y Aranda, 2022) abordan la educación femenina católica, mientras que León (2013) examina la escuela pública, que, aunque pensada como laica, termina por reproducir como modelo a seguir, la imagen de la Virgen María.

El trabajo de Piñeiro (2016) ilustra la relación histórica entre la educación de la mujer española y la Iglesia Católica, del siglo XV hasta el XX. Estas mujeres eran educadas bajo la premisa de cumplir con sus futuros roles de madres y esposas. Con el tiempo, se les instruyó en algunas materias, principalmente en humanidades. Este modelo educativo, que se reproducía en las aulas, coincidía con el de la pequeña burguesía, cuyo objetivo era asimilarse a la aristocracia. La imagen de mujer tradicional promovida por la educación católica fue adoptada por el régimen franquista, añadiéndosele el componente del sentimiento nacional. Entre las décadas de 1950 y 1970, algunas mujeres continuaron estudios superiores, abandonando el hogar para establecerse en ciudades cercanas a las universidades. Sus carreras estaban vinculadas a "lo femenino" para evitar que descuidaran sus responsabilidades reproductoras en el hogar. No obstante, al casarse, abandonaban sus trabajos.

Como un acercamiento a la realidad latinoamericana de la educación en escuelas femeninas católicas, se encuentran los trabajos de Re Almeida (2009), Iniesta (2021) y Vergara & Aranda (2022). Estos estudios abordan el contexto de tales escuelas en Ecuador, México y Perú, respectivamente.

Re Almeida (2009) estudia la educación católica de la mujer quiteña de clase media durante la década de 1950 y 1960. En este caso, las mujeres entrevistadas demuestran que, aunque se les educó bajo el ideal de la Virgen María, no deseaban parecerse a ella. Sin embargo, continúan reproduciendo en sus vidas la religiosidad aprendida, como rezar todos los días e ir a misa los domingos. Al igual que en el trabajo de Piñeiro, se les alentaba a seguir estudios superiores en carreras consideradas "femeninas". No obstante, la decisión de ingresar al mercado laboral —con la autorización de sus esposos— no surgió de un deseo personal, sino de una necesidad, y tenían en mente abandonar el trabajo cuando esta necesidad cesara. Paralelamente, seguían considerando importantes las labores del hogar. En relación a esto, la autora refuta la afirmación de Fuller de que la educación y el trabajo les otorgaban una conciencia liberadora ciudadana. En cambio, señala que se produjeron modificaciones y no rupturas en sus opiniones y comportamientos frente a los nuevos tiempos, siendo esta una expresión de su agencia.

Por su parte, Iniesta (2021) se enfoca en la vivencia durante la etapa escolar de un grupo de exalumnas de dos generaciones del Colegio de La Paz, ubicado en Aguascalientes, México, entre las décadas de 1940 y 1970. Estas mujeres, al igual que en los trabajos anteriores, provenían de familias acomodadas (profesionistas o gobernantes). El punto central de este estudio es la idea de pureza, vinculada al control del cuerpo y sexualidad de la mujer. La Inmaculada Concepción, como figura importante para la institución, implicaba para las alumnas "(...) parecerse a ella, lo cual requería evitar todo aquello que pudiera llevar a la joven a cometer algún pecado de pureza" (p. 139). Esta noción se materializaba a través del código de vestimenta y peinado de la institución, así como en la relación con el sexo opuesto, que se debía evitar tanto los encuentros sexuales como la pérdida de la virginidad. La educación estaba atravesada por la religión, recibida todos los días, y se reforzaba mediante festividades especiales y agrupaciones que promovían esta imagen de la Virgen. Con el tiempo, el colegio empezó a flexibilizar los códigos de peinado y a ejercer un control menos rígido sobre las relaciones entre los sexos.

Si bien ambas autoras abordan la educación femenina católica, lo hacen desde perspectivas temporales diferentes y se centran en diferentes instantes de la vida de sus sujetos de investigación. Re Almeida se enfoca en el recorrido de vida de la mujer, no solo en la educación que recibieron, sino también en lo que hicieron después del colegio y en el impacto que esa educación tuvo en sus vidas y en su identidad como mujeres. Por otro lado, Iniesta, con su estudio comparativo de dos

generaciones de mujeres que estudiaron en la mencionada institución educativa, examina los cambios y continuidades en la normativa de la escuela y cómo estos impactaron a las jóvenes de su época.

A diferencia de los textos anteriores, que se centran en una remembranza histórica de la educación femenina a partir de las narrativas de exalumnas de décadas pasadas, el trabajo de Vergara y Aranda (2022) reúne experiencias tanto de estudiantes como de docentes de un colegio femenino y católico en Lima, Perú. Entre los hallazgos del trabajo de campo y las reflexiones, destaca la discordancia entre el discurso de la escuela, que busca inculcar un arquetipo mariano de feminidad, y el deseo de las adolescentes de vivir su feminidad de manera más libre, sin ajustarse a un modelo predeterminado por la institución. El colegio, a través de sus figuras de autoridad, intenta modelar a las niñas y adolescentes de forma homogénea, desde la vestimenta hasta la conducta, ya que estas representan a la institución tanto dentro como fuera del colegio. Sin embargo, las entrevistas con las alumnas revelaron que sus opiniones divergían de los enunciados de la escuela. Por ejemplo, no coincidían en que para ser una mujer correcta se deba vestir de manera recatada o evitar tatuajes; en cambio, sostenían que todas las mujeres, en su diversidad, están bien y ninguna debería ser estigmatizada.

León (2013), desde una perspectiva antropológica, realiza estudios etnográficos comparativos con mujeres de dos instituciones públicas de Lima que cursaban el cuarto y quinto de secundaria en 2009, pertenecientes a sectores socioeconómicos bajo y medio-bajo. Su objetivo fue evidenciar cómo se manifiestan las identidades femeninas en diversos entornos, junto con la ocurrencia de conductas violentas entre las mujeres. En el estudio, se documenta la existencia de comportamientos que se adaptan a los contextos y personas con las que las chicas interactúan. Sin embargo, esto no impide que haya actos de transgresión frente a las normas impuestas en el espacio escolar, como el incumplimiento de reglas como el uso de celulares o el mal uso del uniforme, hasta faltas graves como faltar al respeto a los docentes (o como las alumnas lo denominaban, "igualarse" al docente en las discusiones). Además, se observa que estas chicas pueden adoptar comportamientos marginales heredados de generaciones anteriores. En cuanto a la violencia entre ellas, se identifican dos motivos principales: 1) Las jóvenes agredidas escapan del modelo y cánones establecidos sobre la feminidad y 2) Las jóvenes son percibidas como amenazas respecto a los vínculos afectivos que puedan tener con un varón. Estas violencias se expresaban inicialmente

a través de murmuraciones, hostigamientos e insultos relacionados con las apariencias físicas, entre otros temas, incluyendo insultos de connotación sexual. Es importante mencionar que los conflictos por celos o chismes no solo eran de índole personal, sino que se socializaban con el grupo de amigas cercanas. La violencia física se manifestaba en dos situaciones: 1) como el punto culminante de hostigamientos previos y 2) como una experiencia súbita de rivalidad, generalmente entre estudiantes de diferentes instituciones educativas, que solía desembocar en peleas grupales.

Finalmente, es importante considerar que, aunque las jóvenes recurrían a la violencia, estos actos eran juzgados negativamente por ellas mismas, llegando a denominar a quienes los ejercían como “machonas” o “ahombradas”. Esto evidencia que la violencia se percibía como un comportamiento masculinizado.

Por otro lado, resulta relevante considerar los hallazgos de la autora en torno a la sexualidad. Según su observación participante en las aulas, las jóvenes no se sienten cómodas ni en confianza para discutir estos temas con sus docentes, a pesar de que hay apertura para tratarlos en clase. En cambio, prefieren abordar estos temas dentro del grupo de pares. La autora clasifica las temáticas relacionadas con la sexualidad en cuatro puntos: a) relaciones sexuales, b) homosexualidad, c) embarazo adolescente, maternidad y aborto, y d) pareja y afectividad. En cuanto al primer punto, observa que las jóvenes justifican el mantener relaciones sexuales si existe amor, pero rechazan la idea de tener múltiples parejas sexuales, considerando la virginidad como un ideal a alcanzar, aunque reconocen que no siempre es posible. Sobre el segundo punto, se evidencia un rechazo general hacia la homosexualidad, aunque hay contradicciones en los discursos. Mientras que las jóvenes apoyan la libertad y autonomía para vivir una sexualidad en el tema de personas lesbianas y gays, muestran una actitud negativa hacia las personas trans o "travestis", a quienes consideran vulgares y que no aceptan su condición biológica. En relación al tercer punto, el embarazo adolescente es condenado tanto por la institución educativa como por los padres, quienes impiden que las jóvenes en esta situación continúen sus estudios, considerándolas como malos ejemplos. Sin embargo, el grupo de pares mantiene una posición de solidaridad. En cuanto al aborto, este es condenado y considerado un crimen, aunque se menciona que podría ser permitido en casos de violación o en familias pobres con muchos hijos. Respecto a la maternidad, las jóvenes expresan su deseo de ser madres en la edad adulta y consideran que las mujeres tienen un instinto maternal, aunque reconocen que hay mujeres que no desean serlo.

Finalmente, en el último punto, las opiniones sobre el amor son contrapuestas, variando desde una visión idealizada y positiva hasta una perspectiva pesimista. En cuanto a las parejas, es mal visto tener relaciones efímeras sin un vínculo sentimental (llamadas "agarres"), aunque también se considera que tales experiencias pueden enriquecer la vida personal hasta encontrar a la persona ideal.

En relación con la construcción del ser mujer, su cuerpo y sexualidad en la mujer urbana de clase media, se han considerado los trabajos de Fuller (2001, 2005), Quijada (2010), Romero y Villafuerte (2016), y Reyna (2018).

Las investigaciones seleccionadas a nivel de Latinoamérica se han abordado desde las disciplinas de la sociología y la psicología en ciudades como Santiago de Chile y Ciudad de México, respectivamente. Quijada (2010) investiga las percepciones sobre el cuerpo y la vivencia sexual entre mujeres jóvenes, adultas jóvenes y adultas de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo en Santiago de Chile. En su estudio, Quijada señala que las mujeres de estos grupos perciben su cuerpo de manera distinta y viven su sexualidad de manera similar (p. 87). Todos los grupos analizados perciben su cuerpo como ajeno y presentan un desconocimiento sobre las funciones y aspectos de los genitales. Sin embargo, las jóvenes muestran una mayor curiosidad por conocer y explorar sus genitales. En relación con la sexualidad, para las adultas, esta fue un tabú y la información al respecto era prácticamente nula. En contraste, para las jóvenes y adultas jóvenes, la escuela proporcionó información centrada en aspectos reproductivos. En cuanto al placer, se observa que, para las mujeres de ambos sectores socioeconómicos, las relaciones sexuales representan una fuente de placer. Aunque las experiencias iniciales puedan no haber sido satisfactorias, el aprendizaje en pareja, donde el amor y el romanticismo juegan un papel fundamental, resulta ser una parte integral del proceso.

Desde la psicología, Romero y Villafuerte (2016) realizaron estudios en Ciudad de México con mujeres de la universidad entre 20 y 25 años que pertenecen al nivel sociocultural medio. Las autoras se centran en las percepciones que estas mujeres tienen sobre el cuerpo, el placer y la sexualidad. Señalan que, aunque el rol de las mujeres ha avanzado hacia una mayor apertura económica y laboral, persisten en la sociedad mexicana, así como en las propias mujeres, sesgos derivados de imposiciones sociales. Esto genera contradicciones entre lo que las mujeres dicen y lo que realmente hacen. En cuanto a la sexualidad, el placer y el deseo femenino permanecen

ocultos por miedo a ser juzgadas tanto por hombres como por otras mujeres. Respecto al cuerpo, se destaca que existen parámetros socialmente establecidos que las mujeres deben alcanzar, convirtiéndolas en objetos de esos estándares.

Las autoras mencionadas provienen de disciplinas distintas y trabajan con grupos diferenciados. No obstante, al enfocarnos en el grupo etario común — que, aunque proviene de diferentes territorios, pertenece a clases medias y medias-bajas — se observa una coincidencia en la experiencia educativa respecto a la sexualidad. Estas autoras proponen que las jóvenes y adultas jóvenes recibieron parcialmente educación sexual en la escuela, con un énfasis predominante en el aspecto reproductivo. En cuanto al placer, este tema suele abordarse en el contexto de pareja y raramente se discute en espacios públicos, permaneciendo en el ámbito íntimo. Además, existe un descontento relacionado con sus cuerpos, especialmente al no ajustarse a los estereotipos de la sociedad urbana occidental.

En el contexto del Perú, se seleccionaron los trabajos de Norma Fuller y una tesis de licenciatura realizada por Brenda Reyna. Ambas autoras centran su investigación en mujeres de sectores medios urbanos. Sin embargo, es importante señalar que Brenda Reyna trabaja con un grupo etario específico dentro de esta categoría.

En los trabajos de Fuller (2001, 2005), la autora analiza las identidades femeninas y su evolución a lo largo del tiempo, específicamente en las zonas urbanas de clases medias y altas de Lima. Examina el tránsito desde una posición en el ámbito privado, donde la feminidad se configuraba en torno a la maternidad, hacia una presencia cada vez mayor en la esfera pública, vinculada al acceso a las relaciones con sus pares, el trabajo, y la educación superior, la participación política. Este cambio no implicó el abandono de las tareas relacionadas con el cuidado. En esa misma línea, se observa una apertura parcial en torno a los temas de la sexualidad femenina, con un énfasis predominante en el aspecto reproductivo. Sin embargo, temas como el placer, el erotismo y la autonomía sobre sus cuerpos son abordados de manera parcial o permanecen silenciados.

Por su parte, Reyna (2018) presenta un trabajo exploratorio centrado en las vivencias y concepciones de la sexualidad en la mujer de entre 16 y 20 años de la Facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP. Enfatiza las negociaciones y tensiones entre el ideal social y lo que ellas desean para sí mismas respecto al cuerpo y la sexualidad. En relación con sus cuerpos, Reyna

identifica tres aspectos desde los cuales se generan tensiones: 1) el mandato oficial proveniente de la sociedad, 2) el sistema de creencia de la universidad y 3) el deseo de aceptarse y quererse a sí mismas. A pesar de estas tensiones que les generan inseguridad, también se refleja su capacidad de agencia al intentar hacerse cargo de estas cuestiones. La inseguridad también se manifiesta en su sexualidad, exacerbada por la falta de información y recursos. Sin embargo, la universidad y el grupo de amigas actúan como puertas de acceso a nuevas herramientas sobre estos temas. El placer, para ellas, está vinculado a la pareja y debe ser equitativo. La experimentación del placer desde la individualidad ocurre a través de la masturbación, y el alcohol y la pornografía lésbica se utilizan como estrategias para explorar nuevas experiencias.

3. Marco Teórico

En esta sección se presentan algunas bases teóricas fundamentales para el desarrollo del trabajo. Se han seleccionado autores y autoras de las ciencias sociales cuyas amplias teorizaciones y experiencias en temas vinculados al género y la sexualidad resultan indispensables en la ejecución y análisis de este proyecto a investigar.

Como punto de partida, se aborda la categoría de género. Para contextualizar esta categoría, se han tomado en consideración las ideas de Martha Lamas y Joan Scott. Lamas esboza una concepción primaria del género, centrada en las diferencias anatómicas entre varones y mujeres, y propone una definición vinculada a la cultura de cada sociedad. Por su parte, Joan Scott presenta el género como una relación social entre individuos sexuados y la forma primaria de la relación de poder.

En cuanto a la construcción de la feminidad, se recurre a Judith Butler. Su teorización permite comprender el carácter performativo de la feminidad y cómo esta identidad varía a lo largo del tiempo y la historia. Además, Simone de Beauvoir reflexiona sobre la feminidad situándola en un contexto histórico, político y económico específico, sugiriendo que las mujeres “se hacen” bajo las estructuras presentes en ese momento particular.

Finalmente, la teorización sobre la sexualidad se basa en la investigación de Michel Foucault, quien examina la multiplicidad de discursos sobre la sexualidad en contextos

considerados represivos. También se considera la obra de Jeffrey Weeks, él presenta la sexualidad fuera del esquema reproductivo, otorgándole valor a su dimensión erótica.

Teniendo en cuenta estos autores y sus conceptualizaciones, se profundizará en las principales categorías teóricas que guían el análisis de la tesis.

3.1 Género

La categoría de género es crucial para comprender la construcción de las feminidades y, con ello, los discursos y relaciones en los que las mujeres involucradas en esta investigación están inmersas. En su concepción más fundamental, la categoría de género refiere a las prácticas culturales, prescripciones sociales, representaciones y creencias que surgen entre una comunidad humana como resultado de la representación simbólica de las diferencias biológicas del hombre y mujer (Lamas, 2000).

Según Lamas (2000), la cultura de cada sociedad determina la característica exclusiva asignada al varón y la mujer en diferentes aspectos de la vida de la vida, que van desde el aspecto social hasta el religioso. En este sentido, el género produce un imaginario social que permea en todos los espacios, generando concepciones específicas sobre lo que significa la feminidad y la masculinidad en un contexto determinado. Así, son tanto los varones como las mujeres quienes reproducen este imaginario, permitiendo que se mantenga el orden simbólico establecido.

Por su parte, Scott (2013) teoriza la categoría de género a partir del análisis histórico. En este sentido, afirma que el género debe ser entendido como elementos esenciales en las relaciones sociales, que diferencia los sexos y constituye formas elementales de la relación de poder. Esto es particularmente relevante, ya que Scott no solo define el género en términos de características, roles o interpretaciones atribuibles a las personas sexuadas, sino que también destaca la importancia de la relación de poder que se forman entre individuos dentro de las instituciones de la sociedad.

> “ el género es un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y (…) es una forma primaria de relaciones significantes del

poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido". (Scott, 2013, p. 289)

La definición propuesta por Joan Scott está dividida en dos, el primero se refiere a las relaciones en la sociedad entre personas sexuadas, y a partir de esto, la autora desglosa cuatro elementos interrelacionados. El primer elemento se relaciona con los símbolos culturales que representan múltiples interpretaciones; por ejemplo, María y Eva como representaciones de las mujeres en la sociedad occidental. El segundo se refiere al concepto normativo evidente en la interpretación de los significados de estos símbolos o representaciones, que se materializan en diversos ámbitos como el religioso, educativo y político. Scott señala que estos conceptos suelen presentarse como un consenso social, limitando las posibilidades de vivir la identidad de género de manera diversa. El tercer aspecto sostiene que el género no debe restringirse solo al parentesco, sino que también debe permear otro ámbito social, como la educación, el trabajo y la política, abogando por un análisis interseccional del género. Finalmente, Scott menciona el género como una identidad subjetiva, refiriéndose a las múltiples formas en que las personas viven y se identifican con su género de manera personal, lo cual incluye no solo las diferencias biológicas, sino también las experiencias y percepciones individuales.

Con respecto a la segunda premisa, donde se menciona que el género da poder, Scott argumenta que las categorías y normas vinculadas al género han servido para ordenar y jerarquizar a las personas, perpetuando así la dominación de unos grupos sobre otros. En este sentido, este concepto nos permite profundizar en las relaciones desiguales de poder y en cómo se reproducen en la sociedad.

La teorización realizada por Scott es importante para esta tesis, permite analizar las feminidades de las jóvenes seleccionadas a través de las dimensiones que ella explicita. En este sentido, la dimensión simbólica evoca figuras marianas durante la etapa escolar, como la Virgen María y otras santas, que constituyen una parte esencial de la concepción de ser mujer en el colegio. Al mismo tiempo, desde la dimensión normativa/institucional, se hace referencia a los diferentes espacios en los cuales las jóvenes han interactuado a lo largo de su vida adolescente y adulta, espacios que han influido en la formación de sus feminidades. Finalmente, desde el plano subjetivo, se explora cómo estas mujeres viven su feminidad frente a los mandatos sociales

presentes en dichos espacios, luchando entre las expectativas de la sociedad y sus propios deseos de ser mujer.

3.2 Discurso

El concepto de discurso es clave para esta investigación, ya que, a través del ejercicio de hacer memoria, las jóvenes entrevistadas intentan reconstruir, aunque con sus subjetividades, los discursos que recibieron de los distintos espacios de socialización durante los dos periodos de su vida que se pretenden estudiar.

Para definir el discurso, nos basaremos en Foucault como referente teórico. El autor entiende el discurso no solo como una forma de comunicación, sino como un conjunto de ideas y valores que sostienen el orden discursivo vinculado al poder. Estos discursos influyen en la práctica y la acción, especialmente en las esferas de la sexualidad y género en un entorno específico de este trabajo.

Además, en su discurso inaugural en el Collège de France, recopilado en su libro *El Orden del discurso* (2005) mencionó lo siguiente: (…):

> "Supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad". (Foucault, 2005, p.14)

En este contexto, los discursos tienen el objetivo de generar control social sobre la población, ya que a través de ellos se busca moldear los comportamientos y las estructuras sociales. Existen discursos que se catalogan como "verdades", los cuales son elaborados y reproducidos por instituciones que ejercen control sobre la población y sus formas de pensar y actuar.

Foucault identifica tres procedimientos para analizar los discursos. Estos son: 1) El mecanismo de exclusión o externo del discurso, 2) El procedimiento interno del control del discurso y 3) El procedimiento de control de los discursos en relación con el sujeto que los enuncia. Cada uno de estos procedimientos permite examinar los discursos como prácticas sociales que afectan no solo lo que se afirma sobre un tema, sino también cada comportamiento y la acción de las personas que los reciben y reproducen.

Nos centraremos en el mecanismo de exclusión, que se compone de tres principios: 1) De prohibición, 2) De separación y 3) De diferenciación. Estos principios, como su nombre indica, definen lo que está y no está permitido discutir. Por lo tanto, la esfera de la sexualidad y las afirmaciones sobre ella se enmarcan dentro de este procedimiento.

El principio de prohibición es el más conocido o familiar, ya que se refiere a lo que no se puede discutir y que a menudo se considera tabú. En este sentido, destacan los campos de la sexualidad y la política, los cuales, como señala Foucault, son "(...) los espacios en que se ejerce, de modo privilegiado, alguno de sus más temibles poderes" (ibidem, p. 15).

Por otro lado, está el principio de separación y rechazo, que se refiere a los interlocutores válidos al diferenciar entre aquellos que tienen credibilidad para enunciar un discurso y aquellos que no. Foucault utiliza el ejemplo de la oposición entre locura y razón, señalando que la palabra del loco carece de valor, y, por lo tanto, lo que enuncia no puede ni debe circular en la sociedad. En contraste, a otras personas, representando la razón o la verdad, se les concede el poder de enunciar un discurso "verdadero".

El último principio de los mecanismos de exclusión es el de diferenciación, que, en términos simples, busca distinguir entre lo verdadero y lo falso. En este sentido, se separan los discursos que se consideran verdaderos y válidos de aquellos que no lo son. Surge entonces la pregunta: ¿quién tiene la tarea de distinguir y seleccionar lo que es verdadero? Foucault señala que la verdad y el saber son dinámicos y se modifican a lo largo de los contextos históricos.

Para comprender la existencia de discursos considerados como verdades, es importante relacionarlos con el poder. Es este poder, ejercido por determinados grupos e instituciones, el que valida lo que puede ser enunciado por expertos en diversas disciplinas (entendidas como áreas del saber).

> "Por «verdad», entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La «verdad» está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos del poder que induce y que la acompañan. «Régimen» de la verdad". (Foucault, 1992, p. 189).

Foucault señala que la verdad no es el resultado de una naturalidad inherente, sino que es producto de prácticas y procedimientos vinculados al poder. Esta verdad se produce dentro de los grupos dominantes, quienes le confieren valor, legislan sobre ella y la ponen en circulación en la sociedad en general. La verdad, de esta manera, permite a los grupos dominantes ejercer poder sobre los subalternos y también produce poder a través de los discursos, que tienen la capacidad de influenciar sobre la conducta y comportamiento de la persona, es decir, ejercen control. En conclusión, como señala Foucault:

> "Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su "política general de la verdad": es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; lo mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto que aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero". (ibidem, p. 187)

Finalmente, a pesar de los regímenes de verdad que dictan qué es considerado verdadero y goza de credibilidad, existen fuerzas que resisten y desafían estos discursos a través de contra-discursos. Según Foucault, los espacios de resistencia están integrados en las redes del poder y "constituye el otro término en la relación de poder; en ellos se inscribe el irreducible elemento enfrentador" (Op. cit., p. 57). En este sentido, es posible hablar de discursos que emergen desde estos espacios de resistencia, los cuales se encuentran, se yuxtaponen e incluso se excluyen en relación con lo que es considerado verdadero.

3.3 Construcción de la(s) feminidad(es)

Se ha considerado conveniente que esta categoría sea un eje central en la investigación. Por ello, resulta pertinente incluir los aportes de autoras como Judith Butler y Simone de Beauvoir.

Judith Butler (2007), no aborda directamente la feminidad, sino que teoriza sobre el género más allá de los roles y características establecidas a la persona en función de su sexo. Butler argumenta que el género se construye y se mantiene a través de los actos y las formas de comportarse, en otras palabras, se materializa en el cuerpo.

> El género no debe considerarse una identidad estable o un sitio donde se funde la capacidad de acción y de donde surjan distintos actos, sino más bien como una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una reiteración estilizada de actos. El efecto del género se crea por medio de la estilización del cuerpo y, por consiguiente, debe entenderse como la manera mundana en que los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales crean la ilusión de un yo con género constante. (Butler, 2007, p. 273)

Butler menciona que el género se va formando en el tiempo para construirse su identidad. En ese sentido, brinda a este concepto una concepción histórica que no permanece inmutable. Adicionalmente, menciona que esta identidad se expresa como la repetición estilizada de actos. En ese sentido, los movimientos, gestos, comportamientos que se expresan a través del cuerpo dan la impresión de que la persona adopta o representa un rol que se supone le pertenece a su sexo, ello vendría a ser el género. Sin embargo, este rol debe ser entendido como un acto que ya ha sido realizado previamente. Ante ello, Butler menciona que "(…) el género es un acto que ya estuvo ensayado, (…), pero que requiere actores individuales para ser actualizado y reproducido una vez más como realidad" (Butler, 1998, pp. 306 – 307). Sobre esto, se deduce que el género es una performance, la interpretación de un papel en la escena social y que necesita de los individuos, pues es a través de sus cuerpos por el medio en que se reproduce y adquiere "configuraciones nuevas", lo que podría evidenciar su capacidad de agencia[4].

Según la autora, el actuar o representar el género que le corresponde a cada individuo según las características biológicas que posee tiene como fin mantener/reproducir el esquema binario de varones y mujeres /masculino y femenino, cerrando las posibilidades a otras identidades de género y sexuales. En su respecto, el no interpretar correctamente dicho género trae consigo consecuencias punitivas (directas o indirectas) a quienes no cumplan con dichos estándares.

> "El género es lo que uno asume, invariablemente, bajo coacción, a diario e incesantemente, con ansiedad y placer, pero tomar erróneamente este acto continuo por un dato natural o lingüístico es renuncia al poder de ampliar el campo cultural corporal con *perfomances* subversivas de diversas clases". (ibidem, p. 314) (cursivas pertenecientes al texto original).

[4] A esto volveremos más adelante.

Finalmente, al considerar la idea de la actuación del género como una capacidad performativa, se puede observar que el género es frágil. Esto se debe a que, al requerir una repetición constante de actos y comportamientos para mantenerse, es fundamental tener en cuenta la capacidad de resistencia y agencia de los sujetos para modificar, transformar o subvertir estos actos y dotarlos de diferentes significados. Por lo tanto, el género y, en este caso, la experiencia de ser mujer, son construcciones artificiales y cambiantes con el tiempo. Como menciona Butler, el género es algo que uno asume en diversas circunstancias, pero no debe tomarse como un acto natural, ya que esto obviaría las múltiples representaciones subversivas que emergen a través del cuerpo.

Se ha tomado el concepto de Butler (2009), de forma específica para la sección dedicada a la construcción de la feminidad, ya que se considera que describe adecuadamente el proceso de aprendizaje del ser mujer y las transformaciones que este experimenta a lo largo del tiempo. Se parte de la estilización de gestos, actos y comportamientos que se manifiestan a través del cuerpo para analizar la experiencia de la mujer en el ámbito laboral, quienes relatan sus vivencias en contextos históricos y sociales determinados. Como menciona Butler (2009), "Yo estoy, en mi deseo, negociando lo que se ha querido de mi" (p. 333). Esto lleva a las mujeres a negociar y adaptar sus comportamientos y actitudes en ciertos espacios para evitar castigos o estigmatización, funcionando como un mecanismo de resistencia. Asimismo, Butler destaca la capacidad de agencia frente a los hechos cotidianos y las expectativas impuestas, lo que refleja las capacidades subversivas de la mujer frente a la performance del género y la feminidad esperada.

Beauvoir (2000) señala que, históricamente, las mujeres han sido construidas como la contraparte de los hombres, lo que ha llevado a una posición subordinada respecto a ellos. Ella afirma: "La mujer exhibe una determinación decidida y se distingue del hombre, que no tiene una relación con ella; la mujer carece de esencialidad, mientras que el hombre es esencial. Como Sujeto, él encarna lo Absoluto, mientras que ella representa lo Otro". Por ende, las mujeres han ocupado una posición inferior al hombre en diversos aspectos de la vida, constituyéndose como una alteridad.

Por otro lado, la autora sostiene que "no se nace mujer: se llega a serlo" (ibidem, p. 87). Con esta aseveración, nos indica que la feminidad no está incorporada en el cuerpo de las mujeres;

es decir, no son los órganos reproductores ni la capacidad de gestar lo que determina el ser mujer. Según ella, la feminidad está situada en el contexto económico, político, histórico y social específico. En ese sentido, es posible hablar de la variable interseccional. Es a través de la experiencia vivida por cada mujer en estos contextos determinados que se aprende a ser mujer.

De Beauvoir no aborda claramente la capacidad de agencialidad de las mujeres, un punto importante a considerar. Cuando se menciona estos conceptos, se refieren a que las mujeres que han logrado evidenciar tal capacidad lo hicieron gracias a los vínculos favorables que tenían con varones.

3.4 Sexualidad y cuerpo

A lo largo de esta tesis, las categorías de sexualidad y cuerpo se presentan desde la etapa adolescente hasta la vida adulta temprana, a través de los discursos en diversos espacios y como componentes cruciales en el proceso de aprender a ser mujer. En este sentido, la perspectiva constructivista ofrecida por autores como Michel Foucault, Jeffrey Weeks y Carol Vance permite analizar estas categorías como esferas que se descubren y construyen a lo largo de las trayectorias individuales, influenciadas por múltiples discursos y experiencias vividas.

Michel Foucault (1998), argumenta que, a partir del siglo XVII, la sexualidad no ha sido silenciada o reprimida como se pensaba, sino que, por el contrario, los discursos en torno a ella han proliferado ampliamente. En relación con la hipótesis represiva, se sostenía que la sexualidad se reservaba para la intimidad del matrimonio, considerada como una unión legítima y permitida, mientras que, en contraste, existían lugares donde se practicaba la sexualidad fuera de la ley, como los burdeles y manicomios. Fuera de estos espacios, los discursos sobre la sexualidad se encontraban prohibidos, eran inexistentes o estaban envueltos en un gran silencio. Por lo tanto, quien reflexionaba sobre la sexualidad o sobre la supuesta represión en torno a ella estaba cometiendo una especie de transgresión de la norma. Como menciona el autor: “Quien usa ese lenguaje hasta cierto punto se encuentra fuera del poder; (…). De ahí esa solemnidad con la que hoy se habla de sexo” (p. 7).

No obstante, como se mencionó inicialmente, el autor se enfoca en la sociedad occidental, en la multiplicidad de discursos que surgieron alrededor de la sexualidad donde se pensaba que

discutir sobre ella estaba prohibido o silenciado. Aquí radica un punto importante: Foucault no intenta afirmar que tales prohibiciones o censuras no existan, sino que, al contrario, estas mismas prohibiciones evidencian que se discutía sobre la sexualidad, ya que, al referirse a ella, reflejaban su presencia y relevancia en el discurso social.

> "el punto esencial es tomar en consideración el hecho de que se habla de él, quienes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde donde se habla, las instituciones que a tal cosa incitan y que almacenan y difunden lo que se dice, en una palabra, el "hecho discursivo" global, la "puesta en discurso" del sexo". (ibidem, p. 10)

Foucault reflexiona sobre el control de las enunciaciones, es decir, sobre cómo se regulan los lugares, las situaciones y hasta los interlocutores cuando se discute sobre sexo. Se ha establecido una discreción y restricción para tratar el tema abiertamente, lo que implica el uso de un vocabulario adecuado según las personas que intervienen en la conversación. Un ejemplo de esto son las instituciones educativas, cuya arquitectura y reglamentos internos consideran la sexualidad de los adolescentes. Aunque no se mencione directamente el sexo y la sexualidad, los reglamentos y los espacios están organizados de tal manera que, a través de estos, las autoridades hacen referencia al tema. Esto intenta manejar un discurso depurado y recatado sobre lo que no se debe discutir, pero que, al final, termina siendo referenciado de alguna forma.

Por otro lado, el autor comenta que en el siglo XVIII comienza a surgir un discurso sobre el sexo que no intenta referirse a la moral, sino que busca reflexionar "racionalmente" sobre este tema. Se empieza a discutir la sexualidad en términos de análisis. Como menciona Foucault, "El sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra" (ibidem, p. 17). En este contexto, se comienzan a realizar estudios sobre natalidad, fecundidad y frecuencia de las relaciones sexuales, todo bajo un discurso que pretende analizar las diversas aristas de la sexualidad, ya sea en relación con la economía, la política, la medicina, entre otros campos. Se produce una multiplicidad de discursos generados por diferentes instituciones, cada una intentando reflexionar sobre el sexo mediante distintos dispositivos discursivos. Sin embargo, todos estos discursos son coactivos.

En consecuencia, la sexualidad es un tema que permea diversas facetas de la vida social e instituciones que la componen. Por lo tanto, cuando se discute sobre sexualidad, es fundamental

considerar los múltiples discursos que se generan en torno a este tema y los espacios en los que dichos discursos se producen. Existen diferencias y concordancias en lo que se dice y no se dice en determinados lugares y por parte de diferentes agentes.

En su libro *Vigilar y Castigar* (2002), Michel Foucault examina el control y la vigilancia del cuerpo, no solo en el ámbito de la sexualidad, sino en un sentido más amplio. Foucault se centra en cómo las instituciones, como prisiones, escuelas y hospitales, emplean diversos mecanismos para disciplinar y vigilar los cuerpos, así como el comportamiento de las personas. En este contexto, introduce el concepto de "cuerpo dócil", que define como “un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2002, p. 125). Según Foucault, a través de estos mecanismos de disciplina, es posible controlar y utilizar a las personas de acuerdo con las necesidades específicas, transformando así al cuerpo en una parte integral de una gran maquinaria productiva.

Foucault menciona algunos de estos procedimientos disciplinarios, como la distribución de los espacios, el control de las actividades y la economización del tiempo (Traslaviña y Masías, 2021). A través de estos mecanismos, se busca controlar los comportamientos y cuerpos de las personas dentro de las instituciones. Por ejemplo, en el caso del colegio, se observa que “el modelo de convento se impone poco a poco” (Op. Cit, p. 130). En este modelo, la infraestructura del colegio está dividida en zonas asignadas a cada individuo, proporcionando una visibilidad adecuada para la vigilancia. Además, se asignan tiempos específicos a cada actividad, las cuales se realizan de manera circular, repitiéndose como parte de una rutina que el individuo interioriza. Las actividades dentro del colegio están supervisadas por un superior, como los profesores en las escuelas, quienes tienen la autoridad para aprobar o desaprobar las conductas.

La disciplina tiene como objetivo último encauzar las conductas de los sujetos de manera que actúen y se comporten según el marco establecido por la sociedad, sin necesidad de una vigilancia constante. En este contexto, Foucault presenta la idea del panóptico de Bentham:

> “El efecto mayor del Panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento auténtico del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. (…). (…), que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder

independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son portados". (Ibidem, p. 185)

Foucault presenta el panóptico como un espacio en el que cada individuo ocupa un lugar completamente visible para el vigilante. Sin embargo, estos individuos internalizan la vigilancia, incluso cuando no están siendo observados en un momento específico. Esto les permite mantener un comportamiento esperado sin necesidad de disciplina física. En el modelo del panóptico, la fuerza ya no se ejerce únicamente desde el exterior; en cambio, los individuos se someten voluntariamente a la norma.

Además, el autor señala que las instituciones ya no necesitan estar totalmente cerradas. Por el contrario, estas pueden estar abiertas, ya que no es necesario que haya un supervisor constante para asegurar que todo esté en orden. Son las propias personas quienes se mantienen (auto) vigilantes y (auto) controlan su comportamiento en función de los espacios en los que se encuentren.

Weeks (1998) sostiene que el estudio de la sexualidad no debería limitarse a reflexionar sobre la relación entre varón y mujer desde la perspectiva biológica y reproductiva. En este sentido, argumenta que las interacciones eróticas, ya sean entre parejas heterosexuales u homosexuales, rara vez se enfocan en la procreación. Señala que existen muchas formas de experimentar la actividad sexual que van más allá de la acción penetrativa y la intimidad. Según Weeks, "la sexualidad solo existe a través de sus formas y su organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilidades eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra" (p. 29). Para el autor, la sexualidad no es simplemente un aspecto natural y biológico; está profundamente influenciada por la norma social y cultural de cada sociedad. En este sentido, las posibilidades de experimentación erótica de los cuerpos varían ampliamente según el contexto cultural de cada sociedad, de modo que "Dentro de los amplios parámetros de las actitudes generales, cada cultura clasifica distintas prácticas como apropiadas o inapropiadas, morales o inmorales, saludables o pervertidas" (p. 30)

Weeks establece cinco áreas importantes en las que se evidencia las organizaciones sociales de la sexualidad: 1) El parentesco y el sistema familiar, 2) La organización económica y social, 3) Las reglas sociales, 4) La intervención política y 5) La cultura de resistencia. En relación

con esta tesis, nos centraremos en las áreas 3 y 5. Respecto a la primera, Weeks afirma que la forma de regulación y reglas de la sexualidad son autónomas y varían según diversos factores, como la religión, la función estatal, las tasas de divorcio, entre otros. Para ejemplificar esto, pone en contexto cómo ha cambiado la reglamentación en torno al "galanteo adolescente".

> "la forma tradicional de galanteo hasta el siglo XIX en algunas partes de Inglaterra y Gales, conocida como *bundling*, que incluía ritos íntimos sexuales en la cama, pero con la ropa puesta. Más cerca de nuestra época podemos encontrarnos el fenómeno exótico del besuqueo, que depende de la idea de que si bien el coito en público es tabú, pueden emprenderse otras formas de juego íntimo que no están definidas como el *acto sexual*". (ibidem, pp. 34 – 35) (cursivas pertenecientes al texto original)

Por otro lado, las culturas de resistencia en torno a la sexualidad están presentes, es decir, existen grupos que se oponen a los códigos morales establecidos en la sociedad. Estos grupos desafían lo que se considera la norma o lo "normal", como es el caso del aborto. En este ámbito, existen colectivos de mujeres que apoyan y abogan por la independencia y autonomía de las mujeres en relación con sus cuerpos.

Finalmente, Weeks analiza la sexualidad en relación con el poder, mostrando que esta se encuentra inmersa en diversos mecanismos complejos de dominación, oposición, subordinación y resistencia. Para explicar esto, considera tres ejes primordiales: raza, género y clase social. Weeks señala, por ejemplo, que la sexualidad, cuando se analiza desde la perspectiva del género, ha sido históricamente construida y entendida a partir de la sexualidad masculina. Por tanto, las actividades sexuales se han analizado desde este marco de referencia. Sin embargo, la sexualidad está cambiando constantemente, y reflejando cómo se ha percibido la sexualidad femenina a lo largo del tiempo. En distintas épocas, ha sido vista como voraz y devastadora, para luego ser apenas mencionada o utilizada como una herramienta de consumismo.

En su obra "*Placer y peligro: hacia una política de la sexualidad"* (1989), Vance sostiene que la sexualidad es un campo en disputa entre dos elementos: el placer y el peligro. Por un lado, las vivencias sexuales de las mujeres se ven amenazadas por la violencia y la represión; por otro, existe un deseo de exploración.

Vance señala que, desde el siglo XIX, la teoría feminista no ha logrado consensuar una estrategia para lograr mejoras de la situación sexual de la mujer. En un extremo se encuentran las teorías proteccionistas, que argumentaban que la sexualidad femenina es inherentemente pasiva o que no puede desarrollarse adecuadamente en un entorno marcado por la inseguridad y la violencia masculina. En contraste, las teorías expansionistas consideraban que las mujeres podían explorar su sexualidad gracias a las nuevas condiciones materiales, como el acceso al trabajo asalariado, la anticoncepción y el aborto, lo cual contribuía a la autonomía sexual. Sin embargo, esta liberación sexual no ha reducido el miedo de la mujer a sufrir violencia por parte de los hombres, derivado de su actividad y autonomía sexual.

En relación con el peligro, Vance comenta que la violencia sexual masculina son formas evidentes de este riesgo. No obstante, no fue sino hasta que las mujeres empezaron a hablar públicamente sobre ello que se comprendió que esta violencia era una problemática más común de lo que se pensaba, causando un grave perjuicio a las mujeres. En este contexto, la violencia ejercida por los hombres se presentaba como una advertencia para regular el comportamiento y el deseo sexual femenino. Asimismo, se observa que el deseo sexual masculino era representado como innato e incontrolable, en respuesta a la expresión del deseo sexual femenino. Esta perspectiva justificaba la violencia, al señalar a la mujer como culpable de provocar tal conducta.

El deseo femenino, por su parte, se limitaba a los ámbitos privados, como el matrimonio y la familia nuclear. Con el tiempo, algunas áreas se consideraron relativamente aceptables, como las relaciones heterosexuales extramatrimoniales y las no reproductivas. Sin embargo, persiste una vigilancia sobre el comportamiento sexual femenino, de manera que las rupturas públicas del modelo tradicional de "buena mujer" eran castigadas. Como consecuencia, las mujeres tienen la "tarea" de vigilar y tener control de sus deseos y expresiones públicas del mismo.

Un punto importante que menciona la autora es la necesidad de discutir la sexualidad entre mujeres para fomentar la tolerancia de las diversidades y curiosidades. Vance sostiene que solo las percepciones de las propias mujeres pueden evitar la perpetuación de mitos sobre su sexualidad y placer. Sin embargo, destaca que el énfasis en el peligro sexual ha llevado a que la reflexión sobre el placer se convierta en un tabú.

Vance señala que muchos estudios feministas se han centrado en el arquetipo universal de mujeres blancas, de clase media, heterosexuales, sin discapacidades y jóvenes, encasillando a las

mujeres en un estereotipo generalizador. En contraste, ella exhorta a caracterizar a las mujeres de manera más específica, ya que no forman un colectivo homogéneo. La experiencia sexual de las mujeres varía y debe ser estudiada y entendida teniendo en cuenta sus características individuales, en lugar de basarse en dicotomías simples. No obstante, también es importante reconocer que existen regularidades que se evidencian entre los grupos.

Se reflexiona sobre la jerarquía sexual, un tema trabajado a profundidad por Gale Rubín. Existen formas privilegiadas de sexualidad que son aceptadas socialmente, reconocidas y reguladas por el Estado, y quienes las practican gozan de una buena reputación. En contraste, las formas menos privilegiadas, catalogadas como "clases bajas" sexuales, enfrentan estigmatización y discriminación.

Finalmente, al analizar el placer, se considera fundamental respetar las diversas opiniones, ya que lo que resulta "normal" o "válido" para algunas personas puede no serlo para otras. Vance señala que "las normas culturales interiorizadas refuerzan el status quo" (p. 41). En este contexto, las personas tienden a ocultar sus preferencias consideradas desviaciones dentro del sistema de jerarquía sexual, ya que el sistema dominante mantiene la hegemonía de lo que se considera correcto.

El género, la(s) feminidad(es), el cuerpo y la sexualidad constituyen los ejes teóricos fundamentales para esta investigación. Estos conceptos, considerados en este trabajo, permitirán comprender en profundidad los discursos y experiencias que estas jóvenes vivieron en su aprendizaje sobre el ser mujer. La manera en que se presenta cada concepto contribuirá a ofrecer un análisis integral de las experiencias compartidas por las entrevistadas, tanto durante su etapa escolar como en el período posterior. En cada una de estas etapas, se encuentran discursos enunciados por diversos actores que configuran lo que se considera el ser mujer en nuestra sociedad. No obstante, es importante tener en cuenta que son las propias chicas quienes eligen cómo vivir su feminidad y lo que esto implica.

Por tanto, la subversión del "modelo único de mujer" que algunos espacios intentan instaurar enriquece esta investigación. En última instancia, el ser mujer para estas jóvenes resulta ser la interpretación de un rol en la escena social, el cual se adapta o modifica según el contexto y lo que se desea proyectar.

4. Marco Metodológico

Esta investigación cuenta con un diseño exploratorio y analítico, además de metodología cualitativa referente al género e interseccional. El propósito de este diseño metodológico es conocer y analizar las experiencias de las participantes en relación con dos momentos específicos dentro del eje temporal del colegio. Así, se busca comprender, a través de sus palabras, los discursos de los agentes que intervinieron en sus vidas, así como sus propias experiencias.

Por otro lado, la autora del texto y las participantes de la investigación comparten la experiencia de haber estudiado en la misma institución educativa. Por ello, es pertinente señalar que las bases de esta investigación se fundamentaron en la experiencia personal. Algunas de las inquietudes abordadas en las siguientes páginas están vinculadas al proceso de cuestionamientos y reflexiones de la autora tanto durante la etapa escolar como en el período posterior. Sus experiencias y subjetividades contribuyeron a formular las preguntas que se respondieron, con el objetivo de comprender cómo afectó de manera diferenciada a cada una de las jóvenes el transitar por estos períodos y espacios.

Con todo lo mencionado, es importante recordar que esta tesis tiene, en parte, un carácter autoetnográfico, tal como se ha esbozado. En relación con la autoetnografía, Blanco (2012) menciona que resulta necesario situarla al interior de un marco conceptual epistemológico, que permita evidenciar, desde la experiencia individual, el entorno en el que vive la persona y, al mismo tiempo el contexto histórico en que se desarrolla su vida.

El carácter autoetnográfico de este estudio se evidencia en que las interrogantes surgieron de las experiencias de su vivencia de la autora. Sin embargo, esto no implica que sus vivencias constituyan el foco principal de la investigación. La voz de la autora, en cuanto a su experiencia y recuerdos, no está incluida en la redacción principal. Aunque, en algunas secciones que no interfieren con lo expresado por las entrevistadas, la autora incorpora su voz y recuerdos para contextualizar al lector.

En esta sección, se presentará el perfil de las entrevistadas, la forma de contacto, el instrumento utilizado para la recopilación de datos, análisis y algunas de las limitaciones encontradas durante la realización de la investigación.

4.1 Perfil de las participantes

Se entrevistaron a seis mujeres jóvenes, de aproximadamente 21 a 22 años, exalumnas de un colegio femenino católico ubicado en la Provincia Constitucional del Callao. En cuanto a los distritos de residencia de las entrevistadas, cinco de ellas viven en tres distritos diferentes de la Provincia Constitucional del Callao (Callao, Bellavista y Ventanilla), mientras que una reside en San Martín de Porres.

Según los Planos Estratégicos de Lima Metropolitana a Nivel de Manzanas, INEI (2020), la población de los distritos del Callao está mayoritariamente en sectores medios: Callao (43.9%) y Ventanilla (45.8%). Bellavista, por otro lado, tiene un alto porcentaje de población en el sector medio alto (56.7%). En cuanto a San Martín de Porres, la mayor parte de su población también se encuentra en el sector medio (69.4%).

En cuanto a la etapa escolar, todas las entrevistadas pertenecen a la misma promoción y, dado que solo existían secciones únicas, esto facilitó que se conocieran entre ellas. El colegio contaba con el nivel inicial, primario y secundario. Es importante señalar que dos de las mujeres estudiaron en el colegio desde el nivel inicial hasta la secundaria, mientras que tres ingresaron en primer grado de primaria y una en quinto grado de primaria. Este detalle es relevante para la investigación, ya que, en su totalidad, las entrevistadas estuvieron inmersas durante largos años en este tipo de educación. Adicionalmente, cabe mencionar que una de las jóvenes, por motivos que se detallan en el primer capítulo, tuvo que completar la secundaria (5to de secundaria) en un colegio público del mismo distrito. [5].

Un punto que ayuda a determinar el perfil socioeconómico de las jóvenes es el costo de las pensiones del colegio. Durante los 11 años de escolaridad (desde 2006 hasta 2016), la pensión del colegio aumentó aproximadamente S/. 12.70 cada año. Es decir, iniciaron pagando una mensualidad de S/. 250.00 en 2006 y terminaron la secundaria en 2016 con una pensión de S/. 390.00 mensuales. Según el diario Gestión (2022), en 2006 el salario mínimo era de S/. 500.00 mensuales, en vigor desde enero de ese año. Para el año en que finalizaron la secundaria, la remuneración mínima vital se encontraba entre S/. 750.00 y S/. 850.00, siendo este último monto aplicable desde el 1 de mayo de ese año.

[5] Esto no significó ninguna dificultad para el estudio.

Al egresar del colegio, todas decidieron continuar estudios superiores (ya sea en instituto o universidad). La mayoría (cuatro) está cursando una carrera profesional o técnica, mientras que las otras dos ya finalizaron sus estudios entre 2020 y 2021. Tres de ellas estudian o estudiaron en un centro público y las otras tres en un centro privado. Las carreras elegidas son diversas, abarcando desde ciencias de la salud hasta artes.

A continuación, se muestran las entrevistadas del estudio en una tabla.

Tabla 1

Información de las mujeres entrevistadas

Seudónimo	Edad	Lugar de residencia	Año en qué ingresó al colegio en cuestión	Carrera técnica o universitaria	Universidad o Instituto
Carol	21	Ventanilla	2006	Actuación	Escuela Nacional Superior de Arte Dramático
Ana	21	Bellavista	2010	Educación teatral	Escuela Nacional Superior de Arte Dramático
Mayra	21	Callao	2004	Ciencias de la comunicación	Universidad César Vallejo
Valeria	21	Callao	2006	Fotografía	Instituto de Arte y Diseño
Alicia	22	San Martin de Porres	2003	Ingeniería de producción industrial	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial
Massiel	21	Bellavista	2006	Obstetricia	Universidad Privada del Norte

Nota. Entrevistas de la investigación (2021).

4.2 Forma de contacto

La selección de las participantes no se realizó al azar. Desde el inicio del trabajo, se decidió que la investigadora no contactaría a mujeres de su círculo cercano, tanto durante la etapa escolar como en la actualidad. Esto se hizo para evitar posibles sesgos y la omisión de información. En su lugar, se recurrió a una compañera clave con la que, aunque no había mucha confianza, existía cordialidad. El contacto se estableció de manera virtual a través de conversaciones en WhatsApp.

La compañera clave se encargó de proponer algunas otras compañeras y, en algunos casos, de preguntarles directamente si estaban interesadas en participar en el estudio. Para aceptar la participación de las jóvenes propuestas y hacerles la invitación, se consideró que ellas formaran parte del grupo cercano de la primera joven. Esta decisión se tomó porque algunos temas podrían resultar incómodos en los grupos focales si no se contaba con un ambiente de confianza y seguridad, el cual solo podría lograrse con personas con las que se comparte tiempo de manera regular.

Se utilizó también una técnica de contacto conocida como "bola de nieve". Del primer grupo de chicas contactadas por la persona clave, que fueron cuatro, una de ellas compartió su experiencia en la entrevista con algunas amigas. Como resultado, dos de esas amigas se sintieron interesadas y contactaron a la autora. Antes de aceptar su participación, se consultó a las primeras jóvenes contactadas, y tras recibir su aprobación, se aceptó la participación de las nuevas interesadas.

Para facilitar una comunicación fluida, se creó un grupo de WhatsApp. A través de este grupo, se les explicó en qué consistía la investigación y se les preguntó si estaban dispuestas a ser entrevistadas y a participar en un grupo focal. Cuando llegó el momento de aplicar estos instrumentos, se coordinó con cada una de las jóvenes para establecer horarios en los que estuvieran disponibles. Esto resultó complicado en algunos casos debido a los distintos horarios de estudio y trabajo de las participantes. Sin embargo, al final se logró contar con la participación de las entrevistas como en el grupo focal e individualmente a cada una de ellas.

4.3 Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad fue la principal herramienta para la recolección de información. Estas entrevistas se realizaron entre agosto y octubre del 2021 a través de la plataforma Google Meet, debido al contexto de emergencia sanitaria en el que nos encontrábamos. En el momento de las entrevistas, todas las jóvenes del estudio habían egresado del colegio hacía cinco años, lo que permitió obtener una visión retrospectiva a largo plazo de los discursos recibidos en las etapas estudiadas. La duración de cada entrevista varió: algunas duraron una hora y media, mientras que otras se extendieron alrededor de cuatro horas. Todas ellas son significativas para este trabajo. Cada entrevista se realizó de manera individual. Antes de comenzar, se explicó a las

entrevistadas en qué consistía la investigación y se les preguntó si tenían alguna duda. Además, se les consultó si preferían usar un seudónimo o su nombre real.

Para aplicar la entrevista, se elaboró la guía de preguntas que no tenía carácter inamovible; en su lugar, se eliminaban o agregaban interrogantes según el desarrollo de la conversación con la joven. En general, cada entrevista se dividía en tres partes. La primera parte era introductoria y tenía como objetivo obtener información personal que permitiera a la autora conocer con quiénes vivía la entrevistada y qué roles desempeñaban estas personas en el hogar. Además, esta sección servía para explorar los primeros modelos y percepciones sobre el ser mujer y la feminidad. La segunda y tercera partes se enfocaban en los periodos escolar y postescolar, respectivamente. En estas secciones, se abordaron ampliamente los ejes centrales del trabajo: feminidades, cuerpo y sexualidad.

A cada joven se le consultó su disponibilidad horaria con anticipación para no interferir en sus actividades diarias. En algunos casos, la conexión a internet no fue estable, pero, a pesar de ello, fue posible mantener conversaciones fluidas con las entrevistadas. Por otro lado, se considera que las entrevistas virtuales eliminaron la posibilidad de observar e interpretar el lenguaje no verbal de las entrevistadas, ya que tenían la libertad de no encender las cámaras, lo cual efectivamente ocurrió. En consecuencia, elementos importantes como las risas, los silencios y los cambios en la modulación de la voz, que podrían haber ayudado a comprender y analizar mejor sus narrativas, no fueron captados.

Se eligió la entrevista tomando en consideración lo mencionado por Tylor y Bodgan (1992)

> "Siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (…), *el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista*. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas". (p.101) (cursivas pertenecientes al texto original)

Es importante subrayar que el motivo principal por el cual las entrevistas fueron de carácter personal —es decir, con solo la autora y la joven presentes en la sala— fue brindar un entorno seguro y de confianza a la entrevistada. Esto tenía el objetivo de hacer la experiencia lo más agradable posible y permitirle transmitir de manera natural sus puntos de vista y experiencias

vividas. A lo largo del proceso, se comprobó que esta decisión fue la más adecuada, ya que permitió a las mujeres expresarse de la forma más auténtica posible.

4.4 Grupos focales

Otra de las herramientas para recolectar datos fue los grupos focales. Inicialmente, se tenía la intención de realizar un solo encuentro con todas las jóvenes. Sin embargo, debido a cuestiones de disponibilidad horaria, se formaron dos grupos, cada uno conformado por tres personas. Esta herramienta es útil para mantener la discusión centrada en temas o preguntas concretas, y su moderación es directiva. Aigneren (2002) enfatiza que una vez que se presenta un tema, no se considera completado, y el moderador lo revisará periódicamente hasta que se comprendan a fondo todos los diferentes puntos de vista (Tomat, 2012, pág. 130).

En congruencia con ello, la realización de los grupos focales tenía la intención de reconstruir, como un ejercicio de memoria colectiva, las experiencias comunes de las mujeres del estudio, con especial énfasis en la etapa escolar, en la que transitaron juntas. Compartir nuevamente un espacio con personas conocidas, con quienes existe proximidad, convertía la virtualidad en el escenario adecuado para abordar temas relacionados con sus aprendizajes sobre el ser mujer y la sexualidad durante la escuela. Esto permitía conocer los sentimientos comunes basados en una reconstrucción relativamente objetiva de sus vivencias, evidenciando algunos contrastes con respecto a las entrevistas individuales. Es importante mencionar que el acto de hacer memoria también involucra espacios contradictorios, ya que abarca recuerdos, olvidos y subjetividades. No obstante, compartir recuerdos en común fortalece las experiencias analizadas en este trabajo, ya que se buscan regularidades en el aprendizaje de sus feminidades.

La duración en el grupo focal varió de una hora y media y dos horas y media como máximo. Estos se realizaron mediante la plataforma *Google Meet*. Para llevar a cabo estas sesiones grupales, se elaboró una guía de temas con preguntas que sirvieron únicamente como referencia. La dinámica se orientó casi en su totalidad a reconstruir de manera conjunta sus experiencias escolares, dado que todas habían estudiado juntas. Además, se complementaron las informaciones recibidas previamente en las entrevistas individuales. Este enfoque resultó sumamente valioso para la redacción y análisis, ya que permitió explicitar momentos específicos de la etapa escolar y recrear una memoria colectiva sobre determinados hechos y vivencias. Cabe señalar que, al ser las

participantes cercanas entre sí, se creó un ambiente de confianza que facilitó la reflexión sin temor. Esto se reflejó en las risas y el lenguaje coloquial utilizado durante las sesiones.

Durante la dinámica, la autora asumió un rol fundamentalmente de moderadora y de escucha activa. Esto le permitió hacer repreguntas y solicitar aclaraciones, especialmente considerando que, en algunos momentos, las jóvenes daban por sentado que la autora entendía a qué se referían.

Inicialmente, se había planeado realizar la dinámica del grupo focal de forma presencial, ya que se contaba con mayores libertades de circulación. Sin embargo, esto no pudo concretarse, lo que originó algunas dificultades para llevar a cabo las sesiones. La principal dificultad fue la disponibilidad horaria de las jóvenes, ya que algunas trabajaban, estudiaban o realizaban ambas actividades. Para solucionar este problema, se optó por organizar dos grupos. Ellas eligieron libremente en qué grupo participar y con quiénes, buscando coincidir en los horarios que tenían libres. Ambos grupos se reunieron en horas de la noche.

Durante la dinámica con el primer grupo, resultó algo difícil lograr que todas se escucharan, ya que intervenían de manera aleatoria. Cuando se proponía un tema para iniciar la discusión, todas querían emitir un comentario o compartir una anécdota, lo que resultaba complicado de seguir porque todas abrían sus micrófonos al mismo tiempo. Para solucionar este problema, con el siguiente grupo se consideró necesario dar turnos para que cada participante pudiera hablar, con el fin de facilitar la escucha y la transcripción posterior. Esta medida funcionó, permitiendo que todas se entendieran y añadieran información de manera más efectiva.

Después de terminar la segunda dinámica, se llevó a cabo una conversación informal con las jóvenes del grupo, en la que se profundizó en algunos aspectos relacionados con el trabajo, así como en aspectos de sus vidas personales que compartieron con normalidad. Este momento se considera importante, ya que demuestra que se logró establecer una conexión con las participantes, quienes se sintieron lo suficientemente cómodas para seguir conversando incluso después de finalizar el grupo focal.

4.5 Análisis de datos

El análisis que da forma a esta tesis se realizó separando por temáticas las respuestas de las jóvenes durante las entrevistas, principalmente. La clasificación de la información se realizó

de acuerdo con la guía temática elaborada. La entrevista y el análisis se dividieron en dos grandes ejes temáticos, centrados en el espacio temporal del colegio, abarcando el periodo escolar y el post-escolar. El primer eje abarca el periodo escolar, vinculado a la etapa adolescente, principalmente durante los últimos tres años de secundaria. En este eje, se destacó información sobre el ser mujer, la vivencia de la sexualidad y la homosexualidad en tres espacios específicos: el colegio, familia y los grupos de pares. El segundo eje corresponde a la etapa post-escolar, entendida como el tránsito entre el colegio y el inicio de los estudios superiores con énfasis en los primeros tres años de culminada la secundaria. En esta sección, se plantearon temáticas relacionadas con los nuevos espacios físicos y virtuales a los que concurrían, las percepciones sobre su propia identidad femenina, y la vivencia de la sexualidad y el placer. Dado que este último punto se refiere a una temática sensible e íntima, se consideró—y efectivamente fue así—que sería complicado recabar estas experiencias de manera completamente auténtica.

Es importante aclarar que durante las entrevistas surgieron temas que escapaban de las temáticas inicialmente planteadas. No obstante, en virtud del principio de escucha activa, no se interrumpió a las participantes en ningún momento. De hecho, una vez transcritas las entrevistas, algunas de las informaciones adicionales se incluyeron en los capítulos de la tesis, abordando temáticas vinculadas al hostigamiento sexual, la masculinización de los espacios, el arte en sus vidas, entre otras. Estas temáticas se consideran de vital importancia, ya que surgieron de manera espontánea durante las conversaciones, lo que demuestra su relevancia en la vida diaria de las participantes. Su inclusión en el análisis se basa en la temporalidad en que se suscitaron estos hechos, especialmente en lo referente a la etapa post-escolar.

El trabajo con narrativas remite a grupos con características sociodemográficas y socioeconómicas comunes, aludiendo a lo que algunos autores denominan "conocimiento situado" (Blanco, 2011). Además, como señala Vance (1989), la sexualidad de las mujeres debe estudiarse considerando diversas variables como edad, clase social, situación económica, capacidad física, orientación y preferencia sexual, entre otras. Es fundamental reconocer que las mujeres no constituyen un colectivo homogéneo y que cada grupo presenta diferencias entre sí. Así, las narrativas se interpretan y analizan según sus características culturales, económicas y sociales del grupo en cuestión. En este caso, el lazo más fuerte en común entre las participantes es haber

estudiado en la misma institución educativa durante varios años y pertenecer a la misma promoción.

La titulación de cada capítulo y subcapítulo, así como la redacción de estos, se basó en las ideas principales resaltadas por la mayoría de las participantes durante las entrevistas. Por ello, se consideró relevante incluir frases que ellas mismas expresaron, como: "Hacerlo como señorita", "Darse a respetar", "Sin temor a ser juzgada", entre otras. Las expresiones utilizadas por las participantes dotan de significado a la investigación, ya que, a través de sus narrativas, fue posible conocer e interpretar los discursos expresados en otros espacios a los cuales, debido al tiempo transcurrido, no se tenía acceso directo. En este sentido, la investigación tiene un enfoque narrativo, intentando explicitar las vivencias de estas mujeres a partir del relato y la memoria. Además de considerar el plano subjetivo de estas jóvenes, tanto desde el espacio personal como grupal, es importante tener en cuenta que es a partir de estas expresiones y experiencias compartidas que se separa y analiza la información proporcionada, encontrando similitudes y diferencias. A partir de estas similitudes, se tejen hilos conductores que dan sentido a la investigación, agrupando la información en temáticas y subtemáticas que permiten ordenar el texto, dándole coherencia y significado.

Los conceptos de agencialidad y resistencia están presentes desde las preguntas de investigación. Por ello, es crucial definir cada uno de ellos, ya que la autora los entiende y presenta como acciones diferenciadas. La agencialidad debe ser entendida como "(…) la capacidad de los actores sociales para interpretar su mundo, decidir cursos de acción, y desarrollar comportamientos e interacción social" (Sautu, 2014, p. 101). En este contexto, la agencia constituye la capacidad de actuar en respuesta al poder que se ejerce en un determinado espacio.

Por otro lado, el concepto de resistencia debe entenderse como la acción consciente de no actuar o reflexionar respecto a temas considerados controvertidos, teniendo en cuenta la falta de capital social para encontrar respaldo o el poder necesario para enfrentar instituciones que se perciben como superiores a la persona. En este sentido, en esta investigación, la resistencia se presenta como oposición al poder, pero no con el objetivo de destruirlo (lo cual no sería posible según Foucault), sino como intentos de escapar a su opresión o captura (Carrera, 2021, p. 299). Ambos conceptos son fundamentales para comprender esta investigación, ya que en ambas etapas

estudiadas estos aspectos se manifiestan como mecanismos de acción de las mujeres frente a los poderes desplegados en diferentes espacios que buscan formar su(s) feminidad(es).

4.6 Limitaciones de la investigación

Esta investigación surgió a partir de la experiencia personal y la curiosidad por conocer las experiencias de las compañeras de promoción de la autora. Debido a la cercanía -no a nivel amistoso, sino por haber compartido el mismo lugar de estudio- existe la posibilidad de algún tipo de sesgo. Este aspecto no se pretende negar en absoluto. Las narrativas analizadas en este trabajo no tienen la intención de generalizar; es decir, no se busca afirmar que las experiencias de estas jóvenes se reproduzcan en otras mujeres con una educación similar. Por lo tanto, las participantes no se presentan como una muestra representativa para comprender cómo se forman las feminidades en mujeres que han estudiado en este tipo de instituciones. Sus narrativas reflejan únicamente sus experiencias individuales, influenciadas por sus contextos específicos.

La recopilación de la información para esta tesis se realizó en agosto y octubre del 2021. Cada entrevista y grupo focal se realizaron de manera virtual debido a las limitaciones horarias y al contexto al COVID-19, que no permitía reuniones presenciales con las participantes. Aunque la virtualidad facilitó el contacto rápido y seguro con las participantes, también se presentaron problemas relacionados con la conexión a Internet, lo que resultó en fragmentos de las entrevistas que se catalogaron como ininteligibles durante la transcripción. En cuanto a la bibliografía, en la primera etapa de la tesis (2021) hubo dificultades para acceder a recursos debido al contexto pandémico. Por esta razón, se recurrió inicialmente a textos virtuales. Sin embargo, con el tiempo, se facilitó el acceso a bibliotecas físicas y se pudo continuar revisando información en línea.

A manera de cierre de la sección metodológica, es importante destacar que se tuvo en cuenta el principio de confidencialidad en la recopilación de la información. En este sentido, se consultó a las jóvenes sobre su preferencia para el uso de su nombre o de un seudónimo. A pesar de contar con el permiso de algunas para utilizar sus nombres, se decidió emplear seudónimos para garantizar que no fuera posible identificar a las participantes por ningún motivo. Al inicio de la aplicación de la herramienta metodológica, se les presentó el consentimiento informado para que comprendieran en qué consistía el trabajo, cómo se utilizaría la información proporcionada -exclusivamente con fines académicos- y para solicitar autorización para grabar las sesiones.

5. Capítulo 1: "(Hacerlo) como una señorita": Discursos sobre el *ser mujer* durante los últimos cinco años de la etapa escolar

La palabra "señorita" ha sido, durante algún tiempo, sinónimo de una mujer que se visualiza externamente como delicada y elegante, cumpliendo con características y requisitos que llevan a los demás individuos a asumir que es una mujer "correcta". Esta definición se basa en gran medida en lo que mencionaron las jóvenes entrevistadas. Ellas señalaron repetidamente durante el primer bloque de la entrevista que tanto sus padres como la institución educativa (en adelante I.E.) les repetían constantemente esta palabra. Así, el "ser señorita" se convertía en un ideal a alcanzar, el paradigma de mujer que se esperaba que ellas encarnaran a través de sus comportamientos y sus cuerpos. Sin embargo, esto no garantizaba que lograran alcanzar ese ideal ni, lo que es aún más importante, que se sintieran identificadas con él.

Este capítulo se titula "(Hacerlo) como una señorita" porque las jóvenes entrevistadas evocan esta frase al recordar las expectativas que sus padres (en general, la familia) y la escuela imponían sobre su forma de ser, su conducta y lo que se esperaba de ellas como mujeres en formación. Estas expectativas abarcaban desde los roles que debían desempeñar hasta todo lo relacionado con su sexualidad y sus cuerpos. En este contexto, el objetivo de formar a una "señorita" para estas dos instituciones estaba cargado de exhortaciones, especialmente cuando las jóvenes no se comportaban de acuerdo con lo que se presentaba como "correcto". Asimismo, este proceso incluía silencios y discursos represivos, particularmente respecto a la educación sexual.

Por otro lado, en lo que respecta al grupo de pares, especialmente al conformado por las amigas del colegio, la frase "(hacerlo) como señorita" no se asocia de la misma manera. Según las narrativas expresadas, las jóvenes reconocen las diferencias entre ellas y consideran que esto es un aspecto importante. En consecuencia, hasta cierto punto, esto fomentó discursos diferenciados en comparación con los enunciados desde las esferas de autoridad. Sin embargo, es relevante señalar que, en menor medida, sus opiniones sobre ciertos temas, especialmente en relación con el comportamiento hacia los varones, estaban influenciadas por los comentarios de sus padres y la I.E. Además, había una constante fijación en sus cuerpos y en los de sus compañeras.

La idea de "(hacerlo) como señorita" va más allá de simplemente comportarse de cierta manera. Como se analizará más adelante, también está vinculada con la forma en que se perciben.

Es una especie de actuación o interpretación de un rol que las mujeres asumen en determinados espacios, especialmente en aquellos donde están bajo una observación constante.

5.5 La familia

La familia es uno de los primeros espacios en los que las personas socializan. En coherencia con esto, es el lugar donde comenzamos a construir nuestra identidad como individuos. Desde una edad temprana, siendo sujetos sexuados, se nos enseña que somos diferentes de los demás. Específicamente, en relación con los aspectos biológicos (como los genitales), nuestros padres y las personas cercanas realizan una diferenciación basada en nuestro sexo, asignándonos y educándonos bajo parámetros, roles y características que se supone nos corresponden. Esta caracterización comienza mucho antes del nacimiento; cuando se conoce el sexo del bebé, se empiezan a asignar atributos que se espera que correspondan al niño o a la niña (Casares, 2008). En este contexto, crecer y desarrollarse como cuerpo/sujeto sexuado implicará el reforzamiento de determinadas conductas y formas de proyectarse.

Con respecto a las mujeres entrevistadas, la mayoría reside con sus familias nucleares, que están constituidas por los padres y los hijos e hijas.

> "Vivo con mi papá, mamá y hermano." (Ana, 21 años)

> Actualmente, debido a la pandemia, vivo con mis papás. Solo estamos mi papá, mamá y hermana. Mi hermano trabaja fuera de la ciudad, así que solo lo veo durante 10 días cada dos meses. Por lo tanto, de forma permanente, solo estamos mi mamá, mi papá y mi hermana. (Carol, 21 años)

> "Vivo con mi mamá, hermana, hermano pequeño, y papá, que trabaja de viaje y solo viene los fines de semana." (Valeria, 21 años)

Aunque hay dos mujeres que, además de vivir con sus padres, también residen con una abuela y una tía, y que no tienen hermanos o hermanas al ser hijas únicas, la mayoría vive en una familia nuclear compuesta por aproximadamente cuatro integrantes.

Al vivir de esta manera, resulta congruente pensar que es en este entorno donde recibieron los primeros discursos sobre la feminidad, así como una representación gráfica del ser mujer, ya que uno de sus modelos son sus madres o mujeres relacionadas con la familia. Es importante

mencionar que las familias varían en su constitución y en sus pensamientos. Por lo tanto, es posible observar discrepancias entre los miembros de la familia, las cuales se evidenciarán con mayor claridad durante la adolescencia (en la etapa escolar) y posteriormente al finalizar el colegio. [6].

5.5.1 Tienes que ser una señorita

"Hazlo, sé, compórtate, siéntate, vístete como señorita" son frases que han acompañado a muchas mujeres durante su transición de "niña a mujer" y que aún se utilizan para expresar las expectativas sobre el desempeño de ser una mujer. Tal como se ilustrará en las siguientes líneas, estas jóvenes fueron educadas bajo la costumbre de que, para ser la mujer "correcta", se necesita ser una señorita. Por ello, resulta importante entender qué consideran los padres como una "señorita" y qué características creen que debe poseer este modelo. Posteriormente, se contrastarán estas ideas con las experiencias personales de las jóvenes.

> (…) Creo que pensaban que debía ser una chica con una postura muy recta y erguida, bien arreglada, peinada, súper limpia y vestida de manera femenina. Era la imagen típica de una señorita sentada con las piernas cruzadas, que no se viera nada de abajo. Al reírse, también se esperaba que fuera de manera educada, entre otros detalles. Esa era la visión ideal que tenía de una señorita (Ana, 21 años).

Ana menciona las características que sus padres y familiares consideraban para definir lo que significa ser una señorita, un imaginario que compartieron con ella. Ser una señorita se convierte en la forma "adecuada" o "correcta" de expresar la feminidad, proyectándose externamente a través del comportamiento y los elementos que se usan para ello. Se resalta que una señorita debe ser una mujer educada, tanto en su comportamiento como en su vocabulario. Adicionalmente, Valeria comenta: "Mi papá, más que nada, me decía que me comportara como señorita, que no discutiera así; porque yo siempre he sido bien tosca y me jugaba a los golpes, parecía un hombrecito". En este sentido, en el imaginario de los padres existe una marcada contraposición entre el rol de género que se atribuye a hombres y mujeres. Así, el jugarse de manos o "ser tosca" no encajaba en la imagen de la mujer "señorita" que se debía proyectar, ya que se esperaba que ella fuera delicada en su trato.

[6] Con respecto a las discrepancias en tanto a pensamiento y comportamiento es posible evidenciarlo con mayor preponderancia en el segundo capítulo.

En general, las entrevistadas coincidieron en que sus padres les decían que debían comportarse como señoritas, lo que sugiere una forma "correcta" de ser mujer, especialmente en lo que concierne al comportamiento y a las maneras de expresarse. Estas expectativas abarcaban desde acciones tan simples como sentarse o caminar, hasta los temas que se les permitía o no problematizar. Este aspecto es fundamental para entender a la sexualidad y el comportamiento esperado en relación con los varones, un tema que fue mencionado en algunas ocasiones por dos de las entrevistadas como recomendaciones de sus madres.

> Toda mi vida siempre me han dicho que las mujeres tienen que ser bien portadas, elegantes y tranquilas. La frase común es: "Como una señorita" o "Tienes que comportarte como una señorita". Según esta visión, las señoritas hablan bien, se portan adecuadamente, comen educadamente con cuchillo y tenedor, obedecen, responden en lugar de contestar, no forman líos, no pelean y no hacen escándalos. Te puedo decir que esto me lo decía mi mamá y que lo hacían entender muchas tías, personas mayores y mujeres adultas, hasta el día de hoy (Carol, 21 años).

El ser una señorita denota un conjunto de características que como lo menciona Carol, no sólo involucra la imagen externa que una mujer puede/debe proyectar, sino, también la manera de comportarse y hasta reaccionar en determinados contextos. Estas pautas que seguir le indican a la niña o joven que se convertirá en el modelo de mujer que es correcto y permitido por la sociedad en la que vive y que no solo es enunciado por parte de los padres -y la familia, en general- u otras instancias, como la escuela, sino que, además, es muy posible que las imágenes y modelos de mujeres proyectados por los medios de comunicación y programas a los cuales tenían acceso también influyeran en ello[7].

El rol de ser mujer implica, entre otras cosas, dedicarse al cuidado. Desde pequeñas, se les enseña, incluso a través del juego, que en algún momento de sus vidas tendrán que cuidar de alguien. Jugar con muñecas que lloran, hacerse cargo de los hermanos o hermanas, y tener la obligación de realizar las labores del hogar son indicadores cotidianos de esta expectativa. Las mujeres son educadas para proveer cuidados a otras personas y para dedicarse al hogar, lo que implica dedicar un importante número de horas al día a las tareas domésticas. Según el Informe

[7] Este punto no es algo que se tuvo en consideración en las entrevistas.

Técnico 2020 sobre la Gestión y Distribución del Tiempo de Mujeres y Hombres en Perú, basado en datos de encuestas apicadas en el último bimestre de 2019 en Lima Metropolitana, se identifican tres tipos de actividades que tanto varones como mujeres realizan: 1) Actividad productiva remunerada, 2) Actividad productiva no remunerada y 3) Actividad personal. El informe detalla que:

> (…) las mujeres destinan un tercio de su tiempo a realizar las actividades productivas remuneradas (31.8%) y, destinan el 21.4% de su tiempo a la realización de actividades productivas no remuneradas. Con ello, no solo tienen una menor disponibilidad de horas para la realización de actividades personales en comparación con los hombres (46.8% versus el 49.6%, respectivamente) sino que también evidencian que cuentan con una menor oportunidad para participar de actividades productivas remuneradas en comparación con los hombres. (Avolio et al., 2021, p. 28)

Además, se menciona que, en cuanto a la actividad productiva no remunerada, las mujeres destinan a la semana un total de 33.62 horas a la actividad doméstica, y los hombres solo 16.39 horas (Ibidem, p. 28). Así, a pesar de que las mujeres también realizan trabajos productivos fuera del hogar, el tiempo que dedican a las labores domésticas es significativamente mayor en comparación con los hombres. Finalmente, el cuidado de la familia no es considerado por las personas como un trabajo, sino como un acto de amor que las mujeres se sienten obligadas a realizar.

Al respecto, Massiel es la única que menciona de manera explícita que, siendo parte de una familia mayoritariamente constituida por mujeres y con la presencia de solo un varón, era muy común que se le dijera que solo las tres mujeres debían realizar las actividades del hogar. Ella lo recuerda con indignación, señalando que no solo son tres mujeres en la casa, sino cuatro personas que deben cumplir con las tareas que se deben realizar en ese espacio compartido.

> (…) Como en la casa somos tres mujeres, siempre escucho la frase que no me gusta nada: "Somos tres mujeres y entre las tres debemos hacer las cosas del hogar". Esa frase siempre me ha chocado porque no solo somos tres mujeres; somos cuatro personas en la casa, y las cuatro personas deben cumplir con sus responsabilidades en el hogar, no solo

las mujeres. Siempre me ha hecho pensar que la mujer es quien deben encargarse de cada tarea en el hogar (Massiel, 21 años).

Esto evidencia el discurso interiorizado por los adultos, especialmente entre las mujeres, quienes tienden a justificar que el varón no participe activamente en las tareas domésticas. Esta justificación se basa en el hecho de que el varón trabaja fuera del hogar, lo que le otorga validez al trabajo en la esfera pública y relegando a la mujer al ámbito privado/doméstico. Además, se resta valor a las tareas de cuidado elaboradas gratuitamente por las mujeres, que sostienen el trabajo productivo.

Aunque solo una de las jóvenes mencionó en su entrevista que tenía una opinión dividida sobre cómo debe ser una mujer, considero pertinente abordar este punto. Ella lo manifiesta como una contraposición a lo que le enseñaron sus padres. Menciona que su abuela le decía que debía ser "machita", especialmente cuando era molestada por sus hermanos varones.

> (…) Ella siempre me decía: “Tienes que ser machita, tienes que ser fuerte, tienes que aprender a no imponer tus ideas, sino a hacerte respetar”. Cuando mis hermanos me molestaban, me decía: “Sé machita, no llores. Las mujeres somos machitas”. Esas palabras siempre se quedaron conmigo y, la verdad, es que me han servido bastante (Carol, 21 años).

En ese sentido, para esta joven, según las enseñanzas recibidas, el ser mujer, desde el imaginario de su abuela, trascendía las formas —entendidas como la apariencia externa y el comportamiento— y se vinculaba con la fortaleza, que involucra un plano subjetivo. Esta relación que le presenta su abuela a la joven está directamente ligada con la historia de vida de la primera, ya que Carol narra que su abuela tuvo que criar a sus hijos sola. No obstante, el hecho de “ser machita” no constituye (al menos explícitamente) una ruptura con el modelo que presentan los padres de la joven (y de las jóvenes en general), pues no implica el abandono del modelo que tienen en mente. Constituye una característica adicional dentro del modelo. Por tanto, una mujer debe ser delicada y elegante; sin embargo, esto no excluye que también deba ser fuerte. En la actualidad, se reviste de importancia la capacidad de fortaleza y resiliencia de las mujeres que logran “salir adelante” solas, romantizando no solo el abandono paternal, sino haciéndolas ver como indestructibles y capaces de cualquier sacrificio por el bienestar de los suyos.

5.5.2 Los códigos de vestimenta

En menor medida, el ser una señorita también involucraba un código de vestimenta cargado de estereotipos. Se les decía, tanto directa como indirectamente, que para ser reconocidas como mujeres no bastaba con tener el comportamiento adecuado; también era necesario parecerlo. Era imprescindible demostrar y reflejar la delicadeza y elegancia que se les atribuía. Por lo tanto, la vestimenta jugaba un rol fundamental en el actuar como mujer.

"Usar falda, tenías que ser delicada, no tenías que hablar lisuras, no puedes fumar, no puedes tomar tanto, no puedes ir a dormir a casa de algún chico…" (Mayra, 21 años). Estas características mencionadas por Mayra evidencian lo que se esperaba de una señorita, resaltando especialmente los marcadores externos que permitían proyectar hacia el exterior, a otras personas, que ellas eran señoritas. Además, proporcionan una visión sobre el comportamiento esperado, como no usar lenguaje vulgar y mantener una forma recatada de relacionarse con los varones, destacando actividades que no estaban permitidas con ellos.

> (…) Me decían: "Vístete bonito". Luego, cuando tenía 15 o 16 años, también me decían: "Bájate el short". Por ejemplo, la familia de mi papá, según lo que me contaban y las fotos que veía, me regalaba cosas rosadas. Ellos pensaban que el color rosado es propio de las mujeres, por lo que me daban todo en ese tono, haciendo que todo fuera extremadamente rosado y femenino (Ana, 21 años).

La vestimenta debía llevarse de la forma adecuada. Estas aclaraciones se daban, sobre todo, a medida que las adolescentes iban creciendo. Exhortaciones como "bájate el short" evidencian la idea machista que sugiere que el respeto que merece una mujer está relacionado con el largo de la vestimenta que usa. Además, la ropa estaba cargada de estereotipos asociados al género, con el color rosado como un indicador de feminidad.

El hecho de que exista una vestimenta permitida que ejemplifica lo que se considera femenino demuestra que también existe lo opuesto, es decir, aquello que se aleja de esta imagen. Cuando esto sucedía, resultaba ser motivo de reproche, como es el caso de Mayra, quien tenía discusiones con su madre y abuela por no usar este tipo de vestimenta, ya que no se sentía cómoda

con ella. Además, Carol explica por qué el uso de vestidos o faldas generaba dificultades cuando se trataba de jugar, algo propio de la niñez y la adolescencia.

> (…) En fiestas familiares, a veces salíamos a jugar con el vestido, el peinado y el atuendo completos, y era como si nos dijeran: "Quédate sentada, no juegues, no corras". Esto me hacía preguntarme: "¿Por qué yo no puedo? ¿Por qué él sí?" (Carol, 21 años).

El uso de estas prendas puede interpretarse como inhibidores de la diversión y reforzadores de la desigualdad de género en cuanto al derecho de las niñas a la recreación, ya que no logran disfrutarla plenamente. La frase "Quédate sentada, no juegues, no corras" cuestiona la idea de que las niñas no pueden participar en juegos que requieran mayor movilidad o contacto con el exterior, pues se considera que esto no les corresponde dentro de sus roles y características.

Bourdieu (2000) señala: "La moral femenina se impone sobre todo a través de una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo y es recordada y ejercida continuamente mediante la presión sobre las ropas y cabellera" (p. 23). En este sentido, es posible deducir que, desde pequeñas, a las niñas se les indica, no solo a través de palabras, sino también de actos y hasta de su vestimenta, lo que se les permite o no hacer en su condición de mujeres. En el caso específico que relata la entrevistada, ella se encontraba en la obligación de quedarse quieta, y una manera de regular esto era a través de lo que utilizaba.

Durante la adolescencia, la vestimenta desempeña un papel crucial en cómo una persona es percibida como mujer. Específicamente, el uso de determinadas prendas presenta una mirada contradictoria, ya que existe un equilibrio o límite que no debe ser cruzado sino se correría el riesgo de no cumplir con el estatus de una mujer "correcta". Así, el largo de la falda, la profundidad del escote o el tipo de zapatos que se utilicen son aspectos importantes a considerar. Desde una perspectiva machista, se cree que la forma de vestir permite a las personas externas calificar a las mujeres como aquellas que "merecen o no" respeto. En consecuencia, mientras las mujeres deben demostrar que son femeninas, nunca deben cruzar ese límite. Esto se traduce en vestirse de manera recatada para no atraer miradas indeseadas de los varones, ya que esto influye en la manera en que son vistas.

5.5.3 (Tienes que) darte a respetar

"Me tengo que dar a respetar" es una frase que hace referencia a las interacciones que ellas podían tener con los varones. Esto se relaciona con la manera en que, como mujeres, debían actuar frente a comentarios o comportamientos relacionados con la sexualización, el acoso, etc.

> (…) Por ejemplo, en la etapa escolar, te empieza a gustar gente, ya sea del mismo género o de otro. Entonces, mi madre decía que podía gustarme una persona, pero no debía dejar a esa persona y estar con otra, porque se veía mal y no me iban a tomar en serio. Yo debía darme a respetar. Si un hombre me hacía algún comentario fuera de lugar, tenía que ponerle un alto y hacerme respetar (Valeria, 21 años).

Adicionalmente, "darse a respetar" también involucra el cuidado que se debe tener con la vida personal, específicamente en relación a las parejas (siempre varones) que pueda tener una mujer. Como lo menciona Valeria en la recomendación de su madre, una mujer "correcta" no puede estar vinculándose (sexual y afectivamente) con varios chicos al mismo tiempo, ya que esto repercute en su imagen y reputación, y se afirma que no la tomarán en serio. Esto evidencia la estructura patriarcal y machista que se reproduce no solo entre los varones, sino también por las mismas mujeres. Valeria también señala que, como parte de este discurso impulsado por los padres, si alguien (nuevamente, un varón) intentase propasarse, debía ser ella quien le pusiera un "stop", ya que esa sería la manera adecuada de darse a respetar. En caso contrario, si no lo hiciera, significaría que está aceptando esos comentarios.

Valeria ilustra de manera gráfica la relación entre el darse a respetar y la vestimenta que una mujer puede llevar. Relata el caso de su hermana menor, quien fue víctima de la mirada malintencionada de un hombre, una mirada pornográfica como lo describe Segato (2014). A través de esta mirada, el cuerpo de las mujeres es visto y tratado no como un sujeto, sino como un objeto, concebido como "alimento" y consumido por los varones sin sensibilidad, empatía, y bajo una lógica de despojo y rapiña. Las miradas pornográficas del cuerpo de su hermana generaron una reacción por parte del padre que fue inesperada para ella como testigo.

> Por ejemplo, me acuerdo de un día en que mi hermana salió con mi papá y mi mamá usando un bividí y un pantalón de jeans. Mi hermana siempre ha sido bastante voluptuosa, así que, en un día caluroso, se había puesto un jean y una prenda normal. Un chico la miró,

> y mi papá se molestó y confrontó al tipo. Sin embargo, también le dijo a mi hermana: "La gente te trata como te ve". Mi hermana se molestó y empezó a llorar porque ese comentario fue extremadamente desatinado. Cuando papá regresó, mi mamá, hermana y yo le gritamos porque, para mi hermana, fue el peor comentario que podría recibir de su padre, ya que él siempre le dice cosas bonitas. Pero, debido a que un hombre la miró, hizo ese comentario (Valeria, 21 años).

La frase "la gente te trata como te ve" que lanza el padre a su hija representa explícitamente la reproducción del discurso machista, en el cual las mujeres son vistas como culpables de sufrir cualquier tipo de violencia, como el acoso callejero. Este tipo de violencia a menudo se justifica por la manera en que las jóvenes eligen vestirse o la hora en la que deciden salir o permanecer en las calles. Esto muestra que estos discursos violentos siguen reproduciéndose en los hogares, no solo entre parejas, sino también de padres a hijas, culpándolas de lo que les pueda suceder bajo la excusa del "no darse a respetar", basado en cómo se visten y en la personalidad que ellas tienen.

5.5.4 ¿Hablar o no hablar de sexualidad?

La sexualidad sigue siendo una esfera complicada de tratar por parte de cada padre con sus hijos e hijas adolescentes, ya que, al escuchar esta palabra, inmediatamente piensan en sexo y, en consecuencia, en embarazo adolescente. En algunos casos, los padres creen que es mejor no mencionar estos temas para evitar que situaciones como las mencionadas ocurran. No obstante, es inevitable que los y las jóvenes comiencen a sentir curiosidad sobre cambios que se generan en cada cuerpo, las sensaciones que implican y las relaciones con otras personas.

Hablar o no hablar sobre sexualidad es una disyuntiva constante para los padres. Respecto a las entrevistadas, se observa una opinión dividida respecto al discurso de sus padres sobre estos temas. Por un lado, tres chicas mencionaron que sí se les habló sobre sexualidad, aunque con un nivel de apertura parcial. Por otro lado, tres chicas señalaron que no se conversaba sobre estos temas y que la poca información que tenían provenía de otros espacios, como el colegio o amigas que estaban pasando por situaciones similares.

Nos centraremos inicialmente en el primer grupo conformado por las mujeres a las cuales se les habló sobre estos temas. Las entradas para reflexionar sobre sexualidad y el cuidado del

cuerpo[8] siempre son diferentes y se dan distintas formas respecto a la apertura que puedan tener los padres con sus hijas. Es así como Ana narra el motivo por el cual se iniciaron este tipo de conversaciones con su madre, pese a que su padre tenía conocimiento, este no participaba activamente de estas conversaciones[9].

> Mi papá no, pero mi mamá sí me hablaba de ciertos temas, especialmente porque leí un libro llamado 50 sombras de Grey. En tercer año de secundaria era completamente ignorante en ese ámbito, pero al leer ese libro empecé a reflexionar sobre el tema. Lo que me sorprendió y agradecí fue que, en lugar de gritarme o reprobar mi lectura, mis padres tomaron otro enfoque. Mi mamá, en particular, comenzó a explicarme algunos aspectos del contenido del libro. A partir de ahí, comenzamos a tener conversaciones sobre estos temas, aunque al principio no eran tan abiertas. Con el tiempo, ella fue compartiendo información poco a poco (Ana, 21 años).

Tal como se menciona en la cita, la madre, lejos de castigar o satanizar la curiosidad de su hija frente a los relatos sobre sexualidad en el libro, relatos que se trataban sobre la actividad sexual y el erotismo, vio en ello una oportunidad para empezar a explicar estos temas. Esta actitud no desmerece la capacidad de agencia de la joven, quien se sintió lo suficientemente confiada como para preguntar sobre términos que le inquietaban, como el orgasmo o el condón, que encontró en el libro. Por otro lado, las otras dos mujeres, Valeria y Alicia, también recibieron información de parte de sus madres. Ambas coinciden en que sus madres les decían "las cosas por su nombre". En particular, conversaban sobre la actividad sexual y el inicio de sus vidas sexuales, advirtiéndoles que, si decidían iniciarse en ello, debían comunicarlo. Sin embargo, les recomendaban que lo mejor era esperar, ya que aún eran menores.

> Mi madre siempre ha sido muy clara en ese aspecto y siempre me ha orientado en cualquier cosa. Había que tener cuidado con ciertos temas, pero ella siempre me los resolvía. En cuanto a mi vida sexual, me dijo que debía comunicarle cuando empezara a

[8] Este punto se vincula mucho más con relación a sus cuidados y procesos fisiológicos.
[9] La presencia ausente del padre frente a la impartición de la educación sexual hacia las hijas es una constante entre los casos vistos y que será desarrollada más adelante.

tener relaciones sexuales, pero que no lo hiciera a una edad demasiado temprana, ya que era muy pronto para eso (Alicia, 22 años).

Además de las conversaciones sobre el inicio de la vida sexual, como el ejemplo mencionado, y los cambios físicos y fisiológicos que podrían notar en sus cuerpos, la madre de Valeria también le habló sobre el consentimiento. Le explicó que nadie debía tocarla sin su permiso. Aunque este tipo de advertencias, como "No hables con extraños" o "No aceptes nada ni te vayas con alguien que no conoces", han sido comunes y sutiles en las conversaciones de las madres, explicar el concepto de consentimiento y nombrar correctamente cada órgano tiene un valor adicional. Esto ayuda a las niñas y jóvenes a identificar posibles situaciones de abuso, tanto hacia ellas mismas como hacia sus compañeras.

Foucault (1998) menciona que uno de los discursos desarrollados respecto a la sexualidad se encuentra encerrado al interior de la familia conyugal. A partir de ello, se señala que, el único lugar en el cual existía y se reconocía a la sexualidad era la alcoba de los padres. Así, se suprimía de los demás espacios. Cuando se trata de los niños o en este caso especifica de las hijas, este tipo de temas se guardaban bajo un imponente silencio. Teniendo en cuenta lo mencionado por Foucault, para la otra mitad del grupo de mujeres, les fue casi nula la información sobre la sexualidad y lo poco que conocían provenía de amigas o mujeres jóvenes cercanas a ellas. Además, contaban con información acerca de algunos temas que habían sido mencionados en el colegio[10].

En su totalidad, las mujeres de este segundo grupo mencionan que sus madres evitaban en lo posible hablar sobre la sexualidad. En el mejor de los casos, les hacían comentarios exhortativos sobre el cuidado que debían tener al jugar para no lastimarse la zona del busto o la vulva.

> No, la verdad es que no me hablaban sobre eso. Creo que lo máximo que me dijeron acerca de mi cuerpo, cuando era niña, o en relación con mi sexualidad, fueron advertencias como: "No corras, podrías golpearte. Recuerda ser delicada para no golpearte el seno o la vagina." Es decir, ese tipo de cosas (Carol, 21 años).

[10] No obstante, tampoco es posible mencionar que les brindaron todas las herramientas en tanto a información sobre la sexualidad; pues, al ser una institución educativa católica, tenía sus restricciones y la información presentaba sesgo religioso. Lo mencionado se desarrollará más adelante.

Estas exhortaciones venían acompañadas de recordatorios sobre el comportamiento propio de una señorita, como la necesidad de mantener una actitud delicada y adecuada, en contraste con la tosquedad que predominaba en el juego y el desenvolvimiento de sus pares masculinos.

Además, se utilizaba la narrativa sobre el embarazo adolescente como una forma de inculcar la abstinencia sexual, presentándolo como una gran decepción si llegaban a quedar embarazadas. Sin embargo, no se ofrecía una conversación sobre cómo prevenir estas situaciones. Las exhortaciones y advertencias sobre las consecuencias eran el enfoque principal en este tipo de discursos.

> Me decía que no debía tener sexo porque podría quedar embarazada, y que si eso ocurría, sería una decepción para todos. Ella sabía que yo tenía acceso a la información por internet, o al menos eso pensaba en ese momento. Sin embargo, sentarse a hablar conmigo sobre estos temas, a tener una conversación seria al respecto, nunca lo hizo (Mayra, 21 años).

El no hablar sobre estos temas llevó a Mayra, ante su curiosidad y necesidad de información, a buscar respuestas en internet, corriendo el riesgo de ingresar a páginas que ofrecen información incorrecta e incluso violenta. La realidad es que evadir estos temas no elimina la curiosidad o el interés de las adolescentes por los cambios que están experimentando y las nuevas sensaciones o experiencias que pueden vivir. En este contexto, es pertinente preguntarse cuáles son los motivos detrás del silencio sobre la sexualidad. Las jóvenes mencionaron varios posibles motivos para la falta de apertura de sus padres para conversar sobre estos temas: la vergüenza que sentían sus madres, la falta de confianza en sus padres para tratar estos temas, el carácter tabú de la sexualidad y las influencias de la religión, especialmente la católica.

En una investigación realizada por Caricote (2008), en la cual se llevaron a cabo talleres con padres sobre la sexualidad, la comunicación y el proceso de la adolescencia, se concluyó que obstáculos como la vergüenza y la falta de confianza llevaban a que la educación sexual impartida a los hijos estuviera cargada de moralismo y autoritarismo. Es decir, se les educaba desde el "temor a" realizar alguna acción. Este moralismo que los padres reproducen en sus discursos a veces está ligado a la religión que profesan, como mencionan algunas entrevistadas. De ello se desprende que la religión y sus mandatos morales constituyen un impedimento para la impartición de la educación

sexual, en el colegio y el hogar, fomentando y normalizando la desinformación y las desigualdades de género.

Un aspecto común entre los padres que brindan información sobre sexualidad y aquellos que no lo hacen es que la figura predominante en esta tarea suele ser siempre la madre. Ella asume el papel de educadora con los conocimientos que tenga, ya sean muchos o pocos. Por lo tanto, la madre no solo actúa como un modelo a seguir o el primer modelo de feminidad, sino que también es quien debe proporcionar las primeras narrativas sobre la sexualidad y el cuerpo, ya sea porque se muestra (parcialmente) abierta a conversar sobre estos temas o porque no está dispuesta a hacerlo. En cambio, el padre, aunque está al tanto del crecimiento de sus hijos y la importancia de brindar este tipo de información, termina siendo una presencia ausente en el descubrimiento y las curiosidades sobre la sexualidad.

> Mi mamá siempre desde pequeña me ha hablado de lo que es el coito, me ha explicado lo que son las violaciones, etc. Bueno, en realidad más en el ámbito del acto sexual, mas no de si yo me considero lesbiana o bisexual. ellos nunca han estado de acuerdo con eso, pero en el ámbito de mi cuerpo la que más me habla es mi mamá; porque a mi papá no le gusta. Que si yo inicio mi vida sexual, que mi mamá sepa; pero que él no. (…). (Valeria, 21 años)

El hecho de que el padre prefiera mantenerse al margen puede relacionarse, como una conjetura, con factores como la religiosidad o el concepto de virtud atribuido a las mujeres. Sin embargo, este problema no es ampliamente explicado por las mismas mujeres, quienes solo lo mencionan de forma general. Por lo tanto, resulta pertinente ampliar el análisis para entender por qué se retiran y delegan esta tarea a las madres.

5.5.5 Ser gay para ellos era un insulto

Finalmente, la homosexualidad no fue un tema completamente ausente en los discursos de los padres. Aunque la mayoría de las jóvenes mencionó que este asunto no surgía directamente en sus conversaciones con ellos, sí era común que escucharan a los adultos discutirlo entre ellos. Mientras que hablar sobre sexualidad desde una perspectiva heterosexual ya constituía un tabú, era impensable mantener conversaciones sobre identidad sexual y de género no heterosexuales con

naturalidad. El simple hecho de mencionar estos temas solía provocar comentarios de connotación negativa. Los adultos solían describir estas identidades como "cochinadas" o "aberraciones", términos que estaban relacionados con su religión, o hacer "bromas" que solo reproducían violencia, etiquetando a estas personas con estigmas como "marimacha" o "machona".

> En realidad, la homosexualidad no fue un tema problemático en mi familia, ya que tengo un familiar gay y lo consideramos algo normal. Sin embargo, sí había ciertas actitudes, como bromas, que me desesperaban. Quería hablar sobre el tema, pero para mantener un ambiente tranquilo, solía callarme (Alicia, 22 años).

> Cuando era niña y recién estaba en el colegio, yo no sabía mucho del tema, pero si me decían que si hay algún hombre que se besa con otro hombre, eso está mal. Mi papá es bien católico es por eso que decía que estaba mal, ya que Dios solamente creó a la mujer y al hombre y qué ser gay para ellos era un insulto. (Valeria, 21 años). (el subrayado es mío)

Cabe señalar que estos comentarios negativos hacia la comunidad LGBTIQ+ se emitían a pesar de que al menos dos de las familias tenían parientes y/o conocidos que se identificaban como parte de la sexualidad y el género. Las familias, y particularmente los padres, evitaban este tipo de conversaciones con sus hijas. Cuando surgían comentarios sobre el tema, no solo se dirigían hacia la burla, sino que también se sustentaban en argumentos basados en la religión con una carga biologicista. Por ejemplo, Valeria menciona que su padre le decía que eso era un insulto, pues "Dios creó a los hombres y mujeres". Este argumento biologicista puede observarse a gran escala en discursos promovidos por colectivos que se autodenominan "Pro familia", los cuales afirman la existencia única de dos sexos y consideran la homosexualidad como un padecimiento que puede ser curado, argumentando que es una práctica elegida (Motta, 2019). Estos discursos no solo perpetúan la desinformación, sino que además fomentan la discriminación de la persona que se encuentra fuera de la heteronorma.

Una de las jóvenes tuvo un problema vinculado, pues, durante su etapa escolar, la relacionaron románticamente con otra compañera de estudios, ello, al ser mal visto por la directiva de su colegio, llevó a que se inmiscuyeran en su vida. Con respecto a su escenario familiar, su madre mencionaba que "Solo era una etapa" y que la mandaría al psicólogo para solucionar ello[11].

[11] El caso de esta joven a quien llamaremos Mayra se ampliará en la sección del colegio.

En esa misma línea, otra madre pensaba que a su hija le gustaba una de sus compañeras de colegio porque eran muy unidas, lo cual era mal visto por ella. Por consiguiente, le recomendaba que no se juntara mucho con su amiga en cuestión. A partir de lo mencionado, es posible decir que existía un temor por parte de algunos de estos padres de familia a que sus hijas se identifiquen como parte de la diversidad. En efecto, si ello sucede no reaccionan de forma asertiva como lo veremos más adelante.

5.2 El colegio

El colegio es uno de los espacios en los que estas jóvenes pasaban la mayor parte de su día. Compartían no solo el estudio, sino también experiencias que trascendían este ámbito, como las oraciones diarias, las celebraciones y las conversaciones entre compañeras. Para el caso específico de este trabajo, todas las jóvenes estudiaron en la misma institución educativa, que era privada y de enseñanza religiosa católica. La mayoría de ellas completó toda su educación básica (primaria y secundaria) en dicha institución, a excepción de una estudiante que tuvo que retirarse en 4to de secundaria.

La institución educativa basaba su accionar en la religión católica y en la influencia de la congregación que la dirigía. Por esta razón, la religión no solo era un curso más dentro del currículo de estudios promovido por la escuela y el Estado, sino que también estaba inmersa en las demás materias, actividades y el reglamento interno, los cuales debían ser cumplidos por las estudiantes. La noción de currículo oculto (Torres, 1998) se refiere a las actividades que se realizan cotidianamente en los centros educativos y que forman parte de las enseñanzas dirigidas a los estudiantes, aunque no constituyan parte intencional de las metas educativas. Esta categoría es crucial para el desarrollo de esta sección, pues el discurso propuesto por la institución no solo fue enunciado por las monjas y educadores, sino también reforzado por las actividades y normas internas.

Por otro lado, se han tomado en consideración algunos autores que desglosan parte del pensamiento de Foucault sobre los mecanismos de control y vigilancia de los cuerpos, específicamente en el contexto de la institución escolar. Según Urraco y Nogales (2013), el colegio, tanto en su infraestructura como en sus integrantes, despliega un aparato (microscopio de conducta) para vigilar, disciplinar y controlar los cuerpos y comportamientos de los estudiantes (encauzamiento de conducta).

En este sentido, la institución cuenta con procedimientos disciplinarios, como la distribución de los espacios, el control de las actividades y la economización del tiempo. Sin embargo, nos centraremos, en particular, en los instrumentos disciplinarios, tomando como referencia el texto de Santiago (2017). Estos instrumentos funcionan como mecanismos que la escuela utiliza para "construir" buenas mujeres. Según el autor mencionado, siguiendo a Foucault, se identifican tres instrumentos:

a. **Vigilancia jerárquica**: Este mecanismo se basa en la arquitectura del lugar, donde las personas en posiciones de poder tienen el espacio adecuado para observar de manera vigilante el comportamiento de los estudiantes. Además, la vigilancia puede extenderse entre pares, ya que en ocasiones los docentes designan a estudiantes para que actúen como vigilantes de sus compañeros. Estas funciones incluyen ""(…) registrar comportamientos inadecuados, las faltas de asistencia o de conducta, investigar a las familias, enseñar conocimientos o comportamientos apropiados o introducir a aquellos alumnos nuevos en las prácticas de la institución educativa" (ibidem, p. 322).

b. **Sanción normalizadora**: Este tipo de sanción actúa como una micropenalidad para las conductas consideradas inadecuadas. Su objetivo es corregir comportamientos negativos o anormales. Es importante destacar que estos castigos no son físicos. Según Foucault, el interés de esta sanción es "(…) señalar los actos, diferenciar individuos, medir y jerarquizar, excluir y homogeneizar. Y es mediante estas operaciones que el castigo normaliza" (ibidem, pp. 322–323). Así, se orienta a los individuos a actuar de acuerdo con los estándares considerados válidos o correctos en ese espacio.

c. **El examen**: Este instrumento combina la vigilancia jerárquica y las sanciones normalizadoras, ya que permite al docente no solo medir el conocimiento y la disciplina, sino también mantener un registro documentado del estudiante. A través del examen, se clasifica, califica y castiga a los estudiantes.

Todos estos instrumentos tienen como objetivo encauzar la conducta de los estudiantes, de manera que se crean individuos homogéneos y dóciles mediante medidas correctivas repetitivas. La reconstrucción de los discursos sobre la escuela revela pequeños fragmentos en los que existen

coincidencias y olvidos por parte de las mismas jóvenes. Al mismo tiempo, estos fragmentos constituyen un panorama general de su día a día y sus sentimientos diversos. Estas vivencias están cargadas de subjetividad debido a los sentimientos y emociones que surgen al recordar. Cada una vivió esta etapa de manera diferente: algunas, como veremos a continuación, atravesaron momentos muy difíciles que las llevaron a cuestionar su propia percepción, mientras que otras intentaron acatar lo más posible lo enunciado por el colegio con el objetivo de evitar problemas.

5.2.1 Un día normal era rezar, rezar y rezar

"Un día normal era rezar, rezar y rezar..." fue una frase mencionada por una de las mujeres que participó en el segundo grupo focal. Esta expresión refleja la relevancia que la religión tenía en la escuela, ya que, desde el inicio del día hasta el final, se dedicaban períodos específicos a la oración, tal como lo relatan en sus testimonios.

> "Siempre comenzaba, ¿no?, con el 'Buenos días' de alguna hermana o de algún profesor. Luego, contaban una moraleja o daban algún consejo. Después, las clases normales, y a media mañana, el Ángelus. El recreo y la salida eran monótonos, creo. Ese era el día a día en el colegio... eso es lo que yo recuerdo." (Massiel, 21 años).

> "Era rezar cada cinco minutos. Me acuerdo que rezábamos en la mañana, después el Ángelus, y a la hora de salida también. Era como si estuviera siguiendo un checklist de lo que tienes que hacer todos los días, y todos los días la misma rutina." (Ana, 21 años).

También había festividades en conmemoración de los santos, santas y beatas de la congregación. Para ello, se celebraban misas mensuales en fechas especiales, como el primer viernes del mes en honor al Sagrado Corazón de Jesús, y cada 24 en conmemoración de la Virgen María. Sin embargo, durante el mes se podían añadir más misas si había algún otro santo o santa a quien celebrar. Las fechas litúrgicas estaban acompañadas—dependiendo de su importancia para la congregación—de actividades en las que las alumnas participaban a través de bailes o representaciones teatrales. Algunas de ellas mencionan que participaban en estas actividades porque les gustaba.

> Claro en mi caso (…) yo salía (…) porque a mí me gustaba y era parte de esas actividades porque ya era como que algo continuo (…) de ahí, estaba en el colegio desde

los 3 años y siempre me llamaban para bailar y actuar y no te obligaban a bailar pues (Alicia, 22 años).

Massiel comenta que las alumnas que participaban en estos números eran retiradas de sus salones para ensayar las coreografías y performances musicales que implicaban las celebraciones. Además, lo narrado da cuenta del amplio abanico de fechas festivas que tenía la I.E. las cuales en su mayoría se vinculaban a la religiosidad católica y en menor medida, a fechas cívico – escolares.

(…) siempre por algo así nos sacaban del salón, las que van a bailar, las que iban a cantar, las que iban a tocar, todo para todo era: el día de la gratitud, el día del maestro, el día del papá, de la mamá, el día de DB (Santo), el día de MD (santa), el día del amigo, y el día de DS (santo), el día del Papa creo (…) (Massiel, 21 años).

Había actividades en las que todas las compañeras del grado debían participar. Estas actividades les permitían unirse como grupo al realizarlas en conjunto. Es importante señalar la resignificación que estos espacios de conmemoración religiosa tenían para ellas. En algunos casos, participar en estas actividades se convertía en una forma de escapar de las clases.

(…) De alguna manera, no sé, a algunas de nosotras nos gustaba salir porque nos desestresaba de las clases. Personalmente, no me gustaban mucho las matemáticas o la física, así que esas actividades me permitían relajarme (Massiel, 21 años).

Este tipo de situaciones, en las que las alumnas debían salir del salón y "perder clase," generaba a veces molestias entre los docentes. Estos tenían programadas sus sesiones, pero a menudo no tomaban en cuenta estas actividades, generalmente de carácter religioso. En ese sentido, una de las jóvenes comentó que un docente solía decir: "(…) este colegio es campeón en perder el tiempo." Los ensayos para las festividades no se realizaban en un horario extraescolar, sino que se retiraba a las estudiantes del salón durante las clases para que pudieran ensayar. Como resultado, algunas clases no podían desarrollarse con regularidad, y los docentes a veces se retrasaban.

5.2.2 Sumisas pero revolucionarias: El colegio y sus modelos

Como se ha esbozado a grandes rasgos, las principales actividades de la institución educativa estaban vinculadas a celebraciones en torno a personajes religiosos. Por ello, no resulta sorprendente encontrar en los testimonios que los modelos a seguir, y el modelo de mujer que se propugnaba, estaban ligados o eran semejantes a los de las santas y beatas que se conmemoraban regularmente. Estas figuras santificadas no solo servían como ejemplos en cuanto al comportamiento cotidiano que debían adoptar las jóvenes, sino también como modelos del comportamiento (a)sexual que se esperaba de ellas, aunque no se hiciera una referencia directa a este aspecto.

Los modelos destacados se basaban en la imagen de la Virgen María. Según lo trabajado por León (2003), esta figura ha sido construida bajo una mirada patriarcal y androcéntrica, y, por tanto, es retratada como un "(…) ejemplo de sumisión, de oculta dedicación y de silencio reverencial" (p. 275). En este contexto, los modelos a seguir eran aquellos que habían seguido los designios de Dios o que habían ofrecido sus vidas a cambio de la salvación de otra persona.

La mayoría de las mujeres mencionaron a la beata LV como un caso representativo. Ella era presentada como un ejemplo a seguir por parte de las monjas y docentes. LV, una niña que había estudiado en un colegio religioso, vivió fiel a las enseñanzas que recibió allí, quien era capaz de ofrecer su vida de la salvación de su madre, de acuerdo con lo estipulado por Dios. En este sentido, existía la posibilidad, e incluso la estrategia, de que este modelo fuera utilizado por las autoridades del colegio para que las jóvenes se identificaran con alguien cercano a su rango etario, que, al igual que ellas, había recibido una formación similar.

> (…) la chica llamada LV. Creo que ella se sacrificó por los pecados de su mamá, no recuerdo mucho. Decían que era una beata, que era una niña que no había cometido pecados y tenía 14 años. No recuerdo más (Valeria, 21 años).

Aunque Valeria no recuerda en detalle lo que le decían sobre esta beata, menciona un punto importante: la noción de "sacrificio por" un prójimo que debe ser salvado. En este caso específico, se trataba de la madre de LV, quien, según la narrativa, vivía en pecado. Las jóvenes recibían un poderoso mensaje sobre LV sacrificándose por su madre, lo que implicaba la muerte de la niña.

La noción de sacrificio es una característica comúnmente atribuida a la mujer, y se evidencia cotidianamente cuando se habla de madres y las acciones que realizan por sus hijos.

Otra figura a la que al menos dos de las entrevistadas hicieron referencia fue MD. La asociaron con los adjetivos "revolucionaria" y "empoderada." La vida de esta santa está ligada al trabajo con niñas y jóvenes, dedicándose a su educación. Al adjudicarle estos adjetivos, se destaca su capacidad de liderazgo y su decisión de ir en contra del "curso normal" que se esperaba para su vida como mujer, es decir, casarse y ser madre. En cambio, decidió voluntariamente hacerse religiosa y trabajar específicamente con mujeres. Es interesante considerar que llamar "revolucionaria" y "empoderada" a una santa resulta inusual, ya que normalmente se las vincula con características como la obediencia y la sumisión. Sin embargo, estas jóvenes resaltan la capacidad de liderazgo que tuvo esta mujer, lo cual podría ser una estrategia para mostrar a las nuevas generaciones que las mujeres dedicadas a la vida religiosa también pueden desempeñar roles activos en la esfera pública y lograr cambios.

5.2.3 Sin hablar lisuras, educada, super delicada, ser muy amable, ser santa: Disciplinamiento del cuerpo y el comportamiento

El modelo de mujer que proponía la escuela, como se ha ido esbozando, estaba marcado por figuras religiosas, ya fueran santas, beatas o la misma Virgen María. Por tanto, la educación de las niñas en la institución educativa estaba orientada por las características que estas figuras representaban, como la obediencia, la pureza, y la integración de la religión en su vida diaria. Las entrevistadas han tratado de reconstruir el discurso del colegio a partir de sus vivencias en este. Se han identificado al menos tres aspectos que se consideraban fundamentales para la "construcción" de una señorita.

a. La imagen externa proyectada, entendida de manera sencilla como el conjunto de características exteriores (vestimenta, peinado y/ accesorios que puedan tener)

b. El comportamiento deseado, específicamente el comportamiento que debían tener en la I.E. y entre pares.

c. El comportamiento frente a los pares masculinos; pese a que estudiaban en un colegio de mujeres, se regulaba -en cierta medida- ello.

La mejor manera de comprender estos tres puntos es considerándolos de forma relacional, ya que cada uno cumple una función que tiene como fin último moldear a una señorita según el imaginario de la institución. Estos tres factores son ilustrados por las chicas tanto de manera separada como conjunta. Comienzan mencionando el aspecto externo, que enfatizaba una apariencia sencilla y recatada. Esta consistía en el uniforme, sin permitir elementos adicionales como otras prendas o accesorios que alteraran la vestimenta o el físico de la joven.

El uniforme escolar estaba compuesto por un jumper azul marino con la insignia del colegio bordada en color oro viejo en la parte izquierda. La falda debía estar al menos tres centímetros debajo de la rodilla. Para verificar esto, en ocasiones se pedía a las niñas y jóvenes que se arrodillaran en el suelo; si la falda tocaba el suelo, la medida era considerada correcta. De lo contrario, si la falda quedaba más arriba, se solicitaba que la ajustaran. La camisa era blanca, de manga corta para el uso diario y de manga larga para actividades importantes, ya que esta se consideraba "de gala". La camisa se acompañaba de un corbatín y, por último, de medias largas de color azul marino con la insignia bordada. Las medias llegaban hasta antes de la rodilla, por lo que no quedaba espacio visible entre el largo de la falda y la altura de las medias. Es importante destacar que el uniforme no debía llevar prendas adicionales que alteraran la imagen que proyectaba la niña o joven.

Asimismo, el peinado era un punto que se supervisaba con regularidad. No se permitía llevar el cabello suelto. Por lo tanto, las chicas debían llevar una cola alta, la cual debía estar acompañada por el uso del lazo de color blanco para primaria y azul marino para secundaria, de manera obligatoria.

> (…) falda debajo de la rodilla, las medias hasta arriba, zapatos bien lustrados, la camisa bien planchada, (…), ningún cabello en la cara, bien amarrada la cola, lazo, gancho si era necesario, uñas cortas. (…). Nada de maquillaje en la cara, aretes bien cortitos, nada de pulseras, nada de esmalte, nada de anillos, nada de collares (Carol, 21 años).

Dos de las jóvenes mencionan, junto con la descripción proporcionada por Carol, la idea de pureza. No obstante, esta no debe entenderse únicamente en relación con la sexualidad—tema que se abordará más adelante—sino también como una traducción del orden y la pulcritud que se esperaba proyectaran las jóvenes. La exigencia de que la falda estuviera debajo de la rodilla

reafirmaba la idea de que una mujer correcta no debía mostrar demasiado. Lo mismo se aplicaba al uso adecuado de las medias. Ana relata que, en un momento, fue reprendida por una religiosa por llevar las medias abajo. La autoridad exclamó en voz alta: "¡Qué barbaridad! ¿Cómo vas a llevar las medias abajo? Eso es sinónimo de provocación". Al recordar este episodio, Ana se cuestiona: "¿A quién estoy provocando?". Es lógico pensar que este comentario se enmarca en una perspectiva heteronormativa, dado que la escuela era solo para mujeres. En todo caso, si se refería a la posibilidad de provocar a alguno de los docentes varones, surge la pregunta de por qué habría de haber docentes que se sintieran atraídos hacia menores de edad, además de cuestionar la idea de que una joven pudiera "provocar" utilizando el uniforme de una manera que no se consideraba adecuada.

Por otro lado, resulta imprescindible mencionar que el hecho de no llevar de forma adecuada el uniforme y el peinado, es decir, agregar accesorios que no corresponden o maquillarse -por ejemplo- era sancionado

> (…) bueno no es que haya ganado una suspensión o algo así, pero si anotaciones en la agenda. Por ejemplo, porque llegaba tarde, porque iba con buzo, por cosas mínimas de llevar capucha o porque llevé pantis negros que lo usaba para el frío (Ana, 21 años).

Aunque esto constituía una falta leve, que solo resultaba en llamadas de atención verbales, el olvido reiterado del lazo o el incumplimiento en el uso correcto del uniforme podía llevar a anotaciones en la agenda y a llamadas a los padres de familia.

En cuanto a la falda escolar, es importante destacar no solo su rol en la proyección del ser una señorita dentro del colegio, sino también las percepciones relacionadas con ella. Carol comenta que no le gustaba usarla porque no le permitía moverse libremente, especialmente cuando jugaba o realizaba actividades deportivas durante los recreos. Ella prefería llevar el buzo, que se utilizaba una vez a la semana en educación física o en ocasiones especiales cuando la institución educativa lo advertía con anticipación, como en actividades importantes que requerían que el uniforme estuviera en buenas condiciones.

> (…) Tuve problemas con el buzo porque, en realidad, me encantaba usarlo. Odiaba la falda porque yo soy una niña libre: yo corro, yo salto, yo me tiro al piso, yo ruego, yo era capa de hace una parada de manos con la falda puesta, ¡con eso te digo todo! (risas).

> ¡Ay, Dios! ¡Qué loco! Y obviamente jugar San Miguel, me jalaba y me rompía la falda. ¡Me gané problemas por eso! Una vez, me peleé con una amiga, Georgina; estábamos a punto de golpearnos y nos detuvieron en el patio, nos llamaron la atención frente a todo el colegio. (risas) ¡Qué vergüenza! (…) (Carol, 21 años).

Desde hace algún tiempo, se discute que la falda escolar no permite a las niñas y jóvenes disfrutar con la misma libertad que los chicos en las actividades recreativas. Carol menciona que odiaba la falda porque ella era una "niña libre" que disfrutaba correr, saltar, tirarse al piso, entre otras actividades. Es un hecho que el uso de la falda regula el movimiento de los cuerpos de las mujeres; al tener una abertura, pueden ocurrir accidentes en los que se les vea la ropa interior. Así, no resulta lejano considerar la falda escolar como un mecanismo de regulación del movimiento y comportamiento de las mujeres, obligándolas a mantener determinadas posturas en espacios como la escuela.

Una investigación realizada por Yllanez (2019) en la I.E. César Vallejo del distrito de Amarilis en Huánuco, Perú, señala que usar falda escolar genera desigualdades entre varones y mujeres. Las mujeres debido a ello no ejercen su derecho a jugar y su libertad de movimiento en la misma condición que los varones. Además, se sienten vulnerables o propensas a ser víctimas de violencia dentro o fuera del colegio, ya que los varones pueden ver debajo de sus faldas o propiciar tocamientos indebidos. Un punto que esta investigación comparte con lo mencionado por la entrevistada es el uso del buzo escolar

> El 85% de las alumnas indicaron que al usar buzo se sienten bien porque pueden jugar, saltar, correr y trepar, el 10% se sienten en iguales condiciones con los chicos, porque ambos usan el mismo espacio y se desplazan de la misma manera y el 5% mencionan que pueden subir las escaleras sin miedo que la vean por debajo. (Yllanez, 2019, p. 6)

En este sentido, el buzo escolar se presenta como una opción que permite una mayor movilidad, desde la esfera recreativa —como destaca la entrevistada— hasta el sentirse más seguras y en igualdad de condiciones que los varones.

Como se ha mencionado, la institución educativa hacía hincapié en la imagen externa proyectada por las chicas a través de su vestimenta y peinado. No obstante, los comentarios sobre el peso de las estudiantes no estaban completamente excluidos, aunque no eran constantes. Las

mujeres que compartieron sus experiencias coincidieron en que durante su etapa escolar tenían un peso superior al que correspondía a su altura, lo cual se evidenciaba en sus contexturas, que eran más robustas.

La institución no emitía comentarios directos sobre el peso de las estudiantes. Sin embargo, estos comentarios solían concentrarse en el grupo de pares como observaciones “sutiles”, que impactaban negativamente en la autoestima de las jóvenes. A pesar de esto, las estudiantes que se sentían insatisfechas con su apariencia física en relación con su peso a veces buscaban el consejo de alguna docente, como el caso de Ana, quien mencionaba sus inquietudes a una profesora en quien confiaba.

> (…) lo único que recuerdo haberle contado a mi profesora es que no me gustaba cómo me veía. Me daba mucha rabia y le decía que me odiaba, que siempre tenía ganas de evitar mirarme en el espejo. Ese tipo de cosas. Mi profesora, honestamente, no sabía qué decir. En general, me respondía con comentarios como: "Ah, trata de hacer dieta, trata de hacer ejercicio. Eres bonita," y cosas por el estilo (Ana, 21 años).

Como se mencionó, ella expresaba su disconformidad respecto a su peso a la docente y considera que esta no estaba preparada para abordar el tema, ya que se limitaba a ofrecer consejos generales como realizar dietas o ejercicios. La docente emitía comentarios sueltos, que podrían haber sido malinterpretados por la joven, llevándola a considerar dietas extremas o ejercicios exagerados para bajar de peso. En ningún momento le sugirió consultar a un nutricionista o a un psicólogo que pudiera ayudarla en ese proceso. Aunque intentaba elevar su autoestima con frases como "¡Eres bonita!", no supo cómo tratar el tema de manera adecuada ni derivarla al área competente.

Al respecto, se le preguntó a la joven si estaba de acuerdo con las palabras de la docente durante esa etapa, y ella respondió que sí. Su respuesta refleja la internalización de la importancia de la delgadez vinculada a la aceptación propia y del grupo de pares, valorando altamente ser delgada o llegar a ese ideal.

Por otro lado, las chicas tenían clases de Educación Física aproximadamente una vez a la semana, con una duración de dos a tres horas pedagógicas. Durante estas clases, realizaban diversos ejercicios propuestos por la profesora del curso, comenzando siempre con calentamiento

o ejercicios de cardio, como trotar o correr alrededor del patio. Ana comenta otra experiencia relacionada con su apariencia física, esta vez con la profesora de Educación Física.

> (…) Tuve un ataque de asma, estaba sintiéndome muy mal; en ese momento era asmática y muy severa. Dejé de correr un momento porque sentía que me iba a desmayar y que mis pulmones se iban a romper. La profesora me llamó a un lado y me dijo: "Estás muy gorda, corre más, corre. Una señorita no puede estar así de gorda, ¡imagínate! Es malo para tu salud." Me quedé mirándola, y en ese momento, mi autoestima era inexistente. Escuchar eso de una profesora, en lugar de recibir ayuda, fue muy doloroso (…) (Ana, 21 años).

Si bien el objetivo del curso es que las jóvenes realicen actividad física y comprendan su importancia para vivir sana y activamente, la forma en que la docente trató el tema con la joven no fue adecuada. En primer lugar, debería haber considerado las condiciones de salud preexistentes de la estudiante y brindarle apoyo durante su crisis de asma. Además, si su intención era motivarla, no era necesario destacar su contextura física como una característica negativa. De ahí la importancia de capacitar a los docentes sobre cómo abordar temas relacionados con la imagen corporal y la autoestima. Un manejo adecuado de estos temas, especialmente para quienes están atravesando problemas, puede significar una ayuda en lugar de una humillación.

Es crucial tener en cuenta que, durante la adolescencia, especialmente en las mujeres, el peso y el desarrollo corporal son temas relevantes, ya que comienzan a notar cambios en su cuerpo que a menudo no se ajustan a los cánones de belleza predominantes. Como menciona Salazar (2008), en el mundo occidental, la delgadez se valora positivamente y se considera un objetivo a alcanzar, especialmente durante la adolescencia, pues "ser delgado" está relacionado con la aceptación que los jóvenes buscan en su grupo de pares, quienes están al tanto de las últimas modas. Por lo tanto, trabajar con los docentes en temas de autoestima y en el acompañamiento durante los cambios en la imagen corporal permitiría orientar adecuadamente a las alumnas, con especial énfasis en aquellas que no se sienten cómodas con su apariencia.

El comportamiento y la imagen que debían proyectar las jóvenes se encontraba regulado por lo que decía el colegio, tanto de forma explícita y directa como a través del reglamento[12]. De

[12] No se entrarán en detalles sobre la normativa estipulada en el reglamento de la I.E.

forma similar, el discurso que enunciaban los padres reforzaba cómo debían comportarse, aludiendo a una forma "correcta" de ser mujer. Esto refería tanto al trato que le brindaban a los como al performance que tenía este trato. "(…) Sin hablar lisuras, educada, ser super delicada, ser muy amable con las personas, ser santa (…)" (Ana, 21 años). Estas son algunas de las características con las que Ana describió cómo se esperaba que fuera una joven para ser considerada señorita. Este comportamiento esperado se vinculaba a la cercanía religiosa que impulsaba la I.E., ya que se esperaba que una buena joven educada en sus aulas formara un vínculo cercano con Dios a través de la participación en actividades religiosas que se promovían.

> (…) tomaban como modelos a María y, si no me equivoco, a LV. Estas personas eran vistas como ejemplos de servicio a Dios, y se esperaba que las estudiantes dieran lo mejor de sí mismas y se ajustaran a lo que dice la Biblia en cuanto a comportamiento y obediencia, bajo la premisa de que, de no hacerlo, podrían pasarles cosas malas. Algo positivo de esta enseñanza era el énfasis en ayudar al prójimo y también se reflejaba en la pureza (Alicia, 22 años).

La ayuda al prójimo, la obediencia, la pureza y la cercanía a Dios se encontraban encarnadas en las modelos que tenían como referencia de buenas mujeres. Por el contrario, quienes no cumplían con estas características, nos menciona Alicia, les "pasaban cosas malas". Esta expresión no sólo refiere a algún tipo de castigo por no seguir los designios divinos, sino que la institución tenía sus mecanismos de sanción. Estos se encargaban de hacerle saber no sólo a la joven "con mala conducta", sino a sus compañeras, que había incurrido en una falta. De este modo, la joven quedaba marcada.

El tema del comportamiento trascendía el espacio del colegio, ya que también se regulaba la conducta de las jóvenes en relación con los varones, especialmente cuando ellos las iban a buscar a la salida. Este tipo de actos no estaba permitido, aunque las estudiantes no lograban identificar un motivo aparente para ello. Ser vistas a solas con un joven o ser identificadas como alguien que estaba siendo recogida por un varón podía resultar en una llamada de atención o sanción, incluso si estas actividades ocurrían en los exteriores de la institución.

Como se ha podido evidenciar, el mecanismo de vigilancia y control transcendían el espacio físico del colegio, extendiéndose a las afueras de este y la vida personal de las mismas chicas[13].

Las formas de enunciación de estos discursos eran todo menos sutiles. Por ello, las estudiantes podían escuchar y captar el mensaje de manera clara y directa.

> ¿Cómo lo decían? Como te lo acabo de decir. Lo decían con todas en formación y con un gran micrófono en la mano. (Risas). No había sutileza, te lo decían en la cara y si estabas mal peinada, mal vestida o con la falda rota o con uñas pintadas o con maquillaje o con pulseras (Carol, 21 años).

> (…) algo que hacían era como formaciones y te decían de porque venían los chicos de otra institución a recogerlas, o sea que tú no podías tener amigos. (…) (Alicia, 22 años).

Según lo narrado por ambas mujeres, la manera en cómo se enunciaban estos discursos, era en las formaciones[14]; estas permitían concentrar a la totalidad de las estudiantes de forma tal que lograran escuchar los mensajes que querían transmitirles. Estas formaciones también tenían un rol importante en el cumplimiento de las características que se les exigía a las jóvenes; les facilitaba a los docentes o a las autoridades encargadas pasar revista de la vestimenta, peinado y cuidado exterior de las estudiantes. En síntesis, la formación no solo tenía la función de cuidar la disciplina y orden del conjunto, sino también, permitía evaluar cómo se encontraban las jóvenes. "No te podías olvidar el lazo, porque si no, no te dejaban entrar a clase hasta que te consigas un lazo" (Valeria, 21 años). Este es un ejemplo de lo que sucedía luego de la revisión, quienes no cumplían con los requisitos solicitados eran separadas de la columna y llamadas a pasar a otra instancia denominada Tutoría.

Ser mujer en esta institución implicaba replicar el papel que se consideraba correcto. Este rol, según sus parámetros, llevaba a la formación de un modelo homogéneo de mujeres. Esto significaba que las estudiantes debían adoptar un papel que les permitía aparentar ser distintas a

[13] Las relaciones interpersonales con varones durante la etapa escolar son abordadas con mayor detalle en el último capítulo.

[14] Las formaciones son formas de orden y disciplina que utilizan la mayoría de los colegios, especialmente a inicios de semana y se combina con actos cívicos. Consiste en que los y las estudiantes de un determinado grado armen una columna -en algunos casos por orden de tamaño-.

cómo eran realmente, con el fin de pasar desapercibidas o protegerse del rechazo y el estigma. Por el contrario, aquellas que ejercían su agencialidad enfrentaban sanciones como llamadas de atención por parte de las autoridades, anotaciones en la agenda e incluso la firma en la hoja de vida, que era un instrumento especial para sancionar a las alumnas que incumplían las normas de comportamiento y vestuario establecidas por la institución. El nombre de este documento sugiere que era similar a un libro, en el que se registraban, en tinta indeleble, las acciones negativas cometidas por las estudiantes en sus diferentes etapas.

La hoja de vida puede ser entendida como el antónimo del "libro de la vida" del catolicismo, mencionado en el Apocalipsis de San Juan, donde se inscriben los nombres de quienes gozarán de la vida eterna por sus buenas acciones. En contraste, la hoja de vida registraba las malas acciones cometidas, y servía para juzgar quiénes habían sido buenas mujeres y quiénes no. Lo escrito en estas hojas quedaba grabado de forma permanente, de modo que ninguna buena acción podía borrar lo registrado, ya que albergaba todas las acciones que merecieron un castigo o sanción.

Firmar esta hoja era considerado por una de las chicas como un “proceso penal”, ya que implicaba ser acusada de una falta y quedaba un registro permanente. ¿Cómo se llegaba a firmar la hoja de vida? Según los relatos, una niña o joven, independientemente de su edad, debía haber cometido una falta grave, como contestar irrespetuosamente a un docente, involucrarse en altercados escandalosos con compañeras dentro o fuera de la institución, o tener vinculaciones afectivas con otras compañeras. Alternativamente, se podían cometer faltas menores de manera reiterativa, que acumuladas se consideraban faltas graves, tales como ingresar después de la hora establecida u olvidar alguna parte del uniforme.

Estas acciones eran comunes como parte del aparato de disciplina del colegio, pues, finalmente, no sólo se firmaba la hoja de vida, que cabe señalar no era comunicado a los padres de familia, sino que, además, se les envía una nota en la agenda al apoderado de la estudiante comentándole la falta que había cometido y en ocasiones -según la gravedad- era citado. Sin embargo, en ningún momento -al menos por parte de los testimonios recogidos- se consideraba informarle al padre de familia que su hija había firmado un documento[15]donde se indicaba la acción negativa realizada.

[15] Aunque claramente la ficha no tenía ningún tipo de valor fuera de la I.E.

Como en todo colegio, existían estudiantes que eran conocidas entre sus propias compañeras como rebeldes y que, por ello, firmaron con recurrencia la hoja de vida o finalmente, por tener faltas menores reiterativas. Alicia, fue una de las mujeres que brindó su testimonio de manera más detallada de cómo llegó a firmar la hoja de vida. Aunque cabe señalar que menciona que constantemente había firmado allí, un día decidió no hacerlo por orden de su mamá, pues le indicó que como menor de edad ella no podía estar firmando documentos sin la presencia de su apoderada. Sobre la situación comenta lo siguiente:

> (…), una vez me acuerdo de que me citaron en la dirección y me pusieron en la mesa una foto que yo tenía de una compañera con ella y ella me estaba dando un beso en el cachete y nosotras lo veíamos normal. Incluso esa foto estaba subida en las redes sociales y no era de que apenarse. (…), me comentaron que lo habían dejado en la dirección en un sobre y (…) que decía: ¿Estas son las alumnas que educan?, así, en signo de interrogación. Y yo en ese momento me quedé sorprendida porque me dije: ¿qué estoy haciendo mal? o sea, es una foto que tengo con una compañera y punto, no tenía por qué haber problema y ahí fue cuando me mandaron otra vez (a firmar), lo que daba miedo, que te ponían en la hoja de vida y yo me negué a firmar porque ya anteriormente mi mamá me había dicho que no me agarren el pelo de sonsa, porque siempre firmaba, de "Oye, está mal tu falda", firmaba, eh, contestaba al profesor, firmaba. Mi mamá me comunicó que, si yo tenía que firmar algo, yo era menor de edad y que la persona, mi encargada que vendría a ser ella, (tenía que estar) a mi lado para yo poder firmar algo. Ese fue el primer momento que yo me puse ruda en ese aspecto ¿no? (Alicia, 22 años) (el subrayado es mío).

En su narrativa, se evidencia directamente un caso específico por el que 1) Se llegaba a la instancia de dirección, en su caso se relacionaba a una supuesta vinculación románica con ora chica por una evidente muestra de afecto y 2) El accionar de la institución frente a situaciones que se daban fuera de sus instalaciones. Es este último punto, el que da muestra de la importancia de la hoja de vida al momento de disciplinar. Te marcaban de manera tal que todas tus faltas quedasen registradas. Sin embargo, a diferencia de otras estudiantes, Alicia logró conversar con su madre sobre dicha situación lo que le dio la confianza para ejercer cierta agencialidad, el negarse a firmar dicho documento si no se realizaba en presencia de su apoderado. Finalmente, llamaron a su mamá, pero como no pudo acudir no pudieron obligarla a firmar.

Entre las chicas, existió la creencia de que la hoja de vida pasaba por las diferentes instancias en las cuales estudiabas, es decir, del colegio a la universidad o a otro colegio, si cambiabas de institución. En conclusión, existía la creencia de que esta ficha te perseguía o marcaba para siempre, lo que no permitía quitar el estigma social de "revoltosa". Carol evidencia en su comentario dicha preocupación que tenían en esa etapa. El contexto se relacionaba al daño ocasionado a un mobiliario del colegio porque ella se encontraba jugando con una de sus compañeras.

> (…) "La señorita se comportó de esta manera ocasionando que las clases se interrumpan", me hicieron firmar mi hoja de vida. Me metieron un terror de que esta hoja de vida sale del colegio y todo el mundo sabrá lo que has hecho. Te juro que es traumante porque era: "Woah, todo el mundo sabrá lo que he hecho en el colegio, no por favor" (Carol, 21 años).

Este tipo de situaciones, desconocidas y estresantes, generaban preocupación entre las estudiantes que ante determinados problemas sentían temor de ser anotadas en la hoja de vida. Aunque, ello no impedía en su totalidad que no se realizaran actos que eran considerados como impropios de una señorita en formación.

En los testimonios presentados resuena la idea de que se confundía la educación y corrección desde el miedo con la corrección basada en el respeto. Analizando la postura de la I.E., es posible inferir que, en su imaginario, educar a jóvenes bajo parámetros estrictos e inamovibles, resultaría en que actuaran con respeto a las autoridades. Sin embargo, como se verá más adelante, este respeto estaba vinculado más al miedo a la sanción, personificada en una docente. La presencia de esta docente es un buen ejemplo de la vigilancia jerárquica que menciona Foucault, pues ella se valía de la arquitectura del colegio para observar a las estudiantes no sólo en los espacios abiertos como el patio, sino también desde sus aulas, controlando desde el comportamiento hasta el buen uso de la vestimenta de cada una.

Aunque ya se ha mencionado la hoja de vida, en las narrativas enunciadas en los grupos focales emergió una pregunta que no pasó desapercibida: ¿Quién se encargaba de poner el orden y hacer que se firmaran las hojas de vida? Cuando las jóvenes se referían a acciones correctivas direccionadas por el colegio, también hablaban de una docente que personificaba esa autoridad.

> El más recurrente era el de la hoja de vida, ese era el más recurrente y al que todo el mundo le tenía miedo y también el hecho que te lleven donde la miss Miranda, era una persona super estricta, super fuerte (Alicia, 22 años).

> Si pues, ella era el miedo de verdad, que te digan "tal señorita a tutoría". Te morías de miedo, porque te iba a gritar o a firmar la hoja (de vida) (Massiel, 21 años).

La llamaremos Miss Miranda. Ella era la instancia más importante -junto con dirección- donde llegaban las estudiantes que tenían mal comportamiento o que incumplían el código de vestimenta y peinado. Su espacio, conocido como Tutoría, era una pequeña oficina ubicada en el primer piso. Cuando una estudiante cometía una falta grave, los docentes la enviaban a ese lugar, donde no sólo recibiría una llamada de atención verbal, sino que también debía firmar en la temida hoja de vida. Según se comentaba, en su oficina se encontraban las hojas de todas las estudiantes de la institución.

Miranda era descrita como una mujer con carácter fuerte y estricta, lo que la convertía en la personificación del orden y la disciplina del colegio. Mencionan que desde pequeñas se les enseñaba a temerle; aunque esto quizás se trasmitía de forma inconsciente, era el sentimiento que acababa predominando en ellas.

> (…), porque en la primaria te amenazaban, porque esa es la palabra, te amenazaban con ir donde ella y que te pongan la hoja de vida y hablar con tus papás y ese era el supuesto miedo con ella y también te hablaba fuerte con ciertos temas te hablaba fuerte, yo que era caserita en primaria, te hablaba fuerte (Alicia, 21 años).

> No, que pórtate bien y yo pensaba: Que esta mujer me va a pegar o que me va a hacer, que miedo. Y eso ya se vuelve un miedo inconsciente. Como afirma Ali, que esas constantes amenazas eran con "Ay la miss Miranda" y era la forma de cómo la pintaban a ella que te daba miedo (Ana, 21 años).

Corregir desde el miedo limitaba en gran medida la posibilidad que surgieran actos de agencialidad. Aunque, como se evidencia en la cita, las chicas intentaban defenderse de aquello de las acusaciones, esta docente asumía la posición de policía y juez, acusando y dictando la sanción en determinados casos. La resistencia se manifestaba como un acto de soportar la situación en

silencio y aceptar finalmente la pena impuesta, ya que las estudiantes eran amedrentadas tanto por las palabras como los gestos de esta docente.

> Si tú tratas de defenderte te callaban, literalmente la Miss Miranda te decía: "Cállate que estoy hablando, tú no respondas". Y te lo decía con una mirada, si eres una niña o estabas en quinto de secundaria te daba miedo, porque conocías el sistema, sabías lo que te podía esperar (Carol, 21 años).

Si bien es cierto que la disciplina y el orden al interior de la institución escolar constituía un aparato complejo que excedía sus instalaciones y contaba con diversas instancias sancionadora, la figura de esta docente simulaba la de un carcelero encargado de mantener el orden al interior de una prisión. Su actuar tenía carácter punitivo hacia las estudiantes y el simple hecho de saber que esta docente podía intervenir les generaba temor. Sin embargo, esto no impedía que algunas estudiantes se atrevieran a realizar ciertas acciones.

La hoja de vida, las visitas a tutoría, dirección e incluso las formaciones deben entenderse como mecanismos de disciplinamiento y control sobre los cuerpos y comportamientos de las estudiantes. La intención clara de la I.E. era formar "buenas mujeres" que encajaran en el modelo que promovían. Este implicaba que ellas se insertaran en los nuevos tiempos a través de los estudios superiores y el trabajo (esfera pública), sin descuidar las virtudes casi celestiales que las imbricaba en la esfera privada bajo los roles tradicionales de madres y esposas dedicadas a su hogar, bajo el modelo de la virgen María, pero con libertades propias de la sociedad en la que vivían.

5.2.4 En un curso que se llamaba Persona Familia y Relaciones Humanas (PFRH)

En un ambiente de constante vigilancia como el colegio, donde se ejercía control sobre los discursos que se vertían, existían temas que estaban permitidos y otros que no. La sexualidad, en particular, con determinados silencios y estigmas persistentes. Según lo expresado por las seis mujeres, es evidente que la sexualidad estuvo parcialmente presente, centrándose en los cuidados personales que debían tener como mujeres en la medida que iban creciendo. Ahora bien, la información brindada en los testimonios es, en cierta medida, difusa. Algunas de las entrevistadas

no recuerdan con exactitud qué temas abordados en clase; incluso, en algunos casos, la información recibida es contradictoria.

Los temas en torno al cuerpo y la sexualidad eran tratados principalmente en un curso denominado Persona, familia y relaciones humanas (en adelante PFRH)[16], según el Ministerio de Educación (2010), este curso tenía como propósito:

> (…) la formación integral de la persona, es decir, propiciar su desarrollo cognitivo, afectivo, corporal, moral y espiritual, favoreciendo en los estudiantes el desarrollo de competencias, capacidades, conocimientos y actitudes que les permitan afianzar su identidad en sus diversas dimensiones. (p. 9)

Uno de los ejes articuladores en torno al conocimiento de Identidad y Personalidad -presentado de esta forma en el documento del MINEDU- era el de sexualidad y género. La docente encargada de dictar esta materia debía brindarles materiales necesarios para el desarrollo de las jóvenes, especialmente respecto a la sexualidad. Durante las entrevistas, estas mujeres narraron que, en su mayoría, los temas impartidos en la secundaria fueron sobre sistemas reproductor -tanto femenino como masculino-, menstruación, infección de transmisión sexual y, en cierta medida, métodos anticonceptivos.

> No, lo que si hicieron o bueno tocaron el tema así "con pinzas" es acerca de los cuidados en un curso que se llamaba PFRH y hablaban de enfermedades de transmisión sexual y pues uno que otro método anticonceptivo que solamente era el condón. No hablaron de la pastilla del día siguiente; por lo mismo que es un colegio católico y no está de acuerdo con eso (Valeria, 21 años).

La cita sustraída de la entrevista a Valeria ilustra *grosso modo* los temas abordados en el curso. Las demás jóvenes también hicieron referencia a los temas mencionados anteriormente, indicando que la educación recibida sobre sexualidad se centraba en aspectos biológicos y reproductivos. Se debe agregar que, -de forma externa al curso- recibieron la visita de marcas de

[16] Con el cambio al Currículo de Educación Básica Regular en el 2016, este curso pasó a formar parte del área Desarrollo personal, ciudadanía y cívica.

toallas higiénicas. En estos casos, si había un docente varón en el aula, se le retiraba para que las representantes de la marca pudieran distribuir las muestras de las toallitas.

Sin embargo, ello no dejaba de ser un tratamiento desde lo fisiológico de ver temas sobre sexualidad. Morgade (2006) en un estudio realizado en escuelas de clase media en Argentina, señala que existe una tendencia a la *biologización de la sexualidad*. Es decir, existía "apertura" para educar sobre sistemas reproductores y (algunas) medidas para la prevención de embarazos no deseados. Aunque, bajo una mirada binaria, sin lugar a pensar siquiera en una manera no heteronormativa de la vivencia sexual. Las expresiones sexoafectivas no heterosexuales suelen ser estigmatizadas y nombradas de antinaturales. Todo lo mencionado se refuerza al tratarse de una educación religiosa.

Es importante hablar sobre la menstruación y cuidados relacionados a esta no significó un problema. Al ser un colegio de mujeres, ellas se sintieron en un espacio seguro para preguntar sobre ello y hasta solicitar pastillas para los cólicos o toallas sanitarias si lo necesitaban. Aparentemente, no hubo una mirada amenazante ni de vergüenza alrededor del tema.

Aunque existía una biologización de la sexualidad, ello no significó que fuera sencillo para las docentes encargadas de la materia impartir estas enseñanzas utilizando material visual. Pese a que este tenía la función de ayudar a las estudiantes a reconocer, en el caso específico que se narra, tanto sus genitales como el de los varones, las autoridades de la I.E no recibieron favorablemente el uso de este material de apoyo. Una de las jóvenes comenta que la docente recibió una amonestación y se le solicitó retirar el material que estaba ubicado en las paredes del aula.

> (…) bueno yo que recuerde sí nos enseñaron un poco de ETS en cuarto o quinto de Secundaria con la miss Jenny que salimos a exponer. Inclusive a la miss (…) le llamaron la atención porque nos hicieron dibujar o traer imágenes referentes a los temas que nos habían tocado y bueno tenemos que dibujar un pene, vagina y una chica había dibujado un pene que tenía no recuerdo qué, pero entró la Miss Romina y comenzó a preguntar qué era eso y nos preguntó quién nos estaba enseñando total que nos hicieron quitar la información de la pared (Alicia, 22 años).

Pese a recibir parcialmente esta información, algunas de las entrevistadas consideran que no satisfizo sus necesidades y expresaron que les habría gustado recibir más detalles sobre los

temas tratados, así como información adicional como la importancia de la visita ginecológica y procedimientos médicos como el Papanicolau o el autoexamen mamario. También señalaron la necesidad de una orientación más precisa y didáctica del uso de anticonceptivos. No obstante, la adherencia religiosa de la escuela interfería en esto. Las modelos promovidas por la escuela, más allá de presentarse como mujeres obedientes a los mandatos divinos, fueron esbozadas como imágenes de la pureza, tanto en lo concerniente al alma como al cuerpo. Al respecto, una de las mujeres narra:

> LV. Me acuerdo de que esta chica era bien devota y en una clase le dijeron que la persona que tiene sexo sin estar en matrimonio estaba pecando. Comentaron que esa chica se desmayó, algo así recuerdo. Entonces tú dices "ah (…) para tener sexo, me tengo que casar". Es lógico que sutilmente te están metiendo esa idea a la cabeza (Ana, 21 años) (el subrayado es mío).

La figura de LV y de las demás santas incluía de forma implícita la idea de pureza, no sólo desde el plano espiritual y el comportamiento cotidiano, sino también en tanto a la sexualidad. Si hay una característica que se valora desde el catolicismo es la pureza del cuerpo y el alma. Por esta razón, cuando Ana escuchó la historia de LV y la forma en cómo impacta en la beata la información que recibió sobre el sexo fuera del matrimonio como pecado, la lleva a pensar -en su temprana edad- que la realización de esta actividad sin tener cubierto ese prerrequisito está mal. A través de la imagen y la historia no sólo se da cuenta del comportamiento esperado que debe tener una joven, sino que, además se construye y promueve -indirectamente- una idea de la sexualidad -a través de un personaje que tiene rasgos asexuales- que tiene como meta última la reproducción. Ello retira de la escena por completo la actividad sexual como sinónimo de placer y libertad.

El alejar a las jóvenes de estas "tentaciones" hacía predicar de manera implícita la abstinencia sexual, a través de celebraciones como la conmemoración a la Inmaculada Concepción, la cual es una fiesta católica que se sustenta en el dogma de que María fue concebida sin pecados originales permaneciendo pura hasta su muerte. Adicionalmente, en cursos como religión se anulaba por completo tener una mirada sobre la sexualidad desde el placer.

> (…) jamás me voy a olvidar como una monjita nos entregó una hoja y había una parte que decía pecado y que son pecados y ahí decía es pecado masturbarte, porque estas

siendo egoísta, porque solo te estas dando amor a ti misma y no lo estas compartiendo (Ana, 21 años) (El subrayado es mío).

El autoconocimiento del cuerpo y la búsqueda del placer a través de la estimulación propia no estaba "permitida" bajo el argumento de no compartir con otro "el amor que te estas dando a ti misma". Esto podría interpretarse como una afirmación de que las vivencias de la sexualidad en la mujer deben estar pautada por la "entrega" del cuerpo y "amor" hacia la pareja; siendo aceptada únicamente bajo la institución del matrimonio, lo que implica que tenga fines reproductivos y que su práctica sólo por placer sea considerada pecaminosa.

Las relaciones percibidas como no-normales eran condenadas. No hacía falta saber con veracidad que algunas de las jóvenes se identificaran como parte de las diversidades sexuales y de género, pues, el control sobre los cuerpos de las chicas, específicamente, con respecto a los acercamientos físicos no estaban permitidos. El abrazarse, agarrarse de la mano o muestras de cariño que implicaran mucha proximidad física desataban comentarios, exhortaciones y/o sospechas por parte de algunos (as) docentes y monjas. Si bien, la homosexualidad no era mencionada de manera directa, sí se encontraba acusada de antinatural e incorrecta. Por ello, cuando se descubrían casos de jóvenes no heterosexuales, estas eran perseguidas hasta el cansancio, llevándolas al límite, convirtiéndose esa situación en una especie de cacería de brujas.

5.2.5 (Me dijeron) que yo era el error, que lo que yo sentía era un error

La sexualidad durante la etapa escolar y específicamente, su tratamiento en la I.E fue complicada, con muchos estigmas a todo aquello que ante los ojos de los docentes y hermanas se veía como diferente. Era considerado como una amenaza al *estatus quo*, a lo que se esperaba que fuera toda niña y joven que se formaba allí. En consecuencia, toda aquella que saliera de la norma era sancionada, mucho más cuando esto significaba -desde su mirada sesgada por la religión- una contraposición a lo esperado, fuera de lo normal como es el caso de la no heterosexualidad.

La religión resulta bastante contradictoria, pues, uno de los mandamientos hace referencia a amar al prójimo, lo que implica aceptar y respetar la diferencia, sin discriminar. Si bien, todos y todas somos diferentes, somos iguales en dignidad sin importar las circunstancias. Al parecer, esto fue olvidado, al menos en ciertos momentos y de manera selectiva, por algunos los docentes y monjas de la I.E.

En el año 2015, una de las mujeres entrevistadas, a quien denominaremos Mayra, enfrentó problemas en la escuela que transcendieron al ámbito familiar. A pesar de haber estudiado en dicha institución desde inicial hasta cuarto de secundaria se vio obligada a retirarse[17] a un año de culminar su etapa escolar. El motivo se encontraba vinculado a su bisexualidad[18]. Ella iba en contra de lo "normal" y establecido por el colegio, y por la sociedad, en general. Al no ser una mujer que siguiera la heteronorma, el colegio la percibió como un problema, como un error que debía ser corregido por todos los mecanismos posibles o, de lo contrario, ser expulsado de aquel sistema.

¿Cómo se enteraron? Es una de las primeras preguntas que surge en este tipo de casos, pues la orientación sexual de una persona pertenece al ámbito privado. Mayra comenta que nunca supo cómo se enteraron. No obstante, mencionó que la justificación que le dieron fue el hallazgo de una carta de su entonces pareja, quien también estudiaba en el mismo colegio. Siendo el motivo por el que comenzó todo el seguimiento.

> (…) creo que fue porque a la otra chica le encontraron una carta que me iba a dar en su cajón creo. Yo sabía o suponía que había personas en mi salón que lo sabían y en su salón también. (Ella) era un año menor que yo. Y no sé si fue por habladurías o por chismes que ya nos tenían como que, vigiladas, (…). Y encontraron no sé cómo, según lo que me había contado en ese entonces, le revisaron el cajón, un cuaderno, la carpeta no sé, y en esa carta estaba escrita mi nombre y fue la primera vez en que nos citaron a dirección y ella dijo que (yo) era una amiga. Bueno, en realidad no me acuerdo muy bien cómo fue ese encuentro (…), pero fue por una carta que había escrito en ese entonces, que jamás vi la carta y jamás me enteré si era verdad o no (Mayra, 21 años).

Aunque Mayra nunca supo con certeza si la historia de la carta fue real o simplemente un mecanismo de coacción e intimidación, afirmó algo importante "ya nos tenían como que, vigiladas". Esto sugiere que el colegio no sólo aplicaba sus mecanismos de disciplinamiento dentro de sus instalaciones, sino que transcendía estas. Era muy probable que se apoyara de los comentarios de las mismas estudiantes, como mencionaron otras jóvenes en sus entrevistas. La vigilancia sobre las mujeres que no se ajustaban a los estándares de la heterosexualidad era constante y rigurosa, similar al control sobre la proximidad entre los cuerpos de las chicas. Es

[17] La I.E le dijo textualmente que la "invitaban" a retirarse.
[18] La joven se identifica de esa forma. No obstante, la I.E consideraba que ella era lesbiana.

importante destacar que los mecanismos utilizados para "corregir" a esas jóvenes llevaban al límite a la persona, afectando gravemente su salud mental.

El discurso que manejaba la I.E. con las jóvenes que se identificaban como parte de la diversidad sexual señalaba que lo que experimentaban era una etapa, la cual era posible superar. Este discurso se materializaba a través de dos instancias a las cuales las jóvenes eran enviadas: dirección y psicología. En ambos, se ejercía violencia contra la alumna en cuestión. Siguiendo lo trabajado por Ruiz y Evangelista (2020), se afirma que, en la escuela, los diferentes agentes como el alumnado, los docentes y la prefectura es portador de arbitrarios culturales de heteronormatividad. Por tanto, al detectar anomalías se transformarán en agentes de control ejerciendo violencia simbólica y replicando mecanismos de vigilancia, castigo y reproducción. Tomando en consideración lo último mencionado, se afirma que la discriminación hacia personas LGBT se expresa a través de tres violencias: correctiva, preventiva y terapéutica. En el caso de Mayra, es posible identificar dos de las tres formas de violencia.

La primera instancia, a la cual denominamos dirección, es una de las más severas y comunes. Esto significaba enfrentarse a momentos incómodos y tener como autoridad encargada del proceso a la directora. En el caso de Mayra, era llevada constantemente por problemas que podrían considerarse mínimos, como olvidar llevar la agenda o no usar el lazo en el cabello.

> (…) a mí me han sabido llevar a dirección hasta porque no lleve lazo, ¿entiendes? Era algo absurdo, totalmente absurdo, me tenían en dirección y me pedían la agenda y llamaban a mi mamá porque no lleve lazo. Otra fue que me acuerdo de que por qué no lleve agenda, (…) llamaron a dirección y llamaron a mi mamá, o sea ese tipo de cositas mínimas y eso que siempre ha sido cumplida con lo que es el uniforme (…). (…) y eran todos los días o sea no había día que yo fuera al colegio y que no estuviera en dirección o que no me apuntaran en la agenda y era algo cansado, bastante cansado (Mayra, 21 años).

Mayra no era la única en todo el colegio que en algún momento no tuvo el uniforme completo (como en el caso del lazo) o se olvidó la agenda. Estas constituían faltas menores, las cuales a lo mucho te podía llevar a firmar la *hoja de vida*, sí y sólo sí, eran faltas repetitivas. No era común que, por olvidos como los mencionados, las alumnas fueran llevadas a dirección, ni que llamaran a sus padres. En ese sentido, la I.E aplicaba un tipo de violencia correctiva, pues las medidas que tomaban con relación a Mayra estaban vinculadas a su orientación sexual. "La

corrección, al interior de la LGBT-D se promueve mediante el miedo, la pena, la angustia, como formas de castigar y corregir la "anormalidad"" (ibidem, p. 287). A constante visita esta instancia durante el periodo escolar 2015 la agotaron, como ella relata.

Otra de las instancias que estuvo involucrada en el proceso que atravesó Mayra fue psicología. Cuando las autoridades del colegio descubrieron la carta, se convocó al área de psicología para que brindara "acompañamiento" y la "ayudaran" a "superar" esa etapa. Mayra comenta su experiencia con este departamento:

> (…) la psicóloga del colegio me dijo que yo era el error, que yo estaba mal, de que lo que yo sentía era un error, que solamente estaba confundida y eso pues. Obviamente que una psicóloga te diga eso, horrible, porque no pues, no era. Que te guste una chica no significa que estés en un error, que tus sentimientos no valgan porque no les estás haciendo daño a nadie. Pero en ese entonces me dijeron que yo era el error, de que yo era (…). Bueno, me tildaron de lesbiana, de no sé qué, que me gustan todas las mujeres de todo el mundo, así, tipo comentarios así (Mayra, 21 años) (El subrayado es mío).

La experiencia con la psicóloga, al contrario de acompañar su proceso de aceptación, fue desagradable. La psicóloga le dijo que ella era un error, que estaba mal lo que sentía y que estaba confundida, alegando a que era solo una etapa la cual podía superarse o curarse. No conforme con ello, dejaron que se esparcieran comentarios malintencionados. En esta segunda instancia, se perpetró violencia de tipo terapéutico, "(…) es aquel que no se da como una corrección inmediata a la falta, ni tampoco como una amenaza futura, sino como un intento sistemático de cura" (ibidem, p. 289). La terapia con la psicóloga tenía la intención que "esclarecer" el panorama de Mayra, mencionándole constantemente que su orientación sexual era errada y que en algún punto ello pasaría porque solo se encontraba confundida y afrontando una etapa.

Este tipo de violencia, presente en la relación entre Mayra y la psicóloga, evidencia la patologización respecto a las diversidades sexuales y género que existía en la I.E., específicamente por parte de la psicóloga. Este proceso debe entenderse como "(…) una de las violencias más común y normalizada, mediante la cual, miles de personas han sido, y son, diagnosticadas y tratadas como enfermas mentales, estigmatizadas y minorizadas arrebatándoles su dignidad humana y el reconocimiento social" (Mujica, 2019, p. 1). En el caso de esta joven, su madre y el

personal de la salud mental que la atendió posteriormente contribuyeron a esta patologización, lo que, en lugar de ayudarla a lidiar con la discriminación y el estigma social en el que se encontraba, agravó su estado emocional.

La presión y violencia que sufría en la escuela por parte de la directiva afectaron gravemente su salud mental materializándose[19] en sus calificaciones. Estas bajaron considerablemente al punto de reprobar los cursos de matemática y comunicación. Aunque no significaba que repetiría automáticamente de grado, ya que las estudiantes podían avanzar al siguiente grado y rendir los cursos a cargo el siguiente año hasta mediados de julio. No obstante, la directiva del colegio le advirtió que repetiría el año si es que no se retiraba de la I.E.

> En los cursos también me fue pésimo porque paraba en dirección, paraba en problemas, me llamaban para todo, todo lo que hacía, todo lo que pasaba mal era por mi culpa. Y bueno, me invitaron a retirarme en cuarto de secundaria, me querían hacer repetir el año en realidad, me querían hacer bajar un año, o sea quedarme un año más y mi mamá dijo que no, me retiré y terminé en un estatal (Mayra, 21 años).

La "invitación a retirarse" fue la última forma de materialización de la violencia ejercida contra Mayra por no ser una mujer heterosexual. Aunque la discriminación en todas sus formas está prohibida y es mucho más grave cuando se trata de menores de edad, el invitar a retirarse de la institución bajo la amenaza que de no hacerlo repetiría de grado, podría considerarse como una vulneración más a sus derechos. Este acto se agrava al considerar que la I.E. contaba con un sistema normativo que permitía a las estudiantes arrastrar cursos hasta el siguiente año.

> Me citaron y me invitaron a retirarme, literalmente con esas palabras. "Te estamos invitando a retirarte del colegio", porque puede haber consecuencias y las consecuencias serían de que te hagamos quedar de año porque no, tu desenvolvimiento académico no fue bueno. Yo en ese entonces, en cuarto de secundaria, llevaba comunicación y matemática los llevé, y en mi colegio, podías pasar de año llevando hasta tres cursos. No sé si me dejo entender. O sea, (…), los podías llevar el otro año, (…). (…) yo solamente llevé comunicación y matemática, porque, debido a todo el problema, mi desenvolvimiento académico fue una basura, (…). Y yo tenía entendido, (…), porque he estudiado toda mi

[19] Esta es al menos una de las formas que se pudo encontrar en la narrativa de Mayra.

> vida ahí, obviamente yo sé que reglas y que todo, (…). Y yo me quedé en nada porque no me daban otra opción pues, mi mamá fue, (…), fui a dar el examen de recuperación también y cuando fui me dijeron eso, "te invitamos a retirarte", o sino pues te jalamos, te quedas en cuarto, me querían hacer repetir. Esto es algo que poquísimas personas lo saben, muy poquitas (Mayra, 21 años).

El impacto sobre la salud mental fue un aspecto importante que fue ignorado por docentes, hermanas y la psicóloga de la institución. La discriminación que sufrió durante ese año, por parte del personal que debería haber salvaguardar su integridad, terminó perjudicándola al punto de llevarla a pensar que ella era el problema y que estaba en un error. La excusa de invitarla a retirarse debido a su bajo rendimiento, como consecuencia del acoso que sufrió, no es más que la perpetración de la discriminación y la violencia hacia una persona que consideraban sería una mala influencia para las demás, vulnerando de esta manera sus derechos.

5.2.6 ¡Sí a la vida, no al aborto! ¡Mi madre dijo sí, por eso estoy aquí!: La Marcha por la Vida y el aborto

Como se ha mencionado, durante la etapa escolar, el tratamiento de la sexualidad en la I.E. era restrictiva, existiendo temáticas que no se trataban abiertamente o que se trataban de forma parcial relatándose bajo las creencias de católisismo. Desde una visión ideologizada y sesgada por las creencias, se exponía el tema del aborto. Cabe señalar que no como parte de la programación de algún curso, sino como una narrativa construida en contra de dicho accionar.

La Iglesia Católica tiene una clara posición en contra del aborto, al considerarla una acción que se iguala a un crimen. Por ello, en sus documentos sociales, como encíclicas, se ha manifestado bajo esta postura.

> Es cierto que anticoncepción y aborto, desde el punto de vista moral, son *males específicamente distintos:* la primera contradice la verdad plena del acto sexual como expresión propia del amor conyugal, el segundo destruye la vida de un ser humano; la anticoncepción se opone a la virtud de la castidad matrimonial, el aborto se opone a la virtud de la justicia y viola directamente el precepto divino «no matarás». (Juan Pablo II, 1995, p. 11) (cursivas pertenecientes al texto original).

En la cita sustraída de la encíclica *Evangelium Vitae*, se menciona a la anticoncepción y al aborto como males, pues, contradicen el ciclo de la vida, es decir, la destruyen. Se enfatiza que este último viola el mandamiento de "no matarás", atribuyéndole al feto condición de ser humano y, por tanto, reconociéndolo como sujeto de derechos. Lo expuesto por Juan Pablo II se fundamenta sobre la circunscripción de la actividad sexual en el ámbito conyugal, eliminando de la escena cualquier otro fin que pueda tener el acto sexual que no sea la reproducción.

Teniendo en cuenta ello, las jóvenes narraron que este tema se abordaba únicamente con las chicas que ingresaban a secundaria, en el marco de "hacerlas conscientes y conocedoras" de lo que sucedía con el "niño por nacer" (término empleado por los docentes) cuando las madres se practicaban un aborto. En otras palabras, se mencionaba que ello era el asesinato de bebés en el vientre materno y, por lo tanto, se consideraba un pecado.

Una de las jóvenes recuerda que, durante el mes de marzo, al menos dos docentes del colegio abordaron este tema. Lo curioso es que estos docentes no se dedicaban a enseñar materias como PFRH o religión, sino que dictaban informática y matemáticas. Uno de estos docentes, según recuerdan las jóvenes, era un ferviente opositor del aborto. El hecho de que estos docentes hablaran de lo negativo que era el aborto desde el catolisismo muestra que la I.E. se comprometía con sus principios al contratar docentes que compartieran los ideales que propugnaban como institución y comunidad religiosa.

Según lo narrado por varias de las chicas, se utilizaban imágenes de fetos desmembrados e incluso videos diseñados con un enfoque "sensibilizador" para afectar la parte emocional de estas mujeres adolescentes.

> Era algo impactante porque ponían imágenes de bebés y no lo que realmente es. Te ponían bebés de siete u ocho meses, nos crearon un miedo tan grande de que eso era. Ahora que creces piensas que tan traumatizante fue eso para nosotras, algo tan traumatizante, tan descriptivas, imágenes que ni siquiera eran relacionadas al aborto. Imágenes que nada que ver, eran bebés de siete u ocho meses, eran muy grandes, muy desarrollados, algo totalmente muy diferente a lo que es, (…). También videos de cómo es (Carol, 21 años).

El discurso del colegio, reproducido por medio de los docentes, estaba cargado de estigmas y desinformación, presentando imágenes de fetos en etapas avanzadas del embarazo, pese a que los procedimientos de aborto se realizan usualmente en las primeras doce semanas del embarazo. En estas primeras semanas, los procedimientos utilizados son la Aspiración Manual Endouterina (AMEU) o el uso de pastillas como el misoprostol, que son los métodos comúnmente utilizados las mujeres para interrumpir un embarazo.

Lo mencionado se reafirma con las encuestas aplicadas por el Instituto de Opinión Pública (IOP – PUCP) para PROMSEX en el 2018 y publicada en el 2019. Con respecto al aborto en el Perú, esta encuesta fue aplicada a mujeres de 18 hasta 49 años residentes en general de la zona urbana de diferentes regiones del país, en su respecto se concluyó lo siguiente:

> **El 58% de las mujeres acudieron a un profesional de salud para interrumpir el embarazo**; la gran mayoría de mujeres de este grupo tuvo un aborto quirúrgico.
>
> **Se observa que el método más usado es la intervención quirúrgica, el cual representa el 47%.** El segundo método más usado son las pastillas, el cual representa el 34% de los abortos a nivel nacional. (sección conclusiones, párrafos 4 y 5) (negritas pertenecientes al texto original).

Finalmente, es importante considerar que, en Perú se encuentra despenalizado el aborto terapéutico desde el año 1924. No obstante, recién en el año 2014 se estableció un reglamento estandarizado que explicara los procesos a seguir en estos casos al interior de los establecimientos de salud (Leiva, 2021). La guía de práctica y procedimientos para la atención del aborto terapéutico señala que se puede acceder al aborto hasta las 20 semanas de gestación habiendo recibido el consentimiento informado de la paciente, del aborto únicamente cuando pone en peligro su vida o si puede causar algún problema grave de salud mental y/o física (INMP, 2020). El documento enumera un conjunto de condiciones médicas que son consideradas para acceder a este procedimiento. Pese a existir una normativa, se conoce que existen restricciones para que las mujeres puedan acceder a este procedimiento, especialmente por parte de la menor de edad víctima de violencia sexual, ya sea, porque las juntas médicas dificultan el acceso[20] o, también, porque la

[20] Según el portal Ojo Público (agosto 2023), En el período comprendido entre 2012 y 2022, dos mujeres, ambas de 11 años o menos, se sometieron con éxito a abortos terapéuticos en instalaciones afiliadas al MINSA. Ello, se debe a

política partidaria y la Iglesia[21] intervienen por medio de la legislatura y la presión mediática para que no se realice.

Siguiendo con el caso de las jóvenes, tenemos que las imágenes y videos presentados, cumplían la función de detonadores emocionales que eran utilizados por los docentes para "sensibilizarlas" y hacerles creer sin que ellas cuestionen. Todas estas acciones tenían como fin último que un grupo de estudiantes del nivel secundaria participaran voluntariamente en la conocida Marcha por la Vida, que es una actividad que desde hace algunos años se ha realizado de forma periódica. Esta manifestación se creó en base a la ley 27654 en el año 2002 por parte del Congreso de la República, que oficializa el 25 de marzo como el "Día del niño por nacer"[22]. Esta fecha al interior de la religión católica resulta simbólica, pues coincide -en ocasiones- con la celebración de la anunciación a la virgen María.

A las estudiantes de nivel secundaria, no solamente se les preparaba para la marcha haciéndolas oyentes de estos mensajes en donde el aborto es igualado a un crimen, sino que ellas tenían una participación en los preparativos que realizaba el colegio días previos a la marcha como la elaboración de slogans y carteles que se usarían ese día. Algunas jóvenes mencionaron algunos slogans que usaban en las marchas durante uno de los grupos focales, cuando se estaba conversando sobre la maternidad:

---

que existen obstaculizaciones por parte de las juntas médicas a realizar dichos procedimientos o porque las familias de las víctimas intentan desincentivar el procedimiento. Para más información véase: Ojo Público (13 de agosto 2023). Durante el período comprendido entre 2012 y 2022, solo una niña consintió someterse a un aborto leve y terapéutico. https://ojo-publico.com/4547/mila-y-el-aborto-terapeutico-el-limitado-acceso-la-ultima-decada

[21]La declaración oficial emitida por la Conferencia Episcopal Peruana niega inequívocamente la provisión de aborto terapéutico para Mila, de 11 años quien sufrió violación sexual. Esta declaración tiene los siguientes elementos específicos y esenciales: Crucialmente, en un embarazo resultante de una violación, hay tres individuos involucrados: el perpetrador, la víctima y una tercera persona inocente. En esta situación, la imposición de la pena de muerte a una persona inocente hace que la víctima sufra lesiones más graves, mientras que el autor queda posteriormente en libertad. Un acto intencional de malevolencia, a saber, un aborto directo, no puede justificarse moralmente en la supuesta búsqueda del bienestar de otro individuo. Para más información véase: Conferencia Episcopal Peruana (agosto de 2023). Comunicado de los Obispos del Perú: "No abramos las puertas a la cultura de la muerte". https://iglesia.org.pe/2023/08/14/comunicado-de-los-obispos-del-peru-no-abramos-las-puertas-a-la-cultura-de-la-muerte/

[22] Ley N.°27654 que Declara el 25 de marzo como el día del Niño por Nacer. Véase: https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/27654-jan-23-2002.pdf

Ana: (…) yo creo que el colegio daba a entender que tú eres o vas a ser mamá sí o sí, y por qué digo esto por las marchas en contra del aborto o sea que marchaban diciendo viva la vida o algo así.

Massiel: ¡No al aborto, sí a la vida! ¡Mi madre dijo sí, por eso yo nací!

Ana: (…) cómo te lavan el cerebro para poder seguir las convicciones de las mismas monjas y no puedas seguir las tuyas o descubrirlas siquiera.

Las jóvenes en su entrevista traían a la memoria algunos de los slogans que se gritaban en la marcha, además de canciones religiosas que pedían que salven a los niños por nacer. Estas frases evidencian de forma marcada la posición que asumían en dichas marchas, interiorizando el mensaje, sin tener mayor posibilidad a forjarse un contraste de opiniones, pues se les alineaba desde los primeros grados de secundaria a tener este mensaje.

Para que las jóvenes asistieran a la marcha, se necesitaba contar con una aprobación firmada del padre o apoderados, ya que la participación no constituía una actividad obligatoria para el alumnado ni tenía algún tipo de nota asociada. En ese sentido, las chicas accedían a ir de forma voluntaria a la marcha.

Con respecto al ambiente de esta, no brindaron más información. Pero, se sabe este evento reúne a diferentes grupos denominados "próvidas" de la Iglesia Católica y demás iglesias, así como grupos "Profamilia".

Una de las jóvenes mencionó que durante una de las ediciones de la marcha en que participó a favor del aborto, tuvo la oportunidad de ver a mujeres que se encontraban manifestando su posición.

(…) una vez en la marcha por la vida nos encontramos con mujeres que estaban desnudas, con el cuerpo pintado, con bastantes carteles de "*pro choice*", pero eran muy poquitas, pero estaban ahí. También había carteles en los edificios y pregunté quiénes son, no me dijeron feminismo, pero me dieron a entender que eran un grupo de mujeres que estaban a favor del aborto y en ese momento juzgar porque me habían enseñado otra cosa, otro ideal, pero sí, ese fue mi primer contacto con (el feminismo) (Carol, 21 años).

Carol describe las formas de protesta pacífica que las mujeres “pro aborto” empleaban, como manifestarse desnudas, con el cuerpo pintado y utilizando carteles, indicadores comunes en algunas marchas de esta índole y que suelen ser objeto de críticas. Asimismo, menciona que este tipo de manifestaciones eran juzgadas a partir de los conocimientos que había instalado la I.E. en ellas. En ese sentido, dentro del panorama que ella tenía no existía una opción en donde el aborto fuera una acción no cuestionable.

> (…) yo pensaba igual que solo las (mujeres) que habían sido violadas podían abortar, pero no, pues está pésimo eso usando esta lógica, pues la persona que tiene cáncer al pulmón por fumar tanto no lo puede cubrir el seguro, pues la persona que tiene diabetes por comer tanto pan y tanto dulce tampoco tiene derecho a recibir sus medicinas gratis del seguro porque fue bajo su responsabilidad y pues tiene que atender a las consecuencias (Ana, 21 años).

> (…) o sea igual que ella es de las chicas que habían sido violadas obviamente no como les van a obligar a tener un bebé que fue producto de una violación, pero las otras que pueden tener los medios y todo eso (…), que supuestamente tenían todo para cumplir sus objetivos, tenían que aceptar su responsabilidad de tener al bebé y todo eso. Pero estaba en contra (del aborto) más que todo en ese tiempo (del colegio) (Massiel, 21 años).

Finalmente, las jóvenes al recordar estos pasajes de su vida escolar mencionan que se encontraban en contra del aborto. Aunque consideraban que aquellas mujeres que habían resultado en gestación por motivo de una violación podían tener la opción a acceder a ello. No obstante, por cualquier otra causa consideraban que no debía ser permitido, pues se les señalaba de irresponsables bajo la consigna de que habían tenido acceso a información o los medios (métodos anticonceptivos) para evitar el embarazo.

Durante la entrevista, mencionaron ser conscientes de que no contaban con otra opción en tanto a opiniones. El discurso predominante equiparaba al aborto con un crimen y en su defecto, como un pecado, donde no cabía el espacio para dialogar con otras opiniones, sobre todo entre compañeras que durante años han escuchado el mismo discurso por parte de sus figuras de autoridad. En ese sentido, cuando tuvieron la oportunidad de escuchar aún en la etapa escolar a

otra compañera[23] que venía con otras ideas como encontrarse a favor del aborto, les causaba curiosidad, aunque de todas formas se sentían reacias a ingresar en estas nuevas narrativas.

5.3 Grupo de pares

El grupo de pares constituyó un agente importante durante la etapa escolar de estas mujeres. En su totalidad, las amigas del colegio constituían el grupo más cercano y significativo que tenían, ya que otros entornos, como el barrio, las academias o los talleres no tenían mayor preponderancia en su desenvolvimiento e influencia en sus opiniones. Esto se atribuía a que no solían salir mucho o solo compartían con estos otros grupos determinados días de la semana y un par de horas.

Al interior del espacio físico del colegio y con su grupo de amigas, se empezaron a elaborar narrativas propias del ser mujer, el cuerpo y sexualidad. Sin embargo, como se analizará más adelante, sus opiniones se encontraban influenciadas por los discursos que ya habían escuchado e interiorizado por otros agentes como sus padres y el colegio.

Es relevante mencionar que las redes sociales no son tomadas en consideración durante esta etapa, pues no constituyeron medios por los cuales obtuvieran información en torno a las temáticas planteadas, sino que, únicamente constituían un medio de comunicación entre pares.

Analizando sus narrativas, no fue sencillo identificar la existencia de un "modelo" de mujer. No obstante, se puede construir como una contraposición; es decir, como aquello que (no) es o debe ser una mujer. Estos puntos se encuentran vinculados al comportamiento y/o relación con los pares varones, al cuerpo y vestimenta de las jóvenes.

5.3.1 No había la necesidad de fingir, podías ser libre

Relacionado con el comportamiento esperado de una mujer, no fue posible identificar un modelo claramente establecido. A diferencia de las directrices enunciadas por los padres y el colegio, entre las jóvenes no se percibió frecuentemente el uso de frases como: "Siéntate como señorita" o "Habla como señorita", por mencionar algunos ejemplos. En este sentido, se puede

[23] La joven de quien hacían mención estudió con ellas los últimos dos años de la secundaria, por lo que no compartió completamente las vivencias que había tenido el grupo de mujeres seleccionadas.

afirmar que se les enseñaba a aparentar. Aunque las jóvenes no siempre se comportaban de la manera esperada durante sus años de escuela, algunas sí mantenían estas "formas" en determinados contextos. Sin embargo, dentro de su grupo de pares, no veían la necesidad de seguir aparentando.

> (…) siento que mi grupo de amigas o desde mi perspectiva, no había esa necesidad de tal ves fingir algo o como de comportarte, de tal manera, podías ser libre, lo siento porque, me acuerdo muy bien que cada una tenía su personalidad muy distinta a la otra, su manera de pensar era muy diferente a la otra (Carol, 21 años).

Carol enfatiza en la diversidad de las personalidades y formas de pensar dentro de grupo de amigas. Menciona un detalle fundamental como: la ausencia de necesidad de fingir con las amigas. Es posible considerar que en los diferentes espacios en donde había presencia de figuras de autoridad que controlaban sus comportamientos materializados en sus cuerpos, ellas ejercían resistencia amoldándose o -para utilizar las palabras de la entrevistada- fingiendo ser alguien que no eran. Por tanto, el grupo de amigas era un espacio de apertura, donde, por momentos, no se sentían juzgadas.

Por otro lado, las opiniones -en su mayoría- apuntan a una conciencia de la influencia de los discursos que habían recibido hasta ese momento de su vida. Si bien, en algunos casos, podían dejar de aparentar, también había momentos en que entre ellas ejercían esas presiones que usualmente se evidenciaban en espacios como la familia y/o la I.E.

> (…) tal vez de niñas lo mismo que nos decían en el colegio ¿no? Femeninas, jugar con barbies, jugar a la cocinita, yaxes, te gusta el rosado, ese tipo de cosas, bastante subliminales ¿no? (…), como que ¡ah mira a mí me gusta tal cosa! ¡ah! ¡a mí también!, cositas así, conforme vas creciendo igual ¿no?, me gusta tal música, (…), me gusta esta canción, que guapo este chico, que guapa esta chica, <u>en su forma de comportar ¡ay no seas exagerada! ¡ay no te rías tan fuerte!</u> Cositas así ¿no?, pero siento que, de manera no explicita (…) (Carol, 21 años) (el subrayado es mío).

Como se aprecia en la cita sustraía, a veces, entre ellas se decían frases como: ¡No seas exagerada! O ¡No te rías fuerte! Si bien no fue un detalle preponderante en las demás entrevistas, probablemente este tipo de frases eran enunciadas en contextos donde se esperaba que tuvieran un

comportamiento adecuado. El grupo de amigas hacía las veces de recordatorio del comportamiento que debían tener en un determinado lugar suscitando frases como las señaladas por la entrevistada.

Es lógico que los discursos recibidos por parte de la familia y el colegio hayan permeado en ellas, dada la constancia en la que eran escuchados y la repetición de actos que involucraba encontrarse en esos espacios. Estos discursos se manifestaban de manera ocasional al interior del grupo de pares. Es importante considerar que como adolescentes se encontraban susceptibles a interiorizar y replicar esos mensajes.

5.3.2 (…) no podías estar o hablar con varios porque te decían Candy

Durante la adolescencia, comienzan los primeros acercamientos frecuentes entre varones y mujeres, lo que se refleja en la formación de relaciones de amistad o amorosas y el surgimiento de la atracción mutua. En este contexto, es importante aclarar que la mayoría de las entrevistadas se perciben como heterosexuales (4) y en menor medida, bisexuales (2). Aunque las jóvenes entrevistadas no pasaron tiempo con varones cuando iban a al colegio. tuvieron la posibilidad de interactuar con ellos en otros espacios de manera ocasional.

En torno a esta interacción, los testimonios presentan una visión contradictoria. Una de las entrevistadas menciona que, como mujer, se sentía presionada a tener amigos varones; de lo contrario, no era considerada "chévere" y era rechazada socialmente por parte del grupo de amigas de manera sutil. Al mismo tiempo, se calificaba la manera en cómo interactuaban; pues, de ser el caso, la joven pasaba de ser calificada como sociable -tanto por tener vínculos con mujeres como con varones- a ser etiquetada como una "Candy[24]", término de connotación negativa que alude a mujeres que se encuentran vinculadas (sexualmente) o que conversan con muchos varones.

El término "Candy" se emplea como una jerga utilizada por las jóvenes en este espacio para evitar calificativos peyorativos que suelen utilizarse en la sociedad para referirse a una mujer. Se debe considerar quien utiliza y quien recibe este término, pues, en ocasiones, obtenía un carácter burlesco entre amigas para comentar de sus relaciones con los chicos, sin la intención aparente de

[24] Esta palabra se puso de moda durante los años 2013-2016 debido a una canción titulada con el mismo nombre y le pertenece al grupo de reguetón Plan B. En la letra se hace alusión a una mujer que tiene una vida sexual bastante activa como lo menciona una de las estrofas: "Sus pai' la quieren ver casa', que ya termine la escuela. Pero ella cambia más de novio que de panty". (El subrayado es mío).

ofender a la receptora del mensaje. Por ese motivo, suscitaba risas y comentarios en torno a las vivencias que se comentaban dentro del grupo de amigas.

La relación que las jóvenes comenzaban a establecer con los varones a menudo provocaba conflictos entre ellas. Se generaban comentarios en torno a supuestos triángulos amorosos, lo cual terminaba por desencadenar conflictos y calificativos hacia quien ocupaba la imagen de "tercera persona" en la relación. "Decían que era una puta o una perra que podía estar con varios chicos y cuando incluso ellas tenían una relación y venia una tercera, también, usaban el mismo calificativo" (Valeria, 21 años). Ello generaba la división entre las chicas separándose en bandos y alimentando comentarios malintencionados con una carga violenta, lo que, en última instancia, solo perjudicaba la relación de ambas compañeras.

Los comentarios peyorativos en torno a las relaciones interpersonales de una joven trascendían el espacio físico del colegio y sus alrededores cercanos. Aquello que la joven realizaba como parte de su vida privada como salir con alguien o tener un encuentro casual en alguna fiesta; si era vista por alguna persona se convertía en el punto de comentarios y críticas. "No lo decían directamente, pero era como "esa chica es fácil, se besa con el primer chico que conoce", incluso se molestaban con ella y le dejaban de hablar, (…)" (Massiel, 21 años). Los comentarios se traducían en acciones cuando las compañeras de la joven que interactuaba con estos chicos no estaban de acuerdo con su comportamiento ni con la reputación que se iba forjando frente a los y las demás. De esta forma, se ejercía violencia sobre la joven que se apartaba del modelo. Más allá de los calificativos, acciones como el dejar de hablar o ignorar sin mencionar los motivos contribuían en resquebrajar las relaciones entre compañeras o amigas.

> Yo siento que era como una chica tiene que ser súper extrovertida, amiguera, tiene que tener varios amigos hombres; porque si solamente son mujeres entonces dirán: "¿qué? ¿solamente tienes amigas mujeres?" como que no era chévere. (Ana, 21 años)

> Decían que una mujer no podía aguantar como qué tonterías de los hombres, porque en esos momentos podíamos haber hablado e intercambio de ideas como: "que una se tiene que valorar", "una se tiene que querer"; pero que también no podías estar o hablar con varios chicos, porque te decían Candy; creo que era un término muy común (Valeria, 21 años).

El comportamiento de las mujeres respecto a los hombres se encuentra regulado socialmente. En el grupo de amigas, se valora positivamente tener amigos varones, pues, denota que la mujer es extrovertida y sociable. Sin embargo, dentro de esta dinámica, resulta crucial que ellas establezcan límites claros con ellos. La joven se tiene que valorar, no debe aguantar "tonterías", lo que involucra no tolerar las faltas de respeto. En este contexto, las jóvenes de la misma generación también compartían la idea de que la mujer era quien debía darse a respetar. En consecuencia, si ocurría alguna conducta errada y moralmente condenable, la responsabilidad recaía sobre la joven. Aunque el grupo de amigas condenaba el acto en sí, no dejaba de responsabilizar a la joven involucrada. "La violación de las normas establecidas tiene repercusiones para el individuo que van más allá de su ámbito personal, ya que incumple el acuerdo y compromiso formado con el grupo" (Álvarez, 2016). Trasgredir esas normas era motivo suficiente para ser sancionada.

> (…) me acuerdo de que hubo una situación en el colegio de que una chica. Lamentablemente, le publicaron, bueno, se pasaron las fotos de ella que estaba con ropa interior y fue un tema que primero comentaron mal, de cómo eso era posible. Como si ella hubiera tenido la culpa de que se hubiera filtrado esa foto y no la otra persona. Cómo era posible que se haya tomado una foto así y no veían la contraparte de quien era quien lo había filtrado y luego como que tomaron consciencia y ya después se solidarizaron con la chica, pero primero hablaron mal (Alicia, 22 años).

Lo comentado por Alicia podría considerarse un caso de violencia sexual, dado que la fotografía de contenido íntimo o comúnmente denominado *nude,* fue filtrada por la entonces pareja de una de sus compañeras sin el consentimiento de ella. La reacción inicial de las compañeras de aula de la afectada fue de crítica al comportamiento calificado de inadecuado. Para ellas, el enviar la fotografía transgredía el comportamiento socialmente esperado por parte de la joven. Ante sus ojos, no es una mujer que se esté "dando a respetar". Entre los años 2012 - 2016, se encontraba normalizado entre ellas la idea de que la exhibición del cuerpo no era una actividad que realizaban las mujeres "correctas". Así, las críticas se dirigieron hacia la joven afectada, y no hacia el joven que filtró la foto. En la narración, no se señala que las compañeras de clase de la afectada sancionaran también la conducta de la persona que filtró la fotografía; por el contrario, se centraron en condenar la desnudez. Sin embargo, posteriormente le brindaron apoyo a su compañera.

El caso descrito ilustra lo que sucede con las jóvenes que transgreden las normas establecidas. Si bien desde el grupo de pares existe mayor libertad de mostrarse auténticamente en tanto a sus personalidades, se seguían condenando los comportamientos que se consideraban inapropiados para una mujer cuando se vincula con algún varón. Ante el caso de la filtración de la imagen íntima, desde la perspectiva de la moral cristiana bajo la cual estaban siendo educadas, no se concebía y se sancionaba la desnudez del cuerpo como un mecanismo para la exploración de la sexualidad. Se culpabiliza a la mujer por la filtración de la foto, siendo el trasfondo el "no darse a respetar" por tomarse este tipo de imágenes, mientras que, el varón no carga con la responsabilidad de sus actos.

5.3.3 Eres bonita, pero lo serias mucho más si fueras flaca

La fijación sobre los cuerpos, sus tamaños y formas ha sido uno de los temas con mayor preponderancia en las entrevistas. Las miradas sobre los cuerpos propios y de las compañeras eran constantes, al igual que las críticas camufladas como comentarios o bromas inocentes. Esta preocupación iba más allá de verse delgada o no, pues, también existía una fijación hacía el desarrollo mamario, de glúteos, cintura y caderas. Durante la pubertad y la adolescencia, estas partes del cuerpo comienzan a crecer y se configuran, desde el imaginario de social, como fuente de atractivo personal. Ello llevaba a que se juzgaran o se tejieran historias en torno a estos temas que afectaban la autoestima de las chicas.

Además, la vestimenta también era un punto en cuestión durante los años en la escuela. Estar y vestir a la moda era una característica importante dentro del grupo de amigas. En algunos casos, las jóvenes llegaban a exigir a sus padres que les compraran ropa o zapatos de marcas específicas que eran populares al interior del grupo.

> (…) de cierta forma sentía que el ideal de una chica también era ser flaca. No lo expresaban directamente, pero si con comentarios tan sutiles como "eres bonita, pero fueras mucho más si fueras flaca" o "Ay que bonita eres, pero este como que eres gordita entonces se pierde". Estos comentarios me hacían notar a mí que lo ideal era ser flaca y también, pues ¿no? como te vistes, tienes que vestirte siempre la moda (Ana, 21 años).

Ana no es la única joven que menciona que el ideal -alrededor del grupo de pares- era ser delgada y vestir a la moda; Carol, Massiel y Alicia también confirman dicha percepción. Sin embargo, las dos primeras tienen historias un poco más complicadas. Durante sus años de estudios, ellas no encajaban dentro de este ideal de "ser flaca", lo que, en algunos momentos les generó problemas con su autoestima llevando a una de ellas a tener problemas alimenticios.

> A mí también me molestaban, me decían: "Ay, estás más grande". Sé que no lo decían por el hecho de mi tamaño, sino porque estaba gordita. Se fijaban mucho en si engordaban o si habían adelgazado, en mi caso a veces me daba vergüenza comer, me sentía juzgada. Escuchaba a chicas que eran delgadas (decir) que eran gordas. Recuerdo que yo estaba en quinto y una chica vino y dijo: "Ay, estás gorda". Me chocó bastante, hace tiempo no me lo decían directamente. (…) (Massiel, 21 años).

Massiel hace alusión a que los comentarios de sus compañeras, a menudos disfrazados de bromas o comentarios "sutiles" cargados de violencia, se decían sin considerar el impacto que podían causar en la autopercepción de las jóvenes mujeres receptoras de estos mensajes. El impacto de las palabras influía también en su comportamiento como sentir vergüenza al comer y sentirse juzgada por hacerlo. De manera similar, Carol comenta que una de sus compañeras solía realizar este tipo de comentarios en torno al desarrollo de los senos, glúteos, cintura o caderas, en específico cuando tenían la oportunidad de ir con ropa de calle. En esos momentos, se suscitaban mucho más las críticas; pues, eran más notorios los cambios físicos que a simple vista con el uniforme no se lograban evidenciar.

> (…) me acuerdo una vez que una amiga. (…), ya estábamos grandes y era como que un paseo, (…), cierta amiga se puso ropa de calle, todas nos pusimos ropa de calle ¿no?, cierta amiga comentó de que María se había puesto relleno como que ¡ay mira se ha puesto relleno! ¿no?, era como que ¡ah que!, ¡si mira se nota que tiene tetas! ¡que tiene más senos! ¡eso es imposible ella no tiene nada! (…) (Carol, 21 años).

Los comentarios ligados al desarrollo de los cuerpos también eran constantes. El mencionar "¡Ay mira se ha puesto relleno!" y "¡Es imposible ella no tiene nada!" generaba que se criticaran entre sí, aludiendo que el desarrollo que se podía apreciar en ese momento era falso. Además, se hacían comentarios sobre los cuerpos que parecían "más desarrollados" para la edad que tenían.

En estos casos, la atención se centraba en cómo lucían utilizando determinadas prendas como polos o blusas escotadas, especialmente cuando las jóvenes tenían un busto grande.

Dos de las chicas mencionaron que existían comentarios sobre quien tenía más desarrollados los senos y que en algunos casos, se insinuaba que utilizaban relleno. Así como críticas sobre si las jóvenes con senos grandes utilizaban polos o blusas escotadas, diciéndoles que debían taparse.

> (…) en el colegio, algunas eran más desarrolladas que otras, y a veces (…) era el "Día del jean", (…) y obviamente tienes calor, vas con un polo normal y obviamente si eres más voluminosa se te va a notar un poco más, es normal, eres mujer… pero a veces pensaban mal de esas chicas (Massiel, 21 años).

¿Cuál es el motivo específico por el cual otras jóvenes pensaban mal de sus compañeras -como Massiel las llama- más voluminosas? Es una pregunta que con la información obtenida no es posible contestar. No obstante, se puede conjeturar que esta actitud estaba relacionada con el estigma de la chica fácil o Candy. Al ser "más desarrolladas", estas chicas atraían más la atención de los varones, lo cual podría interpretarse como una estrategia para llamar su atención, lo que era socialmente reprobado. En efecto, aquellas que eran más desarrolladas y en ocasiones asistían con ropa de calle al colegio, recibían comentarios como ¡Tápate! O ¡Se te ve todo! Estas críticas sugerían la existencia de ciertas vestimentas consideradas como inadecuadas para una señorita y, en todo caso, si sufrían algún tipo de violencia terminaría siendo su culpa por "mostrar de más".

6. Capítulo 2: “Sin temor a ser juzgada”: Nuevos discursos sobre la construcción de feminidades durante los cinco años posteriores al colegio

El tránsito de una etapa a otra siempre genera múltiples emociones que van desde la curiosidad hasta la incertidumbre. Esta última está comúnmente relacionada con el futuro, pues, al iniciar un nuevo camino, no se tienen respuestas certeras de lo que podría suceder. Esta sensación, en conjunto con otras más, no fueron ajenas a estas mujeres que iniciaban nuevas etapas en sus vidas. El ingresar a nuevos ambientes, luego de haber permanecido la mayor parte de sus vidas en un solo lugar con personas que ya conocían, constituía un hito importante. En estos nuevos espacios, tendrían interacciones con personas cuyas formaciones y discursos a menudo distaban de los que ellas habían recibido. En este sentido, las perspectivas que estos individuos y grupos tenían del ser mujer, el cuerpo y sexualidad, y que compartieron con estas mujeres, les permitieron acceder a nueva información y adoptar otras visiones sobre temas que hasta el momento estaban impregnados de la moralidad cristiana bajo la cual habían sido educadas.

Este capítulo titula “Sin temor a ser juzgada” y se centra en la vida de las jóvenes después del colegio. Aquí se evidencia el acceso a nuevos espacios donde interactúan con nuevas personas que tienen opiniones diferentes. Frente a ello, se dieron cuenta de que lo que habían (o no) escuchado de sus padres como en la escuela no tenía que ser la mirada preponderante que tuvieran. En consecuencia, algunos temas que inicialmente eran tabú en estos nuevos espacios dejaron de serlo, brindándoles la oportunidad de aprender y forjarse (nuevas) opiniones propias sobre ciertos temas.

Además, comprobaron que, como mujeres, estaban mucho más expuestas a ciertos peligros, como casos de acoso en la universidad, en el centro laboral, la existencia de espacios masculinizados en los que eran vistas como “presas” o personas inferiores que debían demostrar constantemente su valía. Adicionalmente, las redes sociales, con páginas dedicadas a la difusión de contenido sobre educación sexual, autonomía del cuerpo, placer femenino, entre otros temas, han constituido espacios importantes para ellas. En estos entornos, han encontrado información brindada, en algunos casos por profesionales, sobre temas de su interés y relacionados con esta investigación. Asimismo, estas plataformas les ha permitido reflexionar sobre las actitudes, pensamientos y opiniones adquiridos por la educación que tuvieron.

6.1 Luego del colegio

Al finalizar el colegio, todas las mujeres entrevistadas tenían claro que querían continuar con estudios superiores. Aunque no todas accedieron a este rápidamente, al momento de entrevistarlas, se encuentran estudiando o ya habían terminado sus carreras profesionales o técnicas. Para la mayoría, el inicio de esta nueva etapa significó un proceso complicado que requirió preparación. Tuvieron complicaciones en la elección de sus carreras profesionales por diferentes factores como: la negativa de los padres frente a la carrera elegida, la tensión por no haber ingresado a la universidad deseada o la incertidumbre sobre la profesión a seguir. En consecuencia, cada historia es única y estuvo marcada por diferentes desafíos. Con la intención de dar luces sobre las experiencias de estas jóvenes tras finalizar el colegio, se considera oportuno hacer una breve mención de lo que hizo cada una y los procesos que atravesaron en esta nueva etapa.[25]

6.1.1 Carol

Durante su último año en el colegio, Carol junto con su promoción, rindió el examen de admisión de una universidad particular. A través de este examen, todas ingresaron a diferentes carreras; en su caso, fue admitida en la carrera de Turismo y Hotelería, aunque no era una opción que le agradara mucho. Sus padres al enterarse que ya no tendría que volver a rendir los engorrosos exámenes de admisión, pagaron el monto que exigía la universidad para asegurar la vacante. Así, tras terminar quinto de secundaria, comenzó sus estudios en 2017. No obstante, no se sentía completamente satisfecha con la carrera, y debido a, problemas económicos dejó de estudiar.

Luego de dejar la universidad, trabajó durante dos meses en un restaurante cercano a su casa, propiedad de una amiga de la familia. Posteriormente, su familia le sugirió estudiar para ser policía. Pese a que no era su deseo, aceptó “por necesidad” -tal como lo menciona-. Durante ese proceso, que duró aproximadamente tres meses (de setiembre a noviembre), Carol experimentó algunas crisis que afectaron su salud física -perdiendo mucho peso- y su salud mental. Como respuesta a ello, como un mecanismo de agencialidad frente a una situación que no le agradaba,

[25] El orden en el que se presentará la experiencia de las jóvenes es de manera indistinta.

les comentó a sus padres que quería unas vacaciones. Tras este periodo, y afrontando diversas dificultades logró ingresar a la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático (ENSAD) en 2019.

6.1.2 Ana

Ana después de terminar el colegio, se enfocó en estudiar inglés durante todo el año siguiente. "No sabía qué quería estudiar, o bueno, sí pero no lo quería decir", menciona textualmente. Durante ese año, también se dedicó a buscar una carrera que le llamara la atención. Como le gustaban los idiomas, consideró estudiar Traducción e Interpretación, a pesar de que no se veía realizando esa labor por el resto de su vida. No se sentía segura de decirles a sus padres que, en realidad, quería seguir una carrera vinculada a las artes. Sin embargo, cuando se animó a comentarles, se sintió apoyada por ellos y postuló a la ENSAD, donde ingresó a la carrera de Educación Artística.

Es importante señalar que, al terminar la etapa escolar, experimentó una sensación de mayor libertad. Menciona que sus padres comenzaron a darle más permisos para salir con sus amigas(os), tuvo algunas primeras experiencias con el alcohol, como beber cerveza, y disfrutó de una mayor autonomía sobre su cuerpo, incluyendo hacerse perforaciones en las orejas. Finalmente, menciona que dejar la etapa escolar fue un alivio para ella: "No te imaginas lo bonito saber que era lunes y no tengo que ir ahí, era algo que me hacía feliz, sabiendo que no tenía que ir al colegio un lunes en la mañana".

6.1.3 Massiel

Al finalizar el colegio, menciona que en los primeros seis meses de 2017 no llevó a cabo ninguna actividad, ni laboral ni académica. A mediados del año comenzó a estudiar en una academia, extendiéndose hasta parte del siguiente año (aproximadamente cinco meses), pero, en otro centro de estudios. A finales de ese año (2018), empezó a trabajar en una conocida cadena de cines, este sería -aparentemente- su primer trabajo. Menciona que el hecho de comenzar a trabajar le ayudó a desenvolverse mejor con las personas, ya que hasta ese momento había sido muy tímida. Actualmente, cursa la carrera de Obstetricia en una universidad particular, aunque no mencionó el año exacto de su ingreso ni detalles relacionados al proceso de admisión.

6.1.4 Valeria

Durante los primeros seis meses luego de egresar, no pudo comenzar sus estudios debido a un desacuerdo con su madre sobre la carrera que deseaba seguir. Este conflicto generó algunos problemas entre ellas, finalmente decidieron asistir a terapia para llegar a un acuerdo que también tomara en consideración las aspiraciones de Valeria. Tras este proceso, logró seguir la carrera que le interesaba: Fotografía. Ella recuerda que esta nueva experiencia de asistir al instituto fue aterradora al inicio, porque tuvo que empezar a realizar actividades sola, sin la compañía o ayuda de un adulto, como su madre. Ella menciona: "(…) mi sede estaba en Miraflores y como era primer día no quería ir sola, le dije a mi mamá que me acompañe y ella decía: "¿cómo te voy a acompañar? ya estás grande". Pese al temor inicial de realizar ciertas actividades, como ir sola al instituto, poco a poco fue acostumbrando. Adicionalmente de sus estudios superiores, también estudiaba inglés en un centro de idiomas, lo que le impedía pasar tiempo con sus amigos después de las clases. Valeria terminó la carrera en el año 2020, en la primera etapa de la COVID-19, lo que le impidió trabajar hasta el siguiente año.

6.1.5 Alicia

Inmediatamente después de terminar el colegio, se inscribió en una academia para prepararse para una universidad pública para Ingeniería Industrial. A pesar de la constante presión que se ejercía sobre sí misma, sumada a la incertidumbre sobre el futuro y la posibilidad de ingresar a la universidad, le causaron problemas de salud mental, siendo diagnosticada con ansiedad. Adicionalmente, trabajó durante un tiempo en un colegio, donde impartía clases de danza para niños. Aunque no menciona específicamente en qué año ingresó a estudiar, sí señala que está cursando la carrera de Procesos de Producción Industrial.

6.1.6 Mayra

En el caso de esta joven, no es necesario hacer mayores precisiones, pues, a diferencia de las demás, fue la única que no presentó dificultades para insertarse en un nuevo ambiente. Luego de terminar el colegio, ingresó de inmediato a la universidad para estudiar Ciencias de la Comunicación, la cual, al momento de la entrevista, estaba a punto de finalizar.

6.2 Nuevos espacios:

6.2.1 Los estudios superiores y el nuevo grupo de amigos

Como se ha ilustrado, todas comenzaron a adentrarse en nuevos ámbitos, específicamente para continuar con estudios superiores. Con respecto a ello, se han presentado brevemente las experiencias diferenciadas de cada una. Sin embargo, también se han identificado algunas regularidades. El ingreso a nuevos ambientes conllevó conocer nuevas personas. Si bien estas jóvenes no se consideran "asociales", experimentaron cierto temor al integrarse en un nuevo grupo, particularmente, al intentar entablar amistades con sus pares varones. Casi todas mencionaron que les resultó mucho más sencillo hacer amigas que amigos. Esta dificultad podría estar relacionada con el hecho de haber estudiado durante mucho tiempo en un espacio donde no había varones y en donde era común entablar amistades con mujeres, además de no haber tenido otros espacios en donde existiera esta diversidad.

> (…) fue (…) complicado para mí, (…) porque era una persona muy tímida, (…). A veces eran ellos los que se acercaban a hablar conmigo (…) (Ana 21 años).

> (…) yo siempre he sido bien tímida, (…). Así que el primer día que yo fui (al instituto) me senté y solamente miré a las personas (…) (Valeria 21 años).

Todas mencionan la timidez como una característica común que reconocen en sí mismas. Por lo que, era habitual que no iniciaran conversaciones, sino que esperaban a que las otras personas, en su mayoría mujeres, se acercaran a ellas para hablar. El proceso de hacer amigas seguía un patrón en cadena. Según sus relatos, el primer contacto con una chica solía llevar a que esta les presentara a otras mujeres, con quienes eventualmente establecían amistad, colaborar en trabajos, sentarse cerca durante las clases y compartir espacios fuera de ellas ayudaba a fortalecer los lazos, convirtiéndose en amigas a lo largo de ese proceso.

Otros espacios, como los primeros centros laborales,[26] también contribuyeron al desarrollo social de estas chicas, especialmente aquellos trabajos vinculados con la atención al cliente, como

[26] Los centros laborales no serán ampliamente explorados en esta investigación, ya que las jóvenes entrevistadas no profundizaron en sus experiencias al respecto. No obstante, algunas de ellas si mencionaron puntos que se consideran relevantes a tratar a lo largo de este capítulo.

el trabajo en *call center* o cines, que algunas de ellas experimentaron. Massiel, por ejemplo, menciona que el ingresar a estos espacios le ayudó a desenvolverse mejor, a ser sociable y ampliar su círculo de amistades.

> Luego, ya cuando empecé a trabajar en Cineplanet siento que me ayudó a desenvolverme bastante con las personas, a ser más sociable, a empezar yo conversaciones. Se abrió mi círculo de amistad un montón. De ahí empecé la universidad en 2019, conocí más gente, hice más amigos, supongo que también maduré, (…) (Massiel, 21 años).

A partir de lo mencionado por ella, observamos que, aunque la relación inicial con estos nuevos espacios se encontraba vinculada a emociones como la timidez y la incertidumbre, con el tiempo, conforme transcurría la etapa de adaptación, las jóvenes lograron integrarse a estos ambientes. En el caso de Massiel, ella identificó que su inclusión en este entorno le ayudó a relacionarse con las personas, lo que se convirtió en una experiencia positiva[27].

Volviendo al tema de la dificultad de conversar con varones, la mayoría de las entrevistadas admitió que no les fue nada sencillo relacionarse con ellos. Al menos dos de ellas mencionaron posibles motivos para estas dificultades. Carol, en su narrativa, expresó que cuando tenía que entablar conversaciones con varones sentía miedo, principalmente porque temía decir algo sin sentido o, como ella lo llama una "burrada", y como consecuencia, ser vista como alguien poco inteligente o el hazmerreír del grupo. Esta concepción evidencia los estereotipos de género, en el que los varones suelen vincular con la racionalidad, y, como menciona Carol, ellos de terminarían si una mujer es o no inteligente, para mantener conversación. Aunque ello también está vinculado a las relaciones de poder, la joven se percibe a sí misma como una parte inferior, al sugerir que podría ser considerada poco inteligente.

Por su parte, Alicia mencionó otra dificultad, esta se encontraba vinculada a ser percibidas como objetos por parte de los varones. Cada vez que un chico se acercaba a entablar una conversación con ella, pensaba que buscaban o querían "algo". Este "algo" puede interpretarse como un hecho que va desde favores en torno al estudio hasta algún acto de connotación sexual. En su narrativa lo expresa de la siguiente manera:

[27] Más adelante retomaremos el punto de las amistades (en su mayoría mujeres) y los temas que usualmente conversaban en grupo de pares.

> (…) mi pensamiento era de: "No, si ese chico se me acerca hablar es porque quiere algo conmigo". No era como un trato de amistad, (…). Sino que se centraba en que él quiere algo conmigo o que me va a utilizar o cosas así (Alicia, 22 años).

Este temor a ser utilizada, es decir, a ser cosificada, no pasó desapercibido durante sus interacciones con algunos varones en esta etapa. En la sección dedicada a los espacios masculinizados, se esbozará con mayor amplitud. Las ideas preconcebidas por Alicia antes de interactuar activamente en ese espacio la llevaban a pensar que los hombres tienden a ver a la mujer como objetos para su satisfacción. Si bien es una versión estereotipada del rol de género asignado a los varones, también revela las relaciones de poder que se tejen entre los sexos.

Algunas de las chicas mencionaron en sus testimonios que, durante su primer día de clases en la universidad, no se acercaron a nadie para conversar y sentían mucho miedo. No obstante, poco a poco, conocieron mujeres que fueron muy amables con ellas y, a través de compartir clases o trabajos grupales, comenzaron a entablar amistad.

Generalmente, al conocer a personas nuevas, se iniciaba la conversación preguntándose sus nombres, su personalidad, su familia y/o los motivos por los cuales habían elegido esa carrera, siendo esta última pregunta algo que solían tener en común. De esta forma, comenzaban a entablar amistad gracias a los cursos que compartían o los trabajos grupales asignados. Estas primeras amistades les brindaron soporte para afrontar una situación que les era nueva, teniendo en cuenta que, según lo relatado, las entrevistadas se sentían mucho más seguras compartiendo espacios y relacionándose con otras mujeres.

En las conversaciones, a medida que la confianza se iba forjándose y creciendo, los temas comenzaron a diversificarse. Uno de ellos, que, si bien ya se manifestaba en las conversaciones de colegio, también estuvo presente durante esta nueva etapa fue sobre los chicos. Alicia hace referencia a ello en uno de sus comentarios: "Ufff, todo eran chicos (risas) Era: "Oye, ¿quién te gusta? o ¿con quién saliste? o ¿con quién has estado?" O cómo hacían para acercarse al chico que le gustaba, toda la conversación era de chicos (…)".

En esta etapa, se hizo cotidiano el contacto con varones, lo que las llevó a experimentar situaciones en las que se sentían atraídas por algún chico. Cuando comenzaban a salir con alguien,

se convertía en un tema de conversación: lo que hicieron en la salida, si ya habían tenido alguna experiencia sexual, entre otros aspectos.

En cuanto a la sexualidad, fue novedoso para ellas saber que existían chicas de edades similares a las suyas que hablaban con tanta naturalidad sobre este tema. Pues, durante su etapa escolar, estos asuntos eran mucho más restringidos, y abordados con una perspectiva de *biologización* -desde el discurso de la institución-. Sin embargo, entre amigas sí se daban aperturas hacia estos temas.

La apertura y contacto con otras personas les permitió desaprender algunos pensamientos u opiniones que habían compartido durante la etapa escolar, como en el caso de hablar de una mujer con una vida sexual activa. Si recordamos lo que se comentaba sobre estas chicas etiquetadas (estigmatizadas) como "Candys", ellas lograron reconocer que el que una mujer disfrute de su vida sexual no está relacionado al respeto o valor que ella como persona posea.

> (…). Ya ahí [en la universidad] fue que entendí que el hecho que te acuestes con 10 personas en el día, no te hace ni más ni menos, ni peor o mejor persona y pues ahí fue como que mi chip iba cambiando. Había chicas que eran lindas, que se veían como angelitos y pues tienen una vida sexual bien activa y el hecho que sean así no les quita esa personalidad, de esas fibras tan bonitas que tienen. (…) (Ana, 21 años).

Tal como lo menciona la joven entrevistada, y como lo sugieren sus compañeras, conforme fueron intercambiando opiniones con otras personas, se fue "cambiando el chip" en torno a algunas de las ideas que habían sido inculcadas por el colegio y/o sus padres sobre temas referentes a la sexualidad y el ser mujer. En ese sentido, fueron apareciendo diversos espacios, vinculados o no al feminismo y otros temas relacionados. Estos espacios, accesibles a través de distintos medios, les permitieron entrar en contacto con nueva información y perspectivas.

Las conversaciones sobre sexualidad en los nuevos espacios de las jóvenes trascendían a las temáticas como las relaciones con varones y las experiencias coitales. Según sus narrativas, en

estos ambientes existía una mayor apertura para discutir temas considerados tabú, además de ofrecer visibilidad y aceptación de la sexualidad no heterosexual[28].

Abordando específicamente a este último punto, es preciso recordar que, durante la etapa escolar, la mirada en torno a la no heterosexualidad -desde el discurso de la escuela y la familia- era predominante negativa. Ello no significaba la ausencia de personas, particularmente, chicas que dentro de la I.E. pertenecieran a las diversidades de género y sexual, sino que se encontraban obligadas a ocultarse por miedo a tener problemas con las autoridades.

Por otro lado, estos nuevos ambientes permitieron a las jóvenes tomar conciencia de la diversidad existente. Lo que significó que se sintieran identificadas y sin temor a expresarse; así como aprovechar estos espacios para aprender, reconocer y respetar realidades que les eran ajenas.

> El pensamiento es mucho más abierto allí, eran personas de distintas religiones, a veces había chicos que se consideraban ateos, agnósticos, evangelistas, católicos como yo, también había bisexuales, homosexuales, heterosexuales. Era mucho más fácil hablar de sexualidad con ellos a pesar de que yo no tenía mucha experiencia en ello. Pero podías expresar que deseas a alguien, con tu grupo cerrado, no te sentías juzgada (Massiel, 21 años).

Las entrevistas revelaron que, en algunos casos, los ambientes donde interactúan personas jóvenes de la misma generación les permiten comprender que sus creencias religiosas son personales y no deben afectar la dignidad de los demás. Es decir, los compañeros y/o compañeras que profesaban algún tipo de doctrina religiosa, en la cual -usualmente- se concibe como una conducta negativa ser parte de la diversidad sexual, señalaban que no estaba en ellos juzgarlos y que su opción sexual y/o identidad de género no era motivo para que no sean amigos (as).

Otro tema que comenzó a surgir en las conversaciones fue el del empoderamiento femenino, especialmente en el contexto de las relaciones de pareja. Valeria relata lo que una de sus amigas le aconsejaba sobre este "empoderamiento" y aquello que debía evitar al estar en una relación sentimental con un varón.

[28] Al menos en los ambientes en los cuales se involucraban las jóvenes. Esta aclaración realiza debido al estigma que aún es visible hacia personas no heterosexuales en los diversos espacios de la sociedad civil.

> Tengo una amiga más cercana que las demás y decía que una mujer siempre debe ser empoderada, que no se tienen que dejar mandar por un hombre, que se tiene que valorar a sí misma, que no puede aguantar tonterías de nadie (Valeria, 21 años).

Desde los grupos feministas se discute acerca del empoderamiento femenino. En el libro de la Reflexión feminista del empoderamiento de la mujer, Murguialday (2013) comenta que el empoderamiento en la mujer son procesos de cambios tanto personales como en las relaciones sociales. Ello se debe a que en primer lugar deben ser ellas mismas quienes generen un cambio, menciona la autora:

> (…) es un proceso a largo plazo que va de *adentro hacia afuera* y de *abajo hacia arriba*, que se inicia en el ámbito personal mediante el desarrollo de una autoimagen positiva y confianza en las propias capacidades, continúa en el ámbito de las relaciones cercanas a través de la habilidad para negociar e influenciar las relaciones familiares, y se expande hacia una dimensión colectiva en la que las mujeres construyen estructuras organizativas suficientemente fuerte para actuar en la arena pública en pos de cambios sociales y políticos. (ibidem, pp. 40-41) (cursivas pertenecientes al texto original)

Una vez que este cambio se realiza desde el interior, lo cual puede incluir el apoyo de otras mujeres, se extiende hacia los vínculos cercanos que ellas mantienen. Por ello, la autora menciona que se trata de un proceso de transformación en las relaciones sociales, ya que implica cambios en las relaciones con un otro, sean familiares, amistades, o, especialmente, varones. Es decir, se encuentra vinculado con el poder que se ejerce entre los sexos. Finalmente, este proceso engloba la capacidad de agencia, ya que implica que las mujeres asuman un rol protagónico en el cambio de sus vidas. Las condiciones asociadas al empoderamiento femenino van más allá de la independencia respecto al varón; también incluyen valorarse a sí mismas como mujeres y exigir el respeto que cada una merece como parte activa de la sociedad.

Asimismo, a partir de lo mencionado, se puede afirmar que se dejaba atrás el modelo de sumisión en el que la mujer estaba predispuesta a obedecer al varón. En ese sentido, ellas no debían tolerar abusos de nadie y estaban llamadas a ponerse a sí mismas en primer lugar. Aunque, en estas primeras narrativas de empoderamiento aún se encontraban aquellas en las cuales debían seguir

obedeciendo a sus padres. En esta nueva etapa de sus vidas, el comenzar a generarse sus propias opiniones, podía generar conflictos o dificultades con sus padres, amistades e incluso parejas.

Se evidencia, además la proliferación de discursos al interior de nuevos espacios, los cuales se vinculan principalmente con la idea de libertad. Esta nueva información evidencia de manera prominente las experiencias de la sexualidad en las mujeres, la diversidad de género y sexual, e incluso contenidos asociados al discurso feminista. Estas nuevas narrativas empezaron a colisionar con lo enunciado durante el periodo anterior y les permite analizar de manera crítica tanto sus experiencias como las de sus pares buscando evitar los estigmas, aunque no siempre sea posible. Ello evidencia que, a pesar del control de las enunciaciones, no sólo en los espacios de socialización mencionados durante la etapa anterior, sino también en la sociedad en general, es posible la aparición de nuevos discursos que, al interior de los nuevos grupos, son aceptados como verdades, respaldados, como veremos más adelante, por el conocimiento científico.

La universidad, el instituto y hasta el centro de labores constituyeron para estas mujeres espacios completamente nuevos, llenos de intercambios y momentos positivos, pero también espacios que al ser más diversos en su composición dejaron relucir -y que ellas vivieran de cerca- los peligros que merodean el ser mujer en la sociedad. En los testimonios de las chicas, fue inevitable entrar en contacto con experiencias desagradables para ellas o para mujeres cercanas a ellas. Se encontraron casos de hostigamiento sexual por parte de figuras que ostentan autoridad, además, de encontrarse y tener que desarrollarse en espacios donde los hombres eran una mayoría y poseían ventajas. En ese sentido, se encontraron en una constante de tener que demostrar que son buenas en lo que hacen. Algunas de estas actitudes se han visto normalizadas por las mismas mujeres, quienes, por falta de apoyo han tenido que callar.

6.2.1.1 Trataba de no quedarme con él: Experiencias de hostigamiento sexual[29]

El paso de una etapa a otra, no solo las llevó a nuevos espacios, también las expuso a problemáticas a las cuales, si bien nunca se encontraron exentas, durante este nuevo período de sus vidas les tocó afrontar con mayor fuerza y en ocasiones solas. Ambientes que deberían

[29] Esta tesis no pretende debatir con la normativa sobre la confusa distinción entre acoso y hostigamiento. Por lo que, se optó por basarse únicamente en lo establecido por la legislación del país en cuanto al hostigamiento sexual, sin profundizar en un debate académico; pues, no constituye un eje central de la investigación.

considerarse seguros y de sana convivencia terminan por tornarse potencialmente peligrosos. En el caso de al menos dos de las seis jóvenes entrevistadas, fue posible recopilar, a través de sus testimonios y una conversación informal, sus experiencias de hostigamiento tanto en su centro de estudios como el laboral.

Antes de comenzar a narrar y analizar los testimonios, resulta importante esclarecer que es lo que entiende el Estado Peruano como hostigamiento sexual con el fin de contextualizar de manera normativa sus experiencias[30]. Según la Ley N° 27942 sobre la prevención y sanciones de acosos sexuales, tenemos que

> Articulo 4.- Concepto
>
> El hostigamiento sexual típico o Chantaje Sexual consiste en la conducta física o verbal reiterada de naturaleza sexual no deseada y/o rechazada, realizada por una o más personas que se aprovechan de una posición de autoridad o jerarquía o cualquier otra situación ventajosa, en contra de otra u otras, quienes rechazan estas conductas por considerar que afectan su dignidad, así como sus derechos fundamentales

Con relación a las manifestaciones en las que puede ocurrir ello, en la ley, se mencionan al menos cinco formas en las cuales se puede presentar.

> Articulo 6.- De la Manifestación del Hostigamiento Sexual
>
> a) Promesa implícita o expresa a la víctima de un trato preferente y/o beneficioso respecto a su situación actual o futura a cambio de favores sexuales.
>
> b) Amenazas mediante las cuales se exija en forma implícita o explícita una conducta no deseada por la víctima que atente o agravie su dignidad.
>
> c) Uso de términos de naturaleza o connotación sexual (escritos o verbales), insinuaciones sexuales, proposiciones sexuales, gestos obscenos que resulten insoportables, hostiles, humillantes u ofensivos para la víctima.

[30] A las jóvenes del estudio no se les formuló ninguna pregunta que permitiera conocer sus conceptos sobre el hostigamiento sexual. Por esta razón, la autora se basa en la legislación para interpretar los actos que las entrevistadas describieron como experiencias negativos en sus vidas.

d) Acercamientos corporales, roces, tocamientos u otras conductas físicas de naturaleza sexual que resulten ofensivos y no deseados por la víctima.

e) Trato ofensivo u hostil por el rechazo de las conductas señaladas en este artículo.

Habiendo clarificado ello para facilitar el correcto entendimiento de esta sección de la investigación, se presentarán los dos casos comentados por las jóvenes.

Valeria, estudiante de fotografía, relató que tenía un profesor que se dedicaba a la fotografía de modas. Su trabajo consistía en realizare sesiones fotográficas a modelos en trajes de baño y lencería. Durante las clases, el docente hacía comentarios sobre el cuerpo de las mujeres, enfocándose especialmente en los glúteos de las modelos. Estos comentarios solían provocar risas entre los varones del aula y algunas mujeres. Pese, a que a Valeria nunca le parecieron graciosos, optaba por no decir una nada para evitar problemas. Sin embargo, en una ocasión, menciona haber recibido un trato que le resultó incómodo.

> Me acuerdo de que me decía "pequeña" y yo en un principio lo vi normal, pero ya como que me empezó a tocar el codo y yo en plan "no me toques" y le decía que tiene, luego trataba de no quedarme sola con él, no porque me haya tocado algo más que un codo si no porque me generaba una inseguridad; (…) (Valeria, 21 años).

Es a partir de esta experiencia, que intenta alejarse del docente. Además, le comentó a su mamá que cuando se encontraba en clases con ese docente, él la llamaba de una forma que a ella no le agradaba, que, en alguna oportunidad, había realizado contacto físico con ella y que se sentía insegura en ese ambiente. A partir de ello, le comenta a una compañera cercana lo que estaba sucediendo; sin embargo, esta solo dijo que: "Así era el profesor". Al no encontrar apoyo en su amiga, decidió refugiarse con su madre. Ella le brindó su apoyo: "(…) mi mamá me dijo que si pasa algo más le dijera y que no me quede callada, (que) no tenga miedo, que no me va a pasar nada, así me amenace". Con la seguridad de sentirse respaldada por su madre, optó simplemente por seguir manteniéndose alejada. Tiempo después se enteró que el docente tenía una denuncia por tocamientos indebidos y que además salía con una alumna del instituto.

Por otro lado, en una conversación informal, con el grupo de compañeras a las que se les aplicó el grupo focal el mismo día, se tuvo la oportunidad de tomar el testimonio de Alicia quien

sufrió hostigamiento por parte de uno de sus compañeros de trabajo. Ella comentó que, aproximadamente en el año 2018, comenzó a trabajar a un colegio como profesora de danza para niños de inicial y primer grado. En ese momento, tenía dieciocho años y conoció a varias personas mayores que ella, incluyendo a un compañero docente que era significativamente mayor. Este compañero mostró rápidamente interés en Alicia, aunque ella no compartía dicho interés. Notó que su compañero tenía actitudes que le resultaban incómodas, como visitarla durante sus clases o preguntarle reiteradamente si quisiera salir con él, a pesar de que ella había rechazado sus propuestas. Aunque no lo consideró como una alarma, la situación le resultaba incómoda.

Un día, mientras se encontraba en el patio guardando los implementos de su clase, él se acercó a ella y la abrazó, Alicia incómoda, le pidió que la soltara, pero él no sólo desoyó su petición, sino que también intentó besarla. En ese momento, ella intentó gritar, pues se sentía muy incómoda y asustada. Fue entonces cuando él la soltó. Tiempo después ella decidió retirarse de ese colegio. No presentó ninguna queja o denuncia hacia esta persona.

En ambos casos, las jóvenes narran experiencias de incomodidad y miedo que vivieron, evidenciando al menos una de las manifestaciones de hostigamiento que se presentan en la ley como los acercamientos, roces, tocamientos no deseados. Si bien es cierto, el acoso sexual es una forma de violencia cada vez más común y en aumento en el país, estos casos también evidencian las dinámicas de poder en las relaciones interpersonales con varones. En estos casos, ellos ejercen de manera preponderante el poder, revelando las desigualdades de género existentes, pues se aprovechan de sus jerarquías o consideran que pueden cambiar una negativa.

Un aspecto adicional por considerar es la importancia de la ESI como herramienta para concientizar desde menores sobre la violencia contra la mujer y el consentimiento. La educación católica, en el caso de estas jóvenes, no les permitió abordar temas vinculados a la relación social entre varones y mujeres, sino que se enfocó sobre todo en la esfera biológica. En su respecto, Motta et al. (2017) sustentan esta idea mencionando la existencia de temas poco o mal abordados por las instituciones educativas, pues se consideraba que generaban controversia.

> (…) la propuesta que resultó después de las validaciones es limitada en el tratamiento de algunos temas que podían generar controversia. Por ejemplo, señalan que se le quitó fuerza al tema de derechos sexuales de menores, quedando el abordaje de la actividad sexual fundamentalmente en el tema de familia y reproducción; persiste el énfasis

> en la postergación de la actividad sexual en la adolescencia y en consecuencia hay limitaciones en proveer información sobre métodos anticonceptivos. Además, indicaron que temas como diversidad sexual, aborto y violencia sexual son escasamente abordados, los mismos que el enfoque de género. (p. 24)

Por otro lado, en el caso de Valeria, es importante señalar que el docente utilizaba su posición jerárquica en el aula no sólo para abusar de la confianza de las estudiantes, sino también para reproducir comentarios vulgares sobre el cuerpo de las mujeres que fotografiaba. Estos comentarios las presentaba como objetos de los cuales se vertían opiniones que a menudo terminaban en burlas por parte de los varones, e incluso, algunas mujeres. Asimismo, la actitud de con la que su compañera la escucha deja un sin sabor al evidenciar de lo normalizada que se encuentra este tipo de violencia entre las mismas chicas, justificando el hostigamiento bajo la premisa de "él es así", restándole importancia a la conducta inapropiada del docente. Un punto fundamental en este caso es el apoyo que logra conseguir Valeria por parte de su madre, encontrando así su red de apoyo frente a lo ocurrido y, de esa manera, sentirse respaldada.

En el caso de Alicia, si bien en teoría debía existir una relación horizontal con su compañero de trabajo, la diferencia de edad (aunque ella no especificó la edad del varón) creaba una dinámica jerárquica. Además, el varón mostraba conductas reiterativas e insistentes; a pesar de las negativas expresadas por la joven. Este tipo de comportamientos se relacionan con el pensamiento común de que las mujeres "solo se están haciendo de rogar", lo que busca justificar las actitudes persistentes de los hombres con el objetivo de que las chicas acepten salir con ellos.

La intención detrás de estas conductas suele ser forzar algún tipo de contacto físico, como ocurrió en el caso de Alicia. Asimismo, se evidencia que por miedo o para evitarse problemas, optó por no notificar lo sucedido a sus superiores, terminando por retirarse del empleo. Este desenlace resulta común entre las mujeres que sufren hostigamiento sexual en su centro de labores y que se encuentran obligadas a renunciar sin denunciar estos hechos.

6.2.1.2 Había mucha jerarquía y siempre sacaban alusiones al cuerpo de la mujer: Espacios masculinizados y cosificación

Las mujeres históricamente hemos tenido que luchar por ganar espacios en los cuales desarrollarnos, luego de que en la sociedad occidental se le asignara a la mujer actividades

relacionadas a lo doméstico/privado y fuera el varón quién saliera al espacio público a desarrollarse.

Con el paso del tiempo y luego de varias luchas, se han logrado algunas aperturas, las cuales, hoy en día, les permiten realizar actividades fuera del espacio privado. No obstante, la esfera pública sigue siendo un espacio en disputa, ya que, tanto en centros de estudio como en lugares de trabajo, las mujeres continúan enfrentando desventajas en términos de dignidad, respeto y oportunidades en comparación con sus pares varones.

Recuerdo haber leído alguna vez el texto de Acuña (2008), relacionado a las mujeres en política. Este, al ser un espacio que se considera altamente masculino, cuando se hacía referencia a mujeres incursionando en esta esfera, se encontraban constantemente en el escenario de tener la obligación de demostrar su inteligencia, en razón de justificar el motivo por el que se encontraban ahí, mientras que, en el caso de los varones se daba por hecho que ellos eran capaces de asumir determinadas funciones. Además, era común que se les relegara a tareas relacionadas con el cuidado en los espacios compartidos con sus pares masculinos, lo que les impedía tener las mismas oportunidades de asistir a conferencias o participar en debates. Similar situación ocurre en el testimonio brindado por una de las compañeras entrevistadas. Ella no sólo tenía que demostrar que se encontraba "apta" para estudiar y desempeñar un trabajo considerado "para hombres", sino que, debía lidiar con comentarios y burlas, los cuales se referían a ella como un objeto el cuál alguno de sus compañeros en algún momento podría poseer.

Alicia, luego de haber pasado por la academia preuniversitaria y laborar durante un tiempo en un colegio, encontró su vocación en un instituto tecnológico público muy conocido de la ciudad de Lima. Esto significó una experiencia nueva para ella, pues, además de que por sí sola la experiencia de transitar de una etapa a otra puede ser inquietante, ella también se vio en un ambiente completamente nuevo, el cual, a diferencia de su colegio, era preponderantemente habitado por varones. Es allí donde, sin querer, descubrió lo que para esta tesis llamaremos la *masculinización* de los espacios y, por consiguiente, también la *cosificación* hacia las mujeres, principalmente, cuando se habla de sus cuerpos.

Tal como ella comentó, actualmente está cursando la carrera técnica de procesos de producción industrial. En este tipo de carreras, parece estar normalizado que sean los varones

quienes la ejerzan, ya que e trata de procesos que suelen considerarse pesados o para los cuales se asume que las mujeres no tienen la capacidad física necesaria. Del total de personas que estudian con Alicia, una minoría son mujeres.

La diferenciación sexual en determinadas carreras profesionales no es un fenómeno nuevo, pues. Como se ha señalado en el estado de la cuestión, algunas autoras mencionan que, históricamente, cuando las mujeres a la educación superior, lo hicieron en áreas específicas, principalmente vinculadas a las humanidades y algunas carreras de ciencias de la salud, como enfermería. Un estudio realizado por Martínez (2015) sobre la realidad de México muestra que, si bien el número de mujeres matriculadas en estudios superiores ha ido en aumento, aún se observa que existen áreas como las ciencias vinculadas con la tecnología y la medicina, donde las mujeres siguen siendo una minoría.

Este patrón es evidente en el caso de Alicia, quien eligió una carrera que es percibida como masculina y para la cual se asume erróneamente que no contaría con las capacidades ni habilidades para ejercerla, reforzando así los estereotipos de género.

Es importante añadir a discusión la percepción que tiene ella sobre la existencia de una especie de jerarquía en el instituto y de manera específica en las aulas:

> Si, se veía mucho eso (la jerarquía) ¿No? Porque había chistes que te causaban asco porque no venían al tema y (…) siempre sacaban alusiones al cuerpo de la mujer o como debía ser o si alguien se paraba, si una chica se paraba, los gestos que hacían. (Alicia, 22 años) (El subrayado es mío).

Hablar de la existencia de jerarquías en lugares en donde predominan los varones implica abordar el concepto de masculinidad y su relación con la violencia. Con respecto a ello, los varones construyen su masculinidad bajo la mirada de otros varones, buscando la validación colectiva. Ello los constituye como miembros del grupo y les garantiza no ser considerados como inferiores o débiles. Bajo esa premisa, todo aquel que no siga la norma termina por ser estigmatizado y violentado, no sólo los varones que no siguen la norma; sino, todas aquellas personas caracterizadas como femeninas (mujeres y personas de diversidades sexuales y de género).

No pueden pasar desapercibidas las alusiones al cuerpo de las mujeres. Alicia mencionó que los varones eran morbosos, llegando incluso a hacer apuestas entre ellos con el fin ver quien "ganaba" a la chica. En este entorno predominantemente masculino, los varones competían por las mujeres, como si ellas fueran un objeto al cual poseer, lo que les otorgaba poder y estatus entre sus compañeros. Este tipo de ejercicios de poder se traducen en la cosificación de sus compañeras mujeres, quienes son reducidas a objetos o trofeos que les sirven para consolidar la su posición dentro de su grupo genérico.

La cosificación de los cuerpos de las mujeres se manifiesta a través de la violencia. En el caso de Alicia, se evidenciaba en situaciones incómodas como sonidos de connotación sexual y comentarios morbosos cuando se levantaban de sus asientos. Es importante señalar que, esta situación puede ser casi "imperceptible" para las personas que la sufren; sin embargo, con el tiempo, estas manifestaciones de violencia evolucionan y se dirigen a otras personas, generalmente mujeres o cualquier individuo considerado inferior desde esa posición de autoridad. (Chiodi et al., 2019).

En ese sentido, el hacer estas apuestas entre varones, con la finalidad de "triunfar" con las chicas y consumarlo a través de encuentros de carácter sexual, se convierten en una expresión de poder. A través de estos actos, los varones intentan ejercer y demostrar su control y superioridad, reforzando las relaciones de poder y cosificando a las mujeres en los ambientes que comparten.

Alicia no fue sido la única joven que se encontró en un lugar predominantemente masculino mientras se educaba en una labor socialmente considerada para varones. Carol, otra joven, que, si bien en la actualidad se encuentra estudiando actuación, durante un tiempo asistió a la academia de la policía. Ella relató que durante su tiempo allí, era habitual la realización de ejercicios físicos, y, en estas situaciones, los instructores a menudo les decían a las chicas que no los hicieran porque no eran capaces o no podían completarlos. Ante ello, Carol sentía mucha indignación. No obstante, comenta que entre las mismas mujeres aseveraban que ello era cierto, asegurando que, no podían realizar las actividades, por lo que, les parecía normal que se les pidiera quedarse paradas sin hacer nada.

> Ejercicios simples -no sé-, saltar, planchas y a nosotras nos dejaban como tontas es como que, hubiera sido *chill*, normal o sea genial dejarnos paradas y a ellos hazles hacer

> planchas durante cinco minutos, pero era como que nos decían eso, nos decían: "Ustedes chicas no, ustedes no pueden y eso" y te juro que a pesar de que era una persona de contextura gruesa, era gorda (…) es como que, que me dijeran no puedes porque eres mujer me hervía la sangre y que ellas no dijeran nada y que se rieran, (risa fingida): "sí es verdad, no puedo" (Carol, 21 años).

En relación con el caso de Carol y retomando el trabajo de Martínez (2015), en una sección que dedicada al trabajo de enfermeros y enfermeras en hospitales públicos y privados, se hace referencia a la segregación de varones como de mujeres en diferentes actividades; pese a que, ambos tienen la misma formación profesional y los mismos conocimientos sobre ciertas técnicas, como el desplazamiento de pacientes postrados en cama o con movilidad reducida. En los testimonios que la investigadora recoge, principalmente de varones, se evidencia que tanto los compañeros enfermeros como los pacientes reconocen en su mayoría que las enfermeras, por su condición de mujeres y, desde su mirada, por carecer de la suficiente fuerza física, no pueden realizar estas maniobras o técnicas. Solo uno reconoce que estas creencias responden a las inequidades de género.

Si bien, Martínez no se aborda la opinión de las mujeres en ese contexto, al contrastar este estudio con el pensamiento de las compañeras de Carol, quienes consideraban que no realizar determinados ejercicios, se puede ver un patrón similar. En ambos casos, el discurso enunciado por los varones – como el instructor en el caso mencionado-, insiste en que las mujeres carecen de fuerza o resistencia, características que históricamente se han atribuido a los varones.

Por otro lado, la *masculinización de los espacios* no es solo un problema que se ve reflejado en lugares donde existe una mayoría compuesta por varones. Esta ha sido posible encontrarla en espacios en donde existe una aparente paridad entre varones y mujeres.

Ana es una estudiante de educación artística y el espacio en el cual estudia se podría considerar paritario. Sin embargo, comentó que, en una de sus clases, observó que las mujeres debían esforzarse mucho más que los varones, pues a ellos se les toleraba mucho más las faltas y, además, se veían favorecidos en las calificaciones. A pesar de que las mujeres realizaban un buen trabajo, recibían calificaciones con menor puntaje. Ante ello, un grupo de chicas decidió reclamarle al docente.

(…). También recuerdo que había un profesor que a las mujeres le ponían 13 y a los hombres 18, y le decíamos de por qué hacía eso, si mi trabajo era igual e incluso mejor que el del chico; y pues el profesor no sabía que decir. Entonces con el tiempo eso fue cambiando (…) (Ana, 21 años).

El resultado como deja entrever en la cita se dio tiempo después. Lo relevante aquí es el reclamo y la posibilidad de cambio que se logró por parte de las mujeres del aula. La importancia de hacerse notar ante un auditorio que lo dominan los varones -aunque numéricamente ellos no sean una mayoría- y marcar un precedente, establecer los límites. Entonces, ¿para que un espacio sea considerado masculinizado solamente debe contar con una mayoría de varones o sólo basta que ellos busquen ejercer su poder en el espacio jerarquizándolo? Según lo visto en esta sección, una posible respuesta podría vincularse a esta segunda opción, sin embargo, es posible que existan algunas otras aristas a considerar para seguir desarrollando el análisis.

Lo cierto es que históricamente a los varones se les ha conferido mayor poder cuando de relaciones sociales se trata, confiriéndoles un estatus privilegiado con respecto a las mujeres o personas que tengan un estatus considerado como subordinado. Estos roles han sido interiorizados por ellos, permitiéndoles tener un rol dominante y reproducirlo. Sin embargo, las mujeres están dotándose de agencia para hacer frente a estos contextos tanto de manera individual como colectiva.

6.2.2 Mujeres y espacios de encuentro

Durante la etapa posterior a la escuela, estas mujeres ingresaron a nuevos espacios físicos gracias a los estudios superiores, además de que empezaron a tener mayor contacto con las nuevas tecnologías. En ese sentido, la totalidad de ellas logró acceso a las redes sociales y un grupo pequeño al teatro desde el lado profesional.

Con respecto a las redes sociales, estas se han convertido en espacios de encuentro a nivel macro, pues, les permitió entrar en contacto con nuevas informaciones y discursos traídos desde los saberes especializados gracias a la masificación y verificación de la información. En ese sentido, profesionales de diferentes áreas alrededor de las temáticas vinculadas a la sexualidad, el ser mujer, el placer, entre otros, se han ido abriendo paso entre la población juvenil para brindar educación complementaria desde espacios que son accesibles y al mismo tiempo seguros y

confiables. Lo que hace una diferencia de lo enunciado en años pasados donde el internet y la información eran conceptos incompatibles. Pues, se consideraba que todo aquello que podía informar estos espacios era erróneo o únicamente contenía una carga violenta como la pornografía. Actualmente las redes sociales son espacios de encuentro, acción colectiva e información sobre las temáticas mencionadas lo que ha permitido que mayor cantidad de población en el rango etario de estas jóvenes acceda a estas de forma segura.

Por otro lado, el teatro se ha presentado como una peculiaridad. Aunque no de manera constante, sí como un espacio de reflexión para quienes tienen acceso a él, abordando temáticas importantes como la violencia contra las mujeres. Estos espacios han abierto paso no sólo a la reflexión por medio de la observación de las escenas, sino también desde la escenificación con el cuerpo propio, lo que genera la creación de un lugar de enunciación con respecto a ello, involucrando más allá de sus sensibilidades, sus conocimientos e investigación sobre estos temas, politizando estos espacios y abriéndolos a la realidad social actual desde las artes.

6.2.2.1 Lo que me gustaba es que informan de manera entretenida: Redes sociales

Los intercambios de información hayan sido verídicos o no, se han dado principalmente de persona a persona, en un marco familiar, educativo o amical. No obstante, en los últimos años, las personas y para este caso en específico, las mujeres han tenido intercambios de información por otros medios, principalmente, aquellos relacionados con la virtualidad como las redes sociales.

Se utiliza este concepto para referenciar a la tecnología de la información que han surgido con el avance del internet. Aplicaciones como *WhatsApp, Facebook, Instagram* y hasta *TikTok* se han convertido en espacios por el que miles de jóvenes, incluidas las participantes del estudio, obtienen información sobre determinados temas vinculados al ser mujer, el cuerpo, la sexualidad, entre otros.

Hasta hace algunos años, el uso del internet era visto como una práctica peligrosa para informarse sobre los temas que se tratan en esta tesis, principalmente debido a la presencia de contenidos no educativos y potencialmente peligrosos como la pornografía, que persiste hasta la actualidad. Sin embargo, es necesario reconocer que las plataformas digitales han adquirido una gran relevancia en la distribución de información, incluyendo fuentes verídicas impartidas por

profesionales a través de las redes sociales. En ese sentido, las y los jóvenes con acceso a internet y a estos medios digitales pueden acceder y compartir dicha información con sus pares.

En el Perú, un antecedente clave del uso de las redes sociales en temas vinculados con las mujeres es la convocatoria a la marcha "Ni una menos", realizada en el año 2016 y organizada a través de la plataforma de *Facebook* (Caballero, 2016). Las redes sociales jugaron un papel crucial en la difusión masiva de información y visibilización de la problemática, lo que permitió generar una acción colectiva desde la sociedad civil frente a temas preocupantes, como la violencia contra la mujer, en una sociedad machista.

Las jóvenes entrevistadas mencionaron que por medio de sus redes sociales seguían a profesionales sobre salud sexual y reproductiva, además de contenido sobre feminismo, comunidad LGBTIQ+ y placer femenino. Para ingresar a este tema que englobamos como mujeres y espacios de encuentro, inicialmente, se les preguntó si habían participado en algún tipo de grupo/colectivo denominado o no como "feminista". Ante ello, todas respondieron que no pertenecían a ninguna agrupación que se denominara como tal pero que sí tenían amigas o compañeras en su ambiente de estudios que se reconocían como tales. Cabe mencionar que, ninguna de las jóvenes del estudio se identificó como feminista, pero, si tuvieron acercamiento a esta temática y consideran que les ha permitido ampliar sus perspectivas en torno algunos temas vinculados a las vivencias de la sexualidad, el aborto y hasta problemáticas sociales como machismo y violencia contra la mujer.

Si bien, ninguna de ellas pertenece a ningún grupo "físico" que abarque estas temáticas, ni se denomina a sí misma como feminista. Todas han accedido e interactuado en páginas de *Facebook, Instagram* o *TikTok* donde se divulga información vinculadas principalmente a temas relacionados al aborto (*Med Prochoice*), denuncias de violencia de género, la sexualidad y al placer (Corazón con leche, *Foreplay*).

Ellas comentan que, a través de estas páginas, tuvieron la oportunidad de conocer nueva información que era brindada de manera didáctica sobre temas que les resultaban nuevos y que en la sociedad y la educación formal son tabú. La posibilidad de aprender de manera consciente y didáctica por páginas que tienen como principal público objetivo a los/las adolescentes y jóvenes es un punto importante. Una de las jóvenes comenta su experiencia a partir de obtener información a través de la plataforma *TikTok.*

(…) lo que me gusta de *TikTok* es que informa de una manera entretenida porque siento que a la gente hay que entretenerla, hay que saber cómo dar la información, ¿no? Y siento que lo hacen de una manera muy chévere, dando la información, (…) de una manera bastante divertida, bastante concisa como para que todo el mundo lo pueda aprender, ¿no? (…) (Carol, 21 años).

Las temáticas abordadas en las páginas que estas mujeres siguen son muy variadas y dependen del área de especialización de la persona que gestiona la cuenta. Por tanto, las psicólogas o terapeutas suelen compartir contenido relacionado con el placer sexual, la masturbación o el uso de juguetes sexuales, mientras que las médicas suelen informar de temas vinculados al cuidado íntimo, sexualidad, aborto o denominado para impedir la censura como "derecho a decidir". Esta información es compartida por medio de publicaciones que incluyen breves descripciones, fotografías y videos cortos, denominados *reels*.

(…) en esas páginas en realidad suben *reels* acerca de juguetes sexuales, que muchas personas creen que es un tabú tener un consolador y pues me han enseñado de la higiene. También me han enseñado de la copa menstrual, que sorprendentemente no sabía que era, también me enseñaron de la forma de como conocerte. Recuerdo que había un *reels* que decía: "¿cómo conocerte?" y ahí afirman: "cómo vas a tener un orgasmo, si nunca te has visto a un espejo ahí abajo". también te enseñan sobre los métodos anticonceptivos, el aborto, feminicidios etc (Ana, 21 años).

Estos medios al brindar información que usualmente no les era dada o que complementaban con lo que ya habían escuchado por parte de sus amigas/compañeras, les dio la oportunidad de contrastar la información que habían recibido durante su etapa escolar, encontrándose frente a discursos que no contenían el constante sesgo religioso que primó en la etapa anterior. Algunas de ellas han mencionado que el leer o ver información brindada por estas páginas les dio un giro en las opiniones iniciales que tenían, evidenciando que con la información vertida desde la familia o la escuela no lograban ver el panorama completo, el cual, escondía los problemas estructurales que tiene la sociedad. Massiel, al igual que otras chicas entrevistadas comenta que:

(…), (…) por ejemplo, esa página (*Med Prochoice*) hizo un poco cambiar mi posición con respecto al tema del aborto, yo estaba en contra del aborto, pero salí de mi

> burbuja de privilegio de que yo puedo estar más informada, tener más acceso a cómo cuidarme, cómo protegerme o puedo estar en un lugar más seguro, vivir en un lugar más seguro donde no soy propensa a ser violada, tal vez y que me obliguen a tener un hijo o que no me funcionó un método anticonceptivo y ahora por eso debo de tener a mi hijo cuando no voy a poder darle una buena calidad de vida que merece todo niño (Massiel, 21 años).

Con lo mencionado en las citas, no se pretende señalar que basta únicamente con el contenido visto en redes sociales para cambiar las opiniones que se han sostenido durante muchos años. No obstante, es posible destacar que las redes sociales tienen la capacidad de llegar a los jóvenes mediante un lenguaje que les es familiar y cercano. Junto con otras fuentes de información y la vivencia personal, estas plataformas podrían contribuir a la transformación de las opiniones y/o percepciones iniciales que se tienen sobre determinados temas.

Las redes sociales, principalmente *Facebook*, actúan como plataformas en donde es posible dar a conocer denuncias públicas que pueden o no tener un seguimiento judicial o penal. En la actualidad y con el acrecentamiento de la violencia a la mujer es común ver tanto desde perfiles personales como desde páginas de colectivos, denuncias de mujeres sobre ocasiones en las que han sido violentadas de diversas formas por parte de su pareja, expareja o compañeros.

Asimismo, estos medios de información virtuales han brindado la oportunidad que profesionales en determinadas áreas se acerquen a la población juvenil de manera masiva con nuevos discursos especializados en sus áreas del saber sobre todo aquellos vinculados a las vivencias de la sexualidad y el feminismo. Estos discursos gozan de credibilidad por parte de los jóvenes que tienen acceso a este tipo de formas de comunicación, sobre todo por el lenguaje que emplean para llegar a la población de este grupo etario y el saber que son profesionales. Ello no implica que estos discursos siempre sean aceptados por otros grupos, al contrario, estos pueden chocar o ser contradictorios con aquello que se impulsa desde la política pública en educación y salud en el país. Como menciona Foucault, existen discursos que nacen desde los sectores dominantes, los cuales, se despliegan de arriba hacia abajo. Sin embargo, donde hay poder también se ejerce la resistencia. Por medio de los espacios virtuales, se busca expandir un conocimiento informado y sin tabúes sobre la sexualidad en sociedades conservadoras, representando así una

fuerza de resistencia contra aquello que se pretende silenciar, haciéndole frente a discursos conservadores que pretender *mantener a raya* a las personas, pero sobre todo a los jóvenes.

6.2.2.2 El teatro y nosotras

Las artes han contribuido a visibilizar los problemas sociales, entre ellos, la violencia contra la mujer. Dos de las jóvenes se encuentran vinculadas a las artes, ya que estudian actuación y educación artística. Cada una de ellas ha tenido experiencias siendo espectadora de teatro y haciendo arte vinculado a esta temática.

Es preciso traer a la discusión lo trabajado por Martínez (2014) con respecto al arte contemporáneo y su vinculación al feminismo, pues el arte ha ayudado a visibilizar y concientizar sobre los inconvenientes de la sociedad, en específico, la violencia a las mujeres. Bajo el lema "lo personal es político", se han evidenciado escenarios violentos que se creían que no se podían tratar bajo la luz pública. La autora señala que la violencia contra la mujer se ha relatado desde tiempos antiguos, no obstante, fue recién en los últimos años que se ha visibilizado como problemática. En específico, la perfomance desde el teatro ha sido una herramienta utilizada para interpelar sobre problemas que surgen en la sociedad. Así pues, desde el movimiento feminista también ha sido utilizada.

> En 1977, Suzanne Lacy y Leslie Lobowitz, realizaron esta performance en contra de la visión de los medios de comunicación respecto al tratamiento de la violencia contra la mujer. (…). Una carroza fúnebre seguida por 60 mujeres llegó hasta el Palacio Municipal donde se bajaron diez mujeres vestidas de luto riguroso con altos tocados. Allí, frente a los periodistas y funcionarios que las esperaban, cada una de ellas describió distintas formas de violencia que experimentan las mujeres. Al terminar las asistentes gritaban: «Por la memoria de nuestras hermanas, ¡defendámonos!». Y la décima mujer vestida con una capa roja dio un paso adelante representando la lucha de las mujeres contra cualquier forma de violencia. (pp. 41 – 42)

Al igual que las representaciones realizadas por estas artistas en sus respectivos contextos y épocas, algunas mujeres del estudio que tienen cercanía a las artes, reconocen el carácter crítico y reflexivo que tiene esta disciplina para interpelar al público y sacar a la luz aquello que es

cotidiano para muchas mujeres no sólo en la intimidad del hogar sino -también- en los espacios públicos.

Ana comentó que tuvo la oportunidad de ver una obra de teatro protagonizada por mujeres, en la cual se representaban diversos tipos de violencia que se ejerce sobre ellas. La joven comenta lo siguiente sobre la puesta en escena y su sentir personal.

> (…), me acuerdo también de que había una obra que hacían las chicas y en general es una obra feminista, donde una chica había sido violada y se quedó callada porque lo "provocó", también como le pega el marido a una mujer, porque la comida estaba fea, etc. En sí, la obra cuenta historias de un grupo de chicas que han sufrido de estos abusos, tanto laborales como sexuales (…). También tuve la oportunidad de hablar con esas chicas al final de la obra y las chicas pues decían que investigaron y que fueron a un lugar de mujeres que han sido violadas y todo eso. Es increíble el daño espiritual que pueden causarle a una mujer y me daba cuenta de tantas cosas que yo criticaba de las mujeres y me arrepiento tanto de eso yo (Ana, 21 años).

A través de su experiencia como espectadora, esta joven tuvo un acercamiento a esta realidad que es la de muchas mujeres en el país. Por medio del arte y conversando con las mismas actrices, tuvo la ocasión de reflexionar sobre la violencia que viven las mujeres. Su reflexión tomó un camino hacia la autocrítica, el darse cuenta de que ella en algún momento ha reproducido algún tipo de violencia hacia sus compañeras, mencionando que, "se arrepiente tanto de eso". La representación teatral realizada por las actrices y el observar de manera consciente cada una de las historias, le permitieron a Ana reconocer actitudes violentas o como ella menciona en otra parte de su entrevista "micromachismos" que se encuentran interiorizados y normalizados.

Si bien es cierto, Ana reconoce que el teatro cumplió la función de sensibilizarla sobre temas vinculados a la violencia contra las mujeres y que ello le permitió analizase a sí misma e ir transformando la narrativa que poseía hasta el momento, también es cierto que en su discurso se evidencian matices de inconformidad con respecto a otras mujeres que no comparten sus ideas.

> (…) si me ayudaron bastante (las actrices con su representación), gracias a ellas de cierta forma voy creciendo por ese lado, porque yo no quiero repetir eso; o sea qué horrible. ¡Imagínate, una mujer machista! o sea eres mujer, tú sabes lo que es que te jodan en la

> calle, sabes que tienes ese riesgo de que te quiten la chamba porque hay un hombre postulando. También, tú puedes ser mamá y no te pueden dar ese puesto de mayor rango, solamente porque saben que eres mamá y porque le dedicas más tiempo a tu hijo que al trabajo. Son tantas cosas y yo pienso que las que deben estar muchísimo más sensibles son las mujeres, porque saben que es y creo que es algo horrible que existan mujeres machistas y que no quieran cambiar. (Ana, 21 años) (el subrayado es mío).

Aunque la joven está sensibilizada con muchas de las problemáticas que enfrentan las mujeres a diario, no se da cuenta de que, al emitir ciertos juicios de valor, como... "(…) es algo horrible que existan mujeres machistas y no quieran cambiar" evidencia la violencia internalizada hacia otras mujeres que por múltiples causales no comparten sus ideas. Ello, sin tener en consideración el privilegio que tiene al poder acceder a espacios académicos y culturales, así como ignorar las realidades socioeconómicas que pueden tener las mujeres en su diversidad.

Luego de revisar esta parte de la entrevista de Ana, se me vino a la mente una denominación que se ha empezado a popularizar en redes sociales, especialmente en *TikTok* como es la de *Pick me girl*, la cual hace referencia a las mujeres "que buscan la validación masculina". Afirma Griffin (2021) con respecto a la definición de este término, lo siguiente: "According to Urban Dictionary, a "pick me" girl goes out of their way to impress boys and make them seem that they're 'not like other girls'." [De acuerdo con el Diccionario Urbano, la "pick me" girl hace todo por impresionar a los chicos y hacerles parecer que ellas 'no son como las otras chicas']. Para empezar, esta definición se le encuentra violenta pues, busca estigmatizar a las mujeres que desean vivir su feminidad lejos de cada estereotipo de género que se esperan de las mujeres. No obstante, hay autores que mencionan que esta definición tiene inclinaciones feministas y que su intención era visibilizar la dominación masculina sobre las mujeres. Rosida, I. et al (2022) menciona:

> (…), according to some definitions, pick me girl is a feminist response to certain women's inclinations to defer to men or appeal to the male gaze. While this responde may be beneficial if it were directed against the structures that contribute to these situations, it seems that the word has been used increasingly often online, resulting in cyberbullying and allegations that other women or girls are pick-me-up girls (Means, 2021, pp. 44-45) [(...), según algunas definiciones, Pick Me Girl es una respuesta feminista a ciertas inclinaciones

de las mujeres a ceder ante los hombres o apelar a la mirada masculina. Si bien esta respuesta podría ser beneficiosa si se dirigiera contra las estructuras que contribuyen a estas situaciones, parece que la palabra se ha utilizado cada vez más en línea, lo que ha dado lugar a ciberacoso y acusaciones de que otras mujeres o niñas son pick me up girls (Means, 2021, pp. 44-45)] (p. 9).

Con respecto a la cita, se menciona que esta denominación ha empezado a ser utilizada bajo una connotación peyorativa, facilitando de esa forma el incremento del ciberacoso hacia estas mujeres. En ese sentido, los autores mencionan que ello sería menos perjudicial si este término fuera utilizado para señalar no a las mujeres sino a las estructuras del sistema patriarcal en el que se encuentran inmersas.

También, es importante mencionar que por parte de las denominadas "pick me" también se encuentra explicita la violencia al denominarse a sí mismas como "diferentes a otras chicas" que desean seguir algunos mandatos hegemónicos de la feminidad. En conclusión, sea la manera que fuese que se vivan las feminidades existe aún desde la mirada de las propias mujeres violencias que pese a los discursos que celebran las diversidades, aún persisten de manera internalizada narrativas que ignoran las diferentes realidades y deseos, por lo que terminan reproduciendo comentarios violentos entre unas y otras. Por tanto, el problema no se encuentra en que existan mujeres que deseen salir de los paradigmas hegemónicos, sino en denominar o estigmatizar a las mujeres por vivir su feminidad de determinada forma.

Con relación a la experiencia de Carol, quien, durante la entrevista comentó que ella había realizado un trabajo final vinculado a la mujer en el Perú. Para tener una mirada de primera mano de la interpretación que realizó en conjunto con sus compañeras y compañero compartió el enlace de su trabajo, el cual, es de acceso público[31]. En el video se puede observar que inicia con una pregunta ¿Cuánto hemos avanzado después de 200 años de libertad?, unas voces de fondo comienzan a decir las palabras "Libertad, igualdad, derechos" mientras una de las jóvenes empieza a cantar una parte del Himno Nacional "Somos libres seámoslo siempre", es lo que repite. Luego, otra joven empieza a hacer movimientos, simulando –según lo que se percibe- una especie de agresión hacia ella, al terminar esto, mediante su reflexión empieza a interpelar a quien la escucha

[31] Se proporciona el enlace del video: https://www.youtube.com/watch?v=VKJ7kVbB11w

sobre cómo las mujeres han tenido que realizar grandes luchas para conseguir derechos que a los hombres les eran dados como estudiar, trabajar, "aspirar a algo más". Su reflexión termina con una frase contundente "Quién diría que por cosas tan simples se necesitarían luchas tan grandes". Seguido de ello, es posible visualizar por medio de su expresión corporal y la manta que cubre por completo sus cabezas que hacen alusión a la violencia que viven las mujeres, esto, lo acompañan con la versión instrumental de una canción muy conocida que nació en México titulada Canción sin miedo[32]. Ahora bien, en una parte del video se visibiliza a un hombre que empieza a agredirlas tanto de forma verbal como física, este hombre lleva una expresión de rabia. No obstante, ellas logran liberarse.

El video no solo visibiliza la violencia ejercida sobre las mujeres, sino que, además, muestra los estereotipos que se les atribuye a los hombres, pues, ellas empiezan a gritar frases que se le suelen decir a los varones que muestran "debilidad": "No llores, no seas marica, no seas niñita", entre otras, mientras el hombre se esconde. Para finalizar realizan unas dinámicas con sus cuerpos y terminan con una frase invitando al cambio de actitud frente al contexto del bicentenario.

Ambas experiencias evidencian las representaciones de la violencia hacia la mujer. Aunque de manera minoritaria, el arte -y en particular el teatro y la expresión corporal- sirvieron como un mecanismo de concientización sobre esta problemática. Las artes han sido tomadas en cuenta para generar sensibilidad entre adolescentes y jóvenes con respecto a temas de relevancia. Como se expresa en el artículo trabajado por Cenizo et al. (2011) El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia (Estudio exploratorio sobre el uso de la obra de teatro Ante el espejo como herramienta de prevención y sensibilización), donde los autores trabajan con grupos de adolescentes separados por sexo y de forma mixta, con la intención de recoger sus sentires sobre la violencia contra las mujeres y sus análisis con respecto a dicha problemática en base a la visualización de una obra de teatro. De manera específica, el teatro les ha permitido entrar en reflexión, en base a la vivencia de las experiencias presentadas y representadas de contextos que no se encuentran alejados de sus realidades. El impacto de la representación teatral en las mujeres se vinculaba principalmente al aspecto emocional y a la capacidad de identificarse con la víctima representada. Esto repercute de diferente forma entre

[32] Esta canción fue compuesta por Vivir Quintana, se ha utilizado múltiples veces para visibilizar la exacerbarte violencia contra las mujeres en México.

hombres y mujeres, pues: “mientras ellas utilizan el «imagina que fuera yo esa mujer» los chicos usan «yo no seré ese hombre»” (Cenizo et al., 2011, p. 266). En ese sentido, el arte en la vida de estas chicas les permitió tener un punto de reflexión más analítico desde lo que ellas consideran cercano y empatizando con lo representando, pues, ven en la actriz el posible reflejo de sí mismas.

La llegada a este tipo de fuente de información y reflexión se debió a que ellas se encuentran ligadas al mundo de las artes. Carol y Ana mencionan que han tenido acercamientos a este tipo de tópicos como la violencia y el feminismo por medio de sus compañeras y maestras en la universidad en la que estudian.

6.3 Agencialidad y resistencia

Durante esta nueva etapa de sus vidas, se ha evidenciado que ellas han recibido información distinta, en su mayoría, a la que obtuvieron inicialmente de sus padres y la escuela. Estas nuevas narrativas emergen desde diversos planos, destacando especialmente los nuevos grupos de pares y las redes sociales, que se han convertido en una fuente importante de información para estas mujeres.

En su mayoría, estos discursos abrazan la diversidad entre las mujeres fomentando la libertad en su elección de vivir el ser mujer. Una mujer se construye a través de su experiencia personal y la compartida con amigas, lo que le permite expresarse mediante el cuerpo y utilizar marcadores externos como el peinado y la vestimenta. Además, de (intentar) vivir sin estigmas la sexualidad y el placer desde sus propios cuerpos. No obstante, pese a que han proliferado discursos de diversidad del ser mujer, se siguen reproduciendo violencias internalizadas en las mujeres vinculadas a sus cuerpos y peso (influenciadas aún por paradigmas hegemónicos que ven con buenos ojos la delgadez extrema) hasta el hecho de señalar (inconscientemente) a otras mujeres que no terminan de reconocer la violencia machista.

Estos nuevos discursos les han brindado nuevas herramientas que han sacado a la superficie su agencialidad. En base a ello, se colocó como título de este capítulo la frase mencionada por varias de las jóvenes: “Sin temor a ser juzgada”, pues, refleja el sentirse libres del qué dirán, aunque, esto sea un ejercicio constante de aceptación hacia sí mismas y también, el enfrentamiento -directo y silencioso- hacia las opiniones divergentes de los demás, en especial de los que son parte de su grupo. Cabe señalar que, el camino hacia la aceptación de lo que una es y con ello, la

aspiración hacia lo que se quiere ser no es para nada un tema sencillo, pensar ello es poco real e ingenuo.

6.3.1 Ellos son católicos y no estaban de acuerdo con el aborto

En esta nueva etapa, ellas han podido expresar abiertamente sus opiniones sobre ciertos temas, aunque también han tenido que enfrentar críticas y llenarse -o al menos intentarlo- de amor propio, respeto y tolerancia hacia las y los demás. Este camino ha conllevado roces e inconvenientes con personas de su círculo cercano, especialmente, con sus familias. Todas las mujeres del estudio mencionaron haber tenido "diferentes opiniones" con relación a sus padres, e incluso, en algunos casos, con otros miembros de sus familias, en relación con temas como el aborto, la homosexualidad y la experimentación de la sexualidad femenina.

El tema predominante, como se ha señalado y ellas ejemplificaron, fue el aborto, considerado un asunto polémico. Todas mencionaron que expresar su opinión abiertamente sobre el tema les causó ciertos conflictos. No obstante, el nivel de conflicto varió de una a otra. En los casos de Carol y Ana, ello sólo significó un intercambio de opiniones que al fin y al cabo eran divergentes. "(…) con mi mamá, mi papá con lo del aborto (…), pues este al principio como que, si no le gustaba mucho la idea, mi papá también como que no; pero el final es decisión de cada uno." (Ana, 21 años). Por otro lado, Valeria y Massiel, apelaban a la religión que profesan sus familias como motivos de estas discordancias, que para el caso de Valeria llegaron a tornarse en discusiones fuertes en algunos almuerzos.

> Mi papá y hermana son católicos, mi mamá no lo es, pero tampoco está de acuerdo con el aborto y siempre (…) en el almuerzo se puede conversar esos temas, porque estamos todos juntos, ya que damos nuestra opinión y así. Pero, igual yo a veces me exalto, y mi hermana quiere que piense igual. yo les digo que los tiempos han cambiado que las mujeres ahora ya no se dejan como que pisotear por un hombre, o que antes mayormente era así porque el hombre trabajaba y pues ahora las mujeres salen a trabajar, el hombre es quien permanece en casa o los dos salen a trabajar y los dos ayudan en casa. Generalmente no se pueden hablar de esos temas, porque son 3 contra 1 (Valeria, 21 años).

La joven menciona que tanto su padre como su hermana son muy católicos y que, si bien su madre no lo es, no se encuentra de acuerdo con algunos temas con los que ella si tiene una opinión a favor. La joven no menciona cuales son las razones o motivos que dan sus familiares para tener una posición en contra del aborto. No obstante, considerando que alude a la religión de sus familiares antes de narrar el incidente, es posible que las razones u opiniones que estos adopten se encuentren relacionadas a la postura que asume la Iglesia junto con algunos de sus argumentos. Para tener más claro ello, se revisó el artículo trabajado por Bermúdez (2005), quien menciona que ante los intentos de la despenalización del aborto en Colombia, como parte del debate de la legislación civil, no solo dentro del país, sino también desde organismos internacionales, apoyada además por el medio de comunicación que exponen el aborto como el ejercicio de las libertades individuales, la Iglesia Católica es firme respecto a que la vida humana es sagrada e inicia de la concepción, como lo señala el Catecismo. Además, la autora menciona que, a partir de la labor pastoral realizada por la Iglesia, le ha sido posible evidenciar de primera mano la infelicidad que vive cada persona que atravesaron un proceso de aborto y las tristes consecuencias por las que pasan luego de este. Menciona explícitamente que:

> (…) Quien conoce de cerca a una persona que ha abortado y sabe de primera mano sus sentimientos más íntimos, no puede negar que le invade habitualmente una sensación de fracaso, de insatisfacción y de inseguridad, en el intento de olvidar a "ese posible hijo". (p. 106)

Se piensa que las posibles razones brindadas por los familiares se relacionan con la creencia de que el aborto implica "matar una vida humana" y con las posibles, aunque no comprobadas, consecuencias en la salud mental de quienes se han pasado por ese proceso. Esto genera un choque de discursos y "regímenes de verdad" entre la familia y las nuevas informaciones que las mujeres han adquirido, a través de sus círculos de pares y redes sociales. Esta divergencia crea controversias y tensiones entre ambos lados, las cuales no necesariamente llegan a puntos de consenso, pero es su misma agencialidad la que les permite expresar con apertura sus opiniones.

6.3.2 Marcadores externos: la ropa

Por su parte, Massiel, quien mencionó tener una madre muy religiosa y haber experimentado durante su etapa escolar una relación cargada de silencio respecto a temer

relacionados con la sexualidad, comentó que, durante esta nueva etapa de su vida, aunque los conflictos con su madre no son frecuentes, sigue sintiéndose juzgada. A pesar de que su madre no expresa abiertamente su desaprobación hacia sus nuevas ideas e informaciones con las que ha entrado en contacto, especialmente en relación a ser mujer y la sexualidad, la joven percibe un juicio implícito en sus interacciones, lo que le genera cierta incomodidad.

En lo que respecta a sus formas de expresarse como mujeres, de manera específica, todo aquello que se encuentra relacionado a la exteriorización de su feminidad, ya sea, a través de la ropa, el maquillaje o el peinado, fue posible encontrar en sus testimonios que algunos de los padres logran aceptar -aunque, no sabemos si entender- la manera en cómo ellas intentan expresarse por medio de estos marcadores exteriores. Así, en el caso de Ana y Alicia, mencionan no tener mayores inconvenientes por ello. Este no es el caso de Valeria, Mayra y Massiel, quienes, si han encontrado comentarios conflictivos por parte de sus padres, ello no sólo relacionado al "deber" mostrarse como mujeres a través de la ropa, sino, que, además, se insinúa -en uno de los casos-, que el vestirse de determinada forma cuando se va a salir a pasear se puede encontrar relacionado a la realización de algún acto "inapropiado".

"Mi mamá si (…) reniega porque ahora cuando compro pantalones incluso lo busco en la sección de hombre y ella me dice que eso es de hombres y así, pero ahora sí, yo me visto como yo quiero" (el subrayado es mío), este es el caso particular de Valeria, quien, como se evidencia en la cita anterior, su madre le reclamaba por vestirse de "forma masculina"; pues, ella comenta que le gusta usar ropa ancha y hasta en ocasiones buscaba sus prendas en las secciones de varones. Sin embargo, teniendo en consideración lo cambiante que es la moda, sería pertinente preguntarse si realmente el usar la ropa "ancha" trasgrede los cánones de vestimenta femeninos o solamente los cánones establecidos como femeninos en la mente de la madre. Pues, en los últimos años los estilos de vestimenta como el *boyish*[33] (combinado como en este caso con el estilo *oversize*[34]) se han abierto paso en el rubro de la moda femenina siendo usado por las jóvenes.

La ropa considerada como femenina y sus cambios han sido estudiados también desde las esferas académicas. Con respecto a ello, Ospina (2017) propone que la masculinización de la

[33] El estilo *Boyish* hace referencia a las prendas pensadas y consideradas inicialmente como de uso masculino a ser utilizadas también por mujeres.
[34]El estilo *Oversize* hace referencia a prendas que son más grandes que el cuerpo que las viste.

vestimenta para mujeres se encuentra vinculado al empoderamiento. Ella a través de una línea temporal que abarca del siglo XX al XXI, menciona que en determinados momentos históricos las mujeres debieron sostener una actitud fuerte y arriesgada teniendo que proyectar imágenes masculinas a través de sus propios cuerpos y vestimentas, pues, en algunos casos, específicamente en el aspecto social esta era la única vía para su integración.

Si buscamos analizar este tipo de modas más allá de lo estéticamente atractivo por parte de las jóvenes y en particular de Valeria sería posible decir que es un mecanismo de resistencia frente a la exteriorización tradicional de la feminidad, vinculada a la presencia de ropas más ceñidas al cuerpo (sin caer en lo denominado vulgar), colores llamativos y todo aquello que evidencia los atributos de la figura de la mujer. Aunque esto termina únicamente por ser una conjetura, ya que la joven no ha expresado directamente durante la entrevista que su forma de vestir aluda a esta situación.

6.3.3 ¿Cuál es mi necesidad de ser delgada?: El peso y el trastorno en la conducta alimentaria

El control sobre el cuerpo trasciende el limitarse a seguir reglas o tener comportamientos esperados según la condición de género de cada individuo. En el caso de las mujeres, el control del cuerpo se ha encontrado vinculado al peso. En una sociedad en donde la valía de una mujer es calificada en gran parte por cómo se ve, controlar el peso y proyectar una imagen "saludable" resulta indispensable.

En la adolescencia y la juventud existe en las mujeres un ideal por alcanzar el objetivo de verse delgadas y saludables, teniendo un cuerpo esbelto que también las haga atractivas hacia los varones. Frente a esta presión por encajar las mujeres empiezan a disciplinar sus cuerpos por medio de dietas, restricciones en la comida, ejercicios, entre otros. Aunque, ha resultado comúnmente negativo que, en el camino de alcanzar la figura deseada, los trastornos alimentarios como anorexia y bulimia estén muy extendidos en la población humana. "Los TCA son situaciones problemáticas diagnosticadas socialmente y sancionadas médicamente por problemas nutricionales y mentales en personas en quienes se observa un defecto o exceso en ingestión de alimentos y que experimentan distintos grados de malestar emocional" (Moncusí, 2012, p. 235). En ese sentido, el desarrollo de un TCA tiene como determinante importante el contexto social en el que cada persona crece y se desenvuelve, como veremos posteriormente, el enfocarse en el físico constituye

un mecanismo de control que existe por parte de externos como familiares y amigos, respecto al cuerpo de las mujeres -sobre todo-, usualmente desde que son pequeñas, enunciando como verdad la importancia de mantenerse delgadas como signo de salud positiva.

El Ministerio de Salud (2021), emitió documento titulado" "Orientaciones Técnicas para el cuidado integral de la salud mental de la población adolescente, en el cual mencionaba que: (…), la tendencia al problema alimentario o trasgresión a la conducta alimentaria fue de 6,0%, siendo mayoritariamente en la población de mujeres" (p. 20). En concordancia con ello, Massiel comenta que desde los 14 años hasta aproximadamente los 20 tuvo un TCA, el cual consistía en tener atracones de comida y posteriormente vomitarla por el sentimiento de culpa que la embargaba el haber comido. Esta situación comenzó durante su etapa escolar y poco a poco se fue desplazando hasta su vida adulta.

> Fue en segundo año de secundaria cuando llegué a mi límite y pesé 97 kilos. Fue una experiencia horrible; aunque sabía que estaba con sobrepeso, no le prestaba mucha importancia hasta que empiezas a preocuparte más por tu físico. Comienzas a fijarte en los chicos, ves que tus amigas están bien físicamente y te das cuenta de que tú no lo estás. Me empezó a dar ansiedad, comía y comía, me sentía culpable y empezaba a vomitar todo lo que comía. En verano de 2013-2014, empecé hacer ejercicio, pero no me alimentaba o me daba atracones y vomitaba, este trastorno duró bastante tiempo la verdad, hasta el 2020. No fue constante, tuvo sus meses que dejé de hacerlo, pero si afectó bastante mi estado psicológico, emocional, incluso mis relaciones sociales, me hizo más cohibida el estar con ese trastorno alimenticio, fue bastante difícil (Massiel, 21 años).

Desde pequeña recuerda haber sido una persona de contextura gruesa y que esto no le llegó a afectar sino hasta que inició la secundaria, pues, tuvo un periodo en el que llegó a pesar 97 kilos. Ante ello, señaló que empezó a interesarse por su físico como resultado de la comparación que existía con respecto a la apariencia física de sus demás compañeras. Además, que sus compañeras y familia realizaban comentarios "inocentes" pero cargados de violencia simbólica referentes a su cuerpo. "¿Todo eso te vas a comer?"" o "Estas muy gordita" eran comentarios que le realizaban a menudo y que denotaban el control y la vigilancia que existía no sólo sobre el cuerpo *per se,* sino también sobre los alimentos y los hábitos que tenía.

> En nuestra sociedad se considera que los gordos son menos atractivos de lo normal, más perezosos, carentes de autocontrol, débiles y autoindulgentes (Polivy & Herman, 1993). La gordura es un estigma y a las personas gordas las hacemos responsables de su gordura, primero por haberse vuelto gordas y luego por dejarse de esa manera. (Esteban, 2013, p. 94)

En ese sentido, la gordura significaba descontrol y también el encontrarse mal de salud, pues, una figura con ese aspecto se solía relacionar con la obesidad. Estas ideas, se reforzaban desde los medios de comunicación y las redes sociales a los cuales empezaban a tener acceso. En estas destacaban figuras de mujeres delgadas, quienes proyectaban una vida saludable y exitosa. Massiel decidió entonces tomar el control sobre su peso por medio de la realización de hábitos que creía disciplinarían su cuerpo para que se acomode a los estándares requeridos.

Comer y vomitar se convirtió en el mecanismo que utilizó para disciplinarse, lo cual, desde la biomedicina, se identifica como un TCA que requiere tratamiento. La joven relata que informó a sus padres sobre el problema, pero ellos no le prestaron la atención necesaria. La cuestión del peso ideal se relaciona también a la vivencia de la sexualidad, pues, desde los estereotipos exigidos por la sociedad, una mujer debe ser delgada y con buenos atributos físicos (senos y glúteos grandes) que la hagan atractivas a los hombres. Caso contrario, como menciona la joven pensaba que podría generarles asco.

> (…) creo que incluso eso afectó mi sexualidad, no me sentía atractiva, incluso que no merecía estar con un chico sexualmente porque le iba a dar asco, pensaba cómo van a estar conmigo, mira mi barriga, no tienes tetas. También eso de los senos, me acomplejaba por eso, (…) (Massiel, 21 años).

"La flaqueza se ha tornado distintivo imprescindible asociado a la autonomía, al éxito profesional, social y, desde luego, al éxito erótico" (Sossa, 2011, p. 568). Estas ideas se encuentran interiorizadas en sus mentes y son reforzadas por los medios quienes bombardean de imágenes sexualizadas de mujeres que bajo dicho criterio tienen cuerpos deseables para los varones. Ello representa que el ser delgada no solamente se vincula al estar saludables, sino que también les brinda el capital erótico para ser consideradas atractivas por los hombres, lo que en última instancia

las vuelve únicamente un objeto de consumo que debe cumplir con determinados criterios para ser consideras elegibles.

Por su parte Alicia, quien también desde su etapa escolar había tenido problemas con su peso, mencionaba que la restricción para alcanzar el ideal era como una especie de sometimiento, un autocastigo o autocontrol, según como mejor se le vea, para alcanzar el peso ideal.

> Que horrible no poder disfrutar una torta en tu cumpleaños, no poder mirarte al espejo sin sentirte bien. Y bueno ahora que he bajado, porque en los cursos te demandan mucho físicamente y si no te puedes para de cabeza; simplemente jalas el curso. cuando ya comencé a calibrar esos pensamientos de "tengo que ser flaca porque yo no soy bonita". Me di cuenta de que me sentía más activa, me sentía mejor conmigo misma. Ya que en un tiempo si me restringía mucho de comidas y mi almuerzo era una pechuga súper chiquita y obviamente me quedaba con hambre, pero decía: "¡No!, no tienes hambre" y ahora digo: Si, tengo hambre, como y listo (Alicia, 21 años).

El prohibirse las comidas, comer cantidades reducidas de algún alimento o decirse mentalmente que lo que sentía no era hambre, constituían estrategias que le permitían, según lo que creía, mantener el control de la situación. Bajo el ideal de verse saludable, le autoinfligía a su cuerpo técnicas que le permitieran alcanzar sus objetivos a costa de su bienestar. La delgadez se ha vinculado con la idea de encontrarse saludable, además de que "Adelgazar se ha convertido metáfora del bienestar, éxito, para la mujer (y muchos hombres), y engordar en metáfora de fracaso". (Op cit., pp.86 – 87). En su respecto, el estar delgada para Alicia también se relaciona a ser una buena estudiante, debido a que su carrera demanda también el uso de su cuerpo de manera flexible, lo que implica al mismo tiempo el ser exitosa en ello.

El haber conseguido bajar de peso para ellas representa haber alcanzado un estado saludable y también, el ser percibidas como más atractivas, lo que desde lo personal significa también un logro, el haber generado un autocontrol sobre lo que consumen y cómo se ven.

> Ahora si tengo una relación mucho más saludable con él, mi aceptación es mucho más grande a la que antes tenía que era nula. En Cineplanet (su trabajo), mi autoestima subió bastante en realidad, porque les atraía a algunos chicos, tu ego sube, tu autoestima sube, te sientes bonita (Massiel, 21 años).

> Lo primero que aprendí fue que el ser flaca no me hace más o menos, si estoy sana, no tengo diabetes o la glucosa alta, ¿cuál es mi necesidad de ser delgada?, pero en realidad ese tema es algo con lo que aún sigo batallando (Alicia, 21 años).

Aunque al mismo tiempo una de ellas se cuestiona a sí misma sobre cuál es la importancia de ser delgada realmente, ¿es una cuestión de salud, como creía o era una cuestión de estética? Sea cual fuese la respuesta, resulta evidente que internamente siguen batallando con los arquetipos de cuerpos que se pretender imponer, pese a que se señala al mismo tiempo haberse aceptado como son en ese momento.

Estas mujeres si bien tuvieron durante un largo periodo dificultades vinculadas a sus pesos y con ello a sus autoestimas, es importante reconocer que por temas de salud las personas deben controlar su peso, mantener una alimentación saludable y realizar ejercicios que les permitan llevar una vida sana. Sin embargo, esto no tendría que desembocar en una acción esclavizada de alcanzar la figura deseada conforme a los cánones de belleza establecidos o hegemónicos, pues cada cuerpo es distinto y sería imposible alcanzar dicho ideal.

La delgadez sigue siendo altamente valorada, pese a movimientos como el *body positive*. Así, si bien se ha popularizado desde el discurso el amarse y aceptarse tal y cual una es, esto termina siendo complicado, pues desde los medios de comunicación y las redes sociales se sigue bombardeando de imágenes e información sobre cómo debe ser o verse un cuerpo "saludable" que en la práctica favorece la delgadez. Por tanto, en los imaginarios de estas mujeres el ser delgada se relaciona con la salud, la belleza y el hacerse atractiva hacia los varones, pese a decirse a sí mismas que no es indispensable serlo, ellas reconocen que aún batallan con dicho estereotipo.

6.3.4 Silencio como mecanismo de resistencia

Vivir en espacios donde se encuentran enraizados pensamientos conservadores obliga a mantener una actitud de resistencia constante. En el caso de Mayra, esta resistencia se manifiesta principalmente en su decisión de guardar silencio. Como se mencionó en el capítulo anterior, Mayra enfrentó un proceso violento y de *patologización* durante su etapa escolar debido a su orientación sexual. Si bien en esta nueva etapa ella ha sido más abierta con sus círculos cercanos y en ocasiones compartir publicaciones en redes sociales sobre su pertenencia a la comunidad LGBTIQ+, en su esfera familiar ha optado por no hablar sobre su orientación. Durante la

entrevista, su tono de voz cambió notablemente al referirse a ese tema, diciendo: “En casa ya no toco, ni volví a tocar el tema de mis preferencias sexuales, porque yo ya viví el problema antes y mis preferencias ahora me las guardo yo”. Agregó, además que, su madre sospecha sobre sus preferencias, pero debido a las experiencias pasadas, Mayra prefiere guardar silencio y no conversar sobre ello.

El silencio no debe entenderse como una debilidad o la falta de valentía en mostrarse tal y como uno es. Al contrario, para este caso en particular se le puede considerar como un mecanismo de defensa a los hechos ocurridos durante la adolescencia. Resistir, dejar pasar y evitar el daño en la medida que se pueda hacer. Mayra comprendió a su corta edad que sería complicado hacerle entender a su madre sobre su orientación sexual. Teniendo en cuenta que pertenece al grupo que nunca impartió educación sexual a su hija al interior del hogar. Por tanto, los factores de la vivencia personal, espacios de socialización, grupo etario y hasta educación que recibió su madre convergen en la conclusión de que no recibió información sobre ello lo que la llevaba al desconocimiento y a una falta de capacidad por comprender que la identidad sexual de su hija no tenía por qué ser condenable.

De esta manera, la vivencia de la sexualidad no heterosexual, para Mayra significó realmente un acto de orgullo y resistencia, pues, mencionó en una parte de su entrevista que posteriormente a su etapa escolar mantuvo una relación con una chica. Sin embargo, esta situación no era compartida con parte de su grupo familiar, por lo que sus amigas cercanas fueron quienes brindaron un espacio de apoyo.

6.3.5 Amistades

Con relación a las amistades, las mujeres entrevistadas señalaron sentirse en un espacio seguro, sobre todo con aquellas personas que forman parte de su círculo íntimo mencionaron no sentirse juzgadas. Además, una de ellas agregó que si llegase a ocurrir algún tipo de comentario que hiriera su autoestima o tuviera una carga violenta hacia ella se daría cuenta de inmediato que esa persona no es su amiga (o). A diferencia de aquello que ocurría durante la etapa escolar, en donde se señalaba que se sentía mayor libertad pero que se daban situaciones en las cuales se hacía evidente la violencia simbólica como en los casos de las bromas sobre el cuerpo o aquellas chicas consideradas como “fáciles”. Ello, -aparentemente- no ocurre con estas chicas actualmente y en

los espacios en los cuales se desenvuelven, por lo que, se sienten mucho más seguras de las amistades que tienen y de lo capaces que se encuentran para frenar posibles situaciones de este tipo.

Como se ha evidenciado al inicio de este capítulo, estas mujeres se han encontrado interactuando con otras mujeres en su mayoría, por cuestiones de proximidad, lo que les ha permitido conocer las diferentes formas de vivir las feminidades, dejándose guiar también por ellas en su camino a sus propios aprendizajes sobre el ser mujer(es) y las maneras de vivirlo.

Al cerrar esta sección con relación a la agencialidad y la resistencia, es importante decir que este "sin temor a ser juzgadas" no pretende señalar que sus familias, amigas y personas con la que tienen relación se encuentren de acuerdo con las nuevas informaciones y opiniones que ellas puedan tener ahora y en el futuro sobre el ser mujer y la sexualidad. Por el contrario, el punto importante se encuentra en que ellas se sienten seguras -parcial o totalmente- en poder compartir sus opiniones en espacios en los que antes pudieron -y pueden- significar restrictivos -aunque no necesariamente-. Y que, pese a ello, se sientan en la capacidad de continuar enunciando aquello en lo que ellas creen como parte de los discursos de verdad que manejan durante esta nueva etapa.

7. Capítulo 3: Experiencias heterogéneas: Hombres, sexualidad y placer

El descubrimiento y la vivencia sexual para el grupo de mujeres que participaron del estudio se decidió presentar en dos etapas, las mismas que le dan forma a toda la tesis, ello con el fin de entender de forma específica a sus vivencias con relación a los varones y desde la individualidad en las diferentes etapas por las que han transitado. Cada etapa responde a peculiaridades en las cuales se han visto inmersas, se encuentran coincidencias y diferencias que han permitido que el análisis pueda ser enriquecedor desde la multiplicidad de experiencias.

Como se ha mencionado en el primer capítulo, las mujeres del estudio mayormente (4) se reconocen como heterosexuales y un grupo más pequeño (2) como bisexuales, aunque sólo una de ellas ha tenido una experiencia sexoafectiva de este tipo. En ese sentido, las experiencias que se narran en esta sección están enforcadas particularmente en sus relaciones con varones cisgénero heterosexuales.

Abordar las temáticas vinculadas a las relaciones amorosas, sexuales y de placer en un entorno de pareja y desde la individualidad resulta complejo por lo personal e íntimo que es, sobre todo en la etapa post escolar. Pues, durante la etapa escolar, las experiencias giran en torno a la posibilidad de interactuar con varones, lo cual, no resulta difícil de compartir.

La etapa escolar estuvo marcada por la poca presencia de varones como pares con quienes se puede interactuar. En su defecto, cuando surge la posibilidad de conocer las experiencias de otras compañeras con relación a varones, se hace desde la curiosidad sin la intención de juzgar, aunque, la reacción siempre no sea de total aceptación o compresión. El contacto con los varones en lugares cercanos a la institución educativa resultaba peligroso, motivo por el cual, se apelaba a mecanismos transgresores de las normas para lograr los encuentros. En cuanto a sus experiencias afectivas, las jóvenes del estudio se dividen en dos grupos: El primer grupo conformado por aquellas que han tenido algún tipo de relación afectiva o romántica con un varón, aunque sin llegar a formalizarla como enamorados. En un segundo grupo se encuentran aquellas que no lograron interactuar de esta forma romántica con los varones. Esta etapa está marcada por la curiosidad, la exploración y el aprendizaje, donde las dinámicas de las relaciones genéricas y las expectativas sociales empiezan a tomar forma.

Durante la etapa post escolar, encontramos narrativas que intentan abordar las vivencias sexuales con los varones, de forma específica, temas vinculados al primer beso, que, si bien no se circunscriben a una etapa etaria en específico, para los casos de dos jóvenes fue conveniente traerlos a la discusión en esta sección. Por otro lado, los primeros encuentros sexuales, el uso de algún método anticonceptivo y la importancia que tiene el placer en la vida sexual son tópicos que se abordan, aunque no con gran facilidad, pues estas mujeres se mostraron reservadas en brindar información específica con respecto a ello. No obstante, la información recogida se considera de importancia, pues pese a las reservas y algunos silencios intentaron tejer sus narrativas compartiendo su mundo íntimo a sus modos.

7.1 Primeros acercamientos: Relaciones con varones durante la etapa escolar

Durante la etapa escolar, estas cinco mujeres no contaban con espacios de socialización donde pudieran entablar amistad con varones. Ello no significa que nunca tuvieron contacto con alguno, sino que las posibilidades eran reducidas. Por ello, los primeros acercamientos a las temáticas vinculadas a chicos provenían de experiencias de otras compañeras que lograban sus primeros acercamientos amorosos o sexuales. Una minoría de ellas mantuvo una relación afectiva con u varón durante la etapa escolar, aunque estas relaciones no se ajustaban a los parámetros convencionales de una pareja formal bajo el título de enamorados. En su ligar, se trataba de una relación difusa, sin un nombre, o como comúnmente se le denominaba “amigos con derechos” o “salientes”.

Por otro lado, algunas chicas no tuvieron contacto directo con varones. En estos casos, sus interacciones se limitaron al ámbito virtual, a través de redes sociales. Además, ante la presión social por tener una relación romántica, algunas optaron por mecanismos de resistencia, como inventarse una pareja ficticia, con el fin de no sentirse excluidas del grupo.

7.1.1 Tenía amigas bastante experimentadas: Conversaciones sobre chicos, romance y sexo

En espacios restrictivos donde los discursos respecto a la sexualidad y a la vivencia del sexo de forma individual o en pareja eran dictados desde lo biológico, las conversaciones entre amigas sobre las primeras experiencias erótico-afectivas en pareja se convirtieron en una fuente

de gran interés. Este interés no se orientaba necesariamente hacia la práctica directa, sino que surgía de la curiosidad por conocer y comprender esas primeras experiencias.

La adolescencia es conocida por ser una etapa llena de cambios. Siguiendo esa línea, tendría sentido que a los padres les cause "dolor de cabeza" atravesar esta etapa con sus hijos, pues, tanto las mujeres como los varones pasan no solo por cambios físicos y emocionales, sino que, empiezan a relacionarse de manera romántica con otras personas. Para el caso de algunas de las entrevistadas, se conoce que se relacionaron con varones y mujeres de forma romántica. No obstante, y tal como enuncia el subtítulo, estas narraciones no son parte de su propia experiencia vivida, sino que su acercamiento fue por medio de compañeras que tuvieron estas vivencias.

Tenía amigas bastante experimentadas, frase enunciada por una de las entrevistadas, da cuenta que durante la etapa escolar fue a través de sus propias amigas cercanas por las que tuvieron conocimiento de experiencias vinculadas a la exploración de la sexualidad. Hablar sobre coito y expresiones erótico-afectivas que vivían sus compañeras cercanas resultaba nuevo y permitido de dialogar con el grupo de amigas. Aunque en ocasiones causara cierto escándalo por parte de estas, ello no vetaba la posibilidad de contar lo vivido. Esto último refuerza lo señalado por Foucault respecto a que en espacios restrictivo y de constante vigilancia se van tejiendo en su interior narrativas alternas sobre sexualidad, aunque estas se encuentren fuera de la norma. Cabe señalar que estas narrativas se basan sobre todo en la experiencia, proliferando rápidamente debido al factor de curiosidad propio de la edad. Lo "prohibido" resultaba más interesante de conversar, pues causaba sorpresa o asombro.

Los discursos enunciados por la escuela y la familia distaban considerablemente con las narrativas creadas en los grupos de amigas. El hablar sobre sexo, en referencia al encuentro sexual de otras compañeras, era un tema recurrente en algunas conversaciones. Cuando las entrevistadas se refieren a ello se evidencian dos tipos de reacciones: la primera vinculada a la curiosidad por conocer la experiencia de la amiga o compañera y segundo, la sorpresa de lo que ello conllevaba, como menciona una de las jóvenes: ¡Era todo un escándalo!, el cual era permitido ser contado a las personas de confianza y que se encontraba relacionado con el hecho de conocer que una joven de su misma edad había tenido una experiencia coital. Este "escándalo", por lo general, no se encontraba relacionado con la transgresión de los ideales de pureza (corporal y espiritual) u

obediencia que se anunciaban por medio de las imágenes católicas y que dictaban el que ellas debían ser una "buenas cristianas" hasta en la intimidad de la habitación.

> C : Tenía amigas que eran bastante experimentadas, ¡eh! La Shirley García
>
> E: ¿En qué sentido?
>
> C: Experimentadas en el ámbito sexual. Se sentaba, nos hablaba de cómo, su experiencia de que ella había experimentado eso ¿no?, con 14, 15 años y que haya experimentado eso ¿no?, que era que alguien te toque, te haga sentir así, que tiene enamorado, ese tipo de cosas ¿no? Y era bastante interesante y escandaloso como que "¡Wow! ¡Tan chica y haber experimentado eso!". Yo en cuestiones personales era como que ¡Wow! (…), no era como juzgar, era como que una impresión bastante grande, tiene mi edad y era como que ¡Wow! ¡Amh! Y mi mente era como que ¡Ay yo no lo haría!" (risas). Tampoco era juzgarla, pero si era como que la impresión y recuerdo como que una pequeña juzgada, creo que lo que te habían inculcado, la enseñanza, era algo sorprendente que alguien me venga a decir, era como que ¡Wow! ¿Ya? ¿tan pronto?
>
> (Fragmento de la entrevista con Carol)

Sin embargo, ellas reconocen que, en algún momento, hubo "una pequeña juzgada", según mencionan, se debía a la formación recibida en el colegio y posiblemente a lo enunciado en la familia. Resulta muy difícil adoptar ideas completamente opuestas a las que han escuchado durante toda su vida, especialmente cuando no se cuentan con otros espacios de socialización. Por lo tanto, a pesar de ser creadoras de nuevas narrativas diferentes y abiertas, al mismo tiempo reproducían comentarios cargados de subjetividad, que eran parte de discursos aprendidos en otros espacios, de los que inevitablemente no podrían escapar. Estos discursos de verdad se reproducían y perpetuaban en el colegio, la familia y, en muchos casos, en los medios de comunicación a los que tenían acceso.

El enunciar la perdida de la "virginidad" dentro del grupo de amigas también se relacionaba a la curiosidad en torno a la experiencia, por lo que resultaba común realizan diversas preguntas para conocer la experiencia.

(…). Y una venía a decir que no sé, que había pasado tal con tal chico y ya pues contaba nada más y nosotras ahí de chismosas escuchando y preguntando: ¿Y qué tal? ¿Y cómo te fue? Y que no sé qué (Mayra, 21 años).

Hacer preguntas sobre la experiencia de una amiga no significaba que ellas también desearan vivirla (ninguna de las entrevistadas expresó el querer haber iniciado su vida sexual tempranamente). Según lo hallado en las entrevistas, cinco de las seis mujeres tuvieron su primer encuentro sexual después de haber cumplido la mayoría de edad, aunque esto no significa que no hubieran experimentado deseo sexual con antes[35]. En ese sentido, las preguntas se vinculaban más con la curiosidad propia de la situación o al chisme entre amigas, dado que era una situación novedosa, sin que existiera la intención en replicar esa experiencia en sus propios cuerpos. A veces, esta curiosidad venía acompañada de expresiones de repulsión, con frases como: ¡Ay! ¡cómo has hecho eso! O ¡Ay qué asco!

Si, creo que algunas nos tomábamos al juego cuando alguna tenía enamorado, de que nos contaban si algunas habían tenido sus primeras experiencias ¿no?, era como que todo un escándalo que tu amiga te diga ¡Ay! ¡Nos tocamos! ¡Ay, nos hicimos el amor con ropa! (risas), (…), como que: ¡Ay dios como has hecho eso! ¡Qué asco! (Carol, 21 años).

Por otra parte, las narrativas no se encontraban circunscrita únicamente a la experiencia sexual, estas también se vivían desde lo cotidiano como el que algunos varones las recogieran de la escuela a la hora de salida. Ello implicaba que ellos fueran en grupo o como lo menciona Carol "en pandilla" a recoger en la hora de salida a la chica que en ese momento era su interés romántico. Geográficamente, el colegio de estos jóvenes se encontraba cerca al colegio donde ellas estudiaban, por lo que cruzar algunas calles no significaba un gran recorrido.

A mí no me tocó esa experiencia, pero tengo muchas amigas que sí. Era básicamente, llegaban en pandilla y toda esa pandilla tenían a alguien a quien recoger, (…), era como que llegaban entre 5, entre 6, se ponían en la esquina, abrían las puertas, (…), y las esperaban en la esquina, uno que otro valiente las esperaba al frente de la puerta (risas) (Carol, 21 años).

[35] La única joven que tuvo un encuentro sexual siendo menor de edad (aproximadamente a los 14 años) fue Mayra, quien mencionó que este fue con una mujer. No obstante, más adelante en su entrevista, menciona haber tenido su primera relación sexual con un varón a los 18 años.

En su relato, menciona que solo algunos "valientes" se atrevían a esperar a las chicas frente a la puerta del colegio, ya que esto estaba permitido. Esta situación es impactante, pues podría suponerse que, fuera de las instalaciones, cada joven tendría la libertad de llevar a cabo sus interacciones sociales de la manera en que mejor le pareciera, sin que fuera relevante para la I.E. Sin embargo, el sistema disciplinario de la escuela se extendía a la zona de la calle (lo público), con más fuerza cerca a las inmediaciones de este. Encontrarse o intentar conversar en esa zona se consideraba un acto desafiante y peligroso, ya que coincidía con el horario de salida de los docentes, y se encontraban religiosas por ahí.

La hora de salida puede ser considerada como un espacio en que ambos jóvenes tenían la posibilidad de entablar relaciones interpersonales y en donde podía (o no) surgir el romance. Debemos entender que, en ocasiones este era el único espacio en el cual se podían ver. Sin embargo, como toda institución que busca la disciplina de sus internas, se tomaban medidas para contrarrestar (o intentar erradicar) dichos comportamientos.

> (…) iban salón por salón para decir las cosas, (…), de que les dijeran a sus amiguitos que obviamente no podían venir, que se veía feo ¿no?, que se van a estar besuqueando o haciendo cosas afuera del colegio, con el uniforme ¿no? Mala imagen, tanto así (…) que, en mi último, penúltimo año (…) cambiaron el horario de salida de los chicos para que ya no vinieran a recogerlas (Carol, 21 años).

Dado que ambos colegios pertenecen a la misma congregación, sus directivos podían entablar conversaciones y llegar a acuerdos para cumplir con el objetivo de evitar que los jóvenes usaran las calles aledañas como espacios para establecer sus relaciones interpersonales. Donde hay una acción, existe una reacción, una posibilidad de 'sacarle la vuelta' al sistema. Ello se ve reflejado en que las chicas empezaron a acordar con los chicos lugares en donde verse, los cuales, no se encontraran tan cerca de sus colegios y aunque ello, no significó que las autoridades no se enteraran. Intentar regular esa interacción no iba a ser posible, pese a que, de todas formas, la directiva del colegio continuaba con las llamadas de atención y comentarios con respecto a ese tema.

Los eventos descritos por la joven reflejan la vigilancia y el control constante que se intentaba ejercer sobre las alumnas, especialmente en lo relacionado con su sexualidad. Esto

abarcaba tanto su interacción interpersonal con varones como, en otros contextos, su orientación sexual. Enfocándonos en el primero, la I.E. seguía lo que Foucault denominaba el modelo del panóptico. Aunque ellas sabían que eran vigiladas dentro de la escuela, esa vigilancia se escabullía más allá de sus instalaciones. Las jóvenes interiorizaban la sensación de estar siendo observadas constantemente, incluso cuando no era el caso. Ante esta percepción, buscaban otros espacios más lejanos para poder reunirse. Pese a estos intentos, la red de vigilancia, control y poder se extendían, a manera de conjetura, posiblemente de entre las mismas alumnas servían también a este sistema, acusando a las otra de realizar actos que no se encontraban permitidos a pesar de encontrarse fuera del colegio y del horario escolar.

La I.E. buscaba mantener el control de sus internas, por lo que se valía de las relaciones que tenía con la institución de varones con el objetivo de contrarrestar/evitar que se sigan encontrando en los horarios de salida. Adicionalmente, se realizaban advertencias públicas a las jóvenes durante las formaciones, estas servían como un indicativo de la vigilancia y el control, pues, les hacían saber que ellos como equipo directivo contaban con dicha información; por tanto, debían mantener un comportamiento idóneo.

Finalmente, se evidencia que si bien las jóvenes tenían interiorizadas las normas del colegio y conocían las posibles consecuencias a las que se podrían enfrentar al ser descubiertas. Ello no las amilanaba, sino que las impulsaba a encontrar o buscar otros espacios más lejanos para sus encuentros, aunque no sirviera de mucho.

7.1.2 Salientes o "Amigos con Derecho", enamorado/a(s) no: Primeras relaciones ¿románticas?

Durante la adolescencia, el adentrarse a nuevas experiencias siempre es una posibilidad y en el ámbito privado vinculado a la ilusión amorosa, mucho más. Se inicia una etapa en la que se comienzan a frecuentar y en la que se relacionan con otras personas más allá de una amistad, aunque, como en los casos que veremos, no necesariamente será una relación de pareja en el sentido estricto de la palabra. Es decir, bajo un título de enamorada o enamorado, nombrar las relaciones queda como un tema difuso y comienzan a surgir nuevas etiquetas para denominar a la pareja que no tiene un vínculo "formal" como saliente o "amigo con derechos".

En los últimos años, han proliferado las relaciones sin compromisos, las cuales evitan que los jóvenes encuentren una relación amorosa que conlleva compromisos y estabilidad. Ccopa (2011), en su investigación *Amor y sexo en la ciudad. Imágenes mundanas*, menciona que existen diversas relaciones ocasionales entre las que se encuentran: el choque y fuga, el amigo cariñoso, amigo con derechos, *remember*, el chape, el agarre, entre otros. Él profundiza en la relación del choque y fuga, destacando como principales características la falta de compromiso con la otra persona y la naturaleza ocasional del encuentro. Es decir, se trata de un único encuentro con una persona a la cual no se volverá a ver, lo que se resume en la frase mencionada por uno de sus entrevistados: "Choque de cuerpo… y fuga… no te conozco".

Las jóvenes en esta sección introducen el concepto de saliente y amigo con derecho. En cuanto al primero, se refiere a una persona con la que se sale de forma recurrente, con quien se comparte al igual que con una pareja, con la intención de conocerse y en un futuro cercano formalizar una relación. Por otro lado, el amigo con derechos, según Ccopa (2011), se define como: "es el amigo con ciertas prerrogativas, al que se tiene un aprecio superior al amigo normal y con quien ocasionalmente se tiene encuentros sexuales" (p. 65). Por tanto, esta relación es más que una simple amistad, pues también implica compartir intimidad de manera ocasional. Aunque, en el caso de la joven de este estudio, dicha intimidad no llegó más allá de los besos.

Del total de entrevistadas, solo una de las chicas, Mayra, tuvo una relación "formal" durante la etapa escolar. Sin embargo, esta fue con una mujer, por lo que, inicialmente, no se comentó a los padres y se trató de mantener en el círculo cerrado de amigas. Adicionalmente, conllevó a tener problemas que ya fueron abordados en el primer capítulo. De las siguientes cinco chicas, tres de ellas mencionaron no tener ningún vínculo afectivo con alguna persona durante la etapa escolar y las otras dos mencionaron haber tenido "salientes" o "amigos con derechos", los cuales nunca se volvieron enamorados o "parejas formales". Si bien, las experiencias de cada una tienen sus particularidades se mencionarán algunos aspectos en común que se presentaron en los testimonios.

Alicia y Valeria son las únicas chicas que admitieron haber salido con varones de forma romántica durante la etapa escolar. La primera no especificó la cantidad de personas o la existencia de algún joven en especial. Por el contrario, la segunda joven mencionó haber tenido salidas

recurrentes con el mismo chico entre los trece y dieciséis años, aunque existieron periodos de distanciamiento.

Alicia comentó que salió con algunos chicos mayores que ella, aproximadamente entre uno a tres años, aunque no da detalles de cómo se conocieron. Uno de los temas más resaltantes cuando se refiere al chico es lo vinculado a mantener relaciones sexuales. El joven no mencionaba el tema de forma directa, sino que se daba a través de insinuaciones como invitaciones a lugares para que puedan estar solos, en un espacio "más privado".

> (…) me acuerdo de que me preguntó si ya había iniciado mi etapa sexual y yo le dije que no. (Él) no lo abordaba en sí, pero si insinuaciones de: "Oye que pasa si salimos por ahí", "que por ahí dicen que es más barato (el hotel)". Yo lo quedaba mirando: "Oye ¿qué tienes?" o de "No, no, tranquila, yo te voy a esperar". Pero siempre era muy insistente en ese tema, siempre tenía que sacar a la luz esa conversación, el tema del sexo (Alicia, 22 años).

Ante estas insinuaciones recurrentes, Alicia comenta que sus mecanismos de defensa ante ello eran dos: 1) cambiar de tema, debido a la incomodidad que le generaba y/o 2) "ser frontal" y decirle de forma directa al chico "(…) oye sabes que, cállate, no (quiero tener relaciones sexuales contigo)". Es a partir de esta situación que, el joven no volvía a tocar el tema o lo cambiaba de inmediato. Por su parte, Valeria comenta que no llegaron a este tipo de conversaciones con el chico porque su mamá le prohibió que lo besara[36], entonces, desde lo comentado por ella, era prácticamente imposible que se preguntara por ello.

Como se ha evidenciado en el apartado anterior de este capítulo, las conversaciones con las amigas en torno a la pareja y las primeras experiencias sexoafectivas con este eran recurrentes. No obstante, existían temas que no podían ser discutidos tan abiertamente. Alicia optó por no contarle a sus amigas; pues, ella no tenía una pareja formal, sino un saliente o como ella lo denominaba un "amigo con derechos[37]". Comenta que dentro de su grupo de amigas ello no era bien visto, por lo que mantenía las salidas y este tipo de relación en privado y con cautela.

[36] Regresaremos a este punto un poco más adelante.

[37] Este término hace referencia a amigos con los cuales sin necesidad de un vínculo romántico se pueden tener experiencias eróticas, que para el caso de la joven entrevistada eran besos.

> Los amigos que se besan, los amigos con derecho; pero, nadie se enteraba, entiendes, que nadie se enteraba, no hablaba mucho sobre ese tema porque como eran esas personas de que eso lo veían muy apeligrado que no se debía de dar, pero sí. (Alicia, 22 años)

Este tipo de relaciones, que las aligas de Alicia consideraban "muy apeligrado o que no se debía dar", limitaba su capacidad de compartir este tipo de experiencias con ellas. Esta percepción estaba vinculada a los discursos negativos que las jóvenes habían interiorizados, pues existía el riesgo de ser catalogada como una *Candy*. Se creía que el encontrarse fuera de una relación formal y tener este tipo de encuentros, la joven se encontraba dispuesta y disponible para otros varones al mismo tiempo.

Por parte de Valeria, también, existía esta situación de no comentar con el grupo de amigas. Aunque, en su narrativa, menciona que todo el colegio terminó enterándose de la relación que sostenía con el joven. Esto la llevaba a una instancia en la que era fastidiada "de broma" por parte de otras compañeras a través de frases que insinuaban la existencia de afecto hacia el joven como: "Pepito wiu" o como ella menciona "(...) o veían a Pepito con otra chica de otro salón y no sé", ese "no sé" se traducía en que las personas que veían a Pepito con otra chica se acercaban a comentarle esa situación. Aparentemente, las chicas de su entorno, no necesariamente sus amigas cercanas, se encontraban a la expectativa sobre lo que hacía el joven y las reacciones que Valeria podría tener antes estas situaciones. Aunque, la joven, no brindaba información sobre su vínculo con el chico de forma abierta, si tenía amigas cercanas con quienes lo hacía.

> Tenía ahí (en el colegio) dos amigas cercanas y con ellas si conversaba sobre temas profundos como de inseguridad que tenía de que él salga a una fiesta, porque en ese momento era como que había muchas fiestas, estábamos en la época de los quinceañeros y había algunas fiestas a las cuales yo no iba o me aconsejaban que le dijera de que no se acerque a tal chica o a tal persona (Valeria, 21 años)

Como se evidencia en la cita, ella comentaba con sus amigas aspectos de su relación complicada con el chico, incluyendo sus miedos e inseguridades. Si bien en cierto no existía rivalidad con otra chica por el interés del varón, en ocasiones le sugería que evitara acercase a algunas muchachas. Esto refleja que, aunque no se daba una competencia explicita, existía una

sensación de recelo, como sugiere León (2011) en libro que se ha citado en el Estado de la Cuestión, cuando comenta que en ocasiones las chicas llegaban a peleas física entre ellas por los varones. El recelo, al cual se hace mención, se evidenciaba entre la amiga cercana o mejor amiga del varón hacia la saliente/pareja o viceversa.

En estas dos experiencias, cada una con su particularidad, tiene puntos de convergencia. Las características en común entre ambas son 1) la mayor confianza que se tiene hacia la figura de la madre para comentarle sobre estas primeras salidas con chicos y 2) las opiniones negativas hacia la figura del saliente dadas por las madres y –en uno de los casos- por el padre.

En el caso de Alicia, ella comenta que su madre alegó que el joven "(…) era una persona no buena para mí, que no seguía mí mismo tipo de educación, que era diferente a mí." Siguiendo esta línea, los padres de Valeria también dieron una opinión negativa con relación al joven que la frecuentaba, ella comenta:

> No les agradaba, nunca me dijeron la razón, pero decían que no era para mí. (…), porque no era un chico que iba tener un mal futuro y no sé, no le gustaba a mi mamá como se vestía, expresaba. Aparte su actitud con los amigos era uno y con mis padres otra (Valeria, 21 años).

En ambos casos, las opiniones de las madres y el padre alegaban que estos jóvenes no eran adecuados para sus hijas, argumentando ello con comentarios que iban desde la educación diferenciada entre él y ella hasta marcadores externos como la forma de vestir y expresarse. Evidentemente, la percepción que se tenía sobre estos salientes estaba cargada de subjetividad de parte de los padres y posiblemente también relacionada con las posibles experiencias anteriores que ellas/os hayan podido tener en su etapa de adolescencia y juventud.

Resulta sorpresivo mencionar que particularmente para el caso de Valeria, el involucramiento de la madre en torno a dicha relación iba más allá de la opinión misma, pues, esta se volvía una prohibición, como ilustraremos con la siguiente cita: "Recuerdo que mi mamá me hizo prometerle que nunca le daría un beso (al joven) y como buena hija cumplí". No se tiene una respuesta concreta por parte de la joven al motivo por el que su madre le prohibió que hiciera ello. No obstante, la autora Gutiérrez (2018), habla sobre el noviazgo durante la etapa escolar en México, menciona que los padres suelen ser quienes discrepan con la relación de pareja que

sostienen sus hijos e hijas durante la etapa escolar; pues, el hecho de tener pareja significa un riesgo; en palabras de la autora: "Sus razones descansan en vincular al noviazgo como sinónimo de ejercicio sexual que, puede dar pauta a un embarazo" (p. 21). Adicionalmente, menciona la autora que los padres alegan que envían a los hijos al colegio a estudiar y que por culpa de la pareja su rendimiento puede bajar. Ello se relaciona a la experiencia de Valeria, quien señalaba que sus padres la exhortaban a no tener pareja hasta que terminara sus estudios, ya que podría desconcentrarse.

Lo discursos que enunciaban los padres explicitaban el tener un enamorado como una prohibición y hasta cierto punto un peligro. Resaltando los aspectos negativos de estar en pareja con alguien a temprana edad. Se enfatizaba de manera importante la prohibición desde el discurso, pues, las relaciones interpersonales y amorosas entre adolescente se suelen vincular con la iniciación sexual que entre los padres sigue siendo tabú, sobre todo porque suelen relacionarlo con posibles consecuencias como los embarazos adolescentes que terminan siendo vistos como obstáculos en el avance del proyecto de vida del adolescente y/o joven.

La mejor ruta para evitar el embarazo no deseado, las ITS o en general el inicio sexual precoz y riesgoso es siendo mucho más abiertos con la información brindada, generando espacios de confianza en donde los jóvenes puedan expresar sus dudas y conseguir respuestas sin sentir vergüenza, pues, aconsejar la abstinencia demuestra la poca y parcializada información a la cual se puede lograr tener acceso, mucho más teniendo en cuenta que algunas veces resulta inevitable que los adolescentes se inicien sexualmente a temprana edad.

El tener salientes no era la única forma de experimentar alguna experiencia romántica o afectiva con una pareja. Sino que, en una de las entrevistas, se comentó la existencia de encuentros casuales en quinceañeros por parte de algunas chicas. Estos encuentros casuales no derivaban en encuentros coitales durante la etapa escolar, pues, a lo mucho, podían terminar en besos.

> (…), creo que a veces juzgaban un poco a las chicas, no sé, en los quinceañeros, una chica se besaba con un chico que recién conocía y lo veían mal. Había chicas que son simpáticas, son atractivas y obviamente iban a atraer a muchos chicos y no sé, juzgaban por el hecho de salir con un chico. También, la forma de vestirse, si está muy pegado, muy arriba o como baila con ese chico (Massiel, 21 años).

Massiel en su cita trae a la conversación la situación de algunas chicas que tenían estos encuentros casuales en las fiestas. Menciona que el hecho de que algunas chicas fueran atractivas y simpáticas les permitía atraer varios chicos y besarlos sin conocerlos. Es importante mencionar que, aquellas que realizaban estos actos y eran vistas por sus compañeras, también eran juzgadas; pues, este tipo de encuentros ocasionales se encontraban fuera de lo establecido moralmente y de las conductas que se esperaba que tuvieran ellas como señoritas. Cabe recordar que, si bien entre amigas era posible compartir ciertas experiencias, las situaciones que amigos con derechos o encuentros casuales, podían ser causales de que la joven sea estigmatizada como una *Candy o* fácil.

Las mujeres siempre han tenido que adoptar comportamientos que según la sociedad le corresponden a su género. Si bien ser coqueta es aceptado, esto no debe ser demasiado, pues trae consigo actos que no son considerados como morales o que una señorita no debe realizar. El quiebre a la norma lleva a las personas alrededor a asumir opiniones machistas en donde se margina la autoestima y la imagen de la mujer, situación que no ocurre con los varones.

7.2 Chicas que no tuvieron salientes ni pareja durante la etapa escolar

Dentro del grupo de entrevistadas también se conversó con mujeres que durante la etapa escolar no tuvieron acercamientos ni encuentros con varones. Esto se debió a que no tenían el espacio ni la oportunidad de interactuar con chicos, ya sea porque sus papás no las dejaban salir muy a menudo o por el hecho mismo de estudiar en un colegio de mujeres y no tener la posibilidad de interactuar con ellos.

Ana menciona que, si bien a ella no la dejaban salir con regularidad y no conversaba con chicos. En ocasiones, había logrado conversar con alguno a través de redes sociales. En su narrativa, comenta que los chicos con los que pudo interactuar de forma online eran del colegio de varones que se encontraba cerca al de ella, por lo que existía cierto conocimiento de con quién se estaba hablando.

> A: Era por *Facebook* nada más, nos mandábamos corazones y mensajes como "Buenos días y espero que te vaya bien en el colegio. Buenas noches"
>
> E: ¿Y conocías a estas personas de vista o solamente por *Facebook*?

A: A algunos de vista. Por ejemplo, había estas festividades del colegio, que se juntaban (con) el colegio (de ellos), entonces como que ya una iba viendo que chicos eran, como son tal vez, por ahí te sabes sus nombres; porque siempre estaba el *cuchicheo* de que: "A esta pata yo me lo chape, esa pata se llama tal" y ahí por esas conversaciones es que uno saca los nombres. Entonces, pues al día siguiente lo buscabas en *Facebook* o tal vez te mandaban a ti mensajes y pues por ahí empezaba todo.

(Fragmento de la entrevista con Ana)

En su relato, menciona que las interacciones eran muy cortas y que algunas veces tenían emoticones que podrían simbolizar algún tipo de interés romántico. Al mismo tiempo, señala que el contacto con estos chicos, además de estar vinculado a las redes sociales, también se tenía conocimiento de ellos por las compañeras de su colegio, pues, habían salido con alguno de ellos y hasta habían tenido acercamientos afectivos. No obstante, en su caso particular, ella nunca salió con alguno. Por lo tanto, no se concretizaron las relaciones interpersonales con estos varones.

Por otro lado, había medidas para evitar una posible exclusión o marginación social por parte de las compañeras por no estar vinculadas de forma romántica con un chico. Carol comenta que acudía al inventarse el tener una relación con un chico, alegando que este vivía cerca a su casa, motivo por el cual no lo podían conocer. Es importante señalar, que, durante esta etapa, algunas compañeras ya empezaban a tener acercamientos y relaciones románticas con chicos, por lo que era un tema que se conversaba entre amigas. Por tal motivo, la posibilidad de que la adolescente, también, tenga que compartir alguna experiencia personal era alta y al no contar con ese tipo de vivencia sentía presión social por parte del grupo de amigas en poder encajar.

(…). De que haya sentido la presión de que de repente decir que, y lo puedo decir ahorita, porque es como que, es algo tan estúpido, que de repente todas mis amigas tenían pareja y yo decía: ¡Yo también! Pero ¡es por mi casa! (risas), (…). Tal vez no me cree una historia porque era como que ¡Ah! Pero lo he mencionado una que otra vez, sí, porque como te digo, hay esa presión, hay esa presión social de que todas tus amigas, todas tus amigas lo tienen, y tú también quieres y como para no pasar de desadaptada, (…). Como te decía, si había esa pequeña envidia adentro tuyo ¿no? De que ¡ay yo también quiero!, pero, no crecía en mi la necesidad de llevarlo más allá e ir a buscarlo, (…). (Carol, 21 años)

Existía una presión por encajar en un grupo en el cual sus miembros estaban transitando por experiencias nuevas, las cuales, se encontraban relacionadas a los nuevos vínculos interpersonales con varones y posibles escenarios románticos y/o afectivos con ellos. El sentirse miembro de grupo implica tener características comunes. No obstante, para el caso específico de Carol, el tener una pareja era complicado dado los pocos espacios adicionales de socialización con los que contaba. Adicionalmente, se sentía ajena al grupo en el cual se encontraba, debido a que, observaba que algunas de sus amigas se encontraban ya en pareja y para ella eso no era posible, resulta importante considerar también la variable vinculada al físico, pues, esta joven mencionó durante la entrevista que tuvo problemas con su peso desde la adolescencia, por lo que no se sentía atractiva para los hombres. Estas ideas también influyeron sobre su autoestima y la percepción sobre sí misma.

Al mismo tiempo, ella identifica que sentía envidia en ese momento, la cual se podría encontrar vinculada a no poseer el capital social que sus amigas tenían, al poder y tener la facilidad de interactuar con varones. Pues, ella, al no tener este tipo de contacto, las probabilidades de que algún chico se fijara o saliera con ella se reducían más.

7.3 Vivencias individuales y compartidas desde el romance y el sexo

La etapa luego del colegio conlleva cambios tal y como se ha evidenciado en el capítulo anterior. En esta sección, se abordarán las experiencias de estas mujeres desde una esfera íntima vinculada a su vivencia en el acto coital, el romance y su exploración del placer. Al ser temas sensibles, existieron momentos en donde las respuestas se direccionaron por otro camino, evadiendo la pregunta y en ocasiones silencios que buscaban marcar distancia.

No se puede atribuir directamente a la educación religiosa el hecho mismo que las jóvenes no hayan sido “abiertas” a comunicar estos temas, pues resultan importantes tener en consideración factores externos como la familia y la sociedad misma en la que se desenvuelven, espacios conservadores en donde la sexualidad y el placer femenino no es un tema de conversación público, pese a que, en el discurso -de algunas de ellas- se ha podido evidenciar alguna cercanía con consignas “feministas” que luchan por la liberación de las mujeres, con énfasis en el ámbito sexual. Asimismo, no se puede dejar de considerar que la falta de cercanía con la autora las llevó a hablar de forma parcial sobre dichas experiencias.

7.3.1 Mi primera experiencia con un chico fue aterradora

Las jóvenes al ingresar a nuevos espacios donde tendrían interacciones regulares con varones expusieron que les resultaba complejo poder hacerlo, existiendo en su imaginario múltiples motivos por los cuales evitar o reducir el contacto. Por ejemplo, el quedar en ridículo o pensar que ellos deseaban tener algún vínculo sexual con ellas. El haber estudiado en una escuela de mujeres y tener pocos o ningún espacio de socialización con varones de su rango etario, según las narrativas, habría interferido en que lograran desarrollar con mayor facilidad esta habilidad social.

En esta sección, se abordarán brevemente las experiencias vinculadas al primer beso, específicamente de dos jóvenes, quienes formaron parte del grupo de mujeres que durante la etapa escolar no tuvieron ningún enamorado o saliente. Se consideró colocarlas en esta parte, porque, la vivencia del primer beso no corresponde como tal a una etapa determinada. Según lo recopilado, se puede entender como una experiencia bisagra para estas jóvenes. Adicionalmente, se busca visibilizar un tema presente tanto en lo cotidiano como en el ámbito macro de la sociedad: las relaciones de poder entre varones y mujeres. En el caso específico de estas mujeres, se destaca la influencia ejercida por parte de varones mayores sobre niñas-adolescente, quienes, apelando a las inseguridades relacionadas a la apariencia física, intentan incidir en sus vidas con el fin de obtener una respuesta favorable a sus acciones.

La experiencia del primer beso no se puede circunscribir a una etapa específica, ya que no todas la vivieron a la misma edad ni guardan un buen recuerdo de ello. En su respecto, dos de las entrevistadas coincidieron en que ese momento no se enmarcó en la fantasía y romanticismo con que suele asociarse. Además, al ser una experiencia que ha sido vista hacia atrás, una de ellas la percibe como una experiencia de abuso sexual.

En la actualidad se presenta a través de las noticias y hasta las experiencias personales que algunos varones jóvenes y adultos se encuentran interesados en entablar algún tipo de vinculo sexual con niñas y adolescentes, lo cual puede ser catalogado como abuso sexual, pues una persona menor de edad no es capaz de brindar su consentimiento ni percibir que se encuentra bajo la influencia de una relación de poder. Con relación a ello, Ana comentó como fue la experiencia de su primer beso. Relata que tenía catorce años y fue con una persona –en sus palabras- “súper mayor

de edad", pues tendría aproximadamente veinticinco años. Además, esta persona se encontraba en un ámbito que ella usualmente frecuentaba, ya que era familiar de una de sus amigas.

> (…) mi primer beso así tal cual creo que lo di a mis catorce años y ahora que me pongo a pensar qué horrible es; porque fue con una pata que era super mayor de edad, habrá tenido veinticinco, eso era pedofilia o sea no existe otra palabra para eso y lo peor es que era alguien cercano a una de la familia de una amiga (Ana, 21 años).

Ello evidencia no sólo que la violencia sexual se encuentra explícita en espacios que deberían ser considerados seguros para el desarrollo de la adolescente, sino que, además, existe una muestra clara de la influencia que pueden llegar a tener las personas adultas hacia con las adolescentes y con ello, las relaciones de poder que se tejen para que el varón consiga la sumisión por parte de ella y de esa forma lograr su cometido.

El sentirse atraído hacia una persona menor resulta inconcebible para Ana, quien con 21 años comenta: "(…) me pongo a pensar: ¡Qué mente tan enferma!, pero era por lo mismo de que yo decía (que) nadie me va a querer y nada, me dejaba besar". La vulnerabilidad de la edad misma y los problemas que ella tenía vinculados a su peso, la llevaron a ser mucho más susceptible a vivir esta experiencia, de ahí la importancia de buscar que las niñas y adolescentes vivan tranquilas en los cuerpos en los que habitan, sin recibir burlas o comentarios que puedan herir sus autoestimas.

Al interior de la relación social entre los sexos, se entretejen relaciones de poder que afectan a las personas involucradas. De manera específica, la situación en donde un hombre adulto con plena consciencia de sus actos intenta seducir a una adolescente halagándola con frases comunes como: "Eres muy madura para tu edad" o haciendo insinuaciones respecto a lo desarrollado que es su cuerpo en comparación a otras de su misma edad. Esto les hace creer a estas chicas que son tomadas con seriedad por parte de los varones. Sin embargo, lo cierto es que los varones se aprovechan de ello para verse beneficiados en el plano sexual, teniendo en consideración además que se involucran con menores quienes aún no tienen la madurez suficiente para entablar relaciones afectivas ni sexuales con personas adultas. Ellos inevitablemente se encuentran en una posición jerárquica y de poder más privilegiada que ellas. Además de caer en un delito, pues, al momento de lo sucedido la muchacha era menor de edad.

Es importante destacar que no se pretende restar responsabilidad a quien ejerció violencia hacia ella; pues, solamente él es culpable de atentar contra la integridad de una adolescente y manipularla para satisfacer sus propios. Empero, es crucial reflexionar sobre el impacto profundo que pueden tener los comentarios relacionados al físico, especialmente aquellos que exaltan la delgadez del cuerpo como ideal de belleza. Este tipo de mensajes afectan negativamente la salud mental de muchas mujeres, ya sean niñas, adolescentes o adultas, limitando su capacidad de amarse y sentirse dignas de amor. Estos comentarios, que afectan la autoestima de las jóvenes, están intrínsicamente ligados a los estereotipos de género y las exigencias impuestas por la sociedad sobre lo que significa ser una señorita, especialmente en términos de apariencias física.

El conocer a un chico que te guste, el primer beso, la primera salida con ese chico son eventos que se encuentran romantizados, especialmente desde la televisión y el cine; por lo que, algunas adolescentes esperan que estas vivencias sean como en las series y películas. Carol comenta sobre su experiencia conociendo al joven con quien daría su primer beso: "(…) suena como Netflix fue una experiencia, la verdad es que no terminó tan bien como, como una imaginaría una película, pero bueno.". Esta es la forma en cómo ella describe su primera experiencia saliendo y dando su primer beso. La comparativa que realiza sobre su experiencia - al inicio de esta- con una película de Netflix, nos lleva a pensar en la idea del amor romántico, en cómo este y sus mitos se reproducen a través de los medios televisivos y/o cinematográficos y la importancia que tiene en la manera en cómo es construye y socializa la idea del "amor" o como en este caso, un primer acercamiento "romántico" hacia un varón.

A menudo las películas y series alimentan la idea de la atracción y del amor romántico por medio de escenas que idealizan la experiencia de conocer a una persona y que luego de muchas dificultades logran consolidarse como pareja. Pascual (2016) afirma que los medios de comunicación y los productos culturales ejercen una influencia significativa en la formación de la identidad y la subjetividad tanto en niños como en niñas a medida que se socializan y adquieren conocimientos sobre el amor. Dado este contexto, junto con los resultados de muchas investigaciones sobre la aceptación de diversos malentendidos y creencias engañosas sobre el amor romántico entre adolescentes, así como la erosión de los límites personales en reacción a lo que los adolescentes consideran maltrato o violencia de género.

Carol cuando tenía diecisiete años conoció a un joven de una manera inesperada mientras esperaba su transporte para ir a la universidad. Sobre este varón solo menciona que aparentaba una edad bastante joven como de veinte años y que fue un poco extraña la manera en que se conocieron, ella relata lo siguiente:

> Me tocó el hombro (el joven), estábamos en el metropolitano. (…). Me hizo el habla, yo en esa época recién tenía un celular, (…), pero no tenía WhatsApp, (…), así que no di mi número porque: uno, me dio miedo (risas). Dos, ¿para qué darlo? Si solamente tenía para llamadas y yo para hablar por teléfono no, no, (…). (Carol, 21 años)

Según este fragmento, el joven le pide su número de celular para conversar con ella luego de haber intercambiado algunas frases durante la espera del bus. Sin embargo, ella no le da su número por dos razones: Le dio miedo y no contaba con mensajería instantánea para hablar de forma fluida con él. No comenta si se sintió interesada en este chico, pero, se podría interpretar que sí porque terminó intercambiando su dirección de correo. Pasaron los días y comenta que el joven le escribió por correo, empezaron a hablar durante algunas semanas hasta que la invitó a salir.

> Obviamente en la *chibolada*, con mis amigas contando (sobre el chico) y decían: "Sí, tienes que salir con él y yo: "No, no quiero, no, que miedo, no, (…)". Y al final después de hablar creo que fue un par de semanas acepté a ir, o sea como que acepté salir, pero a la vez como que me daba miedo, al final una amiga me acompañó. (Carol, 21 años)

La curiosidad y el miedo son emociones preponderantes en esta situación. La curiosidad, como se ha visto desde el inicio de este capítulo, tejía las múltiples experiencias que ellas podían experimentar. No obstante, hay que considerar lo peligroso que podía ser que una joven de diecisiete años -con amigas de la misma edad- saliera con una persona que no conocía y que evidentemente era mayor. La emoción de las amigas y su aliento a que saliera con él parte de la curiosidad por experimentar y de la idealización del conocer a alguien, como en las series, novelas o películas. No se puede dejar pasar desapercibido el miedo que sentía Carol por aceptar salir con este hombre, es por ello por lo que, ante el acceder al mismo tiempo, solicita que una de sus amigas se encuentre en el mismo lugar, cerca de ella, durante la salida.

Sobre la salida y su primer beso comenta lo siguiente:

> (…) fuimos al cine, estábamos en el parque esperando para poder entrar a la sala de cine. Y en eso estábamos conversando y él fue bien *random* porque había volteado mi cara y de la nada (al) voltear que me agarraron de la cara y me zamparon la cara (…) y yo como ¿Qué es esto, wey? Me quiero ir. (…). Fue incomodísimo, yo estaba ¡Uugghh! Y puedo decirte por la misma situación yo misma me sentía como que no me puedo ir, me sentía obligada a quedarme. Algo así y me quedé a ver la película y después de la manera más rápida que pude me zafé y me fui (Carol, 21 años).

Su experiencia del primer beso -tal y como lo comenta- fue muy incómoda y probablemente no fue aquello que ella esperaba. Dentro de ello, hay un punto que llama la atención y es el peso de "sentirse obligada" a quedarse a ver la película y pasar tiempo con él. Este punto se puede relacionar con los estereotipos de género que vinculan a la feminidad y que las mujeres han interiorizado por medio de su socialización en diferentes espacios.

> Los estereotipos de género imponen así todo tipo de limitaciones, siendo el agravante que éstas son autoimpuestas, en función de que al ser estos interiorizados, es el mismo sujeto el que sesga sus posibilidades de elección a las opciones que únicamente responden a los estereotipos introyectados. En la sociedad occidental actual, existe un conjunto de características preferentemente asociadas a determinado género. (Torres, 2018, p. 79)

Las características a las que refiere Torres son todas aquellas con las que se suele vincular a la feminidad, como la delicadeza, la obediencia, la sumisión. Aunque en los últimos años se han empezado a escuchar discursos sobre el empoderamiento, muchas mujeres todavía se encuentran, en más de una ocasión, en situaciones donde sienten la obligación de complacer a los hombres, cediendo a sus deseos, sobre todo si ellos han hecho algún tipo de gasto en ellas.

Recuerdo haber leído en una página de *Facebook* una frase que decía: "No le debes sexo a nadie porque te invitó a salir, aunque haya pagado la cena, aunque te haya llevado en su carro". En el caso de Carol no se trataba de sexo, pero sí de su presencia misma. Ella se sentía obligada a quedarse, a pesar de haber vivido un momento incómodo antes de ingresar a la sala de cine y durante la película, pues, narra que durante la proyección él intentaba besarla constantemente.

Este tipo de situaciones reflejan, una vez más, los estereotipos de género en los que las mujeres deben mostrarse agradecidas hacia los varones por recibir este tipo de atenciones. Sin embargo, al mismo tiempo ellas asumen que se trata de un intercambio, es decir, el varón con el poder adquisitivo que posee invita la salida, mientras que ella ofrece como parte de dicho intercambio su presencia, incluso si no se siente cómoda estando ahí.

En el lenguaje coloquial, se dice que a veces los hombres invitan bajo la premisa implícita -nunca expresada directamente- de que dichas invitaciones deben "pagarse" con relaciones sexuales. Esta idea se refleja en la famosa frase "Boca come, culito paga", pues pone en evidencia la relación de poder vinculada al capital económico y a la expectativa de que la mujer debe ser complaciente para no ser vista como una interesada. En el caso mencionado, no llega a este extremo, pero si se evidencia la insistencia del varón ante una negativa directa a tener algún tipo de acercamiento físico, como besos o abrazos.

Finalmente, luego de esa incómoda situación, ella pudo retirarse del lugar. Tiempo después, se enteró que el joven con quien había salido era unos diez años mayor que ella, lo cual también resulta cuestionable, ya que, al igual que en el caso de Ana, Carol era menor de edad en ese momento. Por otro lado, no contento con la negativa de volver a salir, el joven empezó a hostigarla por teléfono llamándola constantemente, hasta que ella se vio obligada a cambiar de número.

Los casos de Ana y Carol evidencian que ambas vivieron la experiencia del primer beso como un acto que quedó lejos de ser un momento romántico y consentido. Se considera importante destacar la característica de la vulnerabilidad en la experiencia de ambas, al encontrarse vinculadas con personas adultas que comprendían perfectamente que relacionarse con una menor de edad, además de estar condenado por la ley, eran totalmente influenciables, lo que permite decir que estas fueron relaciones de poder, en donde ellos se aprovecharon de problemas vinculadas a la autoestima y la idealización de la atracción y el amor que existía en estas adolescentes.

7.3.2 ¿Amor, deseo o coacción?: La primera relación sexual

El inicio de la vida sexual, mientras que, para los hombres es una demostración de la hombría para las mujeres significa la "pérdida" de la virginidad, de la virtud. Históricamente y

como se ha podido observar en el primer capítulo, la "conservación" de la virginidad fue un punto importante desde la educación católica, no sólo mencionado de forma expresa sino también desde las figuras que tienen como modelos de feminidad. Para las mujeres, el inicio de la actividad sexual ("la pérdida de la virginidad") en un contexto contrario al matrimonio y la familia, ha supuesto una trasgresión de aquello que se espera de ellas. Aunque resulta importante considerar lo señalado por Carol Vance, pues menciona que las relaciones heterosexuales fuera del matrimonio de carácter monógamo y aquellas que no tienen fin último la reproducción no se encuentran totalmente condenadas. Respecto a ello, Rubin (1989) lo explica detalladamente desde lo que denomina la pirámide erótica.

> "Las sociedades occidentales modernas evalúan los actos sexuales según un sistema jerárquico de valor sexual. En la cima de la pirámide erótica están solamente los heterosexuales reproductores casados. Justo debajo están los heterosexuales monógamos no casados y agrupados en parejas, seguidos de la mayor parte de los demás heterosexuales. (…). Las parejas estables de lesbianas y gays están al borde de la respetabilidad, pero los homosexuales y lesbianas promiscuos revolotean justo por encima de los grupos situados en el fondo mismo de la pirámide". (Rubin, 1989, p. 136)

En ese sentido, si bien la moral católica en la cual se habían educado miraba con malos ojos la iniciación sexual a temprana edad y fuera del matrimonio, pues la consumación del acto tenía como punto final la reproducción y no el placer, no resultaba tan atroz como si lo era visto la diversidad sexual y el ejercicio de esta.

Amuchástegui (1998) realizó una investigación sobre las percepciones de la virginidad y la iniciación sexual en México con un grupo de hombres y mujeres jóvenes. Este al ser un país católico, si bien -narra que- ha transitado por una etapa de secularización de la vida social en el campo de la sexualidad pasando a tener presencia los saberes especializados y profesionales, ello, no ha evitado que el comportamiento y deseo sexual deje de ser vigilado y que interfieran instancias religiosas, tal y como se ve en Perú, donde desde el Estado y el poder legislativo, la iglesia no sólo católica interfiere en dichos asuntos.

Volviendo al caso de las mujeres entrevistadas, la mayoría inició su vida sexual entre los 18 y 20 años. Aunque, una de ellas, al momento en que se realizó la entrevista no había tenido esa experiencia.

Ninguna de las chicas mencionó detalles sobre cómo fue su primera experiencia en el ámbito sexual. Por lo general, tanto en esta sección como la relacionada al placer en pareja y desde la individualidad, tiene como similitud que las entrevistadas fueron mucho más cautelosas y puntuales en brindar información, sin dar mayores detalles. Sin embargo, la siguiente pregunta fue si se habían sentido seguras durante ese momento. Las respuestas fueron diversas; algunas mencionaron que, si bien no experimentaron incomodidad, sí sentían temor hacia la relación sexual en sí, influenciadas por mitos comunes como "el dolor en la primera relación sexual". También se registró el testimonio de una primera relación sexual forzada. Teniendo en cuenta estos puntos, se explorarán y analizarán las narrativas de las entrevistadas para comprender, de forma particular, sus sentires durante esta experiencia.

Massiel y Alicia fueron las únicas chicas que mencionaron que se sintieron seguras tanto en estar de acuerdo con sus parejas en mantener relaciones sexuales como en el acto en sí. La coincidencia entre ambas es que ello sucedió con la persona que en ese momento era su pareja, es decir, los varones con los que se relacionaban eran sus enamorados. Existe la tendencia de que las mujeres se inicien sexualmente con quien es su pareja dentro de una relación formal. En ese sentido, Jones (2010), en su estudio sobre las experiencias y expectativas sobre la primera relación sexual entre adolescentes de Trelew en Argentina, menciona que las mujeres son mucho más selectivas al momento de acceder a tener relaciones sexuales con los varones. En ese sentido, su respuesta afirmativa al acto se suele basar en el afecto y los sentimientos que le tienen a la pareja y el acto responde a una escena de espontaneidad.

> Si, me sentí segura, sentí que no fue presionado. Antes estuve saliendo con un chico que sí, ya quería (tener relaciones sexuales) y (yo) no. Él fue muy diferente, muy espontáneo, no fue por complacerlo a él, sino porque yo también quería (Massiel, 21 años) (El subrayado es mío).

Tanto Jones (2010) como Amuchástegui (1998) no mencionan el deseo sexual y el placer como argumentos para que las mujeres realicen este acto. Esta última autora menciona en su

estudio que el deseo sexual era una razón monopolizada y más que suficiente por parte de los varones para tener relaciones sexuales.

> "Mientras para ellos el deseo sexual era una razón legítima para tener relaciones sexuales las jóvenes podían justificarlas por el amor a su pareja. De hecho, aquellas mujeres que habían mantenido relaciones sexuales solamente por deseo sintieron que habían cometido una falta" (…). (Op. Cit., p. 142) (El subrayado es mío)

Hasta hace algunos años, el deseo sexual y el placer en las mujeres era un tema que no se tenía en cuenta y que moralmente no les era permitido de expresar, por lo que sentían culpa al tener relaciones sexuales por deseo, pues, se les había educado que este acto era únicamente permitido bajo la institución del matrimonio y la reproducción y en su defecto solo se justificaba -fuera de él- por el amor hacia la pareja. Sin embargo, para el caso de una de las jóvenes entrevistadas, además de sentirse segura, no lo hizo por complacerlo a él, sino porque ella también quería, lo cual es validado por la enunciación y la existencia de su deseo sexual al momento de tener su primera relación sexual.

Por otro lado, tenemos el caso de Ana, quien, si bien contestó que se sintió segura durante su primera relación sexual, menciona que no le gustó el performance de este. Ella lo atribuye a los nervios y algunos mitos que rondaban por su cabeza, particularmente aquel que muestra la primera relación sexual como dolorosa por naturaleza. "A los dieciocho (tuve mi primera relación sexual) y honestamente no me gustó, y es porque estaba tan nerviosa y tenía miedo porque ya había escuchado que eso dolía y lo tenía en mi cabeza" (Ana, 21 años). Lo narrado por la joven se vincula con algunos mitos que se tejen en torno a la "virginidad" y la pérdida de esta, uno de estos mitos es el "miedo a la desfloración por la posible brusquedad del primer coito" (González et al., 2002, p. 2) y, con ello, el "rompimiento del himen" (Puente, 2016, p. 19). Considerando los mitos que se reproducen socialmente, se piensa o supone que la primera relación sexual penetrativa sería dolorosa. En el caso de Ana, no menciona si finalmente fue así, pero, sí señala que estos mitos no le permitieron sentirse a gusto durante el acto. Similar situación sucedió con Carol, quien menciona no haberse sentido insegura, pero que, sí sintió un poco de miedo, por lo que había escuchado sobre el dolor.

Finalmente, Mayra brinda un testimonio un poco confuso sobre su primera relación sexual con un varón. Recordemos que ella menciona haber mantenido relaciones sexuales con una mujer cuando aún era menor de edad. Siguiendo la línea inicial, menciona que esta se dio con su primer enamorado durante su etapa universitaria y comenta sobre el acto lo siguiente: "Sinceramente, no fue algo mutuo, fue en juego, medio a la fuerza, es que tampoco sé cómo explicarlo sin que suene a violación, pero no fue eso, no lo considere eso, pero fue como que (…)" (Mayra, 21 años). (El subrayado es mío).

La entrevistada no quiso profundizar en el tema, pese a que se intentó repreguntar. No obstante, por tratarse de un tema sensible no se insistió. La narrativa da luces evidentes que esta primera relación sexual con un varón fue un acto que se encontraba fuera de su deseo, al mencionar ella que "no fue algo mutuo" y que el joven tuvo que usar la fuerza para acceder a su cuerpo. Si bien, Mayra no lo considera una violación y desde aquí no se puede determinar que fuese ello, lo narrado sí da señales de coacción para la realización del acto. No es nada nuevo que los varones intenten tomar el cuerpo de las mujeres por la fuerza, las estadísticas de casos de violencia contra integrantes del grupo familiar, la mujer e individuos afectados por la violencia sexual presentadas en octubre del 2021 por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), mencionan que en:

> El último año, se atendieron un total de 1 144 96 casos de violencia contra las mujeres, los integrantes del grupo familiar y personas afectadas por violencia sexual, acumulando en el periodo 2002 – 2020 un total de 1 146 581 casos atendidos (…). (p.12)

Es importante señalar que estos son solo los casos reportados y atendidos, lo que sugiere que la cifra real de casos de violencia sexual contra mujeres y población vulnerable podría ser mucho mayor. El informe también destaca que Lima Metropolitana es la región con el mayor número de casos, con un total de 27 732 casos atendidos.

Retomando el testimonio de Mayra, no debe pasar por alto que la relatada fue su primera relación sexual con un varón y que ella la califica como "a la fuerza", es decir, no consensuada o de mutuo acuerdo por ambas partes. La OMS y OPS (2013) presentaron un informe sobre violencia sexual contra las mujeres en donde se mencionaba que la primera relación sexual de las mujeres era en un gran porcentaje forzado y que mientras menor era la edad de la mujer mayor probabilidad

de coacción existía, con respecto a nuestro país mencionan: “En Lima, Perú, por ejemplo, el porcentaje de mujeres jóvenes que informaron que su iniciación sexual había sido forzada (40%) era cuatro veces más alto que entre los hombres (11%)”. (p. 4).

El caso de Mayra no es un hecho aislado ni se encuentra fuera de la realidad que atraviesa el país. Lastimosamente, representa un problema muy presente que es necesario de tratar y erradicar. Este testimonio nos lleva a reflexionar sobre dos aspectos importantes:

1. La inexistencia de una cultura del consentimiento expreso para tener relaciones sexuales; pues, los varones parecen no comprender -o no querer comprender- las negativas por parte de las mujeres.
2. La cosificación del cuerpo de las mujeres para satisfacer los deseos sexuales de los hombres, ignorando las negativas y restando importancia al deseo y el placer de las mujeres en el ámbito sexual. Al tomar por la fuerza, asumen que el cuerpo y deseos de la otra persona son menos importantes que los propios.

Ello encuentra respaldo en el trabajo de Vance (1989), quien menciona que las mujeres viven una tensión constante entre el deseo de experimentar placer y vivir abiertamente estas experiencias y el peligro constante al entablar este tipo de relaciones con varones. Como señala: “(…) una forma evidente de peligro: la violencia sexual que los hombres cometen contra las mujeres. La violación, los acosos sexuales, el incesto” (ibidem, p. 13). Estos actos resultan ser más comunes de lo que se piensa, especialmente, al iniciar la vida sexual.

7.3.3 Entre beso y beso, uno a veces se pasa: Vivencia de la sexualidad con la pareja

La vivencia de la sexualidad también implica compartir información y mantener conversaciones con la pareja sobre métodos anticonceptivos, preferencias y posibles consecuencias de no usar protección durante las prácticas sexuales. En el caso específico de las jóvenes del estudio, cinco de las seis se encontraban en una relación sexoafectiva formal con un varón al momento de la entrevista. Por lo que, resultaba relativamente común que en algún punto de la relación hubieran abordado temas relacionados con sus vidas íntimas. Un primer punto que

se abordó en esta sección de las entrevistas fueron las conversaciones dentro de la relación para proponer el tener relaciones sexuales.

En el caso de Carol, se menciona que, previo a mantener relaciones sexuales, su pareja y ella salieron durante un año. Durante ese tiempo, fueron amigos y con posterioridad, se convirtieron en enamorados, l que les permitió compartir mucho tiempo juntos y conversar sobre el tema. Carol explica: "Tuvimos un año de relación antes de que pasara. No fue como que al mes y ¡ya! No, tuvimos un año de relación, de hacer, de conversar, de obviamente tocar el tema porque lo habíamos tocado" (Carol, 21 años). En su narrativa, destaca que el hecho de que supieron ser amigos contribuyó a que la confianza entre ellos se incrementara gradualmente.

No obstante, es importante mencionar que, si bien entre ellos existió un compromiso tácito de esperar antes de mantener relaciones sexuales, durante la relación surgieron momentos que propiciaron tener un encuentro sexual. La joven comenta: "Obviamente, a veces, entre beso y beso, o sea, uno a veces se pasa, como que un toque aquí, un toque allá, y ¡es normal! creo yo" (Carol, 21 años). Esta cita retrata una escena en que, ambos dentro de la privacidad que tenían, se producían momentos en donde existían besos, caricias, "toques"; sin embargo, había un límite para que no se consumara el acto sexual.

> (…), con él he sentido una confianza bastante grande de poder decir: ¡Para!, y parábamos. Era como que, no me sentía obligada. Con él nunca me he sentido obligada la verdad, siempre fue esa confianza la que me guio a querer hacerlo ¿no?, la que me dio la confianza de decir: Te voy a entregar tal cosa, te voy a entregar mi cuerpo, te voy a entregar el privilegio de poder ser (risas). Porque obviamente, la verdad es que yo no me imaginaba (…), que alguien se iba a sentir atraído a mí de esa manera, y yo se lo decía: ¡No me siento atractiva en ese sentido! Y, él me hacía sentir bastante confiada en mí misma, y no de la manera de seducirme para (tener relaciones sexuales), si no es como que verdaderamente me hacía sentir bien (Carol, 21 años). (El subrayado es mío).

La joven menciona en la cita que entre su pareja y ella siempre existió confianza, la cual, se forjó durante todo el tiempo que tomaron en conocerse. La misma que permitió tener la seguridad que durante la relación sexual no se sintiera vulnerada cuando existía un detalle que no le gustaba, pues, ella comenta que fue por acuerdo de ambos.

En la narrativa de Carol, se resalta la noción de entrega cuando se referir a su cuerpo en el acto sexual, donde el hombre es presentado como un privilegiado por ser el primero, y el cuerpo de ella se convierte en el elemento central de este intercambió, confiriéndole a él -al menos simbólicamente- un estatus elevado. La conceptualización de la primera relación sexual para los varones suele verse como un hito que los afirma como hombres no sólo ante sí mismos, sino también ante su entorno, sobre todo sus pares. En contraste, para las mujeres, a menudo se percibe como la pérdida de una virtud o el sacrificio/prueba de amor. Aunque en los últimos años desde los grupos de mujeres. Sin embargo, en los últimos años, desde los movimientos feministas y grupos de mujeres, ha surgido un discurso que reivindica la vivencia de la sexualidad sin estigmas y en igualdad con la experiencia que los varones siempre han tenido, es decir se ha empezado a hablar sobre el derecho al placer. Finalmente, la joven menciona un aspecto clave, vinculado a la percepción propia respecto a su cuerpo, esta idea se ha moldeado por años de comentarios negativos sobre su físico. Esto la lleva a pensar que no podía resultar atractiva a ningún varón, mucho menos en el ámbito sexual.

Otra de las chicas que conversó previamente con su pareja fue Alicia, quien si bien no menciona plazos de tiempo en que decidieron tener relaciones sexuales, sí comenta que su pareja fue muy delicada en tratar el tema con ella. Esto lo atribuye nuevamente a que eran mejores amigos antes de ser pareja; por lo que sabían que temas tratar y cómo abordarlos.

Massiel tiene una experiencia similar a la de las dos entrevistadas anteriores, pues tuvo la oportunidad de abordar el tema y comenta que se dio por mutuo acuerdo. No obstante, hay un punto importante que destacar en su narrativa y que no se ha encontrado en el de las demás chicas cuando conversaron sobre esta experiencia, este es el factor del deseo sexual.

Fue bonito en realidad, en tu primera vez te pinta que debes de estar enamorada de esa persona, debe de ser tu primer amor. En mi caso no fue así, pero me atraía física y sexualmente. Fue una experiencia muy buena en realidad, fue mutuo acuerdo, fue muy bueno, me sentía segura. (Massiel, 21 años) (El subrayado es mío).

Este punto es especialmente relevante, ya que mientras sus compañeras mencionan la confianza como un motivo central para tener relaciones sexuales (la cual también es muy importante), Massiel, destaca el deseo sexual como una razón válida y suficiente para hacerlo, sin intentar maquillarlo o justificarlo mediante la variable del amor.

El placer en la vivencia sexual femenina ha estado trastocado por el peligro en el cual se encuentran las mujeres al ejercer su sexualidad. Desde pequeñas se les enseña a cuidarse de los varones, controlar sus horarios de salidas y hasta la ropa. En estas circunstancias, hablar del derecho al goce o placer femenino resulta importante, pues implica para las mujeres la apropiación de sus cuerpos y vidas sexuales desde la libertad y de manera informada. Para las mujeres, es crucial reconocer su propio derecho al placer, ya que discutir sobre el placer implica confrontar su sexualidad desde un punto de vista constructivo que fomente la libertad de elección bien informada (Díaz, 2022). Asimismo, es importante señalar que este derecho se encuentra enmarcado en los derechos sexuales y reproductivos que al mismo tiempo son considerados derechos humanos, por tanto, desde los grupos feministas y de mujeres se realizan esfuerzo para reivindicarlo.

Por su parte, Ana mencionó que la primera experiencia sexual que tuvo con su pareja se dio en el marco de una situación casual, por lo que no existió una conversación larga y explicita sobre el tema. “Era verano y había una fiesta y había trago, no estaba borracha, pero estaba feliz. Nos besamos y como que me di cuenta y ahí tuvimos la conversación y entonces dije ya” (Ana, 21 años). En su narrativa, no menciona cuánto tiempo llevaba saliendo con el chico ni si ya eran oficialmente pareja en ese momento. Sin embargo, sí nos habla del contexto en que se desarrolló la situación y de su respuesta tras una breve conversación que tuvieron, la cual fue una aceptación.

Las conversaciones vinculadas a la esfera íntima, no se circunscribían a proponer el tener relaciones sexuales, sino que, además, se direccionaban hacia diversos temas como los gustos o preferencias durante el acto -en su mayoría- y en menor medida, con respecto a las parejas anteriores, visitas al ginecólogo y las fantasías sexuales que tenían.

Traer a la discusión, la importancia -al menos desde el discurso- sobre el conversar y tener presente los gustos y preferencias durante el sexo, se vincula a la esfera del placer femenino. Las conversaciones con la pareja, en el caso de estas jóvenes, les ha permitido que ambas partes tengan conocimiento sobre aquello que les gusta o no.

> Desde un inicio, (…), yo no sabía nada del tema (risas), él tampoco sabía mucho del tema. Creo que, juntos hemos aprendido que me gusta, descubrir que nos gusta, que le gusta como pareja, que me siento cómoda con que, que no me gusta, que son mis

inseguridades. Poco a poco he sentido la confianza de decirle ¡sabes que esto me gusta! ¡esto no me gusta! ¡me siento incomoda así! ¡me siento incomoda asa! (Carol, 21 años).

Carol destaca el aprendizaje en conjunto como pareja, el tomarse el tiempo de conversar y al mismo tiempo experimentar juntos, le permitió que vayan conociendo aquello que les gusta y aquello que no. Implícitamente, ello nos lleva a reflexionar sobre la importancia del placer en la vivencia de la sexualidad en pareja. El hecho de hacer preguntas y contar un espacio seguro para expresarse muestra lo crucial que es que ambas personas se sientan cómodas y a gusto.

Ha habido muchas oportunidades que hemos hablado de eso, yo creo que tendría que ser mutuo. Cuando tienes que tener placer, no sé cómo explicarlo, porque no era, no solo tendría que ser él, sino yo también y siempre hemos podido conversar sobre lo que nos hace sentir bien (Alicia, 22 años).

En la narrativa de las jóvenes, también se evidencia la importancia que ellas mismas otorgan a su sexualidad y placer durante la relación sexual. Al mencionar que el placer debe ser mutuo, es claro que valoran tato su propio disfrute como el de su pareja. A partir del testimonio de esta joven en particular, se evidencia cómo ella resalta la importancia de su propio placer al afirman: “no solo tendría que ser él (quien reciba placer), sino yo también”. Mediante esta expresión se valida como cuerpo que es capaz de experimentar ello.

7.3.3.1 Yo decido que métodos (anticonceptivos) usar

Otro aspecto importante alrededor de las relaciones de pareja es el uso de métodos anticonceptivos. Sabemos que la información recibida sobre a estos y su correcto uso fue durante la etapa escolar. Sin embargo, en esta nueva etapa de sus vidas, las jóvenes demuestran un mayor conocimiento y los utilizan como una forma de protegerse tanto de embarazos no planificados como de infecciones de transmisión sexual (ITS). De los testimonios recogidos, tres de las mujeres compartieron sus experiencias sobre el uso de anticonceptivos en su vida sexual en pareja.

Desde sus miradas, la anticoncepción no es un tema que les compete únicamente a ellas, sino que, lo conversan abiertamente con sus parejas. No obstante, la responsabilidad de la anticoncepción recae sobre ellas, pues todas han recurrido a métodos hormonales, como las pastillas anticonceptivas, las inyecciones mensuales y el implante subdérmico, en lugar de optar

por métodos “menos invasivos” como el método de barrera (condón). Esto, a pesar de que este último ofrece el beneficio adicional de reducir el riesgo de contagio de alguna ITS.

Una coincidencia importante alrededor de los testimonios es que, si bien se conversaba con la pareja sobre su uso, estas conversaciones no transcendían a que el varón se hiciera realmente responsable de la anticoncepción, quedando en la escucha o en algún comentario sobre las repercusiones hormonales que se podrían manifestar en los cuerpos de ellas. Por otro lado, como la anticoncepción recaía sobre ellas, pese a las conversaciones en pareja, ellas elegían el anticonceptivo que considerabann más conveniente.

> En realidad, yo decido qué métodos. Siempre usamos el de barrera, el condón, pero el condón no siempre te va a cuidar de embarazos no deseados o vas a tener uno a la mano. Él simplemente escuchaba los diferentes métodos anticonceptivos que hay, aunque él decía que me alteraban mucho las hormona, (…). Pero él normal, con el tema de los anticonceptivos, no tiene problemas, incluso hemos estado hablando de la vasectomía reversible, (…). Siento que mi cuerpo ha cambiado bastante desde que utilizo el método anticonceptivo. (Uso) el implante subdérmico desde agosto (2021) (Massiel, 21 años).

> (…), bueno solamente he usado uno, ya que no me he animado a usar otro aún; porque algunos hacen bastante daño. entonces personalmente lo que uso es la inyección del mes. Lo que si fue horrible es a veces llorar y no saber el por qué (Ana, 21 años).

Massiel resalta la importancia del uso del anticonceptivo de barrera como es el preservativo, el cual es el único que protege contra las ITS. No obstante, menciona que este no siempre previene los embarazos, por lo que recurre al uso de un anticonceptivo hormonal como el implante subdérmico. Por su parte, Ana comenta solo usar la inyección del mes como método para prevenir el embarazo no deseado. Es importante mencionar la conciencia que tienen en torno a los cambios físicos, hormonales y emocionales relacionados con el consumo de estos medicamentos. Recordemos que el uso de métodos anticonceptivos hormonales, al igual que los medicamentos comunes, pueden presentar efectos adversos que varían y se manifiestan de manera diferente en cada persona. Un ejemplo claro es el caso de Ana, quien menciona haber estado más sensible de

lo normal sin un motivo aparente. Así como este, existen muchos otros efectos secundarios relacionados con el uso de la inyección o el implante subdérmico.

> Compartimos este tema, pero no es como que me haya impuesto ese tema de no me gusta (usar condón). No lo uso, fue algo como que a mí tampoco me gustaba y fue como que por mí y decisión mutua, fue como que probé pastilla, ¡te alteran bastante las hormonas!, tantas cosas. Iba a ponerme el implante subdérmico, pero me hicieron problemas por el peso, (…) (Carol, 21 años).

Una de las jóvenes mencionó que no le gusta usar preservativo, y esta decisión no relacionada con ningún tipo de presión por parte de la pareja. Es común escuchar o leer frases que los hombres utilizan para evitar el uso de protección durante el acto sexual, pero en este caso, es ella quien conscientemente decide no utilizarlo porque no le gusta. Cabe destacar que ella cuenta con la información de que el condón no solo tiene como función prevenir el embarazo no deseado, sino que también es el único método que protege contra infecciones de transmisión sexual. Con respecto a ello, Yon (2015) menciona que diversas investigaciones señalan que:

> (…) si bien es indispensable el acceso a información y servicios de SSR, esto puede resultar insuficiente para prevenir riesgos sexuales debido a situaciones de violencia sexual o estructural, así como por la existencia de normas de género y otras estructuras socioculturales que favorecen la discriminación y el riesgo o dificultan de negociación y rechazo de prácticas sexuales no deseadas (…). (p. 11).

En ese sentido, ella está adoptando una conducta de riesgo en su vivencia sexual, a pesar de haber accedido a información relacionada a ello. Esto nos lleva reflexionar que la información por sí sola no es suficiente para evitar este tipo de conductas, sino que también es importante generar espacios de confianza donde adolescentes y jóvenes puedan expresar sus dudas e inquietudes, y donde personal autorizado pueda responder sin prejuicios ni tabúes.

Finalmente, Carol comparte en la entrevista; a pesar de su negativa a usar el preservativo como método anticonceptivo, sí intentó utilizar un método hormonal, como el implante subdérmico. Sin embargo, debido a factores vinculados con su peso, le negaron la inserción del dispositivo. La joven no menciona si le proporcionaron información adicional sobre otros método

que pudiera utilizar para protegerse del embarazo no deseado o si incidieron en el uso del preservativo.

Como se ha evidenciado en esta sección, las mujeres son las principales responsables de la anticoncepción en sus relaciones de pareja, siendo las únicas que toman un papel activo en ello. Aunque que los varones se involucran en la conversación, su rol suele ser pasivo. Si bien es fundamental, desde el ideal del empoderamiento, que las mujeres decidan sobre sus propios cuerpos de manera informada, este interés contrasta con las repercusiones que el uso prolongado de método anticonceptivos hormonales puede tener en su salud, privilegiando la satisfacción de los varones durante el acto sexual, evitando el uso del preservativo bajo el argumento de supuesta incomodidad.

7.3.3.2 Sustos

Con sustos nos referimos al atraso menstrual, el cual, dentro de relaciones de parejas que son sexualmente activas, se entiende como una posibilidad de embarazo no planificado. Si bien este no fue un caso que se presentara de forma constante entre los testimonios, resulta pertinente traerlo al análisis partiendo nuevamente de lo mencionado por Yon (2015), pues enfatiza en que la sola información adquirida respecto a salud sexual y reproductiva no basta para prevenir las conductas de riesgo. En ese sentido, Carol conocía los métodos que podía utilizar y según su narrativa, nunca se encontró coaccionada a no usar un método de protección. Pese a ello, decidió desde su libertad no utilizar un método. En consecuencia, en noviembre de 2020, durante el tiempo que vivió con su pareja, comenta que pasó por un susto.

> (…) te seré sincera, en la etapa cuando empezamos a vivir juntos, si nos descuidamos bastante. (…), tuvimos un pequeño susto me acuerdo, en noviembre del año pasado. Bueno con respecto a ese tema, la verdad que con el mismo conversamos, fuimos irresponsables los dos, (…). Pero la verdad, él me ayudó bastante (…), yo sé que con plata podía solucionar el problema. (…), la cosa es que me hice análisis y todo me acuerdo de que me hice una prueba esas de 12 soles y salió negativo, (…) le dije cómprame, me lo compró, salió negativo, pero yo no estaba segura (risas), me hice otra (Carol, 21 años).

Ella acepta que existió irresponsabilidad por parte de ambos, pues, si bien no quería utilizar protección, su pareja tampoco lo propuso como una opción. Con respecto a la situación, Carol destaca el apoyo que le brindó su pareja durante ese momento de preocupación. Este apoyo se manifestó en la compra de la prueba de embarazo casera y posteriormente en realización de una prueba de sangre. Más adelante, menciona que ambos tuvieron una conversación profunda sobre las posibilidades que existían en torno a un embarazo no deseado y cuál sería su accionar frente a ello, sobre todo si el resultado de la prueba era positivo.

> La verdad que él fue un apoyo bastante grande, (…) fue bastante comprensible, la verdad es que era mi decisión y siempre va a ser mi decisión como él me dice. Pero si como que lo converse bastante el tema, como que, cómo te sientes tú con el tema, fue la primera vez en la que verdaderamente me senté a preguntarle cómo te sentirías sí (pasara), porque fue algo que podía pasar. (…). La verdad es que tenía preocupación de que de repente no quería (risas), pero me vino el alma al cuerpo cuando me dio todo su apoyo y prácticamente me dijo: "No es mi cuerpo". Y yo como que, su respuesta fue esa: "No es mi cuerpo, yo no tengo que decidir" (risas). Y, fue la respuesta que quería, te lo juro y fue como que ¡ok!, se me vino el alma al cuerpo. (…). Bueno fue noches en las que realmente lloraba, y bueno ahora hoy por hoy sé que no es por tema de descuido, sino que soy bien irregular, la vez pasada no me vino por 8 meses (risas) (Carol, 21 años).

En este extracto de la entrevista, Carol menciona comenta algunos puntos que son importantes:

1) Apoyo y diálogo con la pareja: Resalta la importancia de contar con el apoyo de su pareja y la apertura de conversar sobre las opciones que estarían disponibles en caso de embarazo no deseado. Esto pone en evidencia la influencia e importancia que tienen los discursos que surgen desde los grupos de mujeres y feministas a los que tiene acceso como el derecho a decidir sobre su propio cuerpo. Asimismo, destaca la importancia de la red de apoyo, en este caso su pareja, quien comprendió que el cuerpo de ella no era su propiedad y respetó su libertad para tomar la decisión que más le fuera conveniente.

2) Atención médica respecto a la salud sexual y reproductiva: Carol menciona que el retraso menstrual que experimentó pudo estar relacionado con una condición médica que requiere ser atendida. No obstante, en otra parte de la entrevista, admite no haber ido de visita al ginecólogo

para ser revisada y en caso de ser diagnosticada recibir un tratamiento. En su narrativa, relata haber tenido un retraso de ocho meses, lo cual es inusual y debería ser motivo de preocupación médica. Ello se sigue relacionando a que, si bien obtienen información sobre determinados temas en torno a la sexualidad como la anticoncepción e ITS, existe también un vacío cuando se trata de hacer uso de los espacios biomédicos como la visita ginecológica y conocer su importancia en la vida de una mujer sexualmente activa.

Asimismo, queda en evidencia que desde los centros educativos no existen espacios suficientes donde se aborde la importancia de la salud ginecológica. Aunque se tienda a la *biologización* de la sexualidad, esta sigue siendo esta una visión parcial únicamente en términos reproductivos, más no desde la esfera del cuidado del cuerpo y la salud.

7.3.4 Diversión, disfrute, sentirse bien: Configuraciones del placer en la sexualidad

La exploración del placer a través del cuerpo en la experiencia sexual, especialmente desde la perspectiva de las mujeres, ha sido históricamente silenciada. Durante mucho tiempo, la sexualidad femenina fue vista únicamente con un propósito reproductivo, lo que llevó a la represión del placer. Como se ha mencionado en investigaciones relacionadas con la primera relación sexual, no se concebía que las mujeres dieran ese paso movidas por el deseo, sino como una prueba de amor hacia su pareja. En su respecto, cuando se conversó sobre ese tema con las mujeres de este estudio, se reveló que poco a poco su propio deseo y placer se asomaba como una razón más que válida para el desarrollo del acto sexual y en general, de sus vidas sexuales.

Como un punto de partida para hablar de ello, se pensó conveniente conocer en palabras simples cuál era su definición de placer. Esta puede vincularse no solo a acciones que se consideren "agradables" sino también aquellas que generen dolor o que a simple vista se puedan ver con incomodidad. Con respecto a las mujeres del estudio, se logró evidenciar que el significado que manejan con respecto al placer se relaciona a diversión, sentirse bien y disfrute, vinculándose con una sensación de goce. Es importante mencionar que no lo relacionaron únicamente con la práctica del coito, sino que evocaron otras situaciones que pueden considerarse cotidianas, pero que ellas las relacionaban con esta sensación

> (…) se me viene a la mente la primera palabra, diversión. No solamente se trata de sexo, sino que hay distinto tipos de placeres como comer helado de menta con chocolate

que tanto te gusta, esa cerveza helada en el verano, el ceviche o el placer de haber ingresado a la universidad y así (Ana, 21 años).

En el ámbito sexual, entiendo que disfrute por hacer algo que te guste bastante, que te sientas bien, que te guste lo que estás haciendo y que quieras hacerlo otro día. Que no te genere incomodidad (Valeria, 21 años).

Sentirme bien, a gusto en el momento de, ¿cómo podría decirlo?, referente a las relaciones ¿No? Porque puede haber placeres que puede ser que salgamos y hagamos cosas que no lo haríamos diaria o paulatinamente. También es un tema de placer ¿No? Porque es como que la persona te escucha lo que tú quieres hacer (Alicia, 22 años).

Para ellas, el placer es un sinónimo de disfrute y sentirse bien. En el ámbito sexual, específicamente, como lo menciona Valeria se relaciona con aquello que te gusta y que quisieras repetir en otra ocasión, una acción o práctica que no genere ninguna incomodidad. Que esto último no suceda dependerá de las personas presentes en el acto, quienes deberán comunicar expresamente aquello que les gusta y lo que no, pues, existen gustos variados entre las personas. Las mujeres del estudio se mostraron reservadas en dar a conocer de forma expresa las prácticas que les generan placer durante las relaciones sexuales. Aunque solo una de ellas lo mencionó, lo hizo con un poco de temor y vergüenza[38].

7.3.4.1 *No puedes tener un encuentro sexual con alguien y no disfrutarlo es pecado*: Confianza, consentimiento y placer

La práctica sexual en la pareja se encuentra vinculada a la confianza, al consentimiento y el placer. Según lo mencionado por las jóvenes, se puede desprender que la vivencia de la sexualidad con sus parejas tiene diferentes connotaciones e importancias para ellas, que van desde mencionar que la experimentación del acto es diversa, en tanto a las prácticas que se puedan realizar hasta llegar al consentimiento para realizar ciertas acciones durante la relación sexual.

Pese a lo complicado que fue obtener información por tratarse de temáticas vinculadas a la intimidad de la persona y la pareja, se preguntó ¿cómo viven su sexualidad con su pareja? Más que mencionar acciones y prácticas que usualmente realizan, narraron *grosso modo* y como una

[38] A este punto se volverá más adelante en la sección referente al placer en las relaciones sexuales en pareja.

forma de desviación a la pregunta, con frases como: “No hay ningún tabú (entre ambos)” o que “Llevan una vida sexual activa”, sin mayor detalle. Sólo una de las mujeres mencionó acciones que le gustan durante la relación sexual.

> (…) en pareja es diverso por así decirlo, no es que sea algo rutinario, lo cual me da bastante sorpresa (…). (…) no existe ningún tipo de tabú, porque tanto él como yo sabemos que en lo que se trata de (sexo) hay infinidad de cosas y nunca se sabe que te puede gustar. Creo que eso es lo que ayuda bastante, el no juzgar y cada uno respetar los gustos del otro; así como también si se hace algo sea con consentimiento (Ana, 21 años).

Ana enfatiza en lo diverso que puede ser el acto en pareja, aludiendo aparentemente a las muchas prácticas que se pueden realizar, lo que evita que se caiga en la rutina. Le da importancia a la comunicación como herramienta para conocer aquello que le gusta o no a la otra persona. Dice que “No hay ningún tabú” entre ella y su pareja, por lo que no resulta difícil conocer sus preferencias y que estas, al mismo tiempo, no son juzgadas. Un punto adicional -y no es la única en hacerlo- es el consentimiento para desarrollar cualquier práctica.

> Activa, relativamente activa, lo converso o sea siempre tiene que ser mutuo, ¿no? O sea, si ahora pasa algo que la otra persona quiere y yo simplemente no quiero, digo que no quiero y ya, y si me insiste lo mando a volar (Mayra, 21 años).

El acceso consciente a realizar uno u otro acto es un tópico recurrente en las narrativas de las jóvenes entrevistadas, lo que sugiere que, al menos desde el discurso, comprenden la importancia del consentimiento para que tanto ellas como la otra persona disfrutar libremente de su sexualidad. Es pertinente destacar que esta mujer se muestra lo suficientemente empoderada como para rechazar a cualquier varón que intente coaccionarla para tener relaciones sexuales cuando no lo desea. La frase “Y si me insiste, lo mando a volar”, evidencia la conciencia que tiene sobre su cuerpo y que este no es un objeto para satisfacer a otros, mostrándose como una sujeta no solo con la capacidad de brindar placer, sino también de sentirlo. Esto último abre la discusión sobre la relevancia del factor placer durante la actividad sexual, destacando que ya no es una esfera que le pertenezca exclusivamente a los varones. Estas mujeres han logrado apropiarse de su propio disfrute en las relaciones de pareja, reafirmando su derecho a vivir su sexualidad de manera plena y consciente.

(…). En pareja también me siento muy bien, me siento querida, me siento deseada. (Massiel, 21 años). En lo narrado, se destaca además de la percepción que tiene con respecto a su pareja en donde ella se siente deseada, también, menciona sentirse querida. Esto último le da un plus que es la variable del sentimiento en la relación de pareja y lo importante que resulta para algunas personas el encontrarse sexualmente con alguien que tiene sentimientos hacia ella. Este es un punto que no se ha encontrado de forma expresa en las narrativas. Sin embargo, puede que se encuentre implícitamente, ya que, casi en su totalidad, viven una vida sexual y afectiva con una pareja estable por un periodo largo de tiempo.

Uno de los factores más importantes cuando se habla de la vida sexual es el placer. En ese sentido, a las jóvenes se les preguntó por la relevancia del factor placer en el avance de su vida sexual. En su totalidad, mencionaron que el placer constituye una parte fundamental, pues, la idea es disfrutar al máximo esos espacios y experimentar sensaciones agradables, en otras palabras, sentirse bien.

> Definitivamente, tú no puedes tener un encuentro sexual con alguien y no disfrutarlo. Yo creo que eso es pecado definitivamente. Yo tengo 21 años, soy joven como personas jóvenes estamos en pleno florecimiento para poder disfrutar así la universidad nos consuma un 80% de las energías. Pero aún tenemos ese 20% y gastarlo en tirar y no llegar a disfrutarlo, entonces mejor quédate en tu casa y duerme (Ana, 21 años).

Desde sus narrativas, se hace posible pensar la idea de que el placer es un derecho, por ese motivo, no se concibe el vincularse con alguien sexualmente si es que no se va a tener ningún tipo de disfrute de por medio.

Ana cataloga como un pecado el hecho de no disfrutar los encuentros sexuales. En ese sentido, resulta crucial mencionar la importancia de la comunicación para la realización de las diversas prácticas sexuales, pues este es uno de los factores que permite gozar de una sexualidad plena y placentera. La opinión de Ana es compartida por sus demás compañeras quienes -por ejemplo- mencionan que con qué otro motivo tendría relaciones sexuales sino el de sentirse bien y experimentar placer.

> Claro, es muy importante porque (…) por eso se tiene relaciones sexuales ¿No? para tú poderte sentirte bien y tener el placer de estar con tú pareja. Es sumamente importante porque después te sientes la más feliz (risas) y es algo super placentero y te hace sentir bien, no sé cómo expresarlo, (…) (Alicia, 22 años).

> Es muy importante (sentir placer) porque con eso vas a definir si disfrutas estar con esa persona, porque no creo si no llegas (al orgasmo) no creo que lo vuelvas a repetir. (…), no es lo principal en la relación, pero es muy importante para tener cierta conexión con la persona, cuando llegamos al orgasmo y sentir ese placer sexual (Massiel, 21 años).

Por su parte, Massiel enfatiza en la importancia de la conexión con la otra persona. Aparentemente, ella se refiere a una conexión emocional. No obstante, se puede vincular con la química existente entre ambas personas sin que implique una conexión sentimental. De esta forma, el fin último, es llegar al orgasmo y sentir placer.

Finalmente, Massiel y Alicia mencionaron a grandes rasgos aquellas acciones que les genera placer durante el acto sexual más allá de la penetración. Una acotación curiosa de la primera es que durante la entrevista mencionó estas acciones en voz baja y con cierto recelo, lo que sugiere y da cuenta de lo íntimo y complicado que es brindar información vinculada al disfrute de la vida sexual en tanto a brindar información específica. La acción de ser cautelosas con la información, más allá de ser un acto de reserva de confianza. También, se vincula al hecho de vivir en una sociedad conservadora en donde es mal visto el hablar tan abiertamente de la sexualidad y en donde existe vergüenza de enunciar dichos actos.

> Puede ser que me jalen el cabello o te nalgueen o te hablen al oído o te muerdan la oreja, el cuello, la espalda (Massiel, 21 años).

> (…), que haya un juego antes de realizarse el acto, de tener la sensación de que va a pasar, pero, o sea, como intriga así. Soy de las personas que le gusta jugar mucho antes de realizarlo ¿No? De tener relaciones (Alicia, 22 años).

Con la pequeña información brindada por ambas, es posible señalar que lo que les agrada durante el acto sexual, no se encuentra relacionado únicamente a la penetración, sino que acciones,

como las narradas por Massiel, que aparentemente pueden generar dolor o incomodidad resultan placenteras para algunos cuerpos. Por su parte, Alicia si bien no da mayores detalles también da a entender que las sensaciones que puede experimentar su cuerpo y la curiosidad previo a la penetración le resultan placenteras y divertidas. Esto encuentra su relación con lo señalado por Weeks (1998) donde menciona que las interacciones eróticas que se viven en pareja no tienen como fin último la reproducción, y que, tampoco, siempre tienen como función central la acción penetrativa, sino que existen diferentes prácticas sexuales que realizan las parejas mediante las cuales sienten placer y que varían de una sociedad a otra.

7.3.4.2 ¿Te ayuda a conocerte a ti misma?: Exploración del placer desde sus propios cuerpos

El experimentar placer no se limita a la esfera de la pareja, si bien puede resultar agradable e implicar conexión emocional -en algunos casos-, también es importante visibilizar las prácticas eróticas que se pueden dar desde la individualidad. Ante ello, ha sido posible encontrar al menos dos prácticas que ellas mencionaron: 1) la masturbación y 2) la pornografía[39].

Sobre la masturbación se distinguen 2 narrativas: una a la que denominaremos general, la cual, se basa en la opinión sobre la actividad en sí misma. Esta narrativa muestra la práctica de la masturbación como una actividad "buena" y que cuenta con beneficios para las personas que la practican. En su respecto, las opiniones van desde que la masturbación favorece el conocimiento del propio cuerpo con el objetivo de conocer tus preferencias durante el acto sexual y que puedan ser comunicadas a la pareja hasta los (posibles) beneficios que pueda tener sobre el cuerpo como el alivio de los malestares menstruales.

> Creo que es muy sana, te ayuda a conocerte a ti misma, saber cómo es que te gusta que te toquen, en donde y puedes incluso ayudar a tu pareja, si esa persona con la que recién empiezan a practicar la sexualidad, puedes ayudarlo a darte mejor placer. Es bueno que la otra persona también te ayude, te diga me gusta más esto, me causa placer esto. (Massiel, 21 años).

[39] No nos centraremos en esta, pues, no brindaron mucha información.

> (…) es algo totalmente normal que una persona lo haga para sentir placer y sentir placer es sentirte bien. Además, tiene muchísimos beneficios, alivia los cólicos, aumenta tu (…) si es que tienes bajas defensas aumenta alguna hormona (…), no recuerdo muy bien el nombre, si estas triste te vas a alegrar, te vas a sentir mejor (Mayra, 21 años).

Desde las narrativas recogidas, la masturbación es vista como una posibilidad de conocimiento del cuerpo propio y su capacidad de sentir placer. En ese sentido, funciona -de cierto modo- como una práctica de experimentación previa a las relaciones coitales con la pareja, a través de la cual, logran reconocer las sensaciones y los lugares del cuerpo donde sienten más placer. Adicionalmente, se mencionan los beneficios que tiene la práctica, si bien no se comentan las fuentes por donde se han informado, no resulta para nada irreal lo que ellas mencionan.

Las voces de estas mujeres buscan evidenciar que la masturbación femenina durante mucho tiempo ha sido una actividad mal vista y que, al contrario de los varones, no se encuentra dentro de lo "normal" que entre las mismas mujeres se converse tan abiertamente sobre estos temas. Hasta cierto punto y por la forma en cómo lo comentan, la masturbación ha sido una actividad que tiene una connotación negativa en las mujeres.

> Tiene que ver mucho como se ha tratado a través de los años ¿no? Como lo que se ha inculcado, como que se ha visto más naturalizado en el tema de los varones; y en el tema de las mujeres es como que ¡Wow ¡¡No! O sea ¡Qué hace! O ¡Eso está mal! (Carol, 21 años).

> (…) tengo la certeza que es algo que se debe de normalizar, más en las mujeres, que no sea un tapujo. Porque en los hombres es normal que lo tengan y una mujer ¿Qué? Tú no hablas con alguien y le dices "oye sabes qué, ayer me masturbé", es algo que, si se toca el tema, no es algo de horrorizarse, de yo nunca lo he hecho o es algo imposible, (…) es que yo veo la masturbación como un autoconocimiento de la persona (Alicia, 22 años).

Por otro lado, se rescata la narrativa basándonos en la experiencia propia, la cual lleva a las mujeres a pensar y brindar respuestas diferentes con respecto a su opinión general, en donde la masturbación es concebida como una actividad positiva y beneficiosa. Desde la experiencia personal, las respuestas son diversas y si bien, no caen en los juicios morales sobre si es buena o

mala, si resaltan opiniones vinculadas a la preferencia por el coito o el temor. Entre las opiniones manifestadas se encuentran las de algunas mujeres que brindaron una respuesta de afirmación en realizar el acto porque les gusta. Otras lo tratan con cierto recelo entre un gusto y no gusto, direccionándose hacia la preferencia del ejercicio de la vida sexual en pareja. Finalmente, aquellas que no lo realizan porque no les gusta o les da temor.

Con respecto a la respuesta positiva registrada, Ana no sólo se refirió a la masturbación como "darse cariño" y que esta es una actividad que le gusta, sino que contó cómo fue su acercamiento a ello. Esta exploración por saber cómo realizarlo la hizo por medio de una página de *Instagram*, cómo se comentó anteriormente, las redes sociales se volvieron espacios donde profesionales llegan a públicos de diferentes edades e intereses con información verídica y que les permite acceder al conocimiento. En este caso, respecto a la vivencia de la sexualidad.

> Y bueno si me gusta darme cariñito (masturbarme), yo al principio no sabía cómo (…) hacerlo, entonces encontré la página de *Instagram* de Corazón con leche, entonces recuerdo que le escribí a la página y sorprendentemente; a pesar de que, la página tiene bastantes visitas, la psicóloga me respondió el chat de *Instagram* y me dijo qué debo hacer y cómo que ella me daba consejos. Aparte yo solita fui indagando; tanto leyendo como practicando (Ana, 21 años).

Por otro lado, Carol refiere que realiza esta práctica cuando no ve durante mucho tiempo a su pareja, más allá de ser una actividad de exploración del propio cuerpo[40], esta termina por reemplazar el coito cuando existen periodos largos de tiempo en que no se ven[41]: (…), hay ciertos momentos y sobre todo tiempos en donde no te ves, cinco, seis, siete, ocho meses con tu pareja y obviamente hay un deseo sexual. (…)." (Carol, 21 años). En ese sentido, cuando ella se refiere a la masturbación, la menciona como una práctica que no le llama mucho la atención, pues, considera que la práctica sexual en pareja es mucho más satisfactoria, ya que implica una conexión especial, el vínculo afectivo.

[40] Punto que también se tiene en consideración en su narrativa, pero que, responde a un conocimiento que será expresado a la pareja para vivenciar una relación sexual más placentera.
[41]Teniendo en cuenta el contexto del Covid-19.

> (…) como te digo cuando llega la situación de querer masturbarme, yo, lo hago porque quiero, me siento bien obviamente. Pero como te digo no es como que lo haga de una manera como que seguida, porque no es como que me llama la atención. Siento que ya después de dos años de experiencias con mi pareja, sientes como que una conexión especial (…), creo que la exploración personal influye bastante en cómo vas a transmitir lo que te gusta a tu pareja porque obviamente tienes que explorar contigo para poder expresar tus gustos (…), siento que van de la mano, (…) (Carol, 21 años).

Finalmente, un grupo de mujeres refiere no sentir gusto por masturbarse y una de ellas menciona sentir temor por realizarlo. "(…), yo personalmente sola no me doy placer, no sé, no me gusta, no sé si es porque yo no lo sé hacer o porque simplemente no me gusta." (Mayra, 21 años). Mayra considera que esta negación a realizar el acto se puede deber al no saber cómo hacerlo o porque simplemente no le guste, pues, cuando se trata de sexualidad y placer, no necesariamente a todas las personas le gustan las mismas actividades.

Por otro lado, Valeria menciona no haber descubierto su cuerpo. "No me masturbo ni nada, no he descubierto mi cuerpo. No sé cómo que me da temor y por eso tampoco he iniciado mi vida sexual." (El subrayado es mío). Este último punto presenta una contradicción con respecto al trabajo realizado por Cerón (2016), quien trabaja con un grupo de mujeres jóvenes universitarias en Ciudad de México, en este trabajo al igual que con las chicas de este estudio, la masturbación es vista como una práctica de autoconocimiento del propio cuerpo y que ello permite tener una relación sexual con pareja de una forma más placentera. No obstante, ella refiere que: "Para las participantes, se trata de una estrategia para perder el miedo en el proceso de descubrir el sexo y su cuerpo; solo algunas mencionaron realizarla como práctica autoerótica". (p. 95). (El subrayado es mío).

En ese sentido, resuena que una práctica que permita el conocerse y que no involucra a nadie más que la propia individualidad, pueda generar algún tipo de temor. Lo expresado por Valeria contradice el hallazgo de Cerón respecto a su grupo de mujeres, aunque se encuentran mayores coincidencias que diferencias. El temor expresado por Valeria no se sustenta en alguna causa concreta, pero sí es posible afirmar que no es solo un temor a la práctica de la masturbación en sí, sino que a ella se adiciona el inicio de la vida sexual con una posible pareja.

CONCLUSIONES

Para concluir esta investigación, es útil repasar y resaltar los puntos más importantes que la estructuran, centrados principalmente en el trabajo de campo virtual realizado mediante entrevistas y grupos focales, así como en la triangulación con la teoría. El objetivo principal del trabajo fue conocer los discursos en torno al ser mujer y la sexualidad en jóvenes exalumnas de un colegio femenino y católico. Se enfatiza la característica de haber estudiado en este tipo de institución porque es un aspecto compartido por las entrevistadas, quienes forman parte de la misma promoción secundaria. Este aspecto se convierte en el eje articulador de la tesis, marcando un antes y un después en su aprendizaje sobre el ser mujer.

En primer lugar, se presentan los discursos manejados en los espacios de socialización durante la etapa escolar, que fueron principalmente tres: el colegio, familia y los grupos de pares.

Respecto a los dos primeros espacios, ambos convergen en la idea de ser mujer es un sinónimo de ser una señorita. Esto implicaba adoptar actitudes como la elegancia, la obediencia y la delicadeza, proyectándolas a través del comportamiento en los distintos espacios y mediante sus cuerpos, incluyendo posturas, vestimenta y peinado. Tanto la familia como el colegio tenían ideas cargadas de estereotipos sobre lo que correspondía (o no) al rol de señorita que debían asumir.

Además, siguiendo la teoría de Butler (1991) sobre el accionar repetitivo que caracteriza al género, tanto la familia como el colegio tenían modelos que personificaban el ser mujer. En la familia, se mencionaron figuras femeninas que, mediante sus actividades, mostraban a las jóvenes los roles que debían asumir en la escena familiar y social, como las tareas de cuidado, presentadas como exclusivamente femeninas, y el tener que "darse a respetar" frente a violencias por parte de los varones. Por su parte, el colegio presentaba a la Virgen María y a otras santas como modelos a seguir, caracterizándolas tanto por su obediencia y virtud como por su liderazgo y carácter revolucionario. Sin embargo, se percibió que la institución educativa tenía una clara intención de homogeneizar a las mujeres que albergaba, estigmatizando a aquellas que no seguían estos parámetros.

En cuanto a la sexualidad, tanto en el aspecto familiar y escolar, los discursos eran restrictivos, lo que no implicaba un silencio total, sino una información parcial. Según Foucault (1998), existía un control sobre los lugares y las personas que participaban en las conversaciones

sobre sexualidad. Aunque había prohibiciones y represiones, esto no significaba que la sexualidad no se discutiera, sino que el lenguaje usado para referirse a ella era depurado, con espacios y normas que aludían a ella. En el colegio, se ejercía un constante control y vigilancia sobre el alumnado, extendiéndose incluso a los espacios exteriores. La sexualidad se referenciaba indirectamente mediante normas como mantener la falda debajo de la rodilla y evitar expresiones afectuosas con otras compañeras. Además, los espacios de relación, como las aulas, estaban decorados con figuras religiosas como crucifijos e imágenes de la Virgen María, que representaban pureza del cuerpo y del espíritu o un carácter "asexual".

En la familia, el hablar sobre sexualidad recaía sobre la madre, quien, al encontrarse en la misma situación genérica que sus hijas, tenía la responsabilidad de transmitir estos discursos, en lo poco o mucho de conocimiento y apertura que tuviera. Se discutían principalmente los cuidados en la limpieza de los órganos íntimos y la menstruación. En cuanto a la actividad sexual, se prohibía, alegando la minoría de edad y relacionándola con embarazos adolescentes. Se observó que el padre actuaba como una presencia ausente en la educación sexual, manteniéndose al margen.

En el colegio, la sexualidad estaba vinculada a toda la acción institucional, desde las normas hasta los contenidos curriculares. Las festividades y modelos presentaban una clara alusión a la pureza del alma y del cuerpo, mostrando a personajes asexuales que buscaban vivir según la religión. A las jóvenes se les transmitía el mensaje de evitar la actividad sexual fuera del matrimonio, considerándola un pecado y un acto cuestionable. Además, el curso de PFRH ofrecía información parcial sobre sistemas reproductores, infecciones de transmisión sexual, ciclo menstrual y métodos anticonceptivos, aunque esta enseñanza a veces era dificultada por la propia institución.

En cuanto al grupo de pares, las compañeras del colegio comenzaron a crear sus propias narrativas sobre el ser mujer y la sexualidad. Se evidenció una conciencia clara de la diversidad en torno al ser mujer, reconociendo que no había un único modelo a seguir. Importante en su narrativa es que, mientras asumían un rol esperado por sus figuras de autoridad en espacios restrictivos, no sentían la necesidad de fingir ni adoptar actitudes no auténticas cuando estaban con sus amigas.

Según Foucault (1998), los escenarios restrictivos para hablar de sexualidad terminan por generar una multiplicidad de narrativas. A través de compañeras que ya habían tenido experiencias románticas y sexuales con varones, se comenzó a tejer información de interés para las jóvenes,

predominando una sensación de curiosidad. Aunque la mayoría de las mujeres entrevistadas no tuvieron acercamientos constantes con varones, se mencionó la delgada línea entre mujeres sociables y aquellas denominadas “Candys”, estigmatizadas si tenían muchos amigos o se mostraban coquetas. Las respuestas a las narrativas sobre sexualidad estaban influenciadas por los discursos de los padres y el colegio.

Con el inicio de la etapa post-escolar, las jóvenes accedieron a nuevos espacios como centros de estudios superiores, nuevos grupos de amigos, centros laborales y redes sociales, encontrando nuevos discursos sobre el ser mujer. El discurso predominante en esta etapa es el de “sin temor a ser juzgada”, evidenciando una mayor libertad para expresar cómo desean ser y cómo proyectar sus cuerpos. En este período, ser mujer implica una mayor libertad en la expresión personal, desde el vestuario hasta las opiniones compartidas en distintos espacios.

A pesar de la libertad en la expresión y el acceso a discursos sobre sexualidad y placer, las jóvenes critican a quienes no se suman a las luchas contra el machismo y la violencia, sin tener en cuenta el privilegio socio-cultural que poseen. Reconocen que los nuevos discursos valoran la diversidad entre las mujeres y apoyan su libertad, pero consideran que aquellas que no comparten estos discursos se alinean con una lógica patriarcal y discursos anteriores que buscan encasillar a las mujeres en un paradigma hegemónico. Además, observan que el paradigma occidental de la delgadez sigue influyendo en sus preocupaciones sobre el peso y su autoestima.

Uno de los primeros espacios de acceso fueron los centros de estudios, lo que facilitó una mayor interacción con personas del sexo opuesto. La mayoría comentó que les resultó más sencillo hacer amigas que amigos, debido a la falta de interacción previa con varones. Esto generaba complicaciones, ya que temían ser vistas como objeto de burla o que los varones se acercaran con intenciones sexuales.

Weeks (1998) menciona que la sexualidad está atravesada por mecanismos de poder que producen dominación, subordinación y resistencias. Los discursos sobre el ser mujer y la sexualidad se relacionan con la forma en que las jóvenes enfrentan situaciones de violencia, que durante la etapa escolar no eran tan perceptibles. Se evidenciaron casos de hostigamiento sexual y masculinización de los espacios.

En cuanto al hostigamiento sexual, se evidenció su normalización tanto por parte de los varones, quienes son los perpetradores, como de las mujeres, quienes justifican estos actos. La red de apoyo resulta crucial en estos casos, marcando la diferencia entre sentirse respaldada o ignorada. La masculinización de los espacios, especialmente en los centros de estudios, refleja la concepción de carreras para varones y para mujeres, obligando a las mujeres a demostrar constantemente su valía y esfuerzo para obtener reconocimiento. Esta masculinización no depende de la mayoría numérica de hombres, sino que se impone incluso en espacios considerados paritarios, mostrando la cosificación del cuerpo femenino como algo normalizado entre los varones.

Los espacios virtuales también jugaron un papel importante durante esta etapa. Las redes sociales permitieron a las jóvenes buscar y divulgar información sobre temas de su interés, como el ser mujer y la sexualidad, desde la salud y el placer. La información ofrecida en plataformas como *Facebook*, *Instagram* y *TikTok*, presentada de forma didáctica a través de videos, facilitó una mayor comprensión.

Las jóvenes comenzaron a vivir sus primeras experiencias sexuales, explorando el placer tanto en pareja como individualmente. Weeks (1998) señala que las interacciones eróticas suelen enfocarse en el placer recreacional más que en la reproducción. Aunque la discusión sobre sexualidad y placer incluyó silencios y desviaciones, se percibió una conciencia sobre la importancia del placer y el consentimiento, mostrando que el placer no se basa únicamente en la penetración, sino en los juegos previos y los fetiches.

Las representaciones de agencia y resistencia estuvieron presentes en ambas etapas. Durante la etapa escolar, las jóvenes mostraron mecanismos de agencia y resistencia, cuestionando autoridades o comportándose de manera que les permitiera evitar problemas. En la etapa post-escolar, la agencialidad se hizo más evidente, con las jóvenes expresando sus opiniones sobre el ser mujer y la sexualidad, a pesar de posibles conflictos. La libertad en la expresión de su ser mujer se reflejó en su vestuario y en las opiniones que compartían. Esto no implica que haya sido sencillo

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, C. (2008). Participación Política Femenina. Experiencia de mujeres concejalas en la provincia de Bío Bío, período 2004-2008. *Polis. Revista Latinoamericana.* [Online] 19, pp. 1 – 15. https://journals.openedition.org/polis/3918

Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista Humanidades*, *6*(1), 1–32. https://doi.org/10.15517/h.v6i1.24964

Amuchástegui, A. (1998). Virginidad e iniciación sexual en la sobrevivencia de saberes sexuales subyugados frente a la modernidad. *Debate Feminista*, *18*. https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.473

Avolio, B., Del Carpio, L., Fajardo, V., Del Río, C., y Chávez, J. (2021). Gestión y Distribución del Tiempo de las Mujeres y Hombres en el Perú: Informe Técnico 2020. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/175322/Gestion%20y%20Distibucion%20del%20Tiempo%20Final.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Beauvoir, S. (2000). El Segundo Sexo. Tomo I. Madrid, Editorial Cátedra.

Bermúdez, C. (2009). Doctrina de la iglesia y despenalización del aborto: algunas reflexiones. *Persona Y Bioética*, *9*(2). Pp. 101 – 110. https://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/922

Bernedo, K. (2020 - 2021). Históricas: Precursoras de a igualdad en el siglo XXI. https://bicentenario.gob.pe/exposiciones/historicas/images/Aulas.pdf

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, *24*(67), 135-156. Recuperado en 24 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es.

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimiento. En: *Andamios. Revista de Investigación Social 9*(19). Pp. 49 – 74. Universidad Autónoma de la

Ciudad de México. Distrito Federal – México. https://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf

Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina.* (J. Jordá trad.). Editorial Anagrama. Barcelona (Original publicado en 1998). https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondiu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf

Buse, S. (2019). La internalización de ideales de belleza y la auto–cosificación del cuerpo en mujeres adolescentes de Lima. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14612/Buse_Montero_Internalizaci%c3%b3n_ideales_belleza1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Butler, J., & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate Feminista, *18*. Pp. 296 – 314. https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. (Ma. Antonia Muñoz, trad.). Paidós. Barcelona. (Obra original publicada en 1990). https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf

Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. En *Revista de Antropología Iberoamericana 4*(3). Pp. 321 – 336. Asociación de Antropólogos Iberoamericana en Red. Organismo Internacional. Madrid.https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf

Caballero, G. (2019). Usos de las redes sociales digitales para la acción colectiva: el caso de Ni Una Menos. *Anthropologica*, *37*(42), 105-128. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201901.005

Carrera, J. (2021). La noción de resistencia cotidiana o ¿una vaga ilusión de autonomía?. *Estudios De Historia De España*, *23*(2), 174–193. Recuperado a partir de https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/EHE/article/view/3892

Caricote, E. (enero – marzo 2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*. *12*(40), pp. 79-87. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. https://www.redalyc.org/pdf/356/35604010.pdf

Cenizo, M., del Moral, G., y Varo, R. (2011). El teatro como medio de sensibilización contra la violencia de género en la adolescencia (Estudio exploratorio sobre el uso de la obra de teatro Ante el espejo como herramienta de prevención y sensibilización). *Stichomythia*, 11-12, pp. 255-267. https://www.uv.es/lisis/gmoral/sticomythia2011.pdf

Cerón, C. (2016). La configuración y significados del placer sexual y erótico en mujeres universitarias de la Ciudad de México. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (22), 73-102. https://www.redalyc.org/pdf/2933/293345349004.pdf

Chiodi, A., Fabbri, L., y Sánchez, A. (2019). Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes. Instituto de Masculinidades y Cambio Social. https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Varones%20y%20Masculinidades.pdf

Contreras, C. (2021). La educación en el Perú de la posindependencia a través de sus textos. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, *13*(15). https://doi.org/10.34236/rpie.v13i15.343 (Original work published 27 de diciembre de 2021)

Ccopa, P. P. (2011). *Amor y sexo en la ciudad. Imágenes mundanas.* Colegio de sociólogos del Perú.

Diaz, E. (2022). La invisibilización del placer femenino: Una investigación cualitativa basada en las experiencias vitales de diez mujeres. [Trabajo fin de master, Universidad de Cádiz]. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/27383/tfm%20Eva%20D%c3%adaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Diario Gestión (2022). Sueldo mínimo a S/ 1,025: Este ha sido su evolución en los últimos 20 años. https://gestion.pe/economia/sueldo-minimo-cual-es-el-salario-minimo-en-peru-evolucion-en-los-ultimos-20-anos-remuneracion-minima-vital-rmmn-noticia/#google_vignette

Esteban, M. (2013). Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. (2da edición). Ediciones Bellaterra.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6111490/mod_resource/content/1/Esteban%20-%20Antropologia%20del%20cuerpo.pdf

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. (J. Valera y F. Alvarez-Uría, trad.; 2da edición). Las Ediciones de la Piqueta. (Obra original publicada en 1978)

Foucault, M. (1998). Historia de la Sexualidad I. La Voluntad de Saber. (U. Guiñazí, trad.). México D.F: Editorial Paidós. (Original publicado en 1976). https://virtual.konradlorenz.edu.co/pluginfile.php/82934/mod_resource/content/1/Michel Foucault - Historia de la sexualidad I - La voluntad de saber.pdf

Foucault, M. (2002). Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión. (A. Garzón del Camino, trad.) Siglo XXI Editores Argentina. (Original publicado en 1975)

Foucault, M. (2005). El orden del discurso. (A. González, trad., 1ra reimpresión). Fabula Tusquets Editores. (Original publicado en 1971)

Fuller, N. (2001) Maternidad e identidad: relatos de sus desencuentros. En: Donas, S. (Comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina.* Pp. 225 – 242. LUR, Cartago. https://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf

Fuller, N. (2005) Cambios y permanencias en las relaciones de género en el Perú. En: Valdés, T. y Valdés, X (2005) *Familia y vida privada ¿transformaciones, tensiones, resistencias p nuevos sentidos?* (pp. 107 – 132). FLACSO Chile, CEDEM, UNFPA, Santiago de Chile.

González, I., Miyar, E. y González, R. (2002). Mitos y tabúes de la sexualidad humana. *Revista Cubana de Medicina General*. *18*(3). Pp. 1 – 3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252002000300012

Gordillo, E. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(25), 107-124. Retrieved June 24, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200007&lng=en&tlng=es.

Griffin, E. (2021). The 'pick me' girl persist. *The Shield.* https://macshieldonline.com/40616/opinion/the-pick-me-girl-persists/

Guardia, S. (jun 2020). Educación Femenina. Historia, poder y sociedad en el Perú. *Surandino. Revista de humanidades y cultura 1*(1). Pp, 188 – 209.

Gutiérrez–Álvarez, E. (2018). El noviazgo en la escuela secundaria y su trascendencia en los asuntos escolares. *Revista de educación y desarrollo* (47), 17 – 26. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Gutierrez.pdf

Iglesia Católica (1997). Catecismo de la Iglesia Católica. https://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html

INEI (2020). Encuesta demográfica y de salud familiar. https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2020/INFORME_PRINCIPAL_2020/INFORME_PRINCIPAL_ENDES_2020.pdf

INEI (2020). Planos Estratificados de Lima Metropolitana a Nivel de Manzanas 2020. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1744/libro.pdf

Iniesta, C (2021). La pureza como formación del deber ser de la mujer. Analéctico – México. https://www.academia.edu/45682878/La_pureza_como_formaci%C3%B3n_del_deber_ser_de_la_mujer

Instituto Nacional Materno Perinatal (2020). Guía de Práctica Clínica y de Procedimientos para la atención del aborto terapéutico. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1554860/Gu%C3%ADa%20de%20Pr%C3%A1ctica%20Cl%C3%ADnica%20y%20de%20Procedimientos%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20del%20aborto%20terap%C3%A9utico.pdf

Instituto de Opinión Pública (IOP-PUCP) para Promsex (2019). El aborto en cifras: Encuesta a mujeres en el Perú. https://promsex.org/wp-content/uploads/2019/02/EncuestaAbortoDiptico.pdf

Jones, D. (2010). La primera relación sexual: papeles, escenas y secuencias. *Cadernos Pagu*, (35), 211–239. https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000200008

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. En *Cuicuilco 7*(18), pp. 1 – 24. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México. https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf

Leiva, Z. (2021). La reglamentación del aborto terapéutico en el Perú: Una necesidad postergada. *Politai*, *12*(22), 1-13. https://doi.org/10.18800/politai.202101.002

León, D. (2013). Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima. Secretaria Nacional de la Juventud. Lima-Perú. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/FEMINIDADES-EN-CONFLICTO-Y-CONFLICTOS-ENTRE-MUJERES.pdf

León, T. (2003). María, arquetipo de lo femenino en la iglesia. *Proyección teología y mundo actual*. Año L. n° 210, pp. 275 – 288. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=739265

Ley N° 27942. Ley de prevención y sanción del hostigamiento sexual (2003). https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgignd/normatividad/27942_Ley_de_Prevenc_Hostiga.pdf

Martín, A. (2008). Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales. https://fundacionjuntoscontigo.org/libros/29.pdf

Martínez, A. (2014). Arte contemporáneo, violencia y creación feminista. "Lo personal es político" y la transformación del arte contemporáneo». *Dossiers feministes 18*, pp. 35-54, https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/292366.

Martínez, K. (2015). "Tienen sexo las profesiones. Hombres y mujeres en profesiones femeninas y masculinas, el caso de los enfermeros y las ingenieras mecánicas electricistas". [Tesis doctoral – Colegio de San Luis, A.C.]. https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/237/3/Tienen%20sexo%20las%20profesiones%20hombres%20y%20mujeres%20en%20profesiones%20femeninas%20y%

20masculinas%2C%20el%20caso%20de%20los%20enfermeros%20y%20las%20ingenieras%20mec%C3%A1nicas%20electricistas.pdf

Meneses, D. (2019). Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la «ideología de género». En *Anthropologica*, *37*(42), 129-154. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201901.006

Ministerio de Educación. (2010). Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de persona, familia y relaciones humanas. (4ta ed.). Lima – Perú. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/12-otppersona2010.pdf

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). Programa Nacional para la Prevención y Erradicación de la violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar. Aurora en cifras, 2020. https://portalestadistico.aurora.gob.pe/wp-content/uploads/2021/11/Compendio-AURORA-2020-PL.pdf

Ministerio de Salud. (2021). Orientaciones técnicas para el cuidado integral de la salud mental de la población adolescente. Dirección General de intervenciones Estratégicas en Salud Pública. Dirección de Salud Mental – Lima. https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5472.pdf

Mocusí, A. (2012). Los TCA como construcción sociocultural. En: Araniz, M. Alimentación, salud y cultura: encuentros interdisciplinaries. (pp. 227 – 251).

Morgade, G. (setiembre 2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación.* (24), pp. 27 – 33. Universidad de Buenos Aires, Argentina. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941

Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núnez, A., Konda, K., Stillman, M. y Cáceres, C. (2017). De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú, New York: Guttemacher Institute. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf

Motta, A. (2019) La biología del odio. Retóricas fundamentalistas y otras violencias de género. La siniestra ensayos. Lima – Perú.

Mujica, L. (2019). Construyendo una salud mental no heteronormativa donde quepa la diversidad sexual y de género. *Revista Norte Salud*. vol.XVI, nº 61, pag. 7-10. https://www.aldarte.org/comun/descargas/grupos/Construyendo_una_salud_mental_no_heteronormativa..pdf

Murguialday, C. (2013). Reflexiones feministas sobre el empoderamiento de las mujeres. https://www.cooperaccio.org/wp-content/uploads/2014/03/Empoderamiento_Cast_web.pdf

Organización Mundial de la Salud & Organización Panamericana de la Salud. (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres: violencia sexual. Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/iris/handle/10665/98821

Ospina, A. (2017). La moda como empoderamiento femenino. Un análisis de su manifestación en los cambios de vestuario del siglo XXI. [Trabajo de grado. Diseño de vestuario, Universidad Pontificia Bolivariana] https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3754/La%20moda%20como%20empoderamiento.pdf?sequence=1

Papa Juan Pablo II. (1995). Carta Encíclica Evangelium Vitae. Sobre el valor y el carácter inviolable de la vida humana. Ciudad del Vaticano. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.pdf

Pascual, A. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 10 (2016) março, 63-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429358

Piñeiro, M. (2016). El modelo de mujer formado en los colegios religiosos. En *Innovación Educativa* N°26. Pp. 47 – 57. Universidade de Santiago de Compostela – España. https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/3581

Puente, J. (2016). Representaciones sociales de la virginidad en un grupo de adolescentes de San Juan de Lurigancho. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7698/PUENTE_MANDUJANO_JESSICA_REPRESENTACIONES_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Quijada, D. (2010). Percepciones que las mujeres tienen de su cuerpo y vivencia sexual [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile] Santiago de Chile-Chile. http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-quijada_d/pdfAmont/cs-quijada_d.pdf

Re Almeida, L. (2009). Educación católica de mujeres quiteñas de clase media en las décadas del 50 y 60. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)]. Ecuador. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2094/3/TFLACSO-2009LRA.pdf

Reyna, B. (2018). Concepciones y vivencias de la sexualidad en mujeres de los dos últimos años de las facultades de Ciencias y Artes de la Comunicación, Derecho y Letras y Ciencias Humanas en la PUCP. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12972/REYNA_DIAZ_BRENDA_CONCEPCIONES_VIVENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero, C. y Villafuerte, L. (2016). Cuerpo, placer y sexualidad femenina: Análisis de los emergentes en el proceso de entrevista de entrevista grupal en mujeres de 20 a 25 años. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Ciudad de México – México. http://132.248.9.195/ptd2016/agosto/0748871/0748871.pdf

Rosida, I. et al (2022). The manifestation of internalized sexism in the Pick Me Girl trend on TikTok. Alphabet, 05(01), 8-19. doi: 10.21776/ub.alphabet .2022.05.01.02. https://alphabet.ub.ac.id/index.php/alphabet/article/view/120

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina. Madrid: Revolución.

Ruiz, A. y Evangelista, A. (2020). LGBT-D en las trayectorias escolares: mecanismos cotidianos de vigilancia, castigo y reproducción en la escuela- En *La Ventana. Revista de estudios de género*

(52), pp. 268 – 299. Universidad de Guadalajara – México. http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v6n52/1405-9436-laven-6-52-268.pdf

Salazar, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. En *Reflexiones.87*(2), pp.67 – 80. Universidad de Costa Rica, San José – Costa Rica. https://www.redalyc.org/pdf/729/72912555004.pdf

Santa Sede – República del Perú (1980) Acuerdo entre la Santa Sede y la República del Perú. http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19800726_santa-sede-peru_sp.html

Santiago, Ana. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía, 73*, 317-336. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317

Sara-Lafosse, V., Chira, C. y Fernández, B. (1989). Escuela Mixta: Alumnos y maestros la prefieren. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. Theomai, (29), pp. 100-120.

Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* (pp. 265 – 302). Universidad Autónoma de México- México.

Segato, R. (2014). El sexo y la norma: Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. *Revista Estudios Feminista. 22*(2), pp. 593-616 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. https://www.redalyc.org/pdf/381/38131661012.pdf

Sossa, A., (2011). Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. POLIS, Revista Latinoamericana, 10(28).

Tomat, C. (2012). El "focus group": nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, *vol. 12*, núm 2, pp. 129-152

Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona - España. https://www.redalyc.org/pdf/537/53723279006.pdf

Torres, J. (1998) El currículum oculto. (6ta ed.). Ediciones Morata, S.L. Madrid. https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf

Torres, L. (2018). Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/47905/1/T39985.pdf

Traslaviña, K., & Macías, G. (2021). Michel Foucault: escuela, sexualidad y procesos de subjetivación. *Cuestiones de Filosofía*, *7*(29), 59–78. https://doi.org/10.19053/01235095.v7.n29.2021.12746

Tylor, S. y Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós – España. http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf

Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli*, *12*, pp. 153-167.

Vance, C. (1989). Placer y peligro: hacia una política de la sexualidad. En: Vance, C. Placer y peligro: Explorando la sexualidad femenina. (2da. Ed). Madrid: Revolución. Pp. 9 – 49.

Vergara, A. y Aranda, C. (2022). Formando a la señorita ideal: la construcción de la femineidad a través de la educación y el discurso de un colegio católico. En Ruiz Bravo, P.M. y Pizarro, A. (Ed.), Ensayos de Investigación y Perspectiva de Género (Vol 2, pp. 116 – 127). Perú: Cátedra UNESCO de Igualdad de Género en Instituciones de Educación Superior. https://catedra.pucp.edu.pe/unesco/publicaciones/ensayos-de-investigacion-y-perspectiva-de-genero-vol-ii/

Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. En Sexualidad (pp. 21–46). México D.F: Editorial Paidós. http://fundacionjuntoscontigo.org/libros/19.pdf

Yllanes, L. (2019). El uso de la falda escolar y su relación con las desigualdades de género en el sistema educativo. https://www.savethechildren.org.pe/publicaciones/el-uso-de-la-falda-escolar-y-su-relacion-con-las-desigualdades-de-genero-en-el-sistema-educativo/

Yon, C. (2015). Teorías de cambio y buenas prácticas en salud sexual y reproductiva de los adolescentes: una relectura. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, *42*(76), 9-36. https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.76.727