

Fecha de recepción: 28/05/2021

Fecha de aceptación: 18/08/2021



| Resumen

Este artículo sistematiza los principales hallazgos y reflexiones derivadas de la tesis de grado en sociología de la autora. El objetivo de la investigación fue analizar las formas de vinculación sexo-afectiva de los estudiantes del Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA) y las transformaciones percibidas por ellos como resultado del activismo feminista y la proliferación de *escraches* que se suscitaron entre los años 2017 y 2019. La estrategia metodológica consistió en la elaboración de una encuesta no probabilística -diseñada bajo los fundamentos de la complementariedad metodológica (Blanco y Pirela, 2016)- que obtuvo 375 respuestas. Los principales hallazgos indicaron que efectivamente estos acontecimientos han impulsado un proceso dialéctico de transformación en la manera de vincularse sexo-afectivamente de estos jóvenes; se ha extendido un rechazo a las categorías sexogénéricas, a la heteronorma y a la monogamia; y se identificaron dos

¹Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (IDAES), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Dirección de contacto: menendezlucia.m@gmail.com

posicionamientos muy profundos sobre los *escraches* a la vez que la mayoría coincide en que hubo una responsabilidad pedagógica por parte del colegio que no fue cubierta. Sin embargo, se observa también una dualidad entre el placer y el peligro que surge a partir del proceso dialéctico en el que se encuentran inmersos.

Palabras clave: *sexualidad; escraches; feminismo.*

| Abstract

This article systematizes the most relevant research findings and considerations based on the author's thesis in sociology. The research was focused on the analysis of sex-affective bonding ways among students of the Buenos Aires National College (CNBA) and the transformations perceived by them as a result of the feminist movement and the proliferation of #*escraches*# caused between 2017 and 2019. The methodological strategy was based in the elaboration of a non-probabilistic survey which was designed under the fundamentals of the methodologic complementarity (Blanco y Pirela, 2016)- which got 375 answers. The main findings showed that these events have, in effect, motivated a dialectical process of transformation in the way of sex-affective bonding among these young people showing a rejection to sexogeneric categories, heteronormativity and monogamy. Two strong points of view as regards the "escraches" have been identified as well as most agree that there has been a pedagogic responsibility from the College which was not covered. However, it can also be observed a dualism between pleasure and risk that emerges from the dialectical process in which they are immersed.

Keywords: *sexuality; lynching; feminism.*

Cita: Menéndez, L., 2021. "La sexualidad después del escrache. Un estudio sobre estudiantes del Colegio Nacional Buenos Aires" (pp. 147-167). En: Alicia Genolet (Coord.), *Dossier: "Indagar con perspectiva de género: feminismos, disidencias y disputas contemporáneas"*, *Tiempo de Gestión* N° 29 (Vol. II), FCG-UADER, Paraná.

Introducción

Este artículo pretende sistematizar los principales hallazgos y reflexiones que se desprenden de la tesis de grado en sociología que realicé bajo la dirección de la Dra. Eleonor Faur en la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). El objetivo de esta investigación fue el de indagar de qué maneras y en qué medida se están transformando los vínculos sexo-afectivos de les² estudiantes secundarios del Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA) a partir del activismo feminista y de la proliferación de *escraches* que se propagó en esa institución. Para la elección del colegio se consideró que es una institución en donde convergen un alto nivel académico, un fuerte activismo político y una práctica reflexiva en torno a su sexualidad que se ha hecho evidente desde el surgimiento del movimiento *Ni una menos*³. Es una institución preuniversitaria pública de enseñanza secundaria laica que depende de la Universidad de Buenos Aires y que goza de ser uno de los colegios más prestigiosos de Argentina. Sus más de dos mil estudiantes suelen demostrar una gran densidad teórica y política de modo que se volvió un terreno interesante para observar las tensiones entre los discursos y las prácticas.

El fenómeno de "*escraches*" consistió en una ola masiva de denuncias públicas realizadas mayormente por mujeres cis⁴ a través de redes sociales en las que acusaban -en principio- a algunos de sus compañeros (amigos, parejas, conocidos, etc.) de haber tenido conductas abusivas contra ellas, entre otros tipos de violencia de género. Este trabajo partió de la hipótesis de que los *escraches* y la organización surgida alrededor de los mismos han generado cambios en las formas de establecer sus relaciones sociales en general y particularmente aquellas que se circunscriben al campo de la sexualidad -a su socialización sexual.

² Este trabajo utiliza expresiones en lenguaje no sexista o lenguaje inclusivo o lenguaje incluyente que se emplean en diversas disciplinas que investigan los efectos del sexismo y del androcentrismo en el lenguaje. El objetivo es evitar expresiones discriminatorias y visibilizar el género sólo cuando lo exija la situación comunicativa. Entendiendo que, efectivamente, el lenguaje puede convertirse en una potente arma de discriminación social, perpetuando las relaciones asimétricas entre los sexos y el histórico patrón de dominación masculina. En este sentido, considero importante atender los principales retos del español para una comunicación inclusiva -distinguiendo en principio el género gramatical, el género sociocultural y el sexo biológico (Naciones Unidas, 2019). Además, considero que los cambios en el lenguaje se producen en ambas direcciones, desde las instituciones y los Estados y también desde los movimientos sociales, sus luchas y sus usos (Mariasch, 2019).

³ *Ni una menos* es una consigna que dio nombre a un movimiento feminista surgido en Argentina en 2015, que posteriormente se expandiría a gran escala hacia varios países de Hispanoamérica y otras regiones del mundo.

⁴ En referencia a mujeres "cisgénero". El prefijo "cis" se utiliza para designar a una persona cuya identidad de género coincide con el sexo que le asignaron al nacer.

Es preciso considerar la dificultad de escindir la herramienta del escrache de su historicidad en la lucha por los derechos humanos en la Argentina. El *escrache* en Argentina nació como una herramienta política de denuncia y propuesta de acción, instaurada por la agrupación H.I.J.O.S.⁵ a partir de 1996. La palabra *escrache* hacía referencia al señalamiento de los implicados en las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar quienes gozaban de anonimato, libertades y derechos ciudadanos bajo el amparo de la impunidad (Bravo, 2012). En términos de Bravo (2012: 241), "el objetivo era conseguir una condena socialmente consensuada, desde abajo, de parte de la población hacia los represores, y llamar la atención con respecto a una problemática que intentaba ser acallada (...)". El *escrache* así entendido apuntaba hacia una condena moral basada en la toma de conciencia colectiva. ¿A qué apuntaban los *escraches* de las adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires en los años 2017/2018? ¿Cuáles fueron las problemáticas que aparecieron tras la toma de conciencia colectiva en torno a diversas prácticas y pedagogías que reproducen la asimetría de poder entre los sexos?

Diversos trabajos (Arduino, 2018; Brawer y Lerner, 2018; Di Napoli y Palumbo, 2019; Faur, 2019; Tajer, 2019; Kohan, 2020; Pecheny, 2019) abordaron estas preguntas y lograron reconstruir la manera en que se había gestado esta ola masiva de *escraches*, el contexto político que había dado lugar al uso de esta herramienta, la gramática específica con la que se difundían estas denuncias y las primeras consecuencias de este fenómeno en los varones *escrachados* y en el entramado social de estos jóvenes.

Según los relatos de la comunidad educativa (Faur, 2019) en un primer momento los varones *escrachados* fueron marginados y estigmatizados. Siguiendo la teoría de Becker (1963), los grupos sociales establecen reglas que definen las situaciones y comportamientos considerados apropiados; reglas que están sometidas a variaciones a lo largo del tiempo. Que un acto sea desviado o no depende entonces de la forma en que los otros reaccionan ante él. La marginación de los estudiantes aparece con el señalamiento -el *escrache*- y su posterior etiquetamiento cuando por una infracción son considerados incapaces de vivir según las normas acordadas por el grupo y que no merecen

⁵ H.I.J.O.S. son las siglas de la asociación argentina fundada en 1995 de Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio. La mayoría de sus miembros son hijos de desaparecidos en la última dictadura militar (1976-1983).

confianza. Fueron considerados *outsiders* (Becker, 1963) y consecuentemente cambiaron las dinámicas de las amistades y los grupos.

Tras los *escraches*, el cambio de estrategia consistió en el diseño de herramientas para la prevención de situaciones de discriminación y violencia de género que fueron recopiladas por Faur (2019). Estas son: cuentas de Instagram "*NoEsNo*" administradas por mujeres que recibían testimonios, contenían a sus compañeras y publicaban relatos de situaciones machistas para concientizar; la creación de los grupos de varones antipatriarcales rebautizados "espacios de masculinidades" que buscan apoyar a los estudiantes en su proceso de "deconstrucción" y evitar su marginación; hicieron listas de personas que "incomodan" en las fiestas a quienes se les solicitó que no asistieran; establecieron indicaciones para cualquier tipo de contacto sexual; los conceptos de libertad y consenso se establecieron como las principales reglas (rechazando principalmente la insistencia y el aprovechamiento del estado de "semi-inconsciencia" para el placer ajeno); crearon "femipatrullas" para garantizar cuidados durante las fiestas; apostaron a la política estudiantil con perspectiva feminista -los centros de estudiantes tendieron a ser presididos por mujeres desde entonces-; y buscaron crear o fortalecer instancias institucionales dentro de la escuela tales como consejerías de género y protocolos de atención de violencia de género.

A pesar de estas estrategias, según los antecedentes y los testimonios recopilados en mi propia investigación, hubo una responsabilidad pedagógica por parte del colegio que no fue cubierta. Teniendo principalmente en cuenta el hecho de que se trataba -en principio- de *escraches* entre adolescentes que compartían el aula, grupos de política, fiestas, es decir, adolescentes que crecen y aprenden juntos (Faur, 2019) y que además comparten el derecho a ser escuchados⁶ y el derecho a recibir una educación sexual integral. En efecto, las escuelas tenían, por un lado, una responsabilidad indelegable en la protección de estos derechos, y por otro lado, retomando el análisis de Faur y Gogna (2016) sobre la ESI⁷, "una gran oportunidad para contribuir al fortalecimiento de una cultura de la igualdad, la ampliación de la ciudadanía y el respeto por las decisiones de niños, niñas y adolescentes,

⁶ Ley N° 23.849 incorporación de la Convención de los derechos del Niño (1990); Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Argentina, 2005).

⁷ Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006).

en el marco del cuidado integral de su cuerpo y de sus afectos" (Faur y Gogna, op. cit: 202). Sin embargo, las instituciones educativas estuvieron lejos de estas expectativas. Cuando los *escraches* se volvieron un fenómeno masivo, acusaron a las chicas de encarnar la lógica del punitivismo mientras que las autoridades amonestaban, sancionaban, expulsaban, hacían pública información de las víctimas y violaban protocolos (Faur, 2019).

Asistimos, en términos de Di Napoli y Palumbo (2019), a un cambio en los umbrales de sensibilidad que reconfiguran los sentimientos y percepciones respecto de ciertas formas de trato que históricamente padeció el género femenino. En sintonía con esto último, el fenómeno de *escraches* se explica por el rechazo que manifestaron las estudiantes respecto de prácticas y pedagogías que sostienen quién tiene el derecho a desear y quién debe permanecer en un lugar pasivo, así como pusieron en discusión la división sexual del deseo, las relaciones de poder entre varones y mujeres, especialmente en los vínculos heterosexuales (Faur, 2019). La pregunta que guió mi trabajo fue: ¿cómo opera actualmente esta experiencia colectiva reciente en los vínculos sexo-afectivos de les jóvenes del CNBA?

Aspectos metodológicos

El trabajo de campo fue realizado durante el año 2020, es decir, he tenido que diseñar una estrategia metodológica que supere los obstáculos de acceso al campo que se han suscitado por la medida de aislamiento social preventivo obligatorio dispuesta por el gobierno nacional frente al contexto crítico por la pandemia de COVID-19. Elaboré una encuesta mediante la plataforma de formularios de Google dirigida a estudiantes del CNBA de todos los años (jóvenes de entre 13 y 19 años) y obtuve un total de trescientas setenta y cinco respuestas (375).

Les estudiantes fueron contactadas a través de la difusión de la encuesta por parte de ex-alumnos del colegio, docentes, el centro de estudiantes, y de les mismos alumnos mayormente mediante la estrategia de bola de nieve. Al no ser una encuesta probabilística, no es posible llevar a cabo una inferencia estadística, es decir, los datos recabados no son extrapolables al universo total de les estudiantes del CNBA. Las conclusiones serán entonces solamente sobre la población investigada, es

decir, sobre quienes contestaron la encuesta (Lastra, 2000).

Si bien el método elegido para la construcción de evidencia empírica fue la encuesta -propio del enfoque cuantitativo (Sautu, 2005; Blanco y Pirela, 2016; Cea D'Ancona, 1998)- el diseño de la investigación se realizó bajo los fundamentos de la complementariedad metodológica (Blanco y Pirela, 2016). Para eso incluí en el formulario distintos tipos de preguntas. Primero, preguntas estandarizadas que aprovecharan la encuesta como un instrumento útil si se quiere dar cuenta de los aspectos estructurales y/o atributos generales de una población -edad, género, orientación sexual, máximo nivel educativo alcanzado por sus madres y padres, nivel de participación política-, o las razones u opiniones que tienen las personas acerca de determinados temas -educación sexual, primeras experiencias sexuales, competencias para el "levante", fenómeno de escraches, sexting, entre otras- (Sautu, 2005). Segundo, preguntas abiertas, que aludieran a "(...) la posibilidad humana de conceptualizar de modo distinto una realidad específica, de acuerdo con una visión particular mediatizada por las representaciones sociales y valores culturales" (Blanco y Pirela, 2016: 100). Tercero, preguntas que permitieran conocer algunas percepciones de los estudiantes acerca de las transformaciones que plantea mi hipótesis, y a su vez, preguntas acerca de lo que creen que hacen o piensan sus amigos con el fin de captar posibles diferencias en las respuestas que hacían referencia a los sujetos en contraposición a aquellas que hacían referencia al grupo social -diferencias que podrían estar motivadas por un contexto de aguda corrección política en torno a los temas de sexualidad (Latfem y Oxfam, 2020).

Ahora bien, ¿cómo analizar las transformaciones en sus vínculos sexo-afectivos si no cuento con evidencia acerca de cómo eran esos vínculos antes de los acontecimientos mencionados? Para el análisis de los datos, por un lado, utilicé una concepción metodológica dialéctica sintetizada en la triada praxis-teoría-praxis retomada por Fabbri (2016):

(...) los vínculos establecidos entre colectivos de varones y feminismos emergen desde la praxis, para ser problematizados, teorizados y conceptualizados con el objetivo de volver sobre la misma, para transformarla (Fabbri, op. it.: 358).

Actualmente, los vínculos sexo-afectivos de los estudiantes se encuentran en este *loop* de problematización, teorización, conceptualización y transformación -fuertemente atravesados por los

movimientos feministas. Es un proceso que genera desafíos y nuevas tensiones que fueron abordadas en la investigación.

Respecto del análisis de los datos es necesario mencionar que la encuesta tiene una sobrerrepresentación de mujeres cis (58,9%) y de estudiantes de entre 16 y 19 años (72,8%). Además, para establecer la identidad de género de los estudiantes el formulario contempló categorías que superaran el binarismo sexo-genérico -un 5,3% de los encuestados no se consideran ni varón cis ni mujer cis. En este sentido, se observó un incipiente rechazo a las categorías sexo-genéricas y al encasillamiento en torno a la orientación sexual. Siendo las categorías cauces que nos habilitan a vivir (Sabsay, 2011), la deconstrucción de las mismas genera un estado de alivios con nuevas tensiones y va delineando formas específicas de sufrimiento (Ilouz, 2016) que son propias de esta libertad y que necesitan ser comprendidas. El perfil obtenido de los encuestados los caracteriza como portadores de un *habitus* académico y político heredado ya que pertenecen a familias con un nivel educativo alto -alrededor del 90% de los padres y las madres de los encuestados han accedido a algún tipo de nivel superior- y un 41,6% refirió que alguno de sus tutores/as ha militado en alguna agrupación política. Además, el 80,5% de los encuestados se consideran feministas. Si bien el porcentaje del total de encuestados que contestó haber militado en alguna agrupación política se encontraba alrededor del treinta por ciento, las respuestas en torno a la concurrencia a marchas - al menos en el caso de las mujeres cis- da cuenta de un nivel de participación política mucho mayor (88%). En otras palabras, aunque no militen en agrupaciones políticas o político-partidarias, muchos participan activamente en cuestiones políticas.

Posicionamientos en torno a los *escraches*

El 70,4% de los encuestados creen que la proliferación de *escraches* modificó las formas de vinculación sexo-afectiva de los estudiantes. Además, el 54,2% de los encuestados de entre 16 y 19 años tienen algún amigo *escrachado* -frente al 24,5% de respuestas afirmativas en el otro grupo de edad. Se identificaron dos posicionamientos muy profundos sobre este fenómeno: por un lado, la defensa intersubjetiva de los *escraches* y por otro lado, la crítica a la herramienta y al fenómeno masivo de *escraches*.

No obstante, y más allá de estos posicionamientos tan profundos, la mayoría de los testimonios admiten que hubo una responsabilidad pedagógica por parte del colegio que no fue cubierta. Muchas encuestades refirieron que el colegio no supo o no quiso gestionar este conflicto y afirman que, actualmente, no se sienten contenidas ni creen que existan espacios seguros en el colegio para discutir estos temas.

(...) Creo que fue una herramienta desesperada ante el atropello y el abandono, y siempre voy a celebrar que las mujeres no se sientan solas, pero mejor hubiera sido que los tutores nos hubieran acompañado, que la ESI hubiese tenido un lugar importante, el que merece, que los varones entendieran de verdad qué es el consentimiento y por qué es importante el consenso mutuo y entusiasta y que nosotras hubiéramos aprendido a saber decir que no, a saber valorar y querer nuestros cuerpos, porque al fin y al cabo construir relaciones sanas también se aprende (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia, 2020)

Defensa intersubjetiva de los *escraches*

Los testimonios contienen diferentes argumentos tanto para la defensa como para la crítica de los *escraches*. En el caso de quienes los defienden, en primer lugar, existe un conjunto de testimonios que consideran al *escrache* como una herramienta efectiva en un contexto en el que no existían otros espacios para discutir estos temas y en donde las voces de las mujeres y otras identidades no eran tenidas en cuenta.

*En cierto punto fue necesaria esa etapa dura de *escraches*, porque sirvió como punto de quiebre. Siento que tuvo tanto consecuencias positivas como negativas (dependiendo el caso), pero que sin dudas dejó un terreno sobre el que se puede construir (que de hecho siento que, al menos en el Buenos Aires, es lo que venimos haciendo hace un tiempito) (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).*

Algunas encuestades consideran que los *escraches* fueron necesarios porque son parte constitutiva de una concepción dialéctica que puede sintetizarse en la triada praxis-teoría-praxis retomada de Jara (s/f) por Fabbri (2016). Según el autor, "los vínculos establecidos entre colectivos de varones y feminismos emergen desde la praxis, para ser problematizados, teorizados y

conceptualizados con el objetivo de volver sobre la misma, para transformarla" (Fabbri, op. cit.: 358). Los *escraches* forman parte de la etapa de problematización; mientras que la conceptualización y construcción que dicen estar haciendo desde los escombros, forman parte de la transformación de la realidad.

En segundo lugar, observé una valoración positiva en lo que refiere a hacer público lo íntimo tanto como un paso necesario para la sanación subjetiva tras un evento presuntamente traumático como también como un paso obligado de militancia política.

(...) nos limitó muchísimo a todes, sobre todo a nosotres les más chiques que iniciamos nuestra vida sexual con este miedo al escrache/tener que escrachar (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

(...) asumimos perder o sacrificar incluso nuestra privacidad en algunas cosas pero sabiendo que lo hacíamos por algo mayor a nosotras y que el escrache era la única puerta que se nos abría para hablar (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

Como se desprende de los testimonios, y según lo analizado por Di Napoli y Palumbo (2019), el *escrache* expresa cierta superación del desgarramiento subjetivo y "(...) es el resultado de un proceso reflexivo cuya verbalización del sufrimiento y el dolor contribuye a sacarse de encima el miedo, la vergüenza o la culpa" (Di Napoli y Palumbo, op. cit.: 32). Por otro lado, las expresiones tales como "tener que escrachar" o "sacrificar la privacidad" infieren en alguna medida que el *escrache* formó parte de un deber de militancia política:

(...) el escrache aparece como modo de lucha y empatía solidaria entre las estudiantes mujeres. Se denuncia para que las otras mujeres sepan que no están solas, que no solo a ellas les ha pasado y que adquieran confianza para hacerlo público si les sucedió. También para visibilizar aún más la voz y el reclamo de las mujeres que día a día padecen violencia de género (Di Napoli y Palumbo, op. cit.: 35).

A su vez, algunas encuestadas admiten y valoran positivamente el hecho de que hacer público lo íntimo develó un conjunto de desigualdades en la distribución de poder entre los géneros que antes eran ininteligibles para muchas de las encuestadas. Por ejemplo en el siguiente relato de un varón cis heterosexual:

Por el contrario me parece muy saludable compartir historias anónimas de abusos o situaciones cotidianas incómodas. Siento que me han ayudado a considerar más y evitar incomodar a compañeras y a entender mejor cómo es crecer siendo mujer comparando con crecer siendo varón (Testimonio de un estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

Se observó también en los discursos de defensa del *escrache* una naturalización de las mujeres como potenciales víctimas y de los varones como potenciales victimarios. En términos de Marta Lamas (2018), el victimismo es la actitud que consiste en definirse prioritariamente como víctima. Asimismo, la autora analiza las consecuencias negativas de la proliferación masiva de denuncias. Una de ellas es por ejemplo el pánico sexual: miedos irracionales sobre ciertas expresiones y prácticas sexuales.

El discurso feminista radical, que propala que en todas partes, todo el tiempo, hay violencia sexual, perfila a todos los hombres como sospechosos. (...) Así, por un lado tenemos a la Mujer, víctima impotente y oprimida; y al Hombre, victimario, violento y dominador. Esencialismo puro. Mujerismo puro. Victimismo puro (Lamas, 2018: 29).

Como muestra el siguiente testimonio, que su rol de víctima sea prioritario por sobre otros roles es injusto para las mujeres cis y para las demás identidades. Por un lado, porque podría desacreditar o desincentivar su capacidad de agencia y en este sentido, también va en contra de la lucha por la emancipación frente a la discriminación y la violencia de género. Por otro lado, es injusto que los varones cis estén siempre bajo sospecha, porque ellos tienen el mismo derecho a la ESI que sus compañeras/es. Y en ambos casos, llevar adelante estos roles performativamente dificulta el disfrute en relación al placer sexual y al afecto.

*(...) Se nos coloca en el lugar de "víctimas", del cual es difícil salir. Este discurso nos dice que si un varón nos incomodó entonces somos "víctimas" y por lo tanto tendremos que atravesar un proceso, que por cierto es muy doloroso, para corrernos de ese lugar. Y nos sugiere que la mejor forma de hacer ese proceso, y en la mayoría de los casos, el primer paso, es el *escrache* al "victimario" (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).*

Crítica a la herramienta y al fenómeno masivo de *escraches*

La crítica a los *escraches* también fue abordada desde diversas líneas de análisis. En primer lugar,

muchos de los testimonios refieren al carácter estigmatizador del *escrache* que margina a los estudiantes.

(...) a veces la línea del escrache se volvía borrosa y parecía que todo era lo mismo y cualquier pibe con una conducta paja era irrecuperable y un hijo de yuta (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

Porque al saber que una persona fue escrachada, no te vas a querer relacionar con ella. Esto me parece un cambio positivo porque sirve para concientizar a las personas y también como una "condena social" al escrachado (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

Estos dos testimonios muestran ambas caras del estigma: están quienes problematizan la idea de que haya "irrecuperables" -*outsiders* (Becker, 1963)- y quienes ven al estigma como una alerta para potenciales víctimas y como una herramienta de concientización y justicia inmediata. Esta última perspectiva se inscribe dentro de la conocida "cultura de la cancelación", esto es, el ejercicio de una moral preventiva propio de nuestras culturas punitivas: "(...) se basa en la estigmatización del conflicto y en la simplificación de la violencia como expresiones unívocas incapaces de ser interpeladas, o complejizadas desde su raíz histórica, mientras que promueven figuras estables o sustancializantes de víctimas-victimarios, de buenas y malas personas" (Cuelloy Disalvo, 2020).

La marginación de los estudiantes aparece con el señalamiento -el *escrache*- y su posterior etiquetamiento cuando por una infracción son considerados incapaces de vivir según las normas acordadas por el grupo. El estigma se extiende a su vez hacia el entorno social del *escrachado*. Como vemos en los siguientes testimonios, quienes deciden no marginar a sus compañeros/parejas también sufren consecuencias:

(...) algunas chicas tienen miedo de salir con un varón escrachado (aunque haya cambiado y haya sido hace mucho) para que no las tilden de "feministas de cartón" (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

No me parece correcto que alguien se vea obligado a cambiarse de turno, a caminar cabizbajo por los pasillos como un condenado o a dejar de hablar con sus amistades (tanto hombres como mujeres, asustados de cómo puede afectar sus otros vínculos ser vistos con "el escrachado" o "la escrachada") por no haber sabido interpretar las ligeras insinuaciones de su pareja, incluso cuando, después de

sucedida la situación, reconoció su error y se disculpó, asumiendo la culpa (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

Otros argumentos refieren a la pedagogía del miedo instaurada a partir de los *escraches* y afirman que no se ha discutido en profundidad la desigual distribución de poder entre los géneros. Parten del planteo de que el miedo al *escrache* -y a la marginación que este implica- hizo que los varones estuvieran más atentos con las mujeres pero no logró que estos identificaran -y mucho menos problematizaran- sus privilegios.

Si bien los cambios fueron positivos, no se sabe hasta qué punto fueron profundos. No es lo mismo un varón dándose cuenta que tiene una actitud violenta/machista y que intenta cambiarla a un varón que cambia su forma de actuar por miedo a que lo escrachen (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

El escrache no funcionó para hacer cambiar el sentido común general y de raíz, sirvió para infundir miedo con la premisa de que mediante ese miedo se pueden controlar las acciones. No construimos una pedagogía del respeto, sólo fomentamos la ya existente pedagogía del miedo (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

(...) me costó más pensar en entrar en una relación o tratar de levantarme a una chica pensando que si hacía algo mal me iban a escrachar y listo. Tenía miedo de estar en algo con una chica (Testimonio de un estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

El problema radica en que la deconstrucción en sí misma implica un cambio de perspectiva con respecto a determinadas prácticas, que comienzan a ser percibidas como errores, tipos de violencias o conductas no aceptables, y que para transformarlas no basta con decretarlas "malas conductas". Al contrario, esta etapa forma parte de un proceso dialéctico en el que es necesario recuperar experiencias desde la praxis para poder generar cambios a futuro (Fabbri, 2016). El derecho penal moderno, por ejemplo, es un derecho penal de acto y no de autor; la punibilidad se vincula a una acción concreta descrita típicamente (o a lo sumo a varias acciones de ese tipo) y la sanción representa sólo la respuesta al hecho individual, y no a toda la conducción de la vida del autor o a los peligros que en el futuro se esperan del mismo (Roxin, s/f). En otras palabras, una cosa es problematizar la violencia de género y otra cosa es que les estudiantes pierdan el derecho a cometer errores, a

problematizarlos, a pedir disculpas y a reflexionar/cambiar. Los *escraches* generaron una suerte de estado de anomia (Merton, 1962), esto es, un estado de desorganización social y de aislamiento del individuo como consecuencia de la falta o la incongruencia de las normas sociales (feministas). Pero además, el miedo genera que perdamos de vista la secuencia completa que termina generando un comportamiento desviado (Becker, 1963); esto es, lo que precede a las variables que predisponen a una persona a dar determinado paso desviado, es una etapa en la que se consolidó un estado de las cosas que hace posible dar ese paso (como puede ser en este caso la cultura machista). Para poder cambiar las prácticas desviadas, violentas y machistas hay que atravesar la incomodidad de considerar la posibilidad de que esos daños hayan sido cometidos por gente que no tenía intención de causarlos; porque así podemos empezar a buscar una explicación más justa y, por lo tanto, más constructiva, de por qué un adolescente tiene una conducta violenta contra una/e compañera/e. En otras palabras, intentar trazar otras formas de relación con los conflictos:

(...) el punitivismo no puede seguir pensándose en un orden meramente formal o institucional, sino que tenemos que ver su funcionalidad, es decir su éxito como un sistema cultural, un tipo de deseo de vigilancia, control y sanción sobre la diferencia que se expresa e internaliza en los sujetos, clausurando la capacidad de imaginar otras formas de relación con los conflictos (Cuello y Disalvo, 2020).

Por último, y pese al fuerte activismo político y el alto nivel académico de les estudiantes del CNBA, les encuestades que critican el *escrache* observan el desdibujamiento de algunos conceptos que dejaron de estar claros para muchos estudiantes, por ejemplo: qué es violencia de género, qué es un abuso sexual, qué es un acoso sexual. Según Lamas (2018) "depositar en la subjetividad de las personas lo que constituye el acoso sexual es improcedente" (Lamas, op. cit.: 33); de modo que es pertinente reforzar esas definiciones. No se trata de desincentivar la problematización o de que las mujeres y otras identidades deban atenerse a un manual antes de manifestarse incómodas o violentadas, sino de evitar la segregación social.

Creo que se creó una forma de relacionarse en la que se mezcla el estar aprendiendo cómo relacionarse de manera sexo-afectiva (porque es un área nueva para adolescentes) y la violencia de género. Toda acción contra una chica se considera violencia ahora y pocas situaciones se ven con los

matices variados que requieren, dejando poco lugar para el aprendizaje porque muchas veces a las mujeres cis no se les adjudica responsabilidad alguna y los varones se sienten alienados y no se acercan a los espacios dónde podrían aprender respeto y responsabilidad (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

Creo que se metieron muchas cosas en una misma bolsa y sigue habiendo falta de educación. No hay límites claros (Testimonio de un estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

(...) Y entre el resto de varones, se crea un ambiente de miedo, en el cual no está definido qué es el abuso, ya que este discurso punitivista plantea que siempre que la víctima se haya sentido incómoda y así lo considere, la situación podrá ser calificada como abuso y cuestionarlo sería "poco sororo" y/o "encubrimiento" (Testimonio de una estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

Ojalá pudiéramos resolver las tensiones que se generan a partir de las diferentes perspectivas con una definición de qué es violencia de género. Pero más allá de las definiciones que el colegio pueda brindarles desde la ESI, y que mismo elles puedan proveerse desde la normativa argentina o desde los movimientos sociales, las relaciones de poder entre los géneros y algunas formas de violencia simbólica o de violencia psicológica son difíciles de identificar. A veces incluso necesitan reinterpretaciones a lo largo del tiempo. Esas nuevas interpretaciones son valiosas, porque auspician de base sobre la cual volvemos a teorizar y a conceptualizar, es decir, a transformar la realidad. Desde mi punto de vista, el conflicto aparece cuando a partir de esas reinterpretaciones decidimos eliminar del grupo a quienes se encuentren más alejados de esas nuevas concepciones, en vez de incluirlos en el proceso dialéctico. Una pregunta posible es: ¿cómo puede la ESI regular el proceso dialéctico de la tríada praxis-teoría-praxis (Fabbri, 2016)? Que una política pública regule ese proceso implica primero, reconocer el inevitable surgimiento de nuevas problematizaciones y conflictos a lo largo del tiempo; y segundo, entender que es obligación del colegio habilitar esas contradicciones y esas incomodidades conteniendo y evitando la generación de *outsiders*.

Dualidad entre el placer y el peligro

En general, y en sintonía con los antecedentes empíricos que había recuperado, se observa que les

estudiantes son conscientes de sus derechos, específicamente de su derecho a la ESI, y de hecho la exigen activamente cuando lo consideran necesario. Además, intentan deconstruir las categorías sexo-genéricas, los estereotipos hegemónicos de belleza, la heteronorma, la monogamia y el amor romántico a través de la búsqueda colectiva de nuevas herramientas para la organización de su vida sexo-afectiva. En efecto, la libertad y el consentimiento sexual son los principales bastiones de este cambio de paradigma (proceso dialéctico en el que se encuentran inmerses).

Ahora bien, la libertad que pretenden los estudiantes se encuentra en verdad bastante pautada. Por ejemplo, el 42,9% de los encuestados consideran que la mayoría de los vínculos que se establecen en el colegio no son monogámicos y que en su mayoría corresponden a relaciones abiertas o poliamorosas.

Yo personalmente tengo una relación cerrada (monogámica) pero en el Colegio se acostumbra tener relaciones abiertas. Muchas veces incluso te juzgan por tener relaciones cerradas, acusándote de "posesivo" o "cerrado de mente" (Testimonio de un estudiante del CNBA; fuente: encuesta de elaboración propia 2020).

¿Cuándo comienza a ser problemático el proceso de deconstrucción de la monogamia? Una respuesta posible a esta pregunta podría ser: cuando se hostiga a quienes, entendiendo que existen otras opciones, la eligen. Forma parte de la libertad sexual elegir el tipo de acuerdo sexo-afectivo que a cada uno le haga bien. En efecto, en palabras de Illouz (2016), las elecciones románticas están condicionadas social y culturalmente y se producen bajo determinadas condiciones. Por un lado, la autora presenta el concepto de *ecología de la elección* que representa el entorno social que impulsa a la persona a optar por cierto rumbo en sus elecciones; y por otro lado, considera la *arquitectura de la elección* y la define como ciertos mecanismos internos del sujeto, configurados por la cultura que incluyen tanto los criterios con los que cada uno evalúa un objeto como los modos de autoconsulta, es decir, las maneras en que cada persona consulta sus emociones, conocimientos y razonamientos formales para tomar una decisión.

(...) la arquitectura de la elección consta de varios procesos cognitivos y emocionales, pero, sobre todo, tiene que ver con los modos en que se evalúan, se conciben y se controlan las formas de pensamiento racional y emocional al tomar una decisión (Illouz, op. cit.: 33).

Es decir, la evaluación que cada estudiante hace cuando elige el tipo de vínculo sexo-afectivo que quiere establecer, escapa de los posicionamientos políticos (feministas, por ejemplo) que tenga sobre la monogamia. Más bien, la evaluación de la elección está compuesta por un conjunto más amplio de determinantes sociales y culturales cuyo peso en las elecciones de los sujetos varía a lo largo del tiempo generando diferentes combinaciones con sus consecuentes elecciones diversas.

Siguiendo el análisis de la libertad que se encuentra pautada y de la dualidad observada entre placer y peligro, otro ejemplo puede ser el hecho de que existen diferentes criterios acerca de cómo se establece el consentimiento. Por ejemplo, muchos refieren que el consumo de alcohol inhabilita siempre consentir encuentros sexuales pese a que la mayoría admite consumir alcohol en fiestas y juntadas (grupo de entre 16 y 19 años). ¿Qué es estar bajo el efecto del alcohol? ¿Implica siempre estar inconsciente? ¿El consumo de alcohol vicia el consentimiento y por eso no es aceptable relacionarse bajo el efecto de estos consumos? El 53,8% de encuestados de entre 16 y 19 años que afirmaron tomar alcohol la mayoría de las veces que se junta con amigos, ¿no se relacionan sexo-afectivamente en esos contextos? El proceso dialéctico que están atravesando muchos de los estudiantes y sus consecuentes -y celebrados- nuevos acuerdos también generan un poco de confusión y un estado de alerta permanente que podrían a su vez inhabilitar el disfrute y la búsqueda de experiencias e interferir entonces en la obtención de la libertad anhelada por los estudiantes.

Un tercer ejemplo de esta dualidad -y relacionado al tema del consentimiento- es que existen casos de estudiantes que, por un lado, afirmaron haberse sentido obligadas a mantener una práctica sexual contra su voluntad, no obstante y al mismo tiempo, consideran que la otra persona pudo no saber o haber pensado que efectivamente ellas estaban consintiendo esa práctica. Sería interesante en el marco de la ESI, proveer a los estudiantes de herramientas subjetivas que apelen a profundizar la interpretación que hacen de sus experiencias, sobre todo de aquellas que resultan más incómodas y confusas, con el objetivo de mejorar su capacidad comunicacional y de agencia frente a estas situaciones. Como también es necesario fortalecer los dispositivos de contención dentro del colegio ante distintas situaciones de violencia de género.

Por último, se observó una corrección política latente entre los estudiantes respecto de su vida sexo-afectiva en estos tiempos post-*escraches*. Pareciera que pese al proceso de deconstrucción que

han iniciado, todavía persiste una manera binaria de pensamiento: les encuestades discuten el binarismo sexogénico que establece las categorías varón/mujer, pero plantean otros como tóxico/no tóxico o aliado/violento. Es decir, aparentemente no terminan de resolver la incomodidad que suscita el proceso de problematización, teorización y conceptualización (Fabbri, 2016) e improvisan categorías que apuntan a delimitar lo que está bien y lo que está mal a costa de perder el dinamismo propio de las relaciones sociales, que consecuentemente, en este caso, termina etiquetando y marginando a algunos estudiantes. La libertad que plantean les estudiantes pareciera estar dándole forma a una nueva normativización de su vida sexual. La dualidad entre placer y peligro podría explicarse en el hecho de que las nuevas normas se establecen bajo los fundamentos de conceptos demasiado amplios y en alguna medida polivalentes: la libertad y el consentimiento. De esta manera, en la praxis, van surgiendo situaciones indefinidas o zonas grises. ¿A qué me refiero con zonas grises? A un conjunto de varones que dudan de sí mismos y que tienen miedo a ser escrachados, y a un conjunto de mujeres que tienen miedo de sufrir violencia y/o tienen miedo de estar consintiendo situaciones que entiendan que las coloque en contradicción con su militancia feminista. Sería muy interesante poder ahondar en esta dualidad desde un enfoque cualitativo más adelante para profundizar y conocer cómo habitan estas contradicciones.

Consideraciones finales

De acuerdo con lo analizado anteriormente, considero importante reforzar la idea de que la ESI es sobre todo una perspectiva, un modo de mirar (Fulco, 2018). Una mirada que tiene perspectiva de género, que considera la diversidad sexual, que prioriza la política y el debate y que incentiva el proceso dialéctico para transformar la realidad en pos de una sociedad más igualitaria. El objetivo de la ESI no puede ser el de proponer premisas sino el de proveer de herramientas para habitar las contradicciones que se susciten sin desincentivar la problematización pero evitando la segregación social. El desafío es enorme: incluir progresivamente a todes en el proceso dialéctico mencionado anteriormente.

El hecho de que no pueda evitarse que un varon cis heterosexual eventualmente violento de alguna forma a una compañera, no debería condenar al resto de los varones cis a estar bajo sospecha

permanente o a ser tratados como potenciales victimarios. Al contrario, todos tienen derecho a la ESI; de modo que, en el caso de que alguno tuviera que revisar cuestiones sobre su masculinidad o sus privilegios, el colegio debería habilitar ese espacio -es decir, lo contrario al estigma o al desincentivo de esa problematización por miedo a ser juzgado. La ESI, entonces, es una política pública que debe aplicarse pensando en la mayoría: hay un 80,5% de estudiantes encuestados que se consideran feministas, ergo, que están intentando deconstruir y reflexionar sobre los roles de género asignados y sobre las relaciones jerárquicas de poder entre los sexos.

En suma, la masividad del movimiento feminista y la proliferación de escraches ha modificado las formas de vinculación sexo-afectiva de los estudiantes encuestados del CNBA. Sin embargo, esto no ha ocurrido de una vez y para siempre, un cambio de paradigma no implica el desentendimiento de la historia, al contrario, estos acontecimientos impulsaron el proceso dialéctico que toma de la praxis determinadas situaciones para problematizarlas, teorizarlas y conceptualizarlas con el objetivo de volver sobre las mismas para transformarlas (Fabbri, 2016). Es obligación del colegio que este proceso siga su curso evitando el etiquetamiento y el estigma de aquellos jóvenes a los que se los considera más alejados de este proceso. Incluirlos en el proceso dialéctico es posible a través de la ESI y de la escucha activa a los estudiantes.

Bibliografía citada

- ❖ Arduino, I., 2018. *Feminismo: los peligros del punitivismo*. Recuperado de: <https://dataurgente.com/featured/2018/03/28/feminismo-los-peligros-del-punitivismo/>
- ❖ Becker, H., 1991 [1963]. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. United States: Free.
- ❖ Blanco, N. y Pirela, J., 2016. "La complementariedad metodológica: estrategia de integración de enfoques en la investigación social" (pp. 97-111). *Espacios Públicos*, vol. 19, N° 45, enero-abril, 2016, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- ❖ Bravo, N., 2012. "H.I.J.O.S. en Argentina. La emergencia de prácticas y discursos en la lucha por la memoria, la verdad y la justicia". *Revista Sociológica*, vol. 27, N° 76, México may./ago. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732012000200007&script=sci_arttext
- ❖ Brawer, M. y Lerner, M., 2018. "¿Qué hace la escuela ante el reclamo de las pibas?", *Revista Anfibia*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/escuela-ante-el-reclamo-de-las-pibas/>

- ❖ Cea D'Ancona, M. Á., 1998. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, España.
- ❖ Cuello N. y Disalvo L., 2020. "El virus de la cancelación". *Revista Anfibia*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/virus-la-cancelacion/>
- ❖ Di Napoli, P. y Palumbo, M., 2019. "#NoesNo. Gramática de los escraches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género". *Cuarto Seminario de Investigación Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa* (UEICEE). Educación y género. Congreso llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- ❖ Fabbri, L., 2016. "Colectivos de hombres y feminismos. Aportes, tensiones y desafíos desde (y para) la praxis. Sexualidad, Salud y Sociedad" (pp. 355- 368". *Revista Latinoamericana*, N° 22. Recuperado de: www.sexualidadsaludysociedad.org
- ❖ Faur, E., 2019. "Del escrache a la pedagogía del deseo". *Revista Anfibia*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/>
- ❖ Faur, E., y M. Gogna, 2016. "La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos". En: *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar*, 195.
- ❖ Fulco, V., 2018. "La educación sexual integral será feminista o no será". *Revista Mora* N° 25, Miradas sobre Educación Sexual Integral. IIEG. FFyL-UBA. Buenos Aires.
- ❖ Illouz, E., 2016. *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Clave Intelectual Ed.
- ❖ Kohan, A., 2020. *Feminismo y punitivismo: un debate en movimiento. Enfant Terrible*. Recuperado de: <https://enfant-terrible.info/feminismos/feminismo-y-punitivismo-un-debate-enmovimiento/?fbclid=IwAR1PV8P2BsKpX4HWTarQbnksvzv2KUtZDfzYLPwFy3qqjjaEpoOloKH8wVc>
- ❖ Lamas, M., 2018. "Usos, Dificultades y posibilidades de la categoría de género". En: *Papeles de población*, Julio-septiembre, N°21. Universidad Autónoma de México, Toluca, México.
- ❖ Lastra, R. P., 2000. "Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas" (pp. 263-276). En: *Política y cultura* (13).
- ❖ Mariasch, M., 2019. *Que incomode*. Recuperado de: <https://latfem.org/que-incomode/>
- ❖ Naciones Unidas, 2019. *Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género*, vol. 2, 5 de julio. Recuperado de: <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>
- ❖ Oxfam y Latfem, 2020. *Rompiendo moldes: transformar imaginarios y normas sociales para eliminar la violencia contra las mujeres en la Argentina*. Recuperado de: <https://latfem.org/rompiendo-moldes/Informe-Rompiendo-Moldes-202007.pdf>
- ❖ Pecheny, M., 2019. *Sexual activism and 'actually existing eroticism': The politics of victimization and 'lynching' in Argentina*. *International Sociology, SAGE Journals*.
- ❖ Sabsay, L., 2011. *Fronteras sexuales: espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, Paidós, Buenos Aires.

- ❖ Sautu, R., 2005. *El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos*. Versión digitalizada del libro *Todo es teoría*. Recuperado de: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria__objetivos_y_metodos_en_investigacion__sautu_ruth.pdf
- ❖ Tajer, D., 2019. "Movimiento ´no es no´ en las escuelas secundarias. Un abordaje desde psicoanálisis y género". *El Sigma*, Recuperado de: <https://www.elsigma.com/genero-y-psicoanalisis/movimiento-no-es-no-en-las-escuelas-secundarias-un-abordaje-desde-psicoanalisis-y-genero/13674>

